



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

HARLON ROMARIZ RABELO SANTOS

**EXPECTATIVA DE LONGEVIDADE ESCOLAR ENTRE CONCLUINTES DO  
ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO: ANÁLISE MULTIRRELACIONAL A  
PARTIR DOS MICRODADOS DO SAEB 2019**

PORTO ALEGRE

2023

HARLON ROMARIZ RABELO SANTOS

**EXPECTATIVA DE LONGEVIDADE ESCOLAR ENTRE CONCLUINTES DO  
ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO: ANÁLISE MULTIRRELACIONAL A  
PARTIR DOS MICRODADOS DO SAEB 2019**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharelado em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara

PORTO ALEGRE

2023

### CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Harlon Romariz Rabelo

Expectativa de longevidade escolar entre  
concluintes do ensino médio público brasileiro:  
análise multirrelacional a partir dos microdados do  
SAEB 2019 / Harlon Romariz Rabelo Santos. -- 2023.  
54 f.

Orientador: Bernardo Mattes Caprara.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Filosofia e Ciências Humanas, Bacharelado em  
Ciências Sociais, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Expectativas estudantis. 2. Longevidade escolar.  
3. Ensino Médio. 4. SAEB. 5. Métodos quantitativos em  
pesquisa social. I. Caprara, Bernardo Mattes, orient.  
II. Título.

HARLON ROMARIZ RABELO SANTOS

**EXPECTATIVA DE LONGEVIDADE ESCOLAR ENTRE CONCLUINTES DO  
ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO: ANÁLISE MULTIRRELACIONAL A  
PARTIR DOS MICRODADOS DO SAEB 2019**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharelado em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara

Aprovado em: 14/09/2023

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara – UFRGS

Orientador

---

Prof. Dr. Fernando Gonçalves de Gonçalves – IFRS

Examinador externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Patta Ramos – UFRGS

Examinadora interna

*A multicausalidade entre estrutura e ação permite escapar do determinismo e fixismo engessante do objetivismo, e, do individualismo metodológico atomista liberal subjetivista.*

Ricardo Visser

## AGRADECIMENTOS

Minha jornada nas ciências sociais é – como diríamos nós os pesquisadores em métodos quantitativos – um caso atípico. Isso porque concluo uma graduação em ciências sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) quando já doutor em Sociologia por essa mesma instituição, além disso, como professor justamente de um curso de ciências sociais, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Lembro disto porque não seria possível agradecer pessoas específicas que contribuíram para este Trabalho de Conclusão de Curso sem agradecer pessoas que me ajudaram ao longo da minha formação em Sociologia.

Além disso, a temática e os recursos metodológicos mobilizados são resultados não apenas de um esforço pontual, mas fruto de um acúmulo que se deu fora e paralelo a minha graduação. Graduação essa que finaliza na UFRGS, mas que também se deu em parte na Universidade Federal do Ceará (UFC) e na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Dessa forma agradeço a todos os professores e amigos que participaram desta longa jornada: professora Danyelle Nilin Gonçalves (UFC), professor Jakson Alves de Aquino (UFC), professor André Haguette (UFC), professor Flavio Carvalhaes (UFRJ), professora Mariane Campelo Koslinski (UFRJ), professora Célia Caregnato (UFRGS), e agradeço à professora Clarissa Eckert Baeta Neves (UFRGS), em nome de quem agradeço aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS e aos professores do IFCH com tive contato na graduação. Além disso, agradeço a todos os colegas de curso e de grupos de pesquisa, que de forma direta ou indireta cooperaram com meus estudos e avanços.

De forma especial, agradeço à professora Marília Patta Ramos, que contribuiu de maneira fundamental com minha formação em métodos quantitativos durante o doutorado e que participa desta banca de Trabalho de Conclusão de Curso, além de já ter participado da banca de defesa da tese. Ao professor Bernardo Mattes Caprara, colega de profissão que aceitou fazer as vezes como meu orientador, e, finalmente, agradeço ao então colega de doutorado, agora colega de profissão, Fernando Gonçalves de Gonçalves, pelos inúmeros diálogos e conversas produtivas, também participante da banca de defesa deste trabalho.

## RESUMO

As expectativas educacionais ou expectativas de futuro entre estudantes estão entre os temas centrais em sociologia da educação. Parte deste interesse se dá pela pronta relação que tal temática possui com estudos sobre longevidade escolar e estratificação social, mas é no interior do campo da sociologia da educação que encontra particular interesse, organizado a partir da tentativa de compreensão das bases geradoras de tais expectativas. Apesar disso, tem-se atualmente a compreensão de que se trata de um processo formativo influenciado por múltiplos fatores, seja de ordem socioeconômica e cultural, como por diversos tipos de condicionantes relacionados à trajetória do estudante, além de variáveis contextuais e escolares. No Brasil, são poucos são os estudos quantitativos em nível nacional que buscam analisar a interação entre esses fatores, indicando oportunidade de aprofundamento sobre o conjunto multirrelacional associado à formação das expectativas de longevidade escolar, conforme literatura corrente. Aciona-se uma perspectiva teórica que busca desenvolver uma relação entre passado incorporado e presente da ação, articulando contribuições de Bourdieu e Lahire, que articulados, possibilitam uma compreensão mais dinâmica da socialização, ao considerar variações diacrônicas e sincrônicas tanto da formação disposicional quanto dos contextos em que se estruturam as aspirações, escolhas e ações dos indivíduos. O trabalho apresenta uma análise multivariada, considerando tais fatores como preditores do nível de expectativa de futuro entre concluintes do ensino médio público brasileiro. Sequencialmente, apresenta-se o status relacional entre tais fatores, manifestos em efeitos diretos e indiretos. São utilizadas respostas em nível de microdados, de uma amostra de estudantes do ensino médio público brasileiro respondentes do questionário ampliado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), edição de 2019. São mobilizadas a técnica de regressão logística e a modelagem de equação estrutural, que permitiram resultados evidenciadores da associação entre as variáveis elencadas, indicando a pertinência dos fatores socioeconômicos de origem para explicar a expectativa de continuar estudando após a conclusão do ensino médio, não obstante, indica-se haver efeitos mediadores e/ou moderadores entre variáveis não adscritas, como desempenho e práticas estudantis de estudo e leitura, que são susceptíveis a influências do presente da ação e que se interrelacionam com aspectos da situação escolar do estudante, bem como com aspectos de sua trajetória escolar.

**Palavras-chave:** expectativas estudantis; longevidade escolar; ensino médio; SAEB; métodos quantitativos em pesquisa social.

## ABSTRACT

Educational expectations or expectations of the future among students are among the central themes in the sociology of education. Part of this interest is due to the close relationship that this topic has with studies on school longevity and social stratification, however, it is within the field of sociology of education that it finds particular interest, organized around the attempt to understand the bases that generate these expectations. Despite this, there is currently an understanding that this is a formative process influenced by multiple factors, whether socioeconomic and cultural, or by various types of conditioning factors related to the student's trajectory, as well as contextual and school variables. In Brazil, there are few quantitative studies at a national level that seek to analyze the interaction between these factors, indicating an opportunity to delve deeper into the multi-relational set associated with the formation of school longevity expectations, according to current literature. It uses a theoretical perspective that seeks to develop a relationship between the incorporated past and the present of action, articulating the contributions of Bourdieu and Lahire, which together enable a more dynamic understanding of socialization, by considering diachronic and synchronic variations in both dispositional formation and the contexts in which individuals' aspirations, choices and actions are structured. The paper presents a multivariate analysis, considering these factors as predictors of the level of future expectations among Brazilian public high school graduates. Sequentially, the relational status between these factors is presented, manifested in direct and indirect effects. We used microdata responses from a sample of Brazilian public high school students who answered the 2019 edition of the Basic Education Assessment System (SAEB) extended questionnaire. The logistic regression technique and structural equation modeling were used, which provided results showing the association between the variables listed, indicating the relevance of the socioeconomic factors of origin to explain the expectation of continuing to study after completing high school. However, it is indicated that there are mediating and/or moderating effects between non-attached variables, such as performance and student study and reading practices, which are susceptible to influences from the present of the action and which are interrelated with aspects of the student's school situation, as well as with aspects of their school trajectory.

**Keywords:** student expectations; school longevity; secondary education; SAEB; quantitative methods in social research.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>1.1</b>	<b>A expectativa de longevidade escolar como objeto da sociologia da educação</b>	10
1.1.1	As propostas teóricas e a problemática .....	11
<b>1.2</b>	<b>Objetivos</b> .....	16
1.2.1	Objetivo geral .....	16
1.2.2	Objetivos específicos .....	16
<b>1.3</b>	<b>Hipótese</b> .....	17
<b>1.4</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b> .....	17
1.4.1	População e amostra .....	17
1.4.2	Bancos de dados .....	17
1.4.3	Variáveis .....	18
1.4.4	Técnicas de análise .....	19
1.4.5	Sobre a dispensa de registro em Comitê de Ética em Pesquisa .....	21
<b>2</b>	<b>ENTRE PASSADO INCORPORADO E PRESENTE DA AÇÃO</b> .....	22
<b>3</b>	<b>EXPECTATIVA DE LONGEVIDADE ESCOLAR ENTRE CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO</b> .....	28
<b>4</b>	<b>ESTUDANTES E HORIZONTES SOCIAIS ALARGADOS</b> .....	44
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	47
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	49

## 1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, a partir de um desenvolvimento teórico sociologicamente orientado, analisa-se fatores associados à expectativa de futuro ou longevidade escolar entre concluintes do ensino médio público brasileiro, representados no conjunto de dados coletados via questionários e provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), edição 2019.

Estudos sobre as expectativas e/ou aspirações estudantis estão entre os mais tradicionais e recorrentes temas no campo da sociologia da educação. Esse tema tem centralidade pelo fato de ser considerado assunto chave para análise da longevidade escolar, sequencialmente importante para compreensão da mobilidade social e por provocar um inevitável debate teórico sobre os mecanismos ou processos geradores de tais expectativas, bem como sobre a capacidade de efetivação futura destas expectativas entre os diferentes grupos sociais.

Tem-se desde meados do século passado uma clara noção de que as expectativas educacionais, ou também chamadas aspirações educacionais<sup>1</sup> são variáveis centrais para a análise da longevidade escolar (Morgan, 2005; Goyette, 2008), por mais que não sejam suficientes, a existência dessas expectativas é condição necessária para um real prolongamento da escolarização (Hanson, 1994). Por conseguinte, pela centralidade que a escolarização alcançou nas dinâmicas econômicas pós-Segunda Guerra Mundial, a longevidade escolar ou acúmulo de anos de estudo acabaram por interessar sobremaneira o campo da estratificação, principalmente quando focados os processos de mobilidade social e distribuição dos retornos sociais em contextos econômicos modernos (Alexander; Eckland, 1975; Blau; Duncan, 1978).

No entanto, este interesse pelas expectativas educacionais gerou de imediato um debate sobre os mecanismos e processos acerca de como tais expectativas são formadas, geradas e/ou estruturadas e como de fato conseguem responder aos resultados ou níveis de sucesso escolar futuro.

Há um grande conjunto de pesquisas e proposições explicativas sobre a formação das expectativas educacionais, articuladas em torno de duas agendas, uma primeira majoritariamente empírica, que buscou elencar ou descrever os fatores/variáveis relacionadas às expectativas educacionais, sobretudo entre adolescentes e jovens, e em diversos contextos nacionais. Já a segunda agenda, teórica, buscou e ainda busca organizar esse aglomerado de evidências empíricas, provendo explicações e compreensões acerca das causas e mecanismos

---

<sup>1</sup> Segundo Morgan (2007), apesar de diversos autores proporem uma diferenciação entre os termos, na prática metodológica e em âmbito geral, são termos sinônimos na literatura especializada.

tanto relacionados à formação das expectativas quanto na capacidade ou efeito que possuem sobre as trajetórias estudantis e/ou profissionais futuras.

### **1.1 A expectativa de longevidade escolar como objeto da sociologia da educação**

É a partir de meados do século passado que a Sociologia passa a se interessar efetivamente por processos educacionais, sobre o papel da escola e das famílias, e sobre a relação desses campos e atores com as dinâmicas econômicas e sociais em geral (Haecht, 2008; Masson, 2016). Dentre os diversos temas que passam a ser alvo de interesse nesse período, está o tema das expectativas e/ou aspirações educacionais e ocupacionais, ou também conhecidas como expectativas de futuro, por ser um tema pesquisado quase exclusivamente a partir de adolescentes e jovens.

Ao longo dessas décadas acumulou-se muita informação e evidência sobre quais os fatores relacionados – produtores ou não – às expectativas de futuro no contexto educacional. Dentre o conjunto de variáveis mais constantes estão aquelas relacionadas às condições socioeconômicas do estudante, bem como das ações e configurações familiares (Kahl, 1953; Viana, 2007, 2009; Nambissan, 2010; Lareau, 2011; Bourdieu, 2015b; Davies; Rizk, 2018), além de fatores sociais e contextuais gerais (Goyette, 2008; Hill; Whitherspoon; Bartz, 2018). Também, entre a tradição dos estudos sobre efeito escola, figuram as evidências sobre a relação de elementos e/ou características dos diversos contextos escolares e/ou institucionais com essas expectativas (Rist, 1977; Costa; Guedes, 2009; Alves *et al.*, 2015), fluxo escolar e/ou desempenho (Huang, 2021) e efeitos dos pares (Lorenz *et al.*, 2020).

No Brasil, estudos sobre expectativas e longevidade escolar a partir do campo da sociologia da educação começaram a se estruturar no início da década de 1990, sobretudo em formatos qualitativos (Oliveira; Nogueira, 2019). Apesar da diminuição do interesse sobre o tema, ele ainda permanece entre as iniciativas de estudo e pesquisas atuais (Barbosa; Gandin, 2020). Assim como no cenário internacional, há uma miríade de fatores relacionados as expectativas de longevidade escolar que aparecem nos estudos brasileiros e com reflexo das disputas explicativas e teóricas sobre o tema presentes em diversos espaços acadêmicos. Ao considerar tal cenário, Oliveira e Nogueira (2019) comentam que a literatura sobre expectativas e longevidade escolar, sobretudo entre estudantes de camadas populares apresentam

[...] importantes contribuições na medida em que desmistifica a leitura de que o sucesso escolar desses alunos seria resultante do acaso ou de traços particulares inatos. Ao contrário, revela a longevidade escolar em camadas populares como um fenômeno

de natureza multifatorial e interdependente, uma vez que evidencia a presença simultânea de mais de um fator explicativo. [...] por serem complexos só podem ser compreendidos na sua multifacetada e interdependente (Oliveira; Nogueira, 2019, p. 10-11).

Os estudos sobre expectativas ou aspirações educacionais no Brasil são majoritariamente qualitativas<sup>2</sup> e recorrem a propostas teóricas consolidadas internacionalmente para produzir as análises a partir dos dados empíricos e evidências registradas. Ou seja, assim como no cenário internacional a literatura sobre o tema no Brasil reflete uma fragmentação empírica e explicativa, principalmente acerca dos mecanismos produtores das expectativas e sobre como tais expectativas se estruturam de forma multirrelacional com outras variáveis e/ou fatores.

### 1.1.1 As propostas teóricas e a problemática

Considerado como um dos primeiros estudos com dados minimamente abrangentes, encontra-se o trabalho de Joseph Kahl (1953), integrante da equipe de pesquisa de Talcott Parsons, herdeiro, portanto, do funcionalismo parsoniano. Nesse estudo analisou-se que as expectativas e aspirações educacionais e ocupacionais são resultados do contexto social do estudante, sendo determinante a escolaridade e o status sócio-ocupacional dos pais, que agem de forma deliberada estimulando os filhos para conquistarem mais ou igual status sócio-ocupacional. A relação entre expectativas e ocupação futura era clara, e em termos explicativos, propunha-se que as expectativas e aspirações dos estudantes eram funções derivadas do status sócioocupacional dos pais/família.

Esses estudos (Kahl, 1953) provocaram um forte interesse sobre as expectativas educacionais. Apesar da relação direta com a capacidade de efetivação das expectativas, sobretudo entre grupos socialmente privilegiados, havia uma necessidade de compreensão do mecanismo produtor dessas expectativas. Neste ensejo surge o *The Wisconsin Model*, publicado inicialmente em dois estudos (Sewell; Haller; Portes, 1969; Sewell; Haller; Ohlendorf, 1970). Em tal modelo, fortemente influenciado pelo campo da psicologia social, as expectativas e aspirações dos estudantes são compreendidas como reflexos das expectativas que os outros têm sobre eles, em especial dos “outros significantes”, como pais, familiares, professores, colegas

---

<sup>2</sup> São poucos os estudos quantitativos, o que difere da tradição internacional sobre o tema. Ademais, não foi localizado nas bases Scielo, ERIC, SAGE e BDTD nenhum estudo com amostra probabilística de abrangência nacional, o que se explica pela ausência de dados públicos sobre o tema. Pelo histórico recente do SAEB, apenas na edição de 2019 – publicado em 2021 – adicionou-se uma pergunta sobre expectativa de futuro.

e demais pessoas próximas. Os estudantes estabelecem orientações motivacionais estáveis, como resultado funcional do conjunto das expectativas dos outros significantes, por meio da imitação, autorreflexão e adoção. Trata-se de um modelo que ambiciosamente buscou desvendar o mecanismo causal do sucesso educacional e/ou profissional.

Uma das afirmações desse modelo é que as expectativas seriam centrais e em uma relação quase direta sobre o sucesso educacional e/ou profissional. As críticas que se seguiram ao modelo mostraram, com fortes evidências, que um conjunto de fatores contextuais e a própria estrutura de oportunidades na sociedade eram determinantes na constituição tanto das expectativas quanto na objetiva realização educacional e/ou profissional. Além disso, não havia uma relação linear e direta entre expectativas e sucesso objetivo. Apesar de forte, essa relação mostrava-se mais complexa quando equacionadas outras variáveis.

Grande parte dessas críticas vieram do campo da estratificação social e de autores da escola da escolha racional. Uma das recorrentes críticas aos modelos funcionalistas é que tais desconsideravam a complexidade e o conflito social em torno dos bens simbólicos e do capital escolar, objetivado no diploma e nas credenciais. Randall Collins (2019) em *The Credential Society* apresentou uma importante análise sobre como a distribuição das oportunidades escolares é desigual na sociedade moderna, resultado da disputa social entre grupos e classes que buscam garantir seu status socioeconômico, alterando níveis, exigências e os caminhos para se alcançar tal status<sup>3</sup>.

Entre os autores da escola da escolha racional, surgiram análises que valorizavam a capacidade da escolha e projeção dos indivíduos, não como função das expectativas dos outros significantes, mas como resultado da capacidade de cálculo inerente ao ser humano, baseado no princípio da racionalidade. Um importante autor no campo da sociologia da educação, Raymond Boudon (1981), propôs um modelo de explicação das expectativas e aspirações no qual indivíduos ou famílias de classes diferentes adotariam procedimentos assemelhados de escolha, avaliando racionalmente os custos, benefícios, riscos e oportunidades associados a cada uma das alternativas disponíveis, conceituando tal processo como custo-oportunidade. Ou seja, o autor propõe uma estrutura motivacional universal ante um conjunto de oportunidades diferenciadas – desigualdades das chances – às quais os indivíduos se adequariam racionalmente. Todos teriam as mesmas estruturas cognitivas racionais e motivacionais, mas o horizonte e o leque de opções que se apresenta para cada um é diferente, bem como a capacidade

---

<sup>3</sup> Esse trabalho tornou-se um marco nos estudos sobre estratificação social e educacional, que hoje dividem-se, entre outros modos, em estratificação vertical (acúmulo de anos de estudo) e horizontal (tipos de trajetórias, mediação de caminhos, formas educacionais e áreas profissionais).

de reconhecer tais opções. O mais importante referencial para o estudante seria a posição socioeconômica de sua própria família, tendo ela como grupo de referência para suas ambições e decisões. Essa perspectiva consolidou-se como uma das teorias explicativas utilizadas em geral na sociologia da educação, no entanto, um conjunto de evidências contrárias e a perda da centralidade da família como referência no contexto da sociedade contemporânea, provocaram críticas, ainda que sob inspiração desta escola da escolha racional.

Outros pesquisadores desta escola avançaram na análise das expectativas e aspirações e sua relação com o sucesso e/ou realização escolar/profissional. Um grupo de autores (Gambetta, 1987; Morgan, 1998) desenvolveram um conjunto de ideias que podem ser agrupados sob o conceito de orientações prefigurativas. De acordo com esta abordagem, supõe-se que as crenças dos estudantes sobre as suas trajetórias futuras ao longo do sistema educacional funcionam como avaliações gerais ou abrangentes, que moldam o comportamento cotidiano e servem como um determinante fundamental para a longevidade e sucesso escolar. Estudantes e seus familiares não escolhem precisamente ou projetam de forma altamente racional e coordenada o que pensam para o futuro, apenas possuem crenças, orientações e compromissos gerais, prefigurativos, que vão ao longo do tempo moldando as ações, fazendo convergir suas trajetórias para aquilo que fora difusamente desejado anteriormente.

Em um campo teórico diferente, Bourdieu propôs uma análise sobre a formação das expectativas, aspirações e desejos baseado em dois conceitos fundamentais de seu edifício teórico (Bourdieu, 2011a), o conceito de habitus e a tese da causalidade do provável. Para Bourdieu (2015b) todos os indivíduos consolidam um conjunto de disposições gerais e duráveis, resultado de seu passado socializador incorporado, chamado habitus. Além disso, o conjunto das condições objetivas dos indivíduos convertem-se em desejos e motivações, sendo provável a trajetória de sucesso para aqueles que dispõem das disposições e capitais acumulados para tal. Conhecido como paradigma da reprodução, foi uma das perspectivas mais acionadas para explicar expectativas educacionais e a longevidade escolar, sobretudo em contextos nacionais com alta desigualdades sociais como o caso brasileiro.

É possível perceber que há um conjunto de perspectivas teóricas que disputam sobre os mecanismos geradores das expectativas e dos seus efeitos e interações com outros fatores. Há uma corrente funcionalista, com aporte na psicologia social; uma linha de pensamento que se pauta no conflito social, com foco nos estratos e estruturas de oportunidades; uma tradição calcada na teoria da escolha racional, com influência do campo da economia e valorizando a capacidade de projeção e ação racional dos indivíduos; e a perspectiva da socialização de

Bourdieu, que se baseia neste processo de conversão de estruturas em motivações, e por conseguinte, práticas e ações.

Existe, no entanto, sobretudo entre os herdeiros da escolha racional e de Bourdieu, uma tentativa por modelos interpretativos integrados.

[Outros tentam] construir modelos sobre as expectativas, sucesso e desempenho educacional sensíveis ao impacto exógeno das mudanças de custos e benefícios, mas que também dão uma margem substancial a processos de formação de crenças independentes que podem sobrecarregar os limitados cálculos de utilidade esperados. De um modo geral, estes novos modelos tem o potencial de ajudar a determinar como a dinâmica estrutural deve ser incorporada nos modelos de sucesso escolar, considerando tanto a estrutura que é imposta a partir do exterior, como as rígidas restrições mantidas pelas instituições, quanto as percebidas respostas individuais a tais restrições estruturais (Morgan, 2007, p. 1530, tradução livre).

Novas abordagens sobre a formação das expectativas e aspirações educacionais tem se desenvolvido em diálogo e numa tentativa de síntese, considerando os acertos que as perspectivas da socialização e da escolha racional fizeram, buscando complexificar as relações sobre o tema, possibilitados inclusive por novos desenvolvimentos metodológicos (Hodkinson; Sparkes, 1997; Lahire, 1997, 2002; Morgan, 2005; Glaesser; Cooper, 2014). Para além do tema das expectativas em específico, mas em direção à uma sociologia da educação em geral, dois desenvolvimentos merecem destaque.

Pesquisadores filiados à escola da escolha racional têm proposto que as expectativas e aspirações constituem um comportamento no presente que implicam em resultados futuros, mas constrangidos pelas condições estruturais (Morgan, 2005). Ou seja, expectativas e aspirações, resultados de crenças e da capacidade racional dos indivíduos, conseguem responder pelo sucesso escolar futuro, mas com restrições provocadas pelas condições e oportunidades. Dessa forma, condições estruturais e contextuais não apenas limitam o leque de escolhas dos indivíduos – sobretudo de estudantes e seus pais – mas também infligem efeitos mediadores sobre a relação expectativa/aspiração e sucesso/longevidade escolar ao longo da trajetória. Nesta esteira estão diversos trabalhos que buscam analisar os efeitos de variáveis contextuais, institucionais, demográficas, entre outras, na relação entre expectativas/aspirações sobre o sucesso escolar, possibilitados especialmente por análises longitudinais.

Herdeiros da perspectiva da socialização, por outro lado, consideram que as disposições duráveis somadas às condições objetivas e estruturas de oportunidades convertem-se em desejos e motivações subjetivas, tal como propôs Bourdieu, mas consideram que há uma complexidade estrutural e um conjunto de efeitos mediadores e indiretos não percebidos e/ou não trabalhados por Bourdieu. Para tal avanço, segundo Lahire (2002), seria necessário

considerar tanto variações e multiplicidades socializadoras do passado quanto as do contexto presente. Lahire (2002, 2006) propõe uma teoria da ação que compreende os contextos presentes como instâncias socializadoras, e, portanto, mudanças neste contexto presente, provocariam modificações no processo de conversão das condições objetivas em motivações.

Além disso, há necessidade de atualizar o conceito de capital cultural, tanto na sua (I) forma, para poder ser compreendido não apenas como erudição, mas como habilidades e capacidades pedagógicas, aprendizagem e domínio de técnicas, que podem ser desenvolvidas, estimuladas e compradas<sup>4</sup>; quanto na sua (II) abrangência, não sendo mais o seu acúmulo algo apenas proporcionado no seio familiar ou escolar, mas também em outros espaços sociais, de intensa socialização, como o espaço público e as redes sociais<sup>5</sup> (Brandão, 2010; Draelants; Ballatore, 2021; Nogueira, 2021; Piotto; Nogueira, 2021; Nogueira; Resende, 2022).

Dessa forma, as expectativas e aspirações ainda importam para o sucesso escolar e/ou longevidade porque são resultados de uma complexa matriz de possibilidades e restrições estruturais, que tanto incidem sobre a formação dos desejos e motivações, quanto comunicam sobre as oportunidades reais da sociedade e sua desigual distribuição dos capitais. Além disso, é importante analisar como determinadas variáveis como a mobilização familiar, os contextos escolares, a convivência em outros espaços socializadores, o fluxo escolar vivenciado pelo estudante e até mesmo contextos econômicos e políticos alargados, podem produzir efeitos mediadores e/ou indiretos sobre a relação causal que há entre o conjunto de disposições, as condições objetivas e a formação das expectativas e aspirações. Esse quadro de disposições, das múltiplas influências socializadoras do passado incorporado e do presente da ação, que tem sua complexidade em parte refletida pelas relações mediadas e por efeitos indiretos provocados por agentes e variáveis do campo educacional, configuram um espaço social para cada indivíduo, mais ou menos limitador, com níveis diferentes de restrições e possibilidades, que irão refletir na capacidade individual de construção das motivações, desejos, expectativas e aspirações e na sua posição social, portanto, capacidade objetiva de disputa dos bens simbólicos e materiais.

O estudo aqui apresentado converge com essa agenda de pesquisa que busca integrar contribuições e eficientes análises, mesmo que de diferentes perspectivas, mas reconhecendo a pavimentação teórica bourdieusiana, constituinte do paradigma da socialização. O desenvolvimento teórico proposto – a ser apresentado posteriormente – busca pensar um espaço social da ação, onde o passado incorporado (manifesto no patrimônio disposicional) e o presente

---

<sup>4</sup> *Shadow education*.

<sup>5</sup> Capital cultural ampliado e capital cultural público. Intensidade provocadas pelas TICs.

da ação (contextos de ação do presente e externos ao indivíduo) configuram as (I) motivações e expectativas desses indivíduos bem como a sua (II) posição social e capacidade objetiva de disputa.

Dessa forma, entende-se que uma análise contemporânea e eficiente da expectativa de futuro entre estudantes precisa conciliar variáveis adscritas, referentes aos processos de socialização familiar e escolar e variáveis contextuais do presente. Ademais, torna-se necessário um modelo que descreva o nível de relação dos fatores com os níveis de expectativa, apresentando tais fatores em uma estrutura multirrelacional e multidirecional<sup>6</sup>.

Portanto, como pergunta de pesquisa tem-se: em que nível e de que modo estão relacionados os fatores socioeconômicos e familiares, fatores contextuais, trajetória escolar, práticas estudantis e o desempenho na configuração da expectativa de longevidade escolar entre estudantes brasileiros concluintes do ensino médio público?

## **1.2 Objetivos**

### 1.2.1 Objetivo geral

Analisar o nível relacional de fatores socioeconômicos e contextuais com o tipo de expectativa de longevidade escolar entre concluintes do ensino médio público brasileiro e o modo como se configuram tais fatores.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- (i) Verificar a suficiência relacional entre as expectativas de futuro e os fatores elencados a partir de técnicas multivariadas entre os dados nacionais disponíveis;
- (ii) Propor um modelo de análise das expectativas de futuro em estrutura multirrelacional e multidirecional, considerando a pertinência dos fatores e ajuste dos dados;

---

<sup>6</sup> E potencialmente longitudinal, considerando pesquisas futuras.

(iii) Analisar a conformação do modelo proposto aos dados e apresentar os resultados que venham a convergir para a compreensão das expectativas de futuro entre os concluintes do ensino médio público brasileiro.

### 1.3 Hipótese

A expectativa de longevidade escolar entre concluintes do ensino médio está associada às condições socioeconômicas dos estudantes e suas famílias, moderadas e/ou mediadas, não obstante, por fatores não adscritos e contextuais do presente.

### 1.4 Procedimentos metodológicos

O estudo aqui apresentado se caracteriza metodologicamente como uma pesquisa social quantitativa, convergindo à tradição sociológica de articulação teórico-metodológica. Utiliza fontes secundárias, em nível de microdados, disponíveis em bancos de dados públicos disponibilizados gratuitamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC) do Brasil.

#### 1.4.1 População e amostra

A população (N) da pesquisa são os estudantes do último ano do ensino médio público brasileiro respondentes do SAEB 2019, considerando os filtros de consistência com o Censo Escolar 2019, e nível mínimo de presença por escola e município<sup>7</sup>, totalizando 1.001.728 estudantes<sup>8</sup>. A amostra (n) de  $0,15 * N$ , aleatória em *set.seed(1990)*<sup>9</sup>.

#### 1.4.2 Bancos de dados

O principal banco de dados utilizado é o do SAEB, edição 2019, acessado via sítio eletrônico do INEP<sup>10</sup> em 13 de agosto de 2021. Trata-se de um conjunto de dados coletados em

<sup>7</sup> cf. *Microdados do SAEB 2019: leia-me* (INEP, 2021c) para maiores informações.

<sup>8</sup> São 2.018.515 casos, considerando os dados brutos.

<sup>9</sup> Foi utilizada uma amostra por melhor eficiência dos recursos computacionais disponíveis e considerando que as técnicas estatísticas utilizadas foram projetadas para dados amostrados.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados>

nível de microdados, de forma censitária para a rede pública de ensino<sup>11</sup>. Os dados do SAEB na sua forma atual abrangem as respostas dos estudantes do quinto e nono ano do fundamental e dos estudantes do último ano do ensino médio. Para essa pesquisa, considera-se como população os estudantes respondentes do último ano do ensino médio.

Algumas informações complementares foram coletadas dos microdados do Censo da Educação Superior, edição de 2019, também do INEP, acessado em 13 de agosto de 2021; e das Estimativas Populacionais para os Municípios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ano 2019, atualizados em 05 de setembro de 2022. Ambos os bancos de dados são de acesso público e gratuito.

### 1.4.3 Variáveis

Conforme aqui introduzido, busca-se analisar o nível e o modo de relação entre variáveis referentes aos grupos dos fatores socioeconômicos, familiares, fatores contextuais gerais, da trajetória escolar, práticas estudantis e o desempenho com a expectativa de futuro após término do ensino médio.

Entende-se por fatores socioeconômicos e familiares o conjunto de fatores que refletem o acúmulo de capital econômico e cultural da família do estudante, em posição anterior ao potencialmente acumulado por meio da escolarização.

Por fatores contextuais ou sincrônicos gerais, considera-se o conjunto de fatores relacionados ao presente da ação, ou contextos sociais externos e presentes no momento da ação, formação da escolha ou manifestação da expectativa. Esses contextos podem ser tanto mais alargados e abrangentes quanto relacionados às características institucionais e regras vigentes que compõem o contexto com o qual o indivíduo interage na formação de suas motivações e ações.

A trajetória escolar reflete o tipo de percurso escolar vivenciado pelo estudante, que pode ter tido mais ou menos interrupções e restrições. As práticas estudantis são aquelas relacionadas ao hábito de estudo e práticas que convergem às habilidades requeridas pelo mundo escolar. O desempenho reflete o nível de proficiência do estudante ante o esperado para uma determinada etapa e disciplina/matéria, aqui especificamente, a proficiência em língua

---

<sup>11</sup> Conforme documentação oficial (*Relatório de Amostragem do SAEB 2019*): “Todos os alunos de turmas regulares matriculados em 2019 nas escolas do Censo Escolar 2018, nas localizações urbanas e rurais, em uma das séries de interesse, excluindo os alunos das escolas com menos de dez alunos por série e outros critérios específicos.” (INEP, 2021b).

portuguesa e em matemática, na escala única do SAEB. Finalmente, como variável dependente, a expectativa de futuro do estudante após término do ensino médio, caracterizada aqui como variável categórica.

O conjunto dessas variáveis disponíveis nos bancos de dados e previstas para o desenvolvimento das análises aqui sugeridas, seguem apresentadas no Quadro 1 (página 32). A depender do arranjo e da necessidade de ajuste, essas variáveis são excluídas de análises específicas empreendidas, pertinente ao capítulo 3.

#### 1.4.4 Técnicas de análise

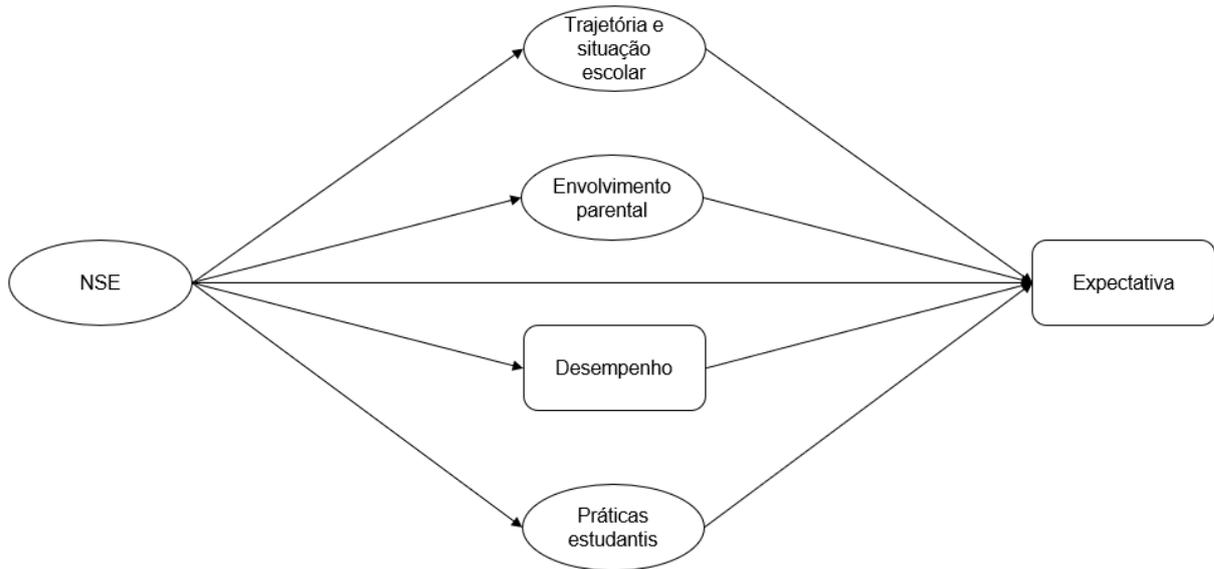
Conforme objetivos específicos apresentados, empreende-se duas etapas de análises. A (I) primeira etapa se caracteriza pela análise descritiva geral, baseadas em tabelas de frequências e representações gráficas simples, seguida por uma análise das razões de chances (probabilidades estimadas) de o estudante ter expectativa por continuar ou não estudando após o ensino médio, a partir das variáveis em foco.

Nesta primeira etapa utiliza-se da técnica da regressão logística multinomial considerando o formato categórico da variável dependente e a pertinência das categorias de resposta (*cf.* Quadro 1). A regressão logística é uma técnica utilizada para estimar as probabilidades de sucesso com uso da função sigmoide, amplamente utilizada no campo das ciências sociais e humanas, pela incidência de variáveis categóricas (Hair *et al.*, 2009). O uso com variáveis dependentes com mais de duas categorias vem como uma extensão da técnica da regressão logística (Agresti, 2019), aplicável quando não há como cumprir com o pressuposto das chances proporcionais, além de possuir pacotes específicos e uso consolidado via R (Venables; Ripley, 2002).

A (II) segunda etapa da análise se caracteriza pela compreensão de que é pertinente buscar verificar possíveis efeitos interativos, moderações e/ou mediações produzidas por variáveis tradicionais do campo da sociologia da educação e que refletem um conjunto, na forma de *proxy*, de variáveis sincrônicas e diacrônicas.

Aqui projeta-se a busca por efeitos indiretos, por mediações e/ou moderações provocadas pela trajetória e situação escola, pelo envolvimento parental, desempenho e práticas estudantis, essas em algum nível associativo, influenciadas pelas condições socioeconômicas, e todos os fatores com efeitos diretos ou não sobre a expectativa. De forma geral, projetou-se um modelo conceitual inicial, conforme apresenta-se na Figura 1.

Figura 1 - Modelo conceitual geral inicial



Fonte: Elaborado pelo autor.

Legenda: NSE – Nível socioeconômico.

Nota: Formas circulares – constructos/variáveis latentes; demais formas – variáveis observadas.

Conforme a tradição de estudos sobre a formação das expectativas estudantis, aqui brevemente introduzida, tanto o nível socioeconômico do estudante e de sua família, como o envolvimento parental, apresentam forte relação com a construção das expectativas de futuro (Lahire, 1997; Viana, 2007). Mas essa relação não precisa ser necessariamente direta, podendo tais variáveis produzirem interação e processos de mediação que podem potencializar ou arrefecer os efeitos sobre a variável dependente. No caso do envolvimento parental, há claras evidências de que seus efeitos são resultado tanto de fatores socioeconômicos e culturais, como de fatores contextuais (Santos, 2022), podendo criar efeitos mediadores importantes. Da mesma forma, o desempenho, que apesar de responder em grande medida pelas condições sociais adscritas, também apresentam uma complexa e multidirecional influência (Lee; Bryk; Smith, 1993), requerendo modelos longitudinais ou ao menos modelos com mediadores e/ou efeitos indiretos (Lee, 2010).

Além disso, as variáveis relacionadas tanto com os hábitos escolares quanto com a trajetória e situação escolar, com especial atenção às trajetórias não-lineares marcadas pela reprovação e/ou abandono escolar, indicam forte relação com a formação das expectativas, conforme literatura (Bastos, 2005; Corrochano, 2013).

Para alcançar uma análise eficiente nesta segunda etapa, utilizou-se da Modelagem de Equações Estruturais (MEE). Trata-se de uma técnica estatística avançada e recente, que permite de forma simultânea a análise de correlações, covariações e relações multivariadas e

multidirecionais. São equações articuladas conjuntamente, onde uma variável resposta em uma equação pode aparecer como preditora em outra, sendo possível que as variáveis influam umas às outras reciprocamente, diretamente ou através de mediações (Hair *et al.*, 2009; Amorim *et al.*, 2010; Neves, 2018). As variáveis na MEE são nomeadas como (I) constructos ou variáveis latentes, quando são constituídas por um conjunto de variáveis e se definem por regras da análise fatorial, ou (II) como variáveis observadas, quando refletem valores diretamente observados e ou coletados pelo instrumento.

O conjunto dessas etapas de análise permitirá uma visão ampla dos dados e dos efeitos estimados sobre a expectativa de futuro e permitirá aprofundar análises sobre o modo que se estabelecem tais relações, considerando a complexa estruturação e interrelação que tais variáveis operam para prever as expectativas estudantis de futuro, que diretamente refletem sobre a capacidade de longevidade escolar.

Nesta análise, foi feito o uso do *Diagonally Weighted Least Squares* (DWLS) como estimador, que permite análise com variáveis categóricas e/ou numéricas sem normalidade (Mîndrilă, 2010; Distefano; Morgan, 2014), e utilizadas as funções dos pacotes *SEM 3.1-15* e *lavaan 0.6-15*, conforme orientações de Rossel (2012).

Para abertura, tratamento e análise dos dados aqui apresentados, foi utilizado o software/linguagem R (versão 4.2.3), em ambiente R Studio (ano 2023). Trata-se de uma linguagem computacional de amplo uso acadêmico-científico, dada sua flexibilidade e capacidade de reprodutibilidade científica, além de ter código aberto, de uso livre e gratuito.

#### 1.4.5 Sobre a dispensa de registro em Comitê de Ética em Pesquisa

Por serem de domínio público as fontes de dados utilizadas nesta pesquisa e por se tratar de microdados não-identificados, fica dispensado o registro em Comitê de Ética em Pesquisa, conforme itens III, IV e V do Art. 1º da Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

## 2 ENTRE PASSADO INCORPORADO E PRESENTE DA AÇÃO

Apesar da sua posição como paradigma clássico e até por isso bastante desenvolvida e criticada, o paradigma da socialização, especialmente em diálogo com a escola bourdieusiana, é o que orienta macro-teoricamente este trabalho. Pierre Bourdieu é reconhecidamente um dos teóricos contemporâneos mais influentes na sociologia, com forte inserção nos campos da sociologia da educação e cultura (Haecht, 2008), e com relevante apropriação a partir da sociologia brasileira (Catani; Catani; Pereira, 2001; Oliveira; Silva, 2021).

Dentre seu grande corpo teórico, destacam-se duas teses importantes de interesse aqui: a tese do habitus – com foco no capital cultural – e a tese da causalidade do provável. Para Bourdieu (2011a), ao longo do nosso processo de socialização, construímos um princípio gerador de disposições, crenças e modos de pensar e agir que refletem o conjunto incorporado do passado socializador, chamado habitus. A experiência socializadora que cada um possui é marcada, entre outros, pelos diversos tipos de capitais que as instâncias socializadoras próximas ofereceram, como a família e a escola.

Esse passado incorporado, estruturado na forma de um habitus durável, irá estruturar as posições sociais e ações futuras dos indivíduos. Esse processo ocorre por um mecanismo que Bourdieu chama de reconversão de condições objetivas em desejos e motivações. Para o autor, há um processo de internalização das condições sociais objetivas, estruturadas no habitus, que quando encontram condições sociais semelhantes no presente convertem-se em motivações e desejos correspondentes aquilo que fora estruturado, seguindo um cadeia de probabilidade que ele chama de causalidade do provável (Bourdieu, 2015b). Essa compreensão de Bourdieu é principalmente desenvolvida nos seus estudos em sociologia da educação, entre as décadas de 1960 e 1970. Posteriormente, com os diversos estudos no campo da sociologia da cultura, onde destaca-se *A Distinção*, Bourdieu passa a desenvolver de forma mais ampla um segundo andar teórico, com as ideias de espaço e campo. No ensejo dessa construção, surge a proposta compartilhada por Passeron (1995) de posicionar os indivíduos de forma relacional na sociedade, tomando-a como um espaço social.

Esse passado incorporado, estruturado no habitus, também estrutura as posições e as prováveis ações (escolhas) que os indivíduos terão no presente. Esses três elementos da realidade social feita indivíduo são relacionais e compõe um espaço social da ação, que é ao mesmo tempo material, simbólico e político. A depender das disposições (habitus), da posição que o indivíduo ocupa no espaço social distribuído a partir dos capitais econômicos e culturais,

é possível, segundo Bourdieu (2011b), analisar a posição desse indivíduo em diversos campos sociais e por conseguinte a sua provável ação.

O espaço social é constituído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios da diferenciação que, em sociedades mais desenvolvidas [...], são, sem dúvida, os mais eficientes – o capital econômico e o capital cultural. Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas. As distâncias espaciais no papel equivalem a distâncias sociais (Bourdieu, 2011b).

A proposta é articular esses três conceitos ou teses de Bourdieu – habitus, causalidade do provável e espaço social – e propor um ensaio explicativo sobre as expectativas de futuro e aspirações, aqui aplicável aos estudantes. No entanto, essa proposta organiza-se também a partir de uma série de desenvolvimentos que autores do campo da sociologia da educação tem empreendido, criticando e tensionando o modelo bourdieusiano ainda que sem abandoná-lo.

Dentre esses autores destaca-se Bernard Lahire (1997, 2002), que tensiona o edifício teórico bourdieusiano buscando equacionar (i) multiplicidade socializadora, ao criticar a ideia de unicidade do habitus; (ii) e fluidez entre disposições diacrônicas e sincrônicas, ou seja, considerando um contínuo entre passado incorporado e o presente da ação. Como reconhecido prolongamento crítico de Bourdieu, Lahire contribuiu, juntamente com inúmeros outros autores e autoras, para a relevância e manutenção da tradição bourdieusiana (Brandão, 2010; Nogueira; Resende, 2022). Sua contribuição teórica a partir de Bourdieu atualiza o debate e responde aos críticos – das abordagens interpretativas e da escolha racional – sem abandonar o arcabouço teórico construído por Bourdieu, mas atualizando-o e complexificando-o (Visser, 2017).

Lahire (2006) enfatiza a existência das variações sincrônicas e diacrônicas na formação do patrimônio de disposições dos indivíduos, ou seja, sobre a variabilidade do processo socializador e sobre a coexistência de esquemas heterogêneos. De igual modo ele (Lahire, 2003, 2006, 2010, 2015) destaca a variabilidade contextual da ação. Essa noção de variação contextual da ação implica em pensar que o ator percebe, reconhece, interpreta e mobiliza ou mesmo inibi determinadas competências e disposições, e por isso lembra que:

[...] as situações sociais (das formas mais formais e institucionais às mais informais) nas quais vivemos constituem verdadeiros ‘ativadores’ de resumos de experiências incorporados que são nossos esquemas de ação (no sentido amplo do termo) ou nossos hábitos e que dependemos assim fortemente desses contextos sociais (institucionais ou não institucionais) que “tiram” de nós certas experiências e deixam outras em estado de gestação ou de vigília (Lahire, 2002, p. 59).

[...] descompasso ou a separação entre o que o social depositou em nós e o que ele nos oferece como possibilidade de atualizar nossas disposições e capacidades diversas [...] situações de crise podem ser produzidas por múltiplas ocasiões de desajuste, de

desacoplamento entre o que incorporamos e o que as situações exigem de nós. Trata-se, então, de crises do laço de cumplicidade ou de convivência ontológicas entre o passado incorporado e a nova situação. Finalmente, por não possuir o dom da ubiquidade, o indivíduo pode sofrer com a multiplicidade de investimentos sociais que se apresentam e que podem findar por entrar em conflito ou até em contradição (Lahire, 2017, p. 71-72).

Lahire tem uma produção empírica muito extensa e é conhecido por algumas de suas estratégias metodológicas como os *Retratos Sociológicos*. No entanto, é em o *Homem Plural*, que ele busca desenvolver uma narrativa teórica sobre as ações dos indivíduos. Mesmo que Lahire não tenha desenvolvido uma grande teoria como reconhecidamente fez Bourdieu, é possível esquematizar esse conjunto de elaborações teóricas de Lahire (2002) que busca compreender a ação dos indivíduos de forma contextualizada, num contínuo entre o passado incorporado e o presente da ação.

Ao considerar apontamentos de Visser (2017), compreende-se que o desenvolvimento teórico feito por Lahire permite avançar a partir de Bourdieu e incorporar uma série de tensionamentos importantes para o desenvolvimento de uma teoria sociológica da ação relevante ao debate contemporâneo, uma vez que fez Lahire uma “[...] recuperação de uma posição pragmática da sociologia, ou seja, a sofisticação de uma teoria da ação social que leve em conta a dinâmica efetiva das disposições dos agentes” (Visser, 2017, p. 245). Assim, a “multicausalidade entre ‘estrutura’ e ‘ação’ trazida por este método permite escapar do determinismo e fixismo engessante do objetivismo e ao individualismo metodológico e atomista liberal subjetivista” (Visser, 2017, p. 264).

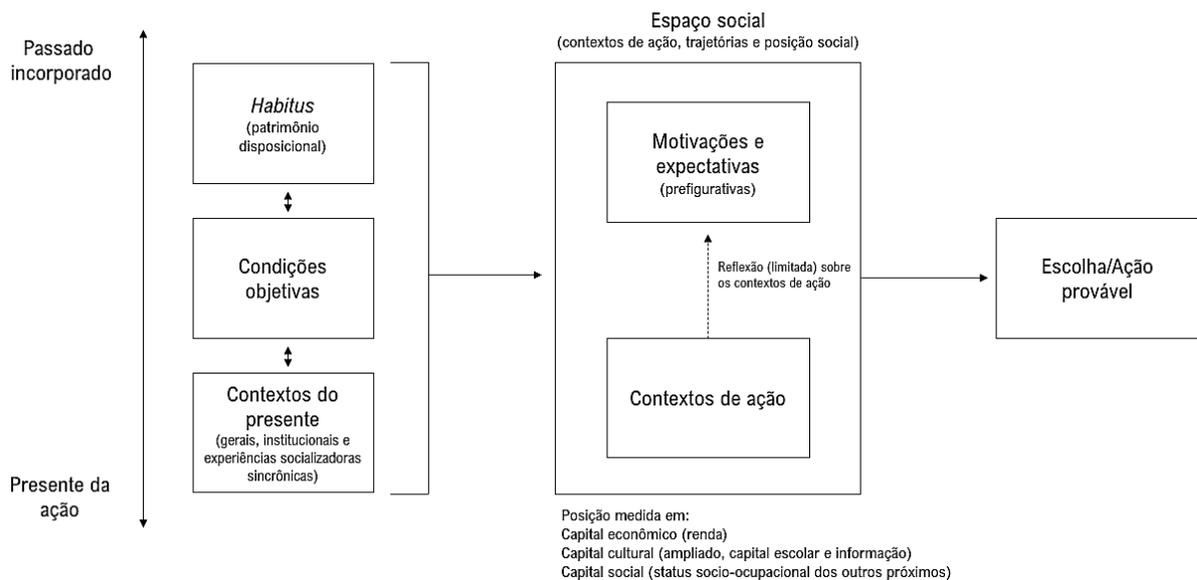
Argumenta-se aqui que Lahire (2002, 2006) não se distancia da formalização teórica de Bourdieu – estruturas estruturadas estruturantes. Ele complexifica ao pluralizar (I) a formação social do habitus e (II) os contextos presentes e externos aos atores. Ambos (I e II) são estruturas estruturadas que, em uma complexa relação, estruturam as ações e práticas do presente e do futuro. Ambos são constituídas pela interação de múltiplas estruturas sociais, formando uma ampla matriz estrutural de possibilidade e oportunidades que se apresenta aos indivíduos.

No contexto brasileiro, destacam-se os estudos recentes de Maria Alice Nogueira que vem propondo um debate sobre um conceito renovado e ampliado de capital cultural, considerando que o conceito tal qual visto por Bourdieu não conversa inteiramente com as novas dinâmicas de circulação da informação e cultura no mundo atual, globalizado e marcado pelas novas tecnologias da informação e comunicação (Nogueira, 2021; Piotto; Nogueira, 2021). Ademais, inúmeros estudos que tencionam a causalidade do provável, também abrem

uma agenda para a reconstrução do edifício teórico de Bourdieu, aproveitando-se, no entanto de sua potência interpretativa (Nogueira; Resende, 2022).

O modelo aqui proposto articula os conceitos de habitus, causalidade do provável e espaço social, aderindo às correções de alguns aspectos que tais autores, entre muitos, suscitam em estudos e ensaios atuais. Esse modelo (Figura 02) reflete o núcleo do modelo interpretativo de Bourdieu, onde (a) habitus e as (b) condições objetivas convertem-se em (i) motivações e expectativas, e na sua (ii) posição no espaço social relacional. Por conseguinte, tem-se as (iii) ações e/ou escolhas prováveis, que se assemelham quando realizadas por indivíduos que estão próximos nesta topologia social bourdieusiana, ou seja, quando pertencem às mesmas classes ou quando estão em classes sociais próximas.

Figura 2 – Quadro explicativo da ação



Fonte: Elaboração própria.

Neste modelo aqui apresentado, adiciona-se a compreensão de Lahire (2002) de que o presente da ação pode ser alargado e que os (c) contextos sociais do presente são contextos socializadores. As externalidades alheias aos indivíduos influenciam o indivíduo não apenas pela sua capacidade (mesmo que limitada) de cálculo racional, mas porque os contextos sociais (mais ou menos oportunos, mais ou menos alargados) conseguem converter-se em contextos de ação, com efeitos informativos e socializadores sobre o conjunto que também estruturará (ii) a posição social, de forma direta, (i) as motivações e expectativas, de forma indireta, e por conseguinte (iii) as ações e escolhas do indivíduo. Para Bourdieu (2011b), em seu texto

consolidado de 1989, a posição social dos indivíduos na sociedade moderna pode ser traduzida pelo acúmulo relativo de capital econômico e cultural. Em nosso modelo, adiciona-se um terceiro plano, o capital social, por ele considerado anteriormente, em 1974, mais não incluído nos modelos posteriores de sua topologia social.

Além disso, considerando críticas pertinentes feitas por diversos autores, como as da socióloga britânica Margareth Archer (2007, 2010) e considerando a relevância do debate provocado pelo conceito das orientações prefigurativas na compreensão das expectativas (Morgan, 2005), indica-se ser importante reconhecer que os indivíduos possuem algum nível de consciência e agência sobre suas condições e posição social.

Em alguns textos Bourdieu (2001, 2002) deixa claro que seu modelo estrutural inicial, apesar de apregoar uma solução entre subjetivismo e determinismo, ainda carecia de uma melhor compreensão sobre as capacidades reflexivas dos indivíduos. Ademais, ainda nas obras iniciais de Bourdieu é possível ver conceitos que indicam as possibilidades de mudanças, multiplicidade formativa e fluidez questionada por Lahire. O próprio Bourdieu (2001, 2015b) considerava que quando há um desencontro entre as condições estruturantes do passado incorporado e as condições sociais sincrônicas da ação, ocorrem processos que ele chama de histerese do habitus, muito comuns entre indivíduos em processo de trânsito de classe, por exemplo. Até mesmo a compreensão de orientações prefigurativas<sup>12</sup> e consciência da sua posição social já estavam presentes em sua obra, apesar de tratadas como casos de excepcionalidade. Isso permite-nos reconhecer a possibilidade de que há algum nível de reflexividade nos indivíduos em relação às suas condições e posição no espaço social, com a certeza de que não seria um reconhecimento apócrifo em relação ao pensamento de Bourdieu.

A partir desse modelo (Figura 02)<sup>13</sup> é possível manter o núcleo interpretativo da ação baseado no habitus e na conversão das condições objetivas, e ao mesmo tempo considerar os ajustes e tensionamentos propostos por autores da tradição bourdieusiana que vem enfrentando as críticas feitas por outras escolas e tradições de pensamento ao paradigma bourdieusiano. Além disso, tal modelo converge para o status multirrelacional e multivariado que caracteriza

---

<sup>12</sup>“Tudo se passa como se o futuro objetivo, que está em potência no presente, não pudesse advir senão com a colaboração ou até a cumplicidade de uma prática que, por sua vez, é comandada por esse futuro objetivo; como se, em outras palavras, o fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispuésse, predestinando, a agir de modo a que essas chances se realizem. Com efeito, a causalidade do provável é o resultado dessa espécie de dialética entre o habitus, cujas antecipações práticas repousam sobre toda a experiência anterior, e as significações prováveis, isto é, o dado que ele toma como uma aprecepção seletiva e uma apreciação oblíqua dos índices do futuro para cujo advento deve contribuir (coisas “a serem feitas”, “a serem ditas”, etc.): as práticas são o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido, e um mundo presumido, isto é, pressentido e prejulgado, o único que lhe é dado conhecer.” (Bourdieu, 2015b, p. 124).

<sup>13</sup> Aqui, resumidamente apresentado.

o fenômeno das expectativas estudantis de futuro e que dialoga com os desenvolvimentos metodológicos atuais no campo da sociologia da educação, sem deixar de marcar uma posição teórica e evitando assim um empiricismo estreito embalado por algumas vertentes correntes estreitamente quantitativas.

Este desenvolvimento teórico brevemente articulado serve de base geral para a interpretação dos resultados que são apresentados no capítulo seguinte. Pela natureza deste trabalho, falta espaço para uma articulação mais precisa e que costure ponto a ponto as distâncias entre os dados e o desenvolvimento teórico. No entanto, acredita-se que esse pano de fundo teórico, que inevitavelmente direcionou o olhar para a composição do desenho da pesquisa, serve para a interpretação e análise proposta. Permitindo fôlego e abertura para discussões pertinentes ao campo da sociologia da educação que desafia-se continuamente a partir do clássico debate sociológico entre estrutura e ação.

### 3 EXPECTATIVA DE LONGEVIDADE ESCOLAR ENTRE CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO

A partir dos microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é possível avaliar uma série de indicadores importantes e pertinentes para compreensão do andamento da educação básica no Brasil. Os dados referentes ao ensino fundamental são considerados de maior consistência pelo nível maior de participação e menor influência do efeito filtro que os anos de escolarização impõem. No Brasil, acessar o ensino médio e concluí-lo no fluxo previsto ainda pode ser considerado uma trajetória escolar diferenciada.

Entre as etapas do ensino básico, o ensino médio é a etapa com menor taxa de frequência, constando como mais acentuada a evasão no último ano. Além disso, é a etapa com maior distorção idade-série, chegando a 25,3% em 2021 (INEP, 2022a, 2022b). Apesar de avanços nas últimas décadas, o ensino médio ainda apresenta altas taxas de evasão e abandono escolar, e é a etapa onde configuram-se as trajetórias mais interrompidas da escolarização básica, com consequências diretas sobre a capacidade de transição para o ensino terciário (Senkevics, 2021), seja para o ensino superior, ou para o ensino técnico-profissional.

A coleta do SAEB no nível do ensino médio ocorre no último ano, implicando um viés causado por esse filtro no ensino médio. Estudantes que chegam no último ano do ensino médio já apresentam características e trajetórias diferenciadas em relação ao total de ingressantes nesta etapa e ainda mais em relação aos que não efetuaram essa transição ou que abandonaram tal etapa.

Tabela 1 - Expectativa pós-ensino médio, SAEB 2019, dados sem filtros

<b>Expectativa</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>	<b>Percentual válido</b>
Ainda não sei	137102	6,8	9,3
Trabalhar	105704	5,2	7,2
Trabalhar e estudar	1125013	55,7	76,7
Estudar	99723	4,9	6,8
NS/NR	550973	27,3	-
Total	2018515	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do SAEB 2019.

Além disso, as orientações técnicas acerca dos microdados do SAEB (INEP, 2021b, 2021a) recomendam a aplicação de procedimentos de filtro e consistência, que objetiva tornar os resultados representativos por escola e município e em consistência com o Censo Escolar.

Esse procedimento busca qualidade, principalmente em vista do cálculo das proficiências, mas implica em perda de casos, conforme pode ser observado nos valores apresentados nas tabelas 1 e 2, a partir da pergunta número 19 que aborda a expectativa de futuro.

Tabela 2 - Expectativa pós-ensino médio, SAEB 2019, após processo de consistência

<b>Expectativa</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>	<b>Percentual válido</b>
Ainda não sei	91926	9,2	9,5
Trabalhar	72949	7,3	7,5
Trabalhar e estudar	745727	74,4	76,7
Estudar	61669	6,2	6,3
NS/NR	29457	2,9	-
Total	1001728	100	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do SAEB 2019.

Dessa forma, ressalta-se a importância de uma reflexão sobre possível viés nessa amostra, apesar de abrangente e com propósitos censitários para a rede pública. Ademais, como já exposto no primeiro capítulo, optou-se por uma amostra aleatória, com quantitativos apresentados na tabela 3, a partir da variável dependente de interesse.

Tabela 3 - Expectativa pós-ensino médio, amostra de SAEB 2019

<b>Expectativa</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>	<b>Percentual válido</b>
Ainda não sei	13609	9,1	9,3
Trabalhar	10958	7,3	7,5
Trabalhar e estudar	112059	74,6	76,8
Estudar	9243	6,2	6,3
NS/NR	4386	2,9	-
Total	150255	100	100

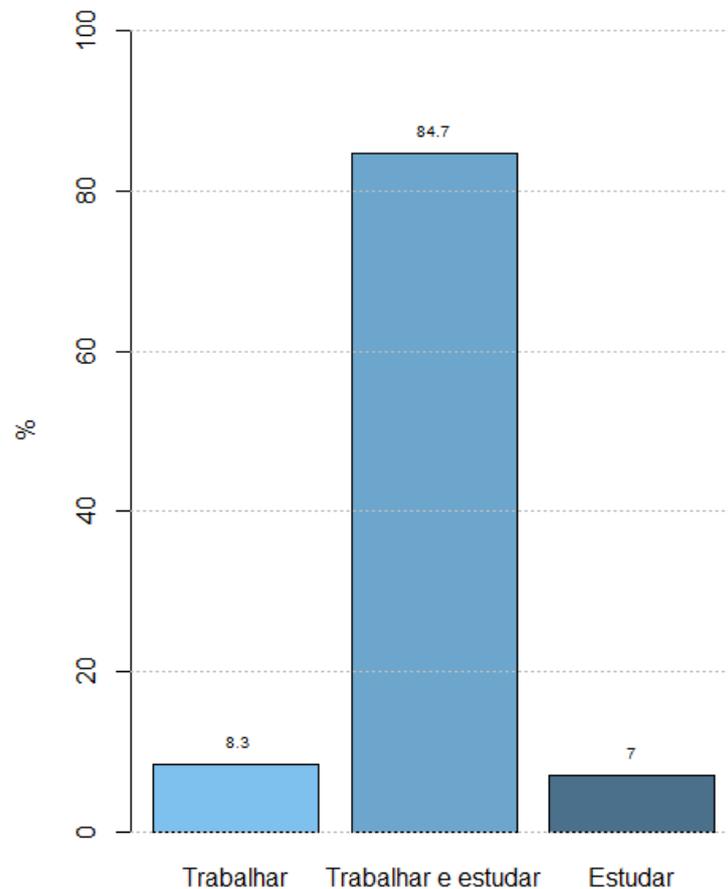
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do SAEB 2019.

Originalmente a pergunta sobre expectativa de futuro apresenta quatro possibilidades – categorias – de resposta, para a pergunta: “Quando terminar o Ensino Médio você pretende?”. As respostas representaram, considerando o percentual válido, 9,3% para a opção “Ainda não sei”, 7,5% para “Somente trabalhar”, 76,8% para “Continuar estudando e trabalhar” e 6,3% para “Somente continuar estudando”. Por mais que seja importante discutir os aspectos sociais e psicológicos relacionados à resposta “Ainda não sei”, optou-se por excluí-la da análise,

considerando os objetivos deste trabalho e a dificuldade de tratamento desta categoria frente a reflexão que se estabelece aqui. Uma longa e pertinente discussão pode ser feita para compreender esse tipo de resposta e os seus significados práticos para os estudantes.

Dessa forma, busca-se avaliar fatores adscritos e contextuais que impliquem relação com essa expectativa, entre aqueles que desejam apenas trabalhar, continuar estudando e trabalhar e aqueles que pretendem apenas estudar após a conclusão do ensino médio. Assim posto, a variável dependente apresenta a distribuição conforme a figura 3, considerando percentuais válidos.

Figura 3 – Expectativa após conclusão do ensino médio



Nota: Desconsiderando a categoria “Ainda não sei”, em percentuais válidos.  
 Fonte: Elaboração própria a partir do SAEB 2019.

A partir dos microdados foi possível realizar uma análise que procurou situar socialmente os estudantes concluintes do ensino médio respondentes, buscando avaliar a expectativa expressa sobre o que fazer após a conclusão do ensino médio. De forma geral, como pode ser observado na figura 03, os estudantes têm a expectativa de continuar estudando, mas em sua grande maioria, de forma concomitante ao trabalho, categoria que alcança 84,7% das

respostas. Apenas 7% desejam somente estudar e 8,3% expressaram que querem somente trabalhar após a conclusão do ensino médio.

Esse grande número de estudantes com expectativas de continuar estudando, que não se realiza ao que sabemos pelas taxas líquidas de escolarização no ensino superior, talvez se explique pelos desdobramentos e aberturas que o ensino superior brasileiro experimentou nas últimas décadas. Ademais, ter um conjunto grande de indivíduos com expectativa de longevidade escolar pós-etapa secundária, é uma tendência verificada em outros países que também observam expansão de seus sistemas de ensino terciário, por mais que se trate de expectativas limitadas e/ou que não necessariamente venham a se concretizar.

Foi possível observar nas últimas décadas um aumento da escolarização, tanto na etapa básica quanto no nível superior. Esse processo ocorreu em larga escala, sendo verificado de forma intensa nas economias emergentes (Morche, 2013; Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2017). Apesar desse aumento no nível da escolarização, desdobraram-se processos concomitantes que tensionaram a relação entre educação e expectativas, ainda não completamente compreendidos.

O primeiro processo está relacionado à uma recodificação das expectativas, baixando as expectativas de futuro e a crença na capacidade da educação em promover mobilidade social, apesar de mantida a importância ou necessidade da educação na manutenção dos retornos sociais entre gerações. Além disso, houve uma “desagregação do espaço educacional institucionalizado” (Costa; Koslinski, 2006), flexibilizando trajetórias que antes se detinham majoritariamente pela via escolar e/ou sistema educativo formal. Essas expectativas, agora reconfiguradas, podem ser vistas como “expectativas comedidas” (Goyette, 2008), ante um processo de reconhecimento da característica posicional da educação como bem cultural que não apresenta as mesmas garantias de retornos que apresentava décadas atrás, apesar de ainda necessária para manutenção das condições sociais médias para aqueles que sobretudo chegam ao ensino terciário (Salata, 2019; Salata; Cheung, 2022).

Apesar deste cenário de arrefecimento das expectativas e reconfiguração das trajetórias, a longevidade escolar ainda importa, principalmente quando observada as funções coletivas e econômicas da educação, ultrapassando esse horizonte individual dos retornos. O desenvolvimento de capital humano passa inevitavelmente pela educação básica e mais recentemente pelo ensino superior. Portanto, analisar variáveis relacionadas às expectativas que indicam longevidade escolar torna-se necessário, permitindo avançar em termos de política pública e promovendo o desenvolvimento teórico sobre o objeto.

Quadro 1 – Apresentação das variáveis

<b>Grupo</b>	<b>Variável</b>	<b>Categorias</b>
Local	Proporção de matrículas no ES por 1.000 habitantes (ao nível do município)	Numérica
	Região	NC = Norte e Centro-Oeste (ref.) Ne = Nordeste SS = Sudeste e Sul
	Localização	Rural (ref.) Urbana
Socioeconômicos e familiares	Cor/Raça	Pretos, Pardos e Indígenas (ref.) Branco
	Indicador econômico - ECO (Q008A-Q010D)	Intervalo: 0-65; AC: 0.74 Numérica
	Escolaridade da mãe (ou mulher responsável)	Fundamental incompleto (ref.) = 0 Fundamental completo = 1 Ensino médio completo = 2 Ensino superior completo = 3
	Escolaridade do pai (ou homem responsável)	Fundamental incompleto (ref.) = 0 Fundamental completo = 1 Ensino médio completo = 2 Ensino superior completo = 3
	Indicador de Envolvimento Parental - IEP (Q006A-Q006E)	Intervalo: 0-18; AC: 0.72 Numérica
	Se trabalha fora de casa	Não (ref.) Sim
	Se faz trabalho doméstico	Não (ref.) Sim
Trajetória escolar	Tipo de escola no ensino fundamental	Pública (ref.) = 0 Ambas = 1 Privada = 2
	Se já foi reprovado	Não (ref.) Sim
	Se já abandonou a escola	Não (ref.) Sim
Práticas estudantis	Tempo diário em dia útil e fora da escola: Estudar	Não usa tempo para isso (ref.) Menos de 1h Entre 1h e 2h Mais de 2h
	Tempo diário em dia útil e fora da escola: Cursos	Não usa tempo para isso (ref.) Menos de 1h Entre 1h e 2h Mais de 2h
	Tempo diário em dia útil e fora da escola: Lazer	Não usa tempo para isso (ref.) Menos de 1h Entre 1h e 2h Mais de 2h

	Hábito de ler: livros	Não (ref.) Sim
	Hábito de ler: notícias	Não (ref.) Sim
	Hábito de ler: quadrinhos/mangás.	Não (ref.) Sim
Desempenho	Proficiência em Língua Portuguesa (LP)	Numérica
	Proficiência em Matemática (MT)	Numérica
Expectativa (variável dependente)	Expectativa de futuro após término do ensino médio	Somente trabalhar (ref.) = 0 Trabalhar e estudar = 1 Somente estudar = 2

Nota: Variáveis numéricas padronizadas; ref. – categoria de referência; a variável sexo não está presente nesta base do SAEB.

Fonte: Elaboração própria.

A partir das considerações teóricas já realizadas, brevemente expostas no capítulo 2, parte-se da premissa que há um contínuo entre condições sociais adscritas e trajetória escolar, que passado social reverbera nas condições do presente por meio de processos mediadores e moderadores, que estruturam, já no presente, as possibilidades de trajetórias e as motivações e desejos dos indivíduos. Excluindo, dessa forma, a possibilidade de uma análise linear direta e/ou simples dessas relações. Constituindo um desafio teórico e metodológico permanente e instigante.

As variáveis disponíveis no microdados do SAEB 2019 permitem um determinado avanço nesta agenda. Considerando a pertinência teórica para o que aqui está proposto, foi selecionado um conjunto de variáveis, apresentadas no Quadro 01 e que podem ser conferidas em sua forma original a partir do Dicionário de Variáveis do SAEB 2019<sup>14</sup>.

Para cumprir com esse esforço de análise multivariada, empreendeu-se, como anunciado no capítulo 01, duas análises. Uma primeira a partir de um conjunto de resultados oriundos de uma regressão multinomial e uma segunda análise multidirecional proveniente da modelagem de equações estruturais.

Ao realizar a regressão multinomial, considerando a resposta “somente trabalhar” como categoria de referência, é possível observar que o conjunto das variáveis relacionadas para ambas as técnicas possuem relações significativas e importam na compreensão dessa expectativa de futuro. Esse resultado, caracterizando a pertinência dessas variáveis, consistente entre os dois tipos de análise empreendida, coopera com as afirmações e permite maior margem afirmativa.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/saeb>.

Tabela 4 - Modelo final da regressão multinomial

Variáveis	Trabalhar e estudar	Estudar
	Razões	Razões
(intercepto)	-	-
Proporção de matrículas	1.13 (1.1, 1.17)***	1.07 (1.02, 1.11)**
Região (Ne)	0.58 (0.52, 0.66) ***	0.45 (0.39, 0.51)***
Região (SS)	0.57 (0.51, 0.65) ***	0.30 (0.26, 0.35)***
Cor (Branços)	1.04 (0.97, 1.11)	1.21 (1.11, 1.32)***
Indicador econômico	1.04 (1.0, 1.08)*	1.35 (1.29, 1.42)***
Escolaridade da mãe (Fund. C.)	1.21 (1.11, 1.32)***	1.35 (1.19, 1.54)***
Escolaridade da mãe (EM C.)	1.38 (1.28, 1.48)***	1.93 (1.74, 2.15)***
Escolaridade da mãe (ES C.)	1.89 (1.68, 2.13)***	3.88 (3.35, 4.5)***
IEP	1.06 (1.03, 1.09)***	1.12 (1.07, 1.16)***
Escola no fund. (Ambas)	1.64 (1.46, 1.84)***	2.02 (1.77, 2.3)***
Escola no fund. (Privada)	1.26 (1.05, 1.51)*	1.79 (1.45, 2.2)***
LP	1.59 (1.53, 1.65)***	1.68 (1.59, 1.77)***
MT	1.28 (1.23, 1.33)***	1.55 (1.47, 1.63)***
Se reprovado (Sim)	0.75 (0.7, 0.8)***	0.64 (0.58, 0.71)***
Se abandonou (Sim)	0.85 (0.76, 0.95)***	0.78 (0.64, 0.94)***
Se trabalha fora de casa (Sim)	0.86 (0.8, 0.91)***	0.28 (0.26, 0.31)***
Se trabalho doméstico (Sim)	1.25 (1.15, 1.37)***	0.62 (0.55, 0.7)***
Tempo em cursos (menos de 1h)	1.63 (1.48, 1.78)***	1.80 (1.59, 2.04)***
Tempo em cursos (entre 1h e 2h)	2.12 (1.91, 2.34)***	2.12 (1.87, 2.4)***
Tempo em cursos (mais de 2h)	2.52 (2.26, 2.8)***	2.12 (1.87, 2.4)***
Tempo de estudo (menos de 1h)	1.84 (1.68, 2.02)***	2.17 (1.82, 2.6)***
Tempo de estudo (entre 1h e 2h)	3.26 (2.93, 3.61)***	4.8 (3.98, 5.79)***
Tempo de estudo (mais de 2h)	4.14 (3.6, 4.77)***	10.31 (8.34, 12.75)***
Tempo de lazer (menos de 1h)	0.96 (0.84, 1.11)	0.67 (0.55, 0.82)***
Tempo de lazer (entre 1h e 2h)	1.04 (0.91, 1.19)	0.58 (0.48, 0.7)***
Tempo de lazer (mais de 2h)	0.87 (0.76, 0.99)*	0.45 (0.37, 0.54)***
Ler livros (Sim)	1.98 (1.86, 2.12)***	2.37 (2.16, 2.61)***
Ler notícias (Sim)	1.4 (1.3, 1.5)***	1.34 (1.2, 1.5)***
Ler quadrinhos/mangás (Sim)	0.98 (0.92, 1.05)	0.87 (0.8, 0.95)**

Número de observações: 70.303

Valor-p (Wald): \* 0.05; \*\* 0.01; \*\*\* 0.001

Desvio residual: 71482.1 (modelo nulo: 83929.74); LRTMM: p=0.00

AIC: 71602.1 (modelo nulo: 83933.74)

Adj-GVIF: 1.28:4.16

Nagelkerke: 0.22; McFadden: 0.15; CoxSnell: 0.14

Nota: Razões de chances em *Relative Risk Ratios* (95%IC).

Variável localização e escolaridade do pai foram retiradas do modelo final por apresentar alto GVIF.

Fonte: Elaboração própria.

Ademais, tem-se consistência das razões de chance entre as categorias “trabalhar e estudar” e “somente estudar”, não apresentando mudança de interpretação e contradições importantes, conforme observa-se nos dados apresentados na Tabela 4<sup>15</sup> oriundos da regressão multinomial. Aplicando-se para a interpretação dos conjuntos de variáveis relacionadas ao local (proporção de matrículas no ES por município e região), variáveis sociais (indicador econômico e escolaridade do pai e da mãe), se trabalha fora de casa além de cursar o ensino médio, variáveis referentes à trajetória escolar (tipo de escola no ensino fundamental, se possui histórico de reprovação ou abandono escolar), desempenho e, de forma geral, as práticas estudantis.

Ao que os resultados indicam, conforme aumentam-se as condições de ordem social, aumentam-se as chances de relatar expectativa de ‘trabalhar e estudar’ ou ‘somente estudar’ em relação à ‘somente trabalhar’ após a conclusão do ensino médio. Considerando às regiões brasileiras, apesar de se esperar maiores proporções dos que querem continuar seus estudos no Sul e Sudeste, pelo histórico de desenvolvimento econômico e nível de urbanização, encontram-se chances negativas, resultado que necessita de uma compreensão específica, requerendo uma análise contextual e da história recente das regiões Norte e Centro-Oeste, tomadas como categorias de referência nesta variável. Além dos mais, seria necessário um estudo mais aprofundado para verificar possíveis vieses de seleção relacionados à coleta do SAEB, ou relacionado com o processo de filtros por consistência, além de uma possível reflexão sobre as características dos estudantes que conseguem chegar ao final do ensino médio em regiões que possuem, relativamente, baixos índices de qualidade educacional em geral, como é o caso para o Norte e Centro-Oeste.

As variáveis que consistentemente estão associadas com menores razões de chances para ter a expectativa de futuro de continuar estudando, são aquelas relacionadas com a trajetória escolar e situação de trabalho. Estudantes que já reprovaram ao menos uma vez ao longo de sua trajetória escolar e aqueles que já abandonaram ao menos uma vez a escola, apresentam em média, 25% e 15% menos chances de relatarem querer trabalhar e estudar e 36% e 22% menos chances de relatarem querer apenas continuar estudando, respectivamente.

Relacionado às condições econômicas da família, está a necessidade de trabalhar ao longo do ensino médio. Estudantes que já trabalham fora de casa concomitantemente a

---

<sup>15</sup> O principal resultado das regressões logísticas são as razões de chances. Ter razões de chances (*odds ratio*) maior que 1 significa que a categoria de pesquisa tem mais chance que a categoria de referência. Se a razão das chances for menor que 1 significa que a categoria de pesquisa tem menos chance que a categoria de referência. Para interpretação em percentual, faz-se a subtração: razão de chances - 1.

realização do ensino médio apresentam 14% menos chances de querer trabalhar e estudar em relação à apenas trabalhar e 72% menos de chances de manifestarem apenas querer estudar após a conclusão do ensino médio.

As variáveis tempo de lazer diário em dia de aula e fora da escola e o hábito de ler quadrinhos, mangás e similares, apresentam, de forma geral, menores chances para relatar querer trabalhar e estudar ou somente estudar em relação a querer somente trabalhar após o ensino médio. Estudantes que gastam duas horas ou mais em atividades de lazer (“ver TV, navegar na internet, jogar bola, ouvir música, etc.”) em dias úteis e fora da escola, apresentam 13% menos chances de relatarem querer trabalhar e estudar após o ensino médio dos que querem somente trabalhar, e 55% menos chances de relatar somente querer estudar. Ter o hábito de ler quadrinhos, mangás e leituras do gênero está relacionado com 2% menos chances para relatar querer trabalhar e estudar em relação a apenas trabalhar e 13% menos chances para relatar que querem somente estudar.

Considerando que a pergunta se refere aos dias úteis e não aos finais de semana, compreende-se que o longo tempo gasto com atividades de lazer pode estar relacionado com uma postura menos solícita aos hábitos e disciplinamentos escolares, requisitados para fluir nos processos seletivos para o ensino superior, notadamente concorrido para o caso das universidades públicas e gratuitas, mesmo considerando a cota para estudantes oriundos de escola pública. No entanto, esse resultado em específico careceria de um estudo mais aprofundado para compreender tal redução de chances associadas à essas duas variáveis, que também não foram totalmente consistentes em termos de significância estatística.

Por conseguinte, tem-se as variáveis associadas com maiores chances de relatar uma expectativa de maior longevidade escolar. Ser branco, visto as dinâmicas raciais desiguais da formação social brasileira, está relacionado com 4% mais chances de relatar querer trabalhar e estudar que somente trabalhar e 21% mais chances de relatar querer somente estudar após a conclusão do ensino médio do que querer somente trabalhar.

Quanto maior a proporção de matrículas em nível de ensino superior no município de estudo do estudante, maiores as chances de relatar querer trabalhar e estudar (mais 13%) e somente estudar (mais 7%) que somente querer trabalhar após o término do ensino médio. A oferta de vagas no ensino superior e a presença desse nível de ensino no local de vivência dos estudantes indica relação positiva. Cursar o ensino superior tendo que superar longas distâncias ou que impliquem em mudança de domicílio pode ser um empecilho para muitos e sobretudo para os de famílias com menores condições socioeconômicas e que não possuem vantagens sociais e/ou educacionais compensatórias.

Quanto maior a posição no indicador econômico, maiores as chances de relatar a intenção que expressa longevidade escolar. O aumento desse indicador está relacionado com 4% mais chances de relatar querer trabalhar e estudar que somente trabalhar, e 35% mais chances de relatar querer somente estudar. Esse resultado adiciona evidência à já tradicional e consubstanciada relação entre capital econômico e longevidade escolar, como aqui introduzido.

Outra variável importante em sociologia da educação e que se articula com o capital econômico, é a escolaridade dos pais, em especial a da mãe, essa que em geral possui uma relação de maior proximidade e de interações cotidianas com os filhos. Filhos de mães com o fundamental completo apresentam 21% mais chances de relatar que querem trabalhar e estudar, e 35% mais chances para somente estudar em relação a somente trabalhar do que filhos de mães com o fundamental incompleto. Em mesma toada, 38% e 93% mais chances entre aqueles cuja mãe possui ensino médio completo. Aqueles que possuem mães com ensino superior completo tem em média 89% mais chances de relatar que querem trabalhar e estudar que somente trabalhar e 288% mais chances de relatar que querem somente estudar do que somente trabalhar em relação àqueles que possuem mães com apenas o ensino fundamental incompleto. Esse resultado corrobora fortemente com a tese da causalidade do provável, que como aqui anunciada, prevê a formação de horizontes sociais, aspirações e desejos em consonância com a estruturação social familiar, e principalmente relacionada ao capital cultural, mesmo que operacionalizado como capital escolar e informacional, refletido na escolaridade alcançada pela mãe.

Por conseguinte, ter pais mais envolvidos com o processo educacional cotidiano dos filhos, está associado a um aumento de 6% das chances de relatar querer trabalhar e estudar, e 12% mais chances para somente estudar do que aqueles que querem somente trabalhar após a conclusão do ensino médio.

Ter estudado somente ou majoritariamente o ensino fundamental em escola privada também apresenta relação com maiores chances de relatar indicação de maior longevidade escolar. De partida, compreende-se que essa variável possui um recorte socioeconômico latente, entretanto, a vivência em outros universos sociais e escolares prévios pode ter um efeito adicional, indicado aqui por se tratar de uma técnica multivariada onde há mútuo controle entre as variáveis do modelo. Ter estudado em escola privada no ensino fundamental, mesmo que não exclusivamente, está relacionado à 64% mais das chances de relatar querer trabalhar e estudar e 102% mais chances de relatar querer somente estudar do que somente trabalhar em relação àqueles que estudaram todo o ensino fundamental em escola pública. Aqueles estudantes que estudaram somente em escola privada ao longo do ensino fundamental, em

relação aos que estudaram somente em escola pública, apresentam 26% mais chances de relatar querer trabalhar e estudar e 79% mais chances de relatar querer somente estudar do que somente querer trabalhar.

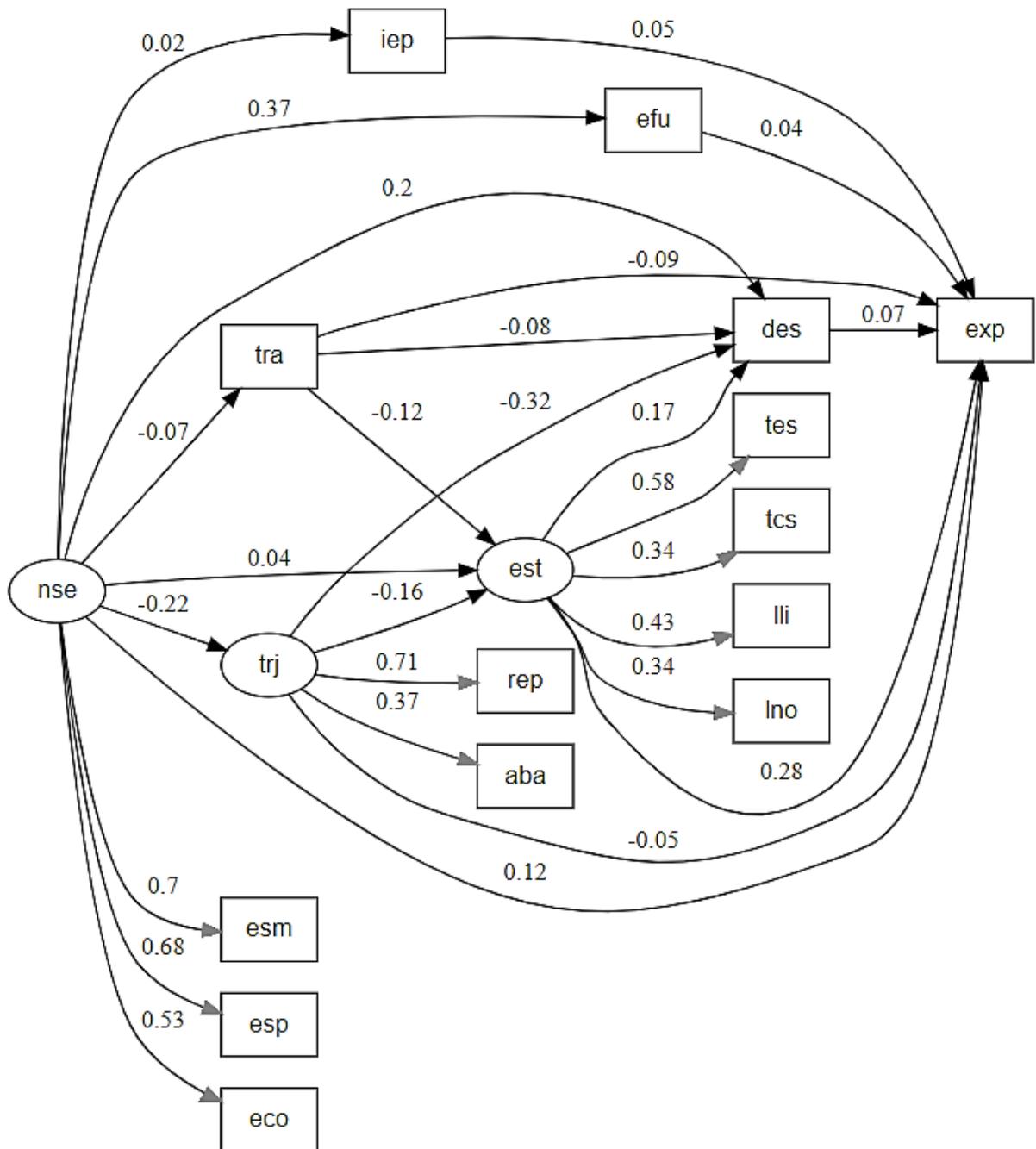
O desempenho, medido aqui por meio da proficiência em língua portuguesa e em matemática, na escala única do SAEB, apresenta estar relacionado com maiores chances de longevidade escolar. Quanto maior a proficiência em língua portuguesa, em valores padronizados, apresenta-se 59% mais chances de relatar querer trabalhar e estudar e 68% mais chances de querer apenas estudar do que relatar querer somente trabalhar. Quanto maior a proficiência em matemática, essas chances aumentam em 28% e 55%, respectivamente.

Por conseguinte, as práticas estudantis, aqui em específico o tempo para estudo e cursos, e hábitos de leituras como de livros e notícias, estão notadamente associadas à maiores chances de relato que indicam longevidade escolar. Gastar mais de duas horas diárias com cursos está relacionado com 152% mais chances de relatar querer trabalhar e estudar e 112% mais chances de querer somente estudar do que somente trabalhar. Aumentos intermediários de tempo em cursos também apresentam mais chances em geral relacionadas à expectativa de longevidade escolar.

Estudantes que gastam duas horas ou mais estudando para além do tempo escolar regular, apresentam significativas e importantes 314% mais chances de querer trabalhar e estudar e 931% mais chances de querer somente estudar do que somente trabalhar em relação aos estudantes que afirmam não gastar tempo com estudos fora da escola. Aumentos intermediários de tempo em estudo também apresentam mais chances relacionadas à longevidade escolar. Ter o hábito de ler livros fora da escola está relacionado a 98% mais chances de relatar querer trabalhar e estudar e 137% mais chances de relatar somente estudar do que relatar querer somente trabalhar em relação àqueles estudantes que afirmam não ter o hábito de ler livros fora do ambiente escolar. Ter o hábito de ler notícias fora da escola, apresentam 40% e 34% mais chances, na mesma toada, respectivamente.

O modelo final da regressão multinomial aqui apresentando indica melhor ajuste e índices que o modelo nulo. Foi alcançada significância geral e valores de pseudo- $R^2$  entre 0.14 e 0.22, conforme apresentado na Tabela 4. Ainda que não conclusivo, o modelo apresenta resultados interessantes para futuros avanços sobre o tema, gerando perguntas que venham a promover o debate teórico e contribuições à política pública educacional. A ampliação do questionário do SAEB e diversificação de categorias em variáveis já presentes, permitirá posteriores avanços e maior compreensão sobre dinâmicas socioeducacionais latentes à expectativa de futuro ou expectativa de longevidade escolar.

Figura 4 – Diagrama da MEE



Legenda: nse – nível socioeconômico, esm – escolaridade da mãe, esp – escolaridade do pai, eco – indicador econômico; iep – indicador de envolvimento parental; efu – tipo de escola no ensino fundamental; tra – se trabalha fora de casa; des – desempenho (média LP e MT); trj – trajetória escolar, rep – se tem histórico de reprovação, aba – se tem histórico de abandono da escola; est – práticas estudantis, tes – tempo de estudo diário fora da escola, tcs – tempo diário em cursos, lli – se ler livros cotidianamente, lno – se ler notícia cotidianamente; exp – expectativa de futuro.

Nota: DWLS como estimador. Variáveis latentes: nse, trj e est.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do SAEB 2019.

Com a análise permitida pela modelagem de equações estruturais (MEE), é possível projetar um conjunto multirrelacional que indica a pertinência de fatores socioeconômicos na compreensão dessa expectativa, bem como possíveis efeitos mediadores e/ou moderadores de variáveis não-adsritas.

A partir dos resultados observados no diagrama (Figura 4), reforça-se a pertinência de fatores socioeconômicos e culturais das famílias na estruturação geral das demais variáveis aqui utilizadas e sobre a própria expectativa de longevidade escolar. Tal conjunto de fatores incide diretamente sobre o desempenho escolar (0.20), relaciona-se com o tipo de escola do ensino fundamental (0.37), com as “práticas de estudo” (0.04) e com o indicador de envolvimento parental (0.02). Ademais, apresenta efeitos negativos sobre trajetórias marcadas pela reprovação e abandono escolar (-0.22) e para a situação de estar trabalhando fora de casa simultaneamente ao ensino médio (-0.07). Sobre a expectativa de futuro, apresenta um efeito direto em 0.12.

Voltando-se para a variável dependente, a expectativa dos estudantes para após a conclusão do ensino médio, observa-se que a variável latente denominada “práticas estudantis” é a que apresenta maior influência positiva (0.28), seguida pela influência direta do nível socioeconômico (0.12), efeito do desempenho (0.07), efeito do envolvimento parental (0.05), e da variável que expressa o tipo de escola de ensino fundamental (0.04). Por sua vez, efeitos com sinais negativos são os da variável sobre se o estudante já trabalha (-0.09) e a variável latente da trajetória escolar (-0,05).

Tomando o modelo conceitual aqui ensaiado e proposto, considera-se importante ressaltar, na busca pela compreensão sobre a expectativa de futuro, aquelas variáveis que se associam negativamente, ou seja, características e situações que prejudicam a formação da expectativa de longevidade escolar. São essas as variáveis sobre a situação de trabalhar simultaneamente ao ensino médio e sobre trajetória que expressa histórico de reprovação e o abandono escolar.

Estar trabalhando fora de casa e simultaneamente ao longo do ensino médio, além de afetar diretamente as expectativas (-0.09) ainda afeta negativamente tanto as práticas estudantis (-0.12), quanto o desempenho (-0.08). Indicando efeitos diretos e indiretos sobre a expectativa de longevidade escolar. Por sua vez, possuir histórico de reprovação e abandono, além de apresentar efeito com sinal negativo à expectativa de longevidade escolar (-0.05) ainda apresenta -0.16 sobre as práticas estudantis e notável efeito negativo (-0.32) sobre o desempenho, indicando a pertinência da relação que há entre resultados acadêmicos, fluxo escolar e distorção idade-série.

As práticas de estudo respondem positivamente aos fatores socioeconômicos (0.04). Por sua vez, tanto o fato de trabalhar simultaneamente ao ensino médio (-0.12), quanto o fato de ter histórico de reprovação e abandono escolar (-0.16) relacionam-se de maneira negativa com essa variável latente. De forma semelhante, o desempenho escolar, que responde positivamente aos fatores socioeconômicos (0.20) e às práticas de estudo (0.17), mas prejudicado quando em relação com a situação de trabalho (-0.08).

Esse conjunto multirrelacional indica que estudantes que trabalham fora de casa enquanto cursam o ensino médio e que carregam histórico de reprovação e abandono escolar em suas trajetórias escolares tendem a apresentar menores expectativas de futuro escolar ou de longevidade escolar. Neste caso específico, em continuar os estudos na etapa terciária, que no Brasil, traduz-se notadamente como ensino superior. Essas variáveis, além de refletirem a estruturação provocada pelas condições socioeconômicas adscritas, também se relacionam com variáveis relacionadas a vida escolar, em específico, com o desempenho e com as práticas estudantis que refletem hábitos de estudo e leitura.

Sendo assim, aqueles que precisam trabalhar ao longo do ensino médio e que tem histórico de abandono e/ou reprovação escolar, constituem o grupo com menores chances de apresentar expectativas de longevidade escolar. Ademais, tais características da posição e trajetória tem covariância com o desempenho, permitindo-nos compor hipoteticamente o grupo com menores expectativas de longevidade escolar, especificamente, aqueles com baixo desempenho, que apresentam menor intensidade de práticas estudantis de estudo e leitura, que já trabalham ao longo do ensino médio e com históricos de abandono e/ou reprovação escolar. Esses resultados também são apresentados na tabela 5, acompanhados os coeficientes dos respectivos erros e valor-p. Esta tabela também apresenta os índices de ajuste, indicado aceitabilidade do modelo conforme considerações em Hair *et.al* (2009) e Neves (2018) sobre os índices para avaliar a pertinência de modelos oriundos de modelagem de equações estruturais.

Esses resultados concordam e/ou conversam com um amplo conjunto de evidências e discussões presentes na literatura em sociologia da educação sobre trajetória escolar e expectativas de longevidade escolar, inclusive para o caso brasileiro (Zago, 2006; Viana, 2007; Costa; Guedes, 2009; Viana, 2009; Alves *et al.*, 2015; Oliveira; Nogueira, 2019; Caregnato *et al.*, 2021). Estudantes com menores condições socioeconômicas e com trajetórias escolares recortadas pelo abandono e necessidade de trabalho tendem a menores respostas escolares e por conseguinte, menores expectativas educacionais.

Tabela 5 - Resultados do modelo MEE

<b>Variáveis latentes</b>		<b>Estimado</b>	<b>Erro</b>	<b>Valor-p</b>
nse =~	esm	0.698	-	-
	esp	0.680	0.08	0.00
	eco	0.528	0.07	0.00
trj =~	rep	0.711	-	-
	aba	0.369	0.08	0.00
est =~	tes	0.583	-	-
	tcs	0.336	0.016	0.00
	lli	0.426	0.007	0.00
	lno	0.338	0.005	0.00
<b>Regressões</b>		<b>Estimado</b>	<b>Erro</b>	<b>Valor-p</b>
iep ~	nse	0.020	0.006	0.00
efu ~	nse	0.372	0.003	0.00
tra ~	nse	-0.066	0.003	0.00
trj ~	nse	-0.220	0.003	0.00
est ~	nse	0.038	0.004	0.00
	tra	-0.122	0.005	0.00
	trj	-0.163	0.014	0.00
des ~	nse	0.199	0.006	0.00
	est	0.170	0.011	0.00
	tra	-0.083	0.006	0.00
	trj	-0.324	0.030	0.00
exp ~	nse	0.123	0.003	0.00
	iep	0.050	0.001	0.00
	efu	0.041	0.003	0.00
	tra	-0.091	0.003	0.00
	trj	-0.045	0.008	0.00
	des	0.070	0.002	0.00
	est	0.276	0.005	0.00

Número de observações: 73.166

Resíduos: -0.00:0.16

Comparative Fit Index (CFI): 0.89

Tucker-Lewis Index (TLI): 0.85

Goodness-of-Fit (GFI): 0.99

Adjusted Goodness-of-Fit (AGFI): 0.99

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA): 0.05 (0.051, 0.052)

Standardized Root Mean Square Residual (SRMR): 0.04

Nota: <sup>1</sup> Resultados em valores padronizados.

<sup>2</sup> DWLS como estimador.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do SAEB 2019.

A maior parte desses estudos são oriundos de abordagens qualitativas, reflexo da prática metodológica predominante no campo sociológico no Brasil. Por meio desses microdados do SAEB e da análise aqui empreendida, foi possível avançar nesta agenda, apresentado dados em nível nacional que dialogam com as considerações teóricas e com tais evidências oriundas de métodos qualitativos empreendidos em pesquisas anteriores.

Ademais, como consideram Massi, Muzetti e Suficier (2017), estudos sobre trajetória escolar não conseguem alcançar relevante capacidade explicativa considerando variáveis de forma isolada e tal complexidade apresenta-se como um desafio para estudos sobre o tema, independentemente da abordagem. Neste estudo aqui apresentado, buscou-se contribuir com o debate sobre as expectativas de longevidade escolar, utilizando dados disponíveis em nível nacional, inéditos – considerando a novidade da pergunta 19 no questionário do aluno do ensino médio – via microdados do SAEB edição de 2019, e executando uma análise multirrelacional.

O modelo aqui apresentado é passível de melhorias, as variáveis latentes podem ser reconfiguradas, outras adicionadas, principalmente se houver um aumento da diversidade de perguntas e categorias gerais e sobre o tema neste questionário do SAEB.

A partir das prévias considerações teóricas aqui realizadas, indica-se que apesar da evidente influência das condições socioeconômicas e culturais da família sobre todo o conjunto das variáveis de interesse à formação da expectativa de longevidade escolar, há possibilidade de mediações e moderações imprimidas por variáveis mais susceptíveis à fatores contextuais e relacionadas à eficácia escolar, como o desempenho e as práticas estudantis. Dessa forma, constrói-se a possibilidade de ampliação de margens e horizontes, produzidos por ações e políticas de ordem escolar e que podem compensar as desvantagens carregadas por esses estudantes desde sua origem e moduladas por condicionantes do presente.

Dessa forma, propõe-se reconhecer que mesmo a partir de um paradigma sociológico estrutural, é pertinente pensar dinamicamente processos sociais que se configuram simultaneamente e interativamente entre passado incorporado e presente da ação. Ou seja, entre conjuntos sociais estruturantes do passado e possibilidades e margens permitidas por condicionantes e influências do presente, neste caso, eventualmente por fatores e ações de ordem escolar, política, institucional e entre outros.

#### 4 ESTUDANTES E HORIZONTES SOCIAIS ALARGADOS

Fatores contextuais gerais, a partir da aceção teórica de Lahire (1997, 2002), são todos os fatores majoritariamente influenciados por dinâmicas do presente, ou por processos sincrônicos que estruturam a ação. Essa separação instrumental entre passado e presente, serve para analisar a dinâmica da estruturação da ação que nunca é totalmente dependente do passado social dos indivíduos, bem como não é diretamente oriunda de processos racionais e instrumentais da ação dos indivíduos. Dessa forma, os fatores relacionados ao envolvimento parental e sobre se o estudante trabalha fora de casa, estão predominantemente dependentes das condições de origem, e menos susceptíveis às influências de fatores contextuais externos. Por sua vez, aspectos da trajetória escolar, as práticas estudantis e o desempenho, por mais que sejam claramente devedores às condições socioeconômicas, são ligeiramente mais susceptíveis às mudanças, caso haja dinâmicas e processos contextuais e externos ao indivíduo, que, se não chegam a compensar lacunas, ao menos podem amenizar o efeito dos condicionantes sociais e econômicos adscritos.

Ao acionar o recurso conceitual de espaço social, pode-se compreender teoricamente que mudanças, incremento de possibilidades, alargamento de horizontes e oportunidades, intervenções diversas e outros processos concernentes ao tempo presente, podem promover uma reconfiguração dos fatores que estruturam as escolhas e ações dos indivíduos. O tratamento teórico e sociológico aqui pretendido classifica todas aquelas variáveis da literatura conhecidamente como relacionadas a eficácia escolar e de políticas institucionais como fatores do presente da ação, que na interação com os fatores do passado incorporado, podem reestruturar o espaço social e o horizonte de ação dos indivíduos – em específico e concernente ao tema –, como o horizonte dos estudantes e suas expectativas pós-ensino médio.

O prolongamento da vida escolar é um fenômeno observado em escala global, principalmente a partir de meados do século passado, inclusive em países com histórico de baixo desenvolvimento social (Haecht, 2008; Dubet; Duru-Bellat; Véréttout, 2012). Este processo foi e ainda é objeto de estudo no campo da sociologia da educação tanto pela sua importância social e política, quanto pelas relações e fatores produtores dessa longevidade, que inclui, entre outras variáveis, a formação das expectativas de futuro dos estudantes e de suas famílias, e as interações que esses indivíduos terão nos diversos contextos educacionais e sociais ao longo de suas trajetórias. Apesar de serem insuficientes, as aspirações e/ou expectativas de futuro são necessárias para o prolongamento da formação educacional dos

estudantes, inclusive em direção ao ensino superior, visto sua recente expansão mundial, em especial em países ainda em desenvolvimento, como os BRICS (Morche, 2013).

Estes estudos sobre formação das expectativas e por conseguinte, longevidade escolar, mostram que há diferenças, a partir de marcadores sociais e contextos locais, na capacidade de projeção e produção das aspirações de futuro. Há muitos grupos e classes de estudantes que tem sua formação educacional formal interrompida e com baixos níveis de expectativas. No Brasil, isso se acentua especialmente na etapa de ensino secundária (INEP, 2022a, 2022b), como já indicado.

A reflexão aqui proposta, baseada nesta análise multirrelacional apresentada, e considerando este cenário do ensino médio brasileiro, busca evidenciar que apesar de nitidamente dependentes de condições socioeconômicas, variáveis associadas à expectativa de longevidade pós-ensino médio como desempenho e práticas estudantis estão interrelacionadas com o tipo de trajetória escolar e situação dos estudantes no presente e que podem ser influenciadas por fatores contextuais e ações relacionadas à eficácia escolar, conforme literatura sobre o tema (Rutter; Maughan, 2002; Alves; Soares, 2007).

Ademais, tais variáveis – desempenho e práticas estudantis – também podem sofrer influência do envolvimento parental, que por sua vez, pode ser uma prática familiar influenciada por características escolares (Alves, 2010; Santos, 2022), além da já reconhecida estruturação das condições socioeconômicas de origem.

Dessa forma, propõe-se reconhecer que as condições geradoras das expectativas não são apenas aquelas legadas ao passado incorporado dos indivíduos. A reflexão que Bourdieu (2015a) faz sobre a causalidade do provável para explicar a formação das expectativas e aspirações, pode ser tensionada para incluir condições e situações do presente da ação que alargam o espaço social potencial dos indivíduos.

Dessa forma, indica-se por meio da análise aqui apresentada, uma sequência reflexiva de estudos qualitativos anteriores que propõe uma análise sociológica que ultrapasse a explicação entre origem social e disposições para escolher e agir, que reconheça que experiências educativas e socializadoras do presente tem a capacidade de mediar a relação entre condições de origem e ações, como apontam Presta e Almeida (2008). Essa reflexão permite, como afirma Nogueira e Resende (2022) reconhecer a força das variáveis socioeconômicas adscritas, estabelecendo as bases do provável, numa perspectiva bourdieusiana, mas sem desconsiderar as inúmeras possibilidades de trajetórias possíveis, ao acionar a perspectiva lahireana.

Essas diversas possibilidades não se resumem apenas como casos atípicos ou desviantes. Parte-se aqui de uma compreensão de que existem um outro grupo ou nível de variáveis estruturadas e estruturantes que não respondem unicamente à origem social, mas também por condicionamentos e influências de fatores contextuais, seja por mudanças sociais e culturais inerente à dinâmica da vida social, seja por ações pontuais, institucionais e/ou políticas que alargam os horizontes sociais e reestruturam ou reconfiguram as bases da escolha, expectativas e ações dos indivíduos, ou seja, diversificam a base daquilo que Bourdieu considerava as causas do provável.

Dessa forma, além de serem possíveis melhorias nas condições de vida dos estudantes e suas famílias da rede pública, implicando diretamente em aumento de capitais, ações voltadas para melhoria da aprendizagem e desempenho, clima escolar, desburocratização entre outras aqui nomeadas como do presente da ação, podem alargar horizontes sociais e escolares. Esse efeito de variáveis do presente não foi aqui demonstrado, pelas limitações e ausência de possibilidades comparativas entre realidades institucionais e escolares a partir dos dados disponíveis. No entanto, foi possível evidenciar que variáveis como desempenho, práticas estudantis estão num conjunto multirrelacional que não se resume a influência das condições socioeconômicas de origem e que aspectos da trajetória escolar, também susceptíveis a influências sincrônicas, são pertinentes.

Apesar de concernentes os resultados quantitativos aqui apresentados, um estudo em sociologia da educação cumpre melhor seu papel ao propor desenvolvimentos teóricos e ensaios interpretativos, visto a fundante característica teórico-discursiva da sociologia. A contribuição para políticas públicas voltadas para a promoção da longevidade escolar durante a etapa do ensino médio e pós-ensino médio, com vistas à transição para o ensino superior ou técnico-profissional pode também se dá ao nível reflexivo, ou seja, perguntando-se ainda sobre as bases formativas das expectativas educacionais. A busca por esse tipo de análise atrelada à uma discussão teórica sobre a formação das expectativas, em diálogo com um referencial sociológico em teoria da ação, contribui para a vitalidade dessa agenda neste subcampo da pesquisa em sociologia da educação<sup>16</sup>, principalmente para o corpo de pesquisadores brasileiros.

---

<sup>16</sup> Ponderando desdobramentos e avanços futuros desta pesquisa, além de considerar os limites expositivos inerentes à um trabalho de conclusão de curso.

## 5 CONCLUSÃO

Estudos sobre longevidade escolar a partir do recorte das expectativas estudantis tem um limite latente pelo fato de se tratar de expectativas ainda não realizadas. Isso implica em focar mais em aspectos relacionados à formação dessas expectativas, do que sobre a capacidade de realização. Por consequência, o esforço torna-se centralmente teórico. Entretanto, mesmo uma reflexão desse tipo pode ajudar na compreensão das expectativas estudantis, neste caso específico, de expectativa de longevidade escolar pós-ensino médio, utilizando dados nacionais. Brasil é um país que vivenciou de forma retardatária diversos avanços educacionais, sendo a permanência no ensino médio e a taxa líquida de escolarização no ensino superior um desafio ainda permanente. Tal cenário impacta na formação de capital humano em geral e nas condições sociais que dão base para uma vida democrática.

A partir deste conjunto de resultados aqui apresentados, foi possível delinear a pertinência de fatores socioeconômicos e culturais, mediados parcialmente e/ou moderados sobretudo pelo desempenho e por práticas estudantis, variáveis essas susceptíveis, com base na literatura recorrente, à situações contextuais do presente da ação.

Tensionando negativamente à expectativa de longevidade escolar pós-ensino médio, estão as variáveis sobre trajetória escolar que revelam histórico de abandono e/ou reprovação escolar, bem como situação de estar trabalhando ainda durante o ensino médio. Dessa forma, é possível projetar um conjunto de estudantes com menores chances de apresentarem expectativas de longevidade escolar, aqui apenas como projeções, o que significa menos ainda como chances reais de continuidade dos estudos. Os estudantes mais propícios à declarar que irão interromper sua escolarização são aqueles com baixas condições socioeconômicas, com menor desempenho, com práticas estudantis de estudo e leitura menos intensas, que trabalham fora de casa simultaneamente ao ensino médio e que possuem histórico de reprovação e ou abandono escolar.

Ao mesmo tempo, melhorias de desempenho e das práticas estudantis teriam papel protetivo duplo, pois influem diretamente sobre a constituição dessas expectativas, como elementos do presente de ação que podem potencializar esses estudantes, e moderam indiretamente efeitos e a redução das chances de gerar expectativas de futuro afetadas eventualmente pelas baixas condições socioeconômicas e por históricos de reprovação e abandono escolar.

Estudos sobre expectativas educacionais, principalmente entre indivíduos em período de transição escolar, contribuem para projetar tendências de longevidade educacional e

impactos sobre a dinâmica educativa e profissional em geral, uma vez que a educação formal é base para a composição do capital humano na economia contemporânea, apesar de no Brasil as restrições para acesso ao ensino terciário – predominantemente, o ensino superior – serem de ordem notadamente social e externa aos indivíduos. Assim, permanece aberta uma agenda de pesquisa sobre expectativas educacionais, principalmente sob abordagens quantitativas e em larga escala que venham permitir uma compreensão geral desses processos, de igual modo, são desejáveis futuras análises que venham a convergir aos estudos sobre transição educacional e acesso ao ensino superior no Brasil, e por conseguinte, mobilidade social e seus matizes na sociedade brasileira contemporânea.

Ademais, considera-se importante que o campo da sociologia da educação, principalmente no contexto brasileiro, avance cada vez mais em agendas de estudos que complementem os tradicionais estudos qualitativos, contribuindo ao seu modo, marcadamente teórico, ao conjunto dos estudos sobre expectativas, aspirações e longevidade escolar que são realizados por diversos pesquisadores de diferentes fronteiras disciplinares.

## REFERÊNCIAS

- AGRESTI, Alan. **An introduction to categorical data analysis**. 3. ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2019.
- ALEXANDER, Karl; ECKLAND, Bruce. Basic attainment processes: a replication and extension. **Sociology of Education**, v. 48, n. 4, p. 457-495, 1975.
- ALVES, Cássia Ferraza. *et al.* Relações com a escola e expectativas quanto ao futuro em jovens brasileiros. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 50-65, 2015. DOI: 10.14572/nuances.v26i1.3818.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 271-296, 2010.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 453-473, 2007.
- AMORIM, Leila Denise Alves Ferreira. *et al.* Structural equation modeling in epidemiology. **Cadenos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 12, p. 2251-2262, 2010.
- ARCHER, Margaret Scotford. **Making our way through the world: human reflexivity and social mobility**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- ARCHER, Margaret Scotford. Morphogenesis versus structuration: on combining structure and action. **The British Journal of Sociology**, v. 61, n. 1, p. 225-252, 2010. DOI: 10.1111/j.1468-4446.2009.01245.x.
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; GANDIN, Luís Armando. Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 91, p. 1-38, 2020. DOI: 10.17666/bib9105-2020.
- BASTOS, Juliana Curzi. Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do Ensino Público: um olhar sobre suas trajetórias. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, p. 31-43, 2005.
- BLAU, Peter Michael; DUCAN, Otis Dudley. **The american occupational structure**. New York: The Free Press, 1978.
- BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais**. Brasília: UNB, 1981.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia Cabila**. Oeiras: Celta Editora, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Senso prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011b.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b.
- BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, 2010. DOI: 10.1590/S1517-97022010000100003.
- CAREGNATO, Célia Elizabete. *et al.* Estudantes concluintes do ensino médio público de Porto Alegre: entre a expansão do acesso à escolarização e a seletividade escolar. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2021.
- CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 63-154, 2001.
- COLLINS, Randall. **The credential society**: an historical sociology of education and stratification. New York: Columbia University Press, 2019.
- CORROCHANO, Maria Carla. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 23-44, 2013.
- COSTA, Marcio da; GUEDES, Reginaldo. Expectativas de futuro como efeito-escola: explorando possibilidades. **São Paulo em Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 101-114, 2009.
- COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-201, 2006.
- DAVIES, Scott; RIZK, Jessica. The three generations of cultural capital research: a narrative review. **Review of Educational Research**, v. 88, n. 3, p. 331-365, 2018. DOI: 10.3102/0034654317748423.
- DISTEFANO, Christine; MORGAN, Grant. A comparison of Diagonal Weighted Least Squares robust estimation techniques for ordinal data. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, v. 21, p. 425-438, 2014. DOI: 10.1080/10705511.2014.915373.
- DRAELANTS, Hugues; BALLATORE, Magali. Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, v. 47, n. e470100302, p. 1-35, 2021. DOI: 10.1590/S1517-97022021470100302.
- DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 22-70, 2012.
- GAMBETTA, Diego. **Were they pushed or did they jump?** Individual decision mechanisms in education. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

GLAESSER, Judith; COOPER, Barry. Using Rational Action Theory and Bourdieu's Habitus Theory together to account for educational decision-making in England and Germany. **Sociology**, v. 48, n. 3, p. 463-481, 2014.

GOYETTE, Kimberly. College for some to college for all: Social background, occupational expectations, and educational expectations over time. **Social Science Research**, v. 37, p. 461-484, 2008. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2008.02.002.

HAECHT, Anne Van. **Sociologia da educação: a escola posta à prova**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HAIR, Joseph. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HANSON, Sandra. Lost talent: unrealized educational aspirations and expectations among U.S. youths. **Sociology of Education**, v. 67, n. 3, p. 159-183, 1994.

HILL, Nancy; WHITHERSPOON, Dawn; BARTZ, Deborah. Parental involvement in education during middle school: perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. **The Journal of Educational Research**, v. 111, n. 1, p. 12-27, 2018. DOI: 10.1080/00220671.2016.1190910.

HODKINSON, Phil; SPARKES, Andrew. Careership: a sociological theory of career decision making. **British Journal of Sociology of Education**, v. 18, n. 1, p. 29-44, 1997. DOI: 10.1080/0142569970180102.

HUANG, Haigen. Better scores, better jobs, an untested assumption: social mobility and achievement in mathematics and science in the United States. **Journal of Research in Education**, v. 30, n. 3, p. 61-96, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica: detalhamento da população e resultados do SAEB 2019**. Brasília: INEP, 2021a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de Amostragem do SAEB 2019**. Brasília: INEP, 2021b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Saeb 2019: leia-me**. Brasília: INEP, 2021c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021: divulgação de resultados**. Brasília: INEP, 2022a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: INEP, 2022b.

KAHL, Joseph Alan. Educational and occupational aspirations of "common man" boys. **Harvard Educational Review**, v. 23, p. 186-203, 1953.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. **Poetics**, n. 31, p. 229-355, 2003.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, Bernard. Disposições e contextos de ação: o esporte em questão. **Movimento em Foco**, v. 16, n. 4, p. 11-29, 2010.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1393-1404, dez., 2015.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios de disposições: para uma sociologia em escala individual. *In*: VISSER, R.; JUNQUEIRA, L. (org.). Dossiê Bernard Lahire. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 31-76.

LAREAU, Annette. **Unequal childhoods: class, race and family life**. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2011.

LEE, Valerie. A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 471-480, 2010.

LEE, Valerie; BRYK, Anthony; SMITH, Julia. The organization of effective secondary schools. **American Educational Research Association**, v. 19, p. 171-267, 1993.

LORENZ, Georg. *et al.* Social influence or selection? Peer effects on the development of adolescents' educational expectations in Germany. **British Journal of Sociology of Education**, v. 41, n. 5, p. 643-669, 2020. DOI: 10.1080/01425692.2020.1763163.

MASSI, Luciana; MUZZETI, Luci Regina; SUFICIER, Darbi Masson. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10364.

MASSON, Philippe. A produção de Os Herdeiros. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 13, n. 25, p. 105-136, 2016.

MÎNDRILĂ, Diana. Maximum Likelihood (ML) and Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) estimation procedures: a comparison of estimation bias with ordinal and multivariate non-normal data. **International Journal of Digital Society**, v. 1, n. 1, p. 60-66, 2010.

MORCHE, Bruno. **A expansão do sistema de educação superior no Brasil, na China e na Índia: uma análise comparada**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MORGAN, Stephen Lawrence. Adolescent educational expectations: rationalized, fantasized or both? **Rationality and Society**, v. 10, n. 2, p. 131-162, 1998.

MORGAN, Stephen Lawrence. **On the edge of commitment: educational attainment and race in the United States**. Stanford: Stanford University Press, 2005.

MORGAN, Stephen Lawrence. Expectations and aspirations. *In*: RITZER, G. (org.). **The Blackwell encyclopedia of sociology**. Malden: Blackwell Publishing, 2007.

NAMBISSAN, Geetha. The Indian middle classes and educational advantage: family strategies and practices. *In*: APPLE, M.; BALL, S.; GANDIN, L. A. (org.). **The Routledge International Handbook of the sociology of education**. New York: Routledge, 2010. p. 285-295.

NEVES, Jorge Alexandre Barbosa. **Modelo de equações estruturais**: uma introdução aplicada. Brasília: ENAP, 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07468, p. 1-13, 2021. DOI: 10.1590/198053147468.

NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia de Freitas. Com e para além de Bourdieu: revisitando duas teses centrais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 43, e268712, p. 1-17, 2022.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a glance 2017**: OECD indicators. Paris: OECD, 2017.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira. Pierre Bourdieu's reception in the sociology of education in Brazil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, n. e-07292, 2021. DOI: 10.1590/198053147292.

OLIVEIRA, Anandra Santos Ribeiro de; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. Longevidade escolar em alunos de camadas populares: fatores explicativos do fenômeno em estudos brasileiros. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 10, e-019034, p. 1-15, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7097.

PASSERON, Jean-Claude. **O raciocínio sociológico**: o espaço não popperiano do raciocínio natural. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIOTTO, Débora; NOGUEIRA, Maria Alice. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e470100302, p. 1-35, 2021. DOI: 10.1590/S1517-97022021470100302.

PRESTA, Sueli; ALMEIDA, Ana Maria. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 401-424, 2008.

RIST, Ray. On understanding the processes of schooling: the contributions of labeling theory. *In*: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (org.). **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press, 1977. p. 292-306.

ROSSEEL, Yves. Lavaan: an R package for Structural Equation Modeling. **Journal of Statistical Software**, v. 48, n. 2, p. 1-36, 2012.

RUTTER, Michael; MAUGHAN, Barbara. School Effectiveness Findings: 1979-2002. **Journal of School Psychology**, v. 40, n. 6, p. 451-475, 2002.

SALATA, André. Schooling as a positional good: the Brazilian metropolitan regions in recent decades. **British Journal of Sociology of Education**, v. 40, n. 2, p. 410-429, 2019. DOI: 10.1080/01425692.2018.1552846.

SALATA, André; CHEUNG, Sin Yi. Positional education and intergenerational status transmission in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 77, n. e100671, p. 1-13, 2022. DOI: 10.1016/j.rssm.2021.100671.

SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. **Mobilização familiar e contexto escolar: escolha escolar e envolvimento parental na relação com as oportunidades de ensino médio público brasileiro**. 2022. 195 f. (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020**. 2021. 437 f. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SEWELL, William; HALLER, Archibald; OHLENDORF, George. The educational and early occupational status attainment process: replication and revision. **American Sociological Review**, v. 35, n. 6, p. 1014-1027, 1970.

SEWELL, William; HALLER, Archibald; PORTES, Alejandro. The educational and early occupational attainment process. **American Sociological Review**, v. 34, n. 1, p. 82-92, 1969.

VENABLES, William; RIPLEY, Brian. **Modern Applied Statistics with S**. 4. ed. New York: Springer, 2002.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidades**. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

VIANA, Maria José Braga. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 195-215, 2009.

VISSER, Ricardo. A sociologia de Bernard Lahire e sua elaboração nas pesquisas empíricas do CEPEDES. In: VISSER, R.; JUNQUEIRA, L. (org.). Dossiê Bernard Lahire. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. p. 245-266.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.