

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – IFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA – PPGS
DOUTORADO EM SOCIOLOGIA

BERNARDO MATTES CAPRARA

CLASSES SOCIAIS E DESEMPENHO EDUCACIONAL NO BRASIL

PORTO ALEGRE

2017

BERNARDO MATTES CAPRARA

CLASSES SOCIAIS E DESEMPENHO EDUCACIONAL NO BRASIL

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociologia, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Orientadora: Prof. Dra. Marília Patta Ramos.

PORTO ALEGRE

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Caprara, Bernardo Mattes
Classes sociais e desempenho educacional no
Brasil / Bernardo Mattes Caprara. -- 2017.
258 f.

Orientador: Marília Patta Ramos.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Classes sociais. 2. Desempenho educacional. 3.
Capital econômico. 4. Capital cultural. I. Ramos,
Marília Patta, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

BERNARDO MATTES CAPRARA

CLASSES SOCIAIS E DESEMPENHO EDUCACIONAL NO BRASIL

Porto Alegre, 17 de julho de 2017.

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Sociologia, pelo programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Marília Patta Ramos (Orientadora – PPG Sociologia UFRGS)

Prof. Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves (PPG Sociologia UFRGS)

Prof. Dra. Letícia Maria Schabbach (PPG Sociologia UFRGS)

Prof. Dr. Leandro Raizer (PPG Educação UFRGS)

Prof. Dr. Edison Ricardo Bertoncello (PPG Sociologia USP)

ATA AUTENTICADA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Sociologia
SOCIOLOGIA - Doutorado
Ata de defesa de Tese

Aluno: Bernardo Mattes Caprara, com ingresso em 01/02/2014

Título: Classes sociais e desempenho educacional no Brasil

Data: 17/07/2017
Horário: 14:00
Local: IFCH UFRGS

<u>Banca Examinadora</u>	<u>Conceito</u>	<u>Origem</u>
Clarissa Eckert Baeta Neves	A	UFRGS
Edison Ricardo Emiliano Bertencelo	A	USP
Leandro Raizer	A	UFRGS
Leticia Maria Schabbach	A	UFRGS
Marilia Patta Ramos	A	UFRGS

Conceito Geral da Banca: A com voto de louvor
Data da homologação: 25/07/2017

Porto Alegre, 11 de outubro de 2017

Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Av. Bento Gonçalves, 9500 103 Prédio 43311 - Bairro Agronomia - Telefone 33086635
Porto Alegre - RS

Documento gerado sob autenticação nº DFU.899.000.7TF
Pode ser autenticado, na Internet, pela URL <http://www.ufrgs.br/autenticacao>,
tendo validade sem carimbo e assinatura.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares, sobretudo aos meus pais e avós, por incentivarem a minha trajetória de estudos desde o princípio e por me transmitirem as disposições necessárias para seguir adiante no mundo das ideias.

Agradeço à minha companheira, Raquel, sem a qual os últimos 12 anos da minha vida não teriam nenhuma graça, perderiam toda a coloração de um belo fim de tarde à beira da praia, com o verde do mate nas mãos, o azul do oceano no horizonte e a quentura do amor entre os nossos braços. Obrigado por me ensinar a amar, dia após dia, durante tantos lindos anos.

Gostaria de agradecer aos meus amigos mais próximos. Sem eles e elas nada seria possível. A vida só faz sentido se compartilhamos com pessoas amadas os momentos que nos fazem sorrir.

Agradeço à minha orientadora de mestrado e doutorado, Professora Doutora Marília Patta Ramos. Agradeço por ter me inserido no campo da metodologia quantitativa e por me mostrar que a estatística tem uma importância ímpar para a Sociologia. Agradeço por me orientar a sempre buscar rigor teórico, empírico e analítico, demonstrando, com isso, que a Sociologia tem um lugar de destaque entre as Ciências Humanas. Agradeço pela autonomia concedida ao meu processo de formação acadêmica, que agora resulta no trabalho de maior fôlego da minha vida de pesquisador. Obrigado.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por todos os ensinamentos, pelas oportunidades e pela qualidade do conhecimento oferecido nesses seis anos do ciclo mestrado-doutorado. Agradeço, em especial, à figura dos seus professores, profissionais que, na sua grande maioria, inspiram os discentes a seguir o caminho da pesquisa e da docência.

Por fim, agradeço à banca examinadora pela disposição para a leitura desta tese de doutorado e por todos os apontamentos que a ela forem dispensados. O debate entre os pares é essencial para o avanço científico.

RESUMO

A presente tese de doutorado analisa as relações entre as classes sociais e a educação formal básica no Brasil. Com o objetivo de examinar os efeitos da classe social no desempenho educacional dos jovens brasileiros, optamos pela metodologia quantitativa, através da base de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado em 2013. O Saeb avalia as proficiências dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa, de dois em dois anos, além de produzir questionários contextuais sobre as condições de vida dos alunos, sobre as condições da escolarização e de trabalho dos professores. Utilizamos a estatística descritiva, a análise de correspondência, a análise de variância (ANOVA) e a regressão linear múltipla, sendo essa última o eixo principal das análises, com modelos para todo o Brasil e para cada região específica. Como hipótese, consideramos que a reprodução das desigualdades de classe passa pela educação formal, na medida em que a classe social afeta o desempenho escolar. Na Sociologia, classes sociais podem ser definidas e pesquisadas de diferentes maneiras. Em linhas gerais, trata-se de uma categoria empregada para designar grupos sociais dotados de um aporte semelhante de recursos econômicos, seja na esfera da renda, do consumo ou da posição nas relações de produção material. Essa perspectiva econômica é perseguida por interpretações alternativas. Classes sociais podem ser pensadas, também, enquanto posições relativas no espaço social, marcadas pela posse de diferentes tipos de capital, cuja mediação com as práticas culturais e os estilos de vida reside em disposições incorporadas desde a infância. Dessa forma, operacionalizamos o conceito de classe de duas maneiras distintas: primeiro, a partir da construção de estratos de posse de bens de consumo, numa abordagem econômica, hierarquizando os estratos do mais alto (“A”) ao mais vulnerável (“D/E”); depois, selecionamos diferentes indicadores da posse de capital econômico e de capital cultural, os dois principais capitais nas sociedades modernas, conforme a teoria de Pierre Bourdieu. Os resultados empíricos demonstraram a persistência dos efeitos da classe social na conformação dos rendimentos acadêmicos, ainda que coexistindo com os impactos das variáveis de escolarização, de trajetória individual e de caráter pedagógico. Por fim, refletimos sobre as possibilidades teóricas na busca por compreender como a escola atua entre a reprodução das desigualdades de classe e a produção cultural ou a transmissão de saberes.

Palavras-chave

Classes sociais – Desempenho educacional – Capital econômico – Capital cultural

ABSTRACT

The present doctoral thesis analyzes the relations between social classes and formal basic education in Brazil. In order to examine the effects of social class on the educational performance of young Brazilians, we opted for the quantitative methodology through the database of the Basic Education Assessment System (Saeb), carried out in 2013. Saeb assesses the students' proficiency in Mathematics and Portuguese Language every two years, and also produces contextual questionnaires about their living conditions, besides the conditions of schooling and teachers' work. We used descriptive statistics, correspondence analysis, analysis of variance (ANOVA) and multiple linear regression, which is the main axis of the analysis, bringing models for the whole country and for each specific region. As a hypothesis, we consider that the reproduction of class inequalities reaches the formal education, as the social class affects school performance. In Sociology, social classes can be defined and researched in different ways. In general terms, it is a category used to designate social groups endowed with a similar provision of economic resources, either in the sphere of income, consumption or position in the relations of material production. The economic perspective is pursued by alternative interpretations. Social classes can also be thought of as relative positions in social space, marked by the possession of different types of capital, whose mediation with cultural practices and lifestyles resides in dispositions embodied since childhood. Thus, we operationalize the concept of class in two different ways: first, from the construction of strata of consumer goods, in an economic approach, hierarchizing the strata from the highest ("A") to the most vulnerable ("D/E"); we then selected different indicators of the possession of economic capital and cultural capital, the two main capitals in modern societies, according to Pierre Bourdieu's theory. The empirical results showed the persistence of the social class's effects on the conformation of academic performance, although it coexists with the impacts of variables of schooling, individual pathway and pedagogical character. Finally, we reflect on the theoretical possibilities in the search for understanding how the school acts in a space between the reproduction of class inequalities and cultural production or knowledge transmission.

Keywords

Social classes – Educational performance – Economic capital – Cultural capital

RÉSUMÉ

La présente thèse de doctorat analyse les rapports entre les classes sociales et l'éducation de base formelle au Brésil. Afin d'examiner les effets de la classe sociale dans les résultats scolaires des jeunes Brésiliens, nous avons opté pour une méthodologie quantitative, en utilisant la base de données d'évaluation du système d'éducation de base (SAEB), tenue en 2013. Le Saeb évalue les compétences des élèves en les mathématiques et les Portugais, tous les deux ans, en plus de produire des questionnaires contextuels sur les conditions de vie des étudiants, sur les conditions de scolarisation et le travail des enseignants. Les statistiques descriptives utilisées, l'analyse de la correspondance, l'analyse de la variance (ANOVA) et la régression linéaire multiple, ce dernier étant l'axe majeur de ces analyses avec les modèles de tout le Brésil et pour chaque région spécifique. A titre d'hypothèse, nous considérons que la reproduction des inégalités de classe sociale passe par l'éducation formelle, dans la mesure où la classe sociale influe sur la performance scolaire. En sociologie, les classes sociales peuvent être définies et étudiés de différentes manières. En général, il s'agit d'une catégorie utilisée pour décrire des groupes sociaux avec une contribution similaire des ressources économiques, que ce soit dans le domaine des revenus, la consommation ou la position dans les rapports de matériel de production. Ces perspectives économiques est poursuivie par d'autres interprétations. les classes sociales peuvent être considérés aussi comme des positions relatives dans l'espace social, marqué par la possession de différents types de capitaux, dont la médiation avec les pratiques et les modes de la vie culturelle réside dans des dispositions intégrées depuis l'enfance. Ainsi, opérationnaliser le concept de classe de deux façons: d'abord, de la construction des strates de bureaux de biens de consommation, une approche économique, le classement des couches de la plus haute ("A") aux plus vulnérables ("D/E"); puis on sélectionne des différents indicateurs de possession du capital économique et le capital culturel, les deux principaux capitaux dans les sociétés modernes, selon la théorie de Pierre Bourdieu. Les résultats empiriques ont montré la persistance des effets de la classe sociale dans l'élaboration de la performance scolaire, bien que coexistant avec les effets des variables de scolarité, carrière individuelle et caractère éducatif. Enfin, nous réfléchissons sur les possibilités théoriques de la recherche pour comprendre comment l'école fonctionne entre la reproduction des inégalités de classe et de la production culturelle ou la transmission des connaissances.

Mots-clés

Classes sociales - Résultats scolaires - Capitale économique - Capitale culturelle

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Frequência da amostragem estratificada por UF	84
Tabela 02 – Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Todo o Brasil.....	109
Tabela 03 – Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Sul.....	113
Tabela 04 – Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Sudeste.....	116
Tabela 05 – Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Nordeste.....	119
Tabela 06 – Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Norte	121
Tabela 07 – Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Centro-Oeste.....	123
Tabela 08 – Classe como capitais e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Todo o Brasil.....	133
Tabela 09 – Classe como capitais e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Sul	137
Tabela 10 – Classe como capitais e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Sudeste	139
Tabela 11 – Classe como capitais e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Nordeste	142
Tabela 12 – Classe como capitais e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Norte.....	145
Tabela 13 – Classe como capitais e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Centro-Oeste.....	148
Tabela 14 – Classe por estratos e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Todo o Brasil.....	159

Tabela 15 – Classe por estratos e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Sul.....	162
Tabela 16 – Classe por estratos e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Sudeste.....	164
Tabela 17 – Classe por estratos e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Nordeste.....	167
Tabela 18 – Classe por estratos e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Norte.....	170
Tabela 19 – Classe por estratos e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Centro-Oeste	171
Tabela 20 – Classe como capitais e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Todo o Brasil.....	180
Tabela 21 – Classe como capitais e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Sul.....	184
Tabela 22 – Classe como capitais e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Sudeste.....	187
Tabela 23 – Classe como capitais e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Nordeste.....	190
Tabela 24 – Classe como capitais e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Norte.....	194
Tabela 25 – Classe como capitais e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Centro-Oeste.....	196

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Descrição do sistema de pontos para estratos de classe	90
Quadro 02 – Estratos de classe	90
Quadro 03 – Codificação das variáveis da escala de volume de capitais.....	92
Quadro 04 – Codificação das variáveis da escala de qualidade da escola	97
Quadro 05 – Codificação das variáveis utilizadas nas análises de correspondência.....	98
Quadro 06 – Codificação das variáveis das regressões multivariadas	101
Quadro 07 – Médias em Língua Portuguesa por estratos de classe.....	107
Quadro 08 – ANOVA, classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa.....	107
Quadro 09 – Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa, testes <i>post hoc</i> , Teste de Tukey, comparações múltiplas	108
Quadro 10 – Classe por estratos, regiões do país e efeitos mais importantes nas notas em Português	127
Quadro 11 – Médias em Língua Portuguesa por volume de capitais	130
Quadro 12 – ANOVA, volume de capitais e desempenho em Língua Portuguesa.....	130
Quadro 13 – Volume de capitais e desempenho em Língua Portuguesa, testes <i>post hoc</i> , Teste de Tukey, comparações múltiplas	131
Quadro 14 – Capital econômico e cultural, regiões do país e efeitos mais importantes nas notas em Português.....	151
Quadro 15 – Médias em Matemática por estratos de classe.....	156
Quadro 16 – ANOVA, classe por estratos e desempenho em Matemática	156
Quadro 17 – Classe por estratos e desempenho em Matemática, testes <i>post hoc</i> , Teste de Tukey, comparações múltiplas	156
Quadro 18 – Classe por estratos, regiões do país e efeitos mais importantes nas notas em Matemática	175
Quadro 19 – Médias em Matemática por volume de capitais	178
Quadro 20 – ANOVA, volume de capitais e desempenho em Matemática	178

Quadro 21 – Volume de capitais e desempenho em Matemática, testes <i>post hoc</i> , Teste de Tukey, comparações múltiplas	178
Quadro 22 – Capital econômico e cultural, regiões do país e efeitos mais importantes nas notas em Matemática	199
Quadro 23 – Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa, efeitos hierarquizados.....	205
Quadro 24 – Classe por estratos e desempenho em Matemática, efeitos hierarquizados	207
Quadro 25 – Tabulação cruzada entre regiões do país e volume de capitais	210
Quadro 26 – Capital econômico e cultural e desempenho em Língua Portuguesa em todo o Brasil, efeitos hierarquizados	212
Quadro 27 – Capital econômico e cultural e desempenho em Matemática em todo o Brasil, efeitos hierarquizados	214

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Distribuição bruta dos estudantes por cor da pele autodeclarada.....	85
Gráfico 02 – Distribuição relativa dos estudantes por sexo	85
Gráfico 03 – Distribuição relativa dos estudantes por etapa escolar	85
Gráfico 04 – Distribuição bruta dos estudantes por rede mantenedora da escola	86
Gráfico 05 – Distribuição bruta dos estudantes por estrato de classe social	91
Gráfico 06 – Distribuição relativa dos estudantes por volume de capitais.....	93
Gráfico 07 – Distribuição relativa dos estudantes por níveis de notas em Português	96
Gráfico 08 – Distribuição relativa dos estudantes por níveis de notas em Matemática	97
Gráfico 09 – Histograma para Proficiência em Língua Portuguesa	100
Gráfico 10 – Histograma para Proficiência em Matemática	100
Gráfico 11 – Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa	207
Gráfico 12 – Classe por estratos e desempenho em Matemática	209
Gráfico 13 – Capital econômico e capital cultural e desempenho em Português.....	213
Gráfico 14 – Capital econômico e capital cultural e desempenho em Matemática.....	215

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Organização dos modelos de análise de regressão multivariada	89
Figura 02 – Análise de correspondência simples entre classe por estratos e níveis de notas em Português	106
Figura 03 – Análise de correspondência múltipla entre classe por estratos, região do país e níveis de notas em Português.....	126
Figura 04 – Análise de correspondência simples entre volume de capitais e níveis de notas em Português	129
Figura 05 – Análise de correspondência múltipla entre volume de capitais, regiões do país e níveis de notas em Português.....	150
Figura 06 – Análise de correspondência simples entre classe por estratos e níveis de notas em Matemática	155
Figura 07 – Análise de correspondência múltipla entre classe por estratos, regiões do país e níveis de notas em Matemática.....	174
Figura 08 – Análise de correspondência simples entre volume de capitais e níveis de notas em Matemática	177
Figura 09 – Análise de correspondência múltipla entre volume de capitais, regiões do país e níveis de notas em Matemática.....	198
Figura 10 – Análise de correspondência múltipla entre classe por estratos, notas em Português e Matemática e qualidade da escola	204
Figura 11 – Análise de correspondência múltipla entre volume de capitais, notas em Português e Matemática e qualidade da escola	211
Figura 12 – Análise de correspondência múltipla entre rede escolar, volume de capitais e notas em Português e Matemática	218
Figura 13 – Análise de correspondência múltipla entre escolaridade da mãe, rede escolar e notas em Português e Matemática	219
Figura 14 – Análise de correspondência múltipla entre localização da escola, volume de capitais e notas em Português e Matemática	220

Figura 15 – Análise de correspondência múltipla entre série escolar, volume de capitais e notas em Português e Matemática	222
Figura 16 – Análise de correspondência múltipla entre envolvimento familiar, volume de capitais e notas em Português e Matemática	223
Figura 17 – Análise de correspondência múltipla entre evasão escolar, volume de capitais e notas em Português e Matemática	224
Figura 18 – Análise de correspondência múltipla entre reprovação, volume de capitais e notas em Português e Matemática.....	225
Figura 19 – Análise de correspondência múltipla entre cor da pele autodeclarada, volume de capitais e notas em Português e Matemática	227

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 CLASSES SOCIAIS	33
1.1 CLASSES SOCIAIS NA SOCIOLOGIA CLÁSSICA	34
1.2 CLASSES SOCIAIS NA SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA	37
1.2.1 Posições de classe e dimensões objetivas	40
1.2.2 Condições objetivas e coletividades sociais	46
1.3 CLASSES SOCIAIS NA SOCIOLOGIA BRASILEIRA.....	48
1.4 DESIGUALDADE DE CLASSES E EDUCAÇÃO	54
2 CLASSES SOCIAIS E EDUCAÇÃO	56
2.1 FUNCIONALISMO E EDUCAÇÃO	56
2.2 REPRODUÇÃO DE CLASSE E EDUCAÇÃO	58
2.3 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS CLASSES SOCIAIS	61
2.4 DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS.....	66
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	79
3.1 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	80
3.1.1 Base de dados do Saeb 2013	82
3.1.2 Amostra.....	83
3.2 DESCRIÇÃO DAS OPERAÇÕES ESTATÍSTICAS.....	86
3.2.1 Análise de correspondência	86
3.2.2 Regressão linear múltipla.....	87
3.3 OPERACIONALIZAÇÃO DO CONCEITO DE CLASSE SOCIAL.....	89
3.3.1 Classe por estratos de consumo	89
3.3.2 Capital econômico e capital cultural.....	91
3.4 CODIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS	95
3.4.1 Análise de correspondência	95

3.4.2 Regressão linear múltipla.....	99
4 CLASSE SOCIAL E DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA	105
4.1 CLASSE POR ESTRATOS E NOTAS EM PORTUGUÊS.....	105
4.1.1 Classe por estratos e notas em Português em todo o Brasil.....	109
4.1.2 Classe por estratos e notas em Português na região Sul	113
4.1.3 Classe por estratos e notas em Português na região Sudeste	116
4.1.4 Classe por estratos e notas em Português na região Nordeste	118
4.1.5 Classe por estratos e notas em Português na região Norte	121
4.1.6 Classe por estratos e notas em Português na região Centro-Oeste	123
4.1.7 Classe por estratos, especificidades regionais e notas em Português	125
4.2 CAPITAL ECONÔMICO E CULTURAL E NOTAS EM PORTUGUÊS.....	129
4.2.1 Capital econômico e cultural e notas em Português em todo o Brasil.....	132
4.2.2 Capital econômico e cultural e notas em Português na região Sul	137
4.2.3 Capital econômico e cultural e notas em Português na região Sudeste	139
4.2.4 Capital econômico e cultural e notas em Português na região Nordeste	142
4.2.5 Capital econômico e cultural e notas em Português na região Norte	145
4.2.6 Capital econômico e cultural e notas em Português na região Centro-Oeste	147
4.2.7 Capital econômico e cultural, especificidades regionais e notas em Português	150
5 CLASSE SOCIAL E DESEMPENHO EM MATEMÁTICA	154
5.1 CLASSE POR ESTRATOS E NOTAS EM MATEMÁTICA	154
5.1.1 Classe por estratos e notas em Matemática em todo o Brasil	158
5.1.2 Classe por estratos e notas em Matemática na região Sul	161
5.1.2 Classe por estratos e notas em Matemática na região Sudeste	164
5.1.4 Classe por estratos e notas em Matemática na região Nordeste	166
5.1.5 Classe por estratos e notas em Matemática na região Norte.....	169
5.1.6 Classe por estratos e notas em Matemática na região Centro-Oeste	171
5.1.7 Classe por estratos, especificidades regionais e notas em Matemática	173

5.2 CAPITAL ECONÔMICO E CULTURAL E NOTAS EM MATEMÁTICA	176
5.2.1 Capital econômico e cultural e notas em Matemática em todo o Brasil.....	179
5.2.2 Capital econômico e cultural e notas em Matemática na região Sul	184
5.2.3 Capital econômico e cultural e notas em Matemática na região Sudeste	187
5.2.4 Capital econômico e cultural e notas em Matemática na região Nordeste	190
5.2.5 Capital econômico e cultural e notas em Matemática na região Norte	193
5.2.6 Capital econômico e cultural e notas em Matemática na região Centro-Oeste	195
5.2.7 Capital econômico e cultural, especificidades regionais e notas em Matemática ..	197
6 DESIGUALDADE DE CLASSE SOCIAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: REPRODUÇÃO, CONTRADIÇÃO E AGÊNCIA	201
6.1 REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE DE CLASSE VIA ESCOLA	203
6.1.1 Classes como acesso a bens de consumo.....	204
6.1.2 Classes como posse de capital econômico e cultural.....	210
6.2 FISSURAS NA REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE DE CLASSE.....	231
6.2.1 Contradições sistêmicas	232
6.2.2 Penetrações culturais.....	235
6.2.3 Condição de agente e disposições abertas	239
CONCLUSÃO.....	243
REFERÊNCIAS	249

INTRODUÇÃO

O tema desta investigação sociológica diz respeito às desigualdades entre classes sociais e suas relações com a educação básica no Brasil. Desigualdades, classes sociais e suas interfaces com a escolarização constituem, portanto, os eixos teórico-conceituais que fundamentam este trabalho de pesquisa. Do ponto de vista do objeto empírico, nossa orientação é refletir sobre o contexto e o desempenho acadêmico dos jovens brasileiros, inseridos na escola básica, que vai da educação infantil até o ensino médio.

Considerando as possíveis relações entre as desigualdades de classes sociais e a educação básica no Brasil, encaminhamos nossas reflexões rastreando os impactos da classe social nos resultados dos alunos brasileiros na principal avaliação educacional de larga escala do país, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado em 2013. No compasso da literatura sociológica, procuramos discutir os elementos gerais que interagem no interior da escola e a dinamizam entre a reprodução das desigualdades de classe e a produção cultural ou a transmissão de saberes. Para que isso seja possível, estamos interessados em apontar possibilidades de entendimento para a pergunta: qual a influência da classe social dos estudantes nos seus rendimentos escolares, medidos pelos seus desempenhos na maior avaliação externa do Brasil, e levando em consideração uma gama de aspectos correlatos aos processos educacionais, como aspectos individuais, familiares, demográficos, de trajetória, escolares e pedagógicos?

As classes sociais perfazem um tópico bastante debatido nas Ciências Sociais. Em geral, classes são percebidas como agrupamentos humanos cuja situação econômica tende a ser similar. Entretanto, temos diferentes “matrizes de pensamento” que apontam possibilidades de aprofundamento sobre a noção de “classes sociais”. A tradição inspirada em Karl Marx sustenta a importância da posição ocupada pelas pessoas nas relações sociais de produção material; a tradição inspirada em Max Weber delimita as classes também pelos aspectos econômicos, mas se conecta à posse de bens econômicos e à ideia de “situação de classe”; por último, destacam-se os trabalhos inspirados em Pierre Bourdieu, pensando as classes enquanto posições relativas no espaço social, dotadas de diferentes tipos e volumes de capitais e relacionadas aos esquemas de disposições incorporados nos agentes, operadores das lutas simbólicas nos diferentes campos.

Ao longo do texto, definimos o conceito de “classe social” de maneira aprofundada, bem como o “retrato” da educação básica que estamos utilizando para nossas análises. Por

enquanto, é importante dizer que aplicamos essas noções de maneira heurística, a fim de instrumentalizar os conceitos, sem relegar a polissemia destes termos nos debates da Sociologia. As desigualdades de classe sociais, por exemplo, relacionam-se aqui com dois indicadores específicos: de um lado os estratos de classe, medidos pela posse de bens de consumo; de outro, o capital econômico e o capital cultural, medidos por variáveis categóricas, como as que indicam a entrada precoce no mercado de trabalho ou os hábitos de leitura. O cenário educacional, por sua vez, é traduzido a partir da medição dos desempenhos dos nossos jovens numa avaliação de larga escala, oriunda do Saeb 2013.

A educação formal básica pode ser vista segundo uma espécie de duplo caminho analítico. Numa direção, temos a ideia de que a escola pode ser uma porta aberta para a mobilidade social ascendente. Através da educação formal, do acesso à escolarização de qualidade, todos nós tenderíamos a ter chances equânimes na competição social intrínseca às modernas sociedades capitalistas. A despeito das controvérsias que esse raciocínio pode causar e da curiosidade científica que suscita, essa é uma expectativa que ilumina diferentes perspectivas analíticas, desde as teorias funcionalistas (PARSONS, 1970) até as pedagogias críticas (FREIRE, 1996).

Em outra direção, observa-se a educação sob o ângulo inverso, na procura por desvelar os mecanismos¹ pelos quais a escolarização pode colaborar para a reprodução das desigualdades entre classes sociais. Nessa ótica, as sociedades modernas encontram na escola uma instituição precisa para auxiliar a legitimação das desigualdades de classe que as compõem. Através das instituições educacionais, as desigualdades acabariam por ser percebidas como diferenças de mérito individual, e não como produto de uma determinada formação social (BOURDIEU, 1992).

Foram principalmente as obras de Bourdieu (2010, 1996, 1992, 1990) as responsáveis pela disseminação da ideia de que os sistemas de ensino e a própria ação pedagógica da modernidade constituem mecanismos reprodutores do arbitrário cultural dominante e, assim, colaboram para a reprodução das desigualdades de classe. Seus trabalhos denotam a influência de aspectos específicos das origens sociais nas trajetórias escolares, salientando que o repertório de disposições associadas ao capital cultural hegemônico ludibriam as chances

¹ Daqui até o final, na maior parte das vezes utilizamos o termo “mecanismo” no sentido corriqueiro, ou seja, como “modo de funcionamento”. Quando o termo aparece em meio à teoria bourdieusiana, ele tende a se referir ao “mecanismo gerador de práticas”, o *habitus* de classe. Para além disso, há na Sociologia uma literatura metodológica interessante sobre “mecanismos causais” (REISS, 2007; BENNET & GEORGE, 2005; BUNGE, 2004). Por aqui, não dialogamos com essa perspectiva.

das classes populares de se igualarem em condições de sucesso escolar com as classes dominantes.

As classes estão situadas relacionalmente no espaço social, feito de lutas sociais pelo acesso aos bens e recursos escassos, e podem ser mapeadas pela localização dos agentes (indivíduos, dotados da “condição de agência”, por isso, “agentes”) indicada pela propriedade dos diferentes tipos de capitais disponíveis. As classes possuem uma dimensão objetiva, marcada pela posse de capitais, e uma dimensão simbólica, “objetiva de segunda ordem” (BOURDIEU, 2013, p. 111), marcada pelas lutas de classificação e desclassificação. Diferentes agentes possuem diferentes tipos de capitais. Os capitais podem ser entendidos como “trunfos” a serem mobilizados nos diferentes “campos”. Os campos são microcosmos relativamente autônomos nos quais os agentes disputam recursos materiais e simbólicos, além de posições de poder. São locais objetivos de disputas baseadas nos diferentes capitais. Bourdieu (2008) fala em, pelo menos, quatro tipos de capitais: o capital econômico, o capital cultural, o capital social e o capital simbólico. As lutas sociais pelo acesso diferencial aos bens e recursos operam, sobretudo, escoradas no tipo e no volume de capital econômico e cultural agregados pelos agentes.

A condição de classe que a estatística social apreende por meio de diferentes indicadores materiais da posição nas relações de produção, ou, mais precisamente, das capacidades de apropriação material dos instrumentos de produção material ou cultural (capital econômico) e das capacidades de apropriação simbólica desses instrumentos (capital cultural), determina direta e indiretamente, conforme a posição a ela conferida pela classificação coletiva, as representações de cada agente de sua posição e as estratégias de "apresentação de si" de que fala Goffman, ou seja, sua encenação de sua própria posição (BOURDIEU, 2013, p. 109).

É a noção de *habitus* de classe que dá fluência ao esquema teórico de Bourdieu. Se os campos são locais “objetivos” do espaço social, no quais os agentes disputam posições nas hierarquias das estruturas sociais, seu complemento está na maneira pela qual os agentes produzem suas ações cotidianas em conformidade ou não com as expectativas da realidade objetiva que os cerca. O que está em jogo não é senão a tentativa de equilibrar as disparidades entre ação e estrutura, um longo debate sociológico travado por muitas correntes de pensamento. Bourdieu (2010) encontra na noção de *habitus* a capacidade de explicar como os agentes absorvem as estruturas sociais e, ao mesmo tempo, afetam essas estruturas com as suas disposições para agir e crer em algo. O *habitus* é o mecanismo gerador das práticas, caracterizado por uma quase pré-reflexividade das ações humanas, feito de um passado

incorporado e fruto da socialização e dos capitais disponíveis para os agentes nas relações que eles estabelecem desde cedo no espaço social.

O *habitus* precisa ser percebido como *habitus* de classe, porque o esquema de disposições para percepção e apreciação que condiciona os agentes é apreendido desde muito cedo, e é fruto das diferentes socializações posicionadas em diferentes “localidades” do espaço social e permeadas por um acesso diferenciado aos bens e recursos escassos. Na verdade, é o *habitus* de classe o responsável por orientar os estudantes nas suas ações no universo escolar, seja fazendo o estudante das classes desprivilegiadas procurarem meios de enfrentar as dificuldades que se lhes aparecem, seja tornando “natural” para os estudantes das classes médias e altas a inserção no campo escolar e o cumprimento dos seus requisitos acadêmicos, emocionais e psicológicos.

Podemos dizer, portanto, que a influência das origens sociais no desempenho educacional problematiza as sociedades modernas num dos seus pontos nevrálgicos: a questão da mobilidade social (COSTA RIBEIRO, 2011; MONT’ALVÃO, 2011). Para algumas teorias, como as do capital humano e da modernização, as sociedades democráticas devem erguer sistemas de ensino determinados a diminuir ao máximo o impacto das diferentes condições socioeconômicas e culturais no aprendizado de jovens e crianças. Assim, um indivíduo não estaria fadado a seguir um destino pré-determinado pela sua origem (PARSONS, 1970; TREIMAN, 1970).

A realidade vem demonstrando, contudo, que as coisas são mais complexas. As desigualdades e a estratificação social persistem e, por isso, seguem como tema de pesquisa para autores diversos (PASTORE & SILVA, 2000; SCALON, 1999, 1998). O impacto das desigualdades nos rendimentos escolares vem sendo estudado por um longo período (COSTA RIBEIRO, 2011; MARE, 1981, 1980; SILVA & MELLO E SOUZA, 1986; SILVA & HASENBALG, 2002, 2000). Trata-se do efeito dos recursos e condições sociais da família, bem como de algumas características individuais dos estudantes nas suas chances de sucesso e progressão no âmbito da educação formal. Aspectos do chamado *background* familiar dos estudantes se sobressaem nessa abordagem.

Costa Ribeiro (2011) define as desigualdades de oportunidades educacionais como o efeito dos recursos familiares nas possibilidades de sucesso e avanço nos sistemas educacionais formais. Esses recursos materializam-se nas condições socioeconômicas das famílias, na região em que residem as famílias, na cor da pele, no sexo dos estudantes e etc. A literatura sociológica que investiga as relações entre as condições sociais de existência e o sucesso na escolarização costuma relacionar baixas desigualdades de oportunidades

educacionais com sistemas escolares eficientes e maiores taxas de mobilidade social em democracias modernas (MONT'ALVÃO, 2011).

James Coleman (1988) foi outro que deu importância para os aspectos extraescolares, sobretudo ao que chamou de capital social. Sua grande pesquisa empírica, publicada no Relatório Coleman, organizada a partir de *surveys* e indicadores de rendimento escolar nos Estados Unidos, forneceu conclusões que embasaram argumentos controversos, que mais se assemelham a um modelo teórico utilitarista. As análises empíricas do autor sumarizavam a incidência maior das características socioeconômicas e culturais nos resultados dos alunos, suas relações e dinâmicas, em negligência aos aspectos próprios à escolarização. A alegação controversa de Coleman sustentava que os investimentos em educação pública de qualidade não se projetavam enquanto uma política pública acertada (HIGGINS, 2005). O ponto a ser trabalhado seria, portanto, distante da questão da oferta educacional, mas próximo da questão do atendimento à demanda. Com as lentes voltadas para a demanda, a educação privada assumiria um realce nos contornos do sistema social. Esta postura política não reverbera na trajetória de Bourdieu, por exemplo, posto que, inclusive, ele se posicionou contra os desmontes dos direitos sociais através das políticas de austeridade notadamente decorrentes na Europa, no fim do século XX e início do XXI (BOURDIEU, 1998).

Noutro ângulo, não se pode esquecer o efeito da escola enquanto instituição relevante na formação dos resultados estudantis. Numa linha aproximada de uma “Sociologia da Escola”, ganha relevo o papel da instituição escolar na redução dos impactos dos elementos extraescolares na qualidade da educação, concebida de diferentes maneiras. É uma ideia e uma orientação de pesquisa proeminente, pois seus resultados contribuem para os debates nacionais acerca das políticas voltadas para a melhoria dos estabelecimentos escolares (BARBOSA, 2009, 2002). Faz-se possível pensar nessa ótica através do efeito que a escola exerce nos resultados dos discentes, na medida em que escolas de melhor qualidade ampliam as assertivas favoráveis ao cumprimento de outras dimensões que influenciam a qualidade da educação.

Além disso, tem se valorizado muito a “condição de agência” e os “patrimônios individuais” das pessoas. Bernard Lahire (2005, 2002) discorre sobre a multiplicidade de experiências que atravessam os indivíduos humanos e nos fazem seres de uma complexidade ímpar, à medida que nós devemos ser caracterizados a partir dos “patrimônios de disposições individuais” que nos competem. Essas disposições, afora sua associação inicial com o *habitus* de Bourdieu, ultrapassam as possibilidades interpretativas do conceito e postulam “abrir” a assimilação das experiências desde uma concepção mais plural e fluida.

Já o foco na “condição de agência humana” se relaciona diretamente com a presença nas últimas décadas de uma espécie de “singularização” e “individualização”, possíveis produtos das modernas sociedades capitalistas, cujos desdobramentos teriam gerado indivíduos que buscam constantemente consolidar sua “autobiografia” e sua “individualidade”, erigindo suas identidades (ou “identificações”) sem necessariamente passar pela referência de entidades coletivas, como classes, etnias e etc. O economista Amartya Sen (2011), com a “abordagem das capacidades”, numa dimensão de “igualdade de liberdades”, é um dos autores que enveredam de modo sofisticado nesses debates, argumentando que pode ser imperativo refletir, na discussão sobre desigualdades, acerca de quais os projetos que as pessoas escolhem viver e como a sociedade oferta possibilidades de que isso ocorra num contexto de bem-estar social.

Fazer Sociologia é potencializar a curiosidade científica e construir uma investigação sistemática, metódica e rigorosa, em contato com os conhecimentos já produzidos na área da temática de pesquisa. Em função disso, não partimos de nenhuma certeza e não aceitamos, de antemão, nenhum argumento fatalista. A hipótese² que nos guia é marcada pela percepção de que a reprodução das desigualdades de classe passa pela escolarização, na medida em que a classe social afeta o desempenho educacional. Nossas “suspeitas” derivam tanto do “chão da sala de aula”, visto que o autor deste trabalho esteve à frente da docência na educação básica durante seis anos, como das incursões teóricas traçadas no decorrer da sua formação enquanto pesquisador no domínio acadêmico da Sociologia.

No Brasil, a qualidade da educação deixa muito a desejar. O desempenho dos nossos estudantes nas avaliações de larga escala é insatisfatório. Mesmo que seja preciso relativizar as avaliações que reduzem a educação ao desempenho em um teste específico ou a um *ranking* de determinadas características, parte-se do pressuposto de que essas avaliações são importantes para construir uma espécie de “visualização amplificada” sobre a educação. Dados dessa natureza são imprescindíveis para a formulação de políticas públicas.

A principal avaliação mundial é o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que é aplicado de três em três anos e avaliou, em 2015, estudantes de 75 países em todo o planeta. O PISA é executado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e investiga a proficiência dos estudantes em matemática, ciências e na linguagem nativa. Em 2015, o Brasil ficou nas últimas posições nas

² Quando falamos em hipótese, não estamos falando de falseamento de uma hipótese nula, mas de uma espécie de guia teórico que acompanha o trabalho de pesquisa. Esse sentido de hipótese remete à perspectiva de Gaston Bachelard (1996) e difere do que é utilizado normalmente em abordagens quantitativas.

três áreas avaliadas. Em Ciências, que era o foco do estudo, nós ficamos em 63º (sexagésimo terceiro) lugar (estávamos em 59º em 2012, quando havia 65 países analisados). Na avaliação de língua portuguesa, o Brasil caiu de 55º (quincuagésimo quinto) para 59º (quincuagésimo nono). Em matemática, caímos 14 pontos e despencamos da 58ª (quincuagésima oitava) para a 65ª (sexagésima quinta) posição, sendo o último país da América Latina neste *ranking*.

No contexto nacional, temos o já referido Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Saeb. O Saeb é realizado de dois em dois anos e avalia as mesmas três matérias que o PISA. A lógica das provas e dos questionários contextuais preenchidos pelos estudantes é semelhante nos dois exames. Os baixos resultados dos nossos alunos também. No Saeb 2015, numa escala de zero (0) a 500, a média das notas dos estudantes brasileiros, no ensino médio, foi de 267 pontos em matemática, mesmo número para língua portuguesa. No ensino fundamental, em 2015, a média em português foi de 208 pontos para as séries iniciais e 252 para as séries finais; já a média em matemática foi de 219 para as séries iniciais e 256 pontos para as séries finais.

Não são resultados satisfatórios, apesar de haver uma melhora quanto aos resultados de 2013, ao menos em língua portuguesa. Em 2013, no ano em que foi produzida a base de dados utilizada nesta tese, a média dos jovens em matemática foi de 270 pontos e em língua portuguesa de 264, para o ensino médio; para o ensino fundamental, nas séries iniciais a média foi de 211 pontos em matemática e 196 em português, e nas séries finais, 252 pontos para matemática e 246 para língua portuguesa.

Diante das considerações feitas até o presente momento, precisamos apresentar o “desenho” da investigação que estamos propondo. No intuito de mensurar o impacto das classes sociais na educação formal, optamos pelo desenvolvimento de um estudo quantitativo, com o uso de dados secundários. Nossa opção se deu pelo fato de que não estamos preocupados, neste trabalho, com o detalhamento compreensivo das subjetividades dos estudantes, suas razões, emoções ou sentimentos. Estamos preocupados, isso sim, com as tendências e probabilidades passíveis de revelação no que tange ao relacionamento entre um conjunto de aspectos objetivos e relevantes e o desempenho em matemática e língua portuguesa dos alunos brasileiros.

Para traduzir nossa preocupação numa pesquisa empírica, adotamos a base de dados do Saeb 2013, composta por questionários contextuais sobre a vida dos estudantes, questionários sobre as características das escolas que eles frequentam e sobre os professores que lecionam nesses estabelecimentos. Mais do que isso, a base de dados do Saeb 2013 disponibiliza a possibilidade de relacionar variáveis oriundas desses questionários com a

proficiência em matemática e língua portuguesa obtida pelos educandos, oportunizando um trabalho de pesquisa que procure revelar a influência de determinados elementos no desempenho educacional no Brasil.

Sabemos que o desempenho educacional deve ser considerado apenas uma dentre as diferentes dimensões para se avaliar um sistema de ensino (DOURADO, 2007). Contudo, fazer Sociologia é “recortar” a realidade e procurar investigar o “recorte” selecionado com as possibilidades empíricas e teóricas acessíveis ao pesquisador. Por essa razão, acreditamos que uma base de dados com mais de 269 mil casos e cerca de 400 variáveis amplia bastante os horizontes que podemos observar. De fato, haveria muito que se discutir acerca, por exemplo, da redução da noção de “desempenho educacional” à proficiência em matemática e língua portuguesa. Não temos dúvidas de que aprendizado e conhecimento transcendem bons resultados nessas duas disciplinas, mas isso não invalida a ocorrência de que saber ler e escrever, interpretando com clareza diferentes textos, e saber realizar operações lógicas e matemáticas com fluência, podem representar habilidades e competências básicas para a vida em sociedade.

Em vista disso, realizamos operações estatísticas por meio do uso da base de dados do Saeb 2013, sempre verificando o alcance da nossa hipótese, verificando a influência da classe social na educação básica, mensurando o impacto das variáveis que expressam a classe social dos estudantes nos seus desempenhos acadêmicos. Utilizamos a estatística descritiva, a análise de correspondência, a análise de variância (ANOVA) e a regressão linear múltipla, sendo que essa última permite ao pesquisador examinar o impacto de uma ou diversas variáveis independentes (explicativas) em uma variável dependente quantitativa (explicada). O uso dessa técnica é interessante, pois nos autoriza a refletir sobre o grau da influência desta ou daquela variável independente (que operacionaliza algum conceito), por exemplo, nas notas dos estudantes do Saeb 2013. Selecionamos a regressão linear múltipla de tipo *stepwise* para as principais análises que realizamos. Isso significa que elegemos um conjunto de variáveis da base de dados, assentado na literatura sociológica, e rodamos modelos nos quais um algoritmo³ seleciona as variáveis com maior impacto e significância estatística que permanecerão no modelo final. Assim, pretendemos visualizar se e quando ocorre a permanência das variáveis que expressam a classe social dos educandos e qual o grau de impacto que elas alcançam no relacionamento com as notas em matemática e português, em paralelo às demais variáveis arroladas no modelo final pelo algoritmo de seleção.

³ Um algoritmo é uma sequência finita de regras, raciocínios ou operações que é aplicada a um número finito de casos, possibilitando a solução de tipos semelhantes de problemas.

Contando com a complexidade e a polissemia do conceito de classe social, definido por diferentes correntes de pensamento e sem angariar consensos sobre a sua aplicação, aderimos à elaboração de duas formas distintas para operacionalizar a noção de classes sociais. Num primeiro momento, elaboramos um indicador de classe social com base na perspectiva de estratos sociais (A, B1, B2, C1, C2 e D/E), cujo agregado de pontuações, medidas por meio da posse de bens de consumo, além da escolaridade dos pais, registra o pertencimento dos educandos a um desses estratos. Esse indicador costuma ser usado em pesquisas de mercado, como, por exemplo, o “Critério Brasil”, da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). Classes sociais são definidas através do acesso a níveis de renda ou bens de consumo (por vezes chamadas de “classes econômicas”), também, nos trabalhos de Neri (2010), Souza e Lamounier (2010) e Oliveira (2010). Como não temos dados sobre a renda das famílias dos estudantes avaliados pelo Saeb 2013, nossa ambição foi perceber quantos pontos nas proficiências em matemática e português os estudantes obtinham a mais ou a menos à medida que se moviam entre os estratos de classe, elaborados por meio da posse de bens de consumo.

Depois, optamos por realizar outras análises usando como indicador de classe social uma gama de variáveis categóricas. A renda ou o acesso a bens de consumo nem sempre são considerados indicadores razoáveis para conceituar classes sociais. Uma parte dos estudos que propõem outras definições de classe se ancora na ocupação dos indivíduos no mercado de trabalho como eixo da operacionalização do conceito (GOLDTHORPE, 2007; WRIGHT, 1989, 1985). Outra parte entende que a questão passa por redefinir a noção de classe social incluindo aspectos culturais no seu escopo. Conforme Bourdieu (2013), as classes sociais são posicionadas de modo relacional no espaço social e possuem uma dimensão objetiva e outra simbólica. A dimensão objetiva é representada pela posse de capitais, especialmente os capitais econômico e cultural. Como não temos dados acerca das ocupações dos familiares dos alunos, e a ocupação no mundo do trabalho equivale muito mais ao contexto dos adultos, preferimos examinar a concepção bourdieusiana. Além disso, acreditamos que essa perspectiva ajuda a se distanciar de uma espécie de “economicismo” (SOUZA, 2015).

O segundo indicador de classe, portanto, busca operacionalizar diferentes capitais⁴. O capital econômico é medido por meio da posse de bens de consumo, além da inserção precoce

⁴ É importante demarcar o fato de que sabemos como é complicado operacionalizar os conceitos de Pierre Bourdieu, pois eles remetem à diferentes dimensões da vida social. Do ponto de vista da estatística, a técnica mais apropriada para dialogar com a teoria bourdieusiana é a análise de correspondência, pela qual conseguimos analisar as posições relativas de proximidade e distância dos agentes num “espaço geométrico”. Utilizamos esta técnica neste trabalho, mas como nossa intenção maior é analisar o grau dos efeitos da classe no desempenho

no mercado de trabalho e do tamanho da residência dos estudantes. Operacionalizamos duas das três facetas do capital cultural: a institucionalizada na família, desde a escolaridade dos pais, que pode atuar como uma espécie de “herança cultural” na socialização dos filhos; e a incorporada nos educandos, adquirida pelo *habitus*, considerando os hábitos de leitura dos jovens. A terceira faceta, o capital cultural objetivado em bens culturais, não foi possível medir, em função da ausência de variáveis que pudessem expressá-la. Assim, podemos refletir sobre a influência da condição de classe dos jovens brasileiros nos seus respectivos desempenhos educacionais, indo além da perspectiva de classe como acesso a renda, bens de consumo ou ocupação no mercado de trabalho, buscando a dimensão de classe objetiva, mas que agrega elementos econômicos e culturais.

Estabelecidas as duas formas de indicar a classe social dos estudantes, passamos a realizar as análises. Nosso foco esteve nas regressões lineares múltiplas. Para cada indicador do conceito de classes sociais, realizamos 12 regressões. Seis regressões para a variável dependente “proficiência em matemática” e seis regressões para a variável dependente “proficiência em língua portuguesa”. Trata-se de uma regressão contendo todos os casos, envolvendo todos os estudantes brasileiros na análise, seguida de cinco regressões contendo os casos específicos de cada uma das regiões do país (Sul, Sudeste, Nordeste, Norte e Centro-Oeste). Sob esse complexo ângulo, foi possível analisar tanto os resultados para a completude do território nacional, quanto para as particularidades regionais que marcam a nossa existência material e cultural. Na totalidade, apresentamos os resultados, as interpretações e as análises de 24 regressões realizadas, constituindo, enfim, um estudo amplificado e detalhado sobre as relações entre classe e desempenho educacional.

A forma como organizamos esta tese de doutorado segue um crescente arranjo textual, argumentativo e analítico. No primeiro capítulo, discorremos sobre as contribuições acadêmicas dedicadas a pensar a definição de classes sociais, desde os autores considerados clássicos até as perspectivas contemporâneas. Se na perspectiva funcionalista as classes são caracterizadas como estratos sociais e as relações de desigualdade entre os estratos são percebidas como potencialmente positivas, porque sem elas as pessoas careceriam de recompensas e incentivos para a competição social, a partir do olhar de Karl Marx (2010, 2005) o enfoque muda radicalmente. Para esse autor e a tradição formada sobre sua obra, as classes sociais conformam as vidas das pessoas expressando o conflito que movimenta as sociedades humanas em toda a História, o conflito entre classes sociais. Nas formações sociais

educacional, a regressão linear múltipla foi escolhida para as análises principais. No Capítulo 3, discutimos a operacionalização efetiva dos conceitos de maneira aprofundada.

capitalistas, os detentores dos meios de produção da vida material (fábricas, ferramentas, terras, etc.) pertenceriam à “burguesia”, classe dominante econômica e politicamente, enquanto os indivíduos que apenas possuem a sua força de trabalho fariam parte da “classe trabalhadora”. Max Weber, por sua vez, realça o caráter das classes sociais no mesmo “ambiente econômico” que Marx, mas não adota a perspectiva da luta entre classes como *leitmotiv* histórico, pensando a partir da ideia de “situações de classe”.

Também apresentamos reflexões sociológicas contemporâneas que se debruçam sobre as classes sociais. Há a continuidade das tradições clássicas, marcadamente entre aqueles pesquisadores chamados de “neomarxistas” e “neoweberianos”. Em geral, podemos descrever o cenário de pesquisa no escopo das “análises de classe contemporâneas” dividido em dois: a) a busca por investigar as relações entre a dimensão objetiva de classe e todos os seus desdobramentos possíveis, seja na reprodução das desigualdades ou na mobilidade social; b) a procura por estudar as relações entre as classes sociais entendidas enquanto “coletividades sociais”, analisando possíveis homologias entre o posicionamento objetivo no espaço social e as práticas culturais, simbólicas e, inclusive, morais dos agentes (BERTONCELO, 2009). Este trabalho corteja ambas as perspectivas no desenrolar das suas análises, ainda que esteja muito mais relacionado aos aspectos objetivos das classes sociais.

Centrando nossa mira no fenômeno que “recortamos” para analisar, as relações entre as desigualdades de classe e a educação formal básica, o Capítulo 2 traz uma incursão ao debate acerca de como as condições de existência podem afetar a escolarização. Os dois caminhos de entendimento da relação “classe x educação”, relatados no começo desta Introdução, conduzem a exposição dos argumentos neste capítulo. Para pensar a educação enquanto ferramenta para a mobilidade social ascendente e a “democratização” de posições de reconhecimento e poder na sociedade como um todo, discutimos as perspectivas do funcionalismo prementes na temática educacional.

No que concerne à percepção crítica de que a escola colabora para a reprodução das desigualdades de classe na modernidade ocidental, angariamos diferentes abordagens e tratamos de detalhá-las. De imediato, versamos sobre a abordagem da classe social como mecanismo de reprodução das desigualdades, sobretudo a partir das lutas sociais, na trilha de Bourdieu (1992, 2008, 2010) – teoria que “dá sentido” a hipótese deste estudo. Ato contínuo, ampliamos o leque de interpretações e acentuamos outras contribuições, cujos pilares remetem à importância da escolarização e do envolvimento ativo da família para mitigar a força das origens sociais nos resultados acadêmicos dos nossos jovens. Depois, dissertamos

acerca de estudos variados, que agrupamos sob a alcunha de “desigualdades de oportunidades educacionais”, apresentados para diversificar o quadro analítico.

No Capítulo 3, expomos o detalhamento completo de todos os elementos que fazem parte do objeto empírico investigado. Começamos com o detalhamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Saeb, chegando aos pormenores da base de dados de 2013, da amostra dos casos analisados, da codificação das variáveis, da operacionalização do conceito de classe social e das operações estatísticas envidadas para o desenvolvimento das nossas reflexões sociológicas acerca do impacto da classe social no desempenho educacional brasileiro.

Nos Capítulos 4 e 5, iniciamos a interpretação das análises realizadas a partir do desempenho dos estudantes avaliados pelo Saeb 2013 em língua portuguesa e matemática e os seus relacionamentos com o conjunto de variáveis selecionado. Observamos a influência das duas formas selecionadas para operacionalizar a classe social nas notas em português e matemática, sempre em paralelo às variáveis que indicam questões demográficas, individuais, de trajetória e dos processos escolares e pedagógicos. Os resultados apontam para a presença constante do impacto da classe social no desempenho escolar em língua portuguesa e matemática. Eles apontam, também, a influência decisiva das demais variáveis como um achado impossível de negligenciar.

Quase no final deste trabalho, aprofundamos as possíveis ligações teóricas com os nossos resultados empíricos. No Capítulo 6, refletimos sobre os efeitos das duas formas de operacionalizar o conceito de classe social nos desempenhos educacionais, apontando alguns limites de se pensar apenas na dimensão econômica de classe e assinalando a importância do capital cultural como elemento objetivo da classe social, ao lado do capital econômico (BOURDIEU, 2013; SOUZA, 2015, 2012a).

Para pensar a complexidade dos resultados que encontramos, seguimos a sugestão de Sallum Jr. (2005) e Bertonecelo (2016a), relacionamos o conceito de “contradição” ao esquema analítico e discutimos as formas de produção cultural e de resistência à escola, como produção ativa de classe, a partir dos dados etnográficos de Paul Willis (1991), que analisou a relação dos filhos dos trabalhadores pobres com a escola, numa comunidade operária britânica.

Acrescentamos, também, uma “leitura transformativa” do conceito de *habitus*, ancorada em Frédéric Vandenberghe (2010), dialogando com os “patrimônios individuais de disposições” de Lahire (2005, 2002) e engendrando um ponto de contato mais denso com a inerente “condição de agência” que perfaz os seres humanos. Dessa maneira, pensando o

espaço social com fundamentos contraditórios e a “condição de agente” de cada um de nós numa perspectiva mais aberta, atualizando o *habitus* de classe, esperamos contribuir para o estudo das relações entre classes sociais e desempenho educacional no Brasil.

1 CLASSES SOCIAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar as diferentes interpretações acerca da noção de classes sociais, no escopo da Sociologia. Não há consenso sobre o seu significado. Mais que isso, a própria capacidade explicativa e/ou analítica que ela oportuniza, em virtude das transformações econômicas, culturais e sociais em voga no século XXI, reiteradamente é interrogada e posta contra a parede.

Diante da emergência de novas formas de organização das relações sociais, de novas clivagens sociais decorrentes da passagem das sociedades industriais para as pós-industriais, outros elementos (padrões de consumo, etnia, gênero e etc.) orientariam a composição das identidades coletivas e das inclinações políticas. A chegada da alta modernidade, modernidade tardia (BECK, 1992; GIDDENS, 2002) ou pós-modernidade (BAUDRILLARD, 1975; JAMESON, 1994) resultaria numa ampliação das individualidades, imersas na reflexividade e na geração de uma biografia do eu com uma narrativa particular de auto-identidade, não mais necessariamente relacionada a grupos, estratos, camadas ou classes sociais.

Não obstante, Bertonecelo (2009) aponta para achados de pesquisas recentes que contrariam a rejeição ao conceito, sinalizando que persistem conexões entre classes sociais e consumo, por exemplo. Em artigos com Tag Wing Chan, John Goldthorpe (2006, 2005) frisa a relevância da diferenciação weberiana entre classe e *status*, defendendo que as duas dimensões da estratificação social influenciam as chances nas vidas dos indivíduos operando de maneira distinta. Autores diversos têm se dedicado a reconstruir as análises sobre classes, perseguindo a formulação de sínteses entre perspectivas teóricas, chegando a pensar classes como coletividades sociais (SALLUM JR., 2005; SCOTT, 1996).

Para examinar as relações entre classes sociais e desempenho acadêmico dos jovens brasileiros, no intuito de problematizar a hipótese de que a escola tende a colaborar para a reprodução das desigualdades de classe, torna-se necessário discutir a estratificação em classes sociais. Neste capítulo, apresentamos a interpretação de duas vertentes clássicas da Sociologia sobre o assunto: a marxista e a weberiana. Ambas as matrizes de pensamento são expressivas, pois remetem a observações teóricas e empíricas fundantes na investigação das sociedades modernas e oferecem subsídios para desenvolvermos os nossos objetivos de pesquisa.

A partir dessas contribuições seminais, discorreremos sobre o que vem sendo feito em Sociologia recentemente, nas chamadas “análises de classe”. Seguindo o julgamento de

Bertoncelo (2009), é razoável dividir esses estudos em dois grandes eixos: aquele que procura analisar as classes sociais construindo esquemas teórico-empíricos que indiquem posições de classe nas suas dimensões objetivas, suas relações com situações múltiplas e caminhos de mobilidade social; e aquele que busca entender as classes como coletividades sociais, material e culturalmente, apurando possíveis homologias entre condições objetivas e práticas culturais, resgatando um tratamento sociológico mais amplo.

1.1 CLASSES SOCIAIS NA SOCIOLOGIA CLÁSSICA

Para apresentar as interpretações sobre classes sociais com base na Sociologia clássica, esta seção discute a abordagem marxiana e a weberiana. A primeira forma de tratar as classes sociais enfatiza a perspectiva da propriedade dos meios de produção; a segunda enfatiza a chamada “situação de classe”.

Um dos fundadores das teorias sobre classes sociais foi Karl Marx. A obra de Marx pode ser entendida desde o seu método, que dá subsídios para pensar o papel das classes sociais. As críticas aos filósofos vinculados ao chamado hegelianismo de esquerda fizeram Marx romper com a Filosofia da História de Hegel. Retirando de Hegel a dialética – o devir, o vir a ser, a dinâmica de transformação inevitável da vida, o choque permanente entre os opostos, a negação da negação – e adicionando a ideia de que é a atividade humana real que precede a sua consciência, Marx fundamentou o materialismo histórico e dialético. Tratava-se de colocar a dialética de Hegel de ponta a cabeça, invertendo a lógica de que o pensamento antecede as ações reais, e para transformar a sociedade seria preciso substituir as ideias predominantes por novas. Ao contrário, as ações de homens e mulheres reais, na vida real, sob o ponto de vista material, originariam a consciência que eles teriam delas e deles mesmos (MARX, 2002).

Nas sociedades capitalistas, as classes sociais são divididas de acordo com a posição ocupada nas relações de produção material. A burguesia detém os meios de produção, sendo a classe dominante; os trabalhadores vendem a sua força de trabalho para a burguesia; há ainda a pequena burguesia, que oscila entre a propriedade dos meios de produção e o exercício do trabalho cotidiano, além do lumpem-proletariado, formado por indivíduos vulnerabilizados ao extremo, sem sequer conseguir uma inserção frequente no mundo do trabalho. Este entendimento está alicerçado numa análise das transformações ocorridas na história, em que Marx (2005) observa as modificações nas estruturas econômicas das sociedades humanas. Na

produção social da própria vida, os homens contrariam relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem à etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a infraestrutura econômica da sociedade, o edifício sob o qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, matriz das diversas formas de consciência.

O capitalismo, sistema derivado da acumulação de capital e movido pela propriedade privada dos meios de produção, consolida a burguesia enquanto classe social dominante e dissolve a ordem feudal. A burguesia passa a deter os meios de produção (fábricas, máquinas, terras, etc.) e a pautar a sociedade política. As transformações das forças produtivas (meios de produção e força de trabalho) vão condicionando a sociedade capitalista, trazendo conflitos com uma nova classe social, a antítese da burguesia. Ao proletariado, classe de trabalhadores assalariados que utilizam sua força de trabalho como mercadoria para manter a própria sobrevivência, Marx diz que caberia enfrentar a exploração da burguesia e orientar a construção de uma sociedade sem classes. O conflito entre classes sociais, nessa concepção, carrega o sentido de engrenagem da história humana (MARX, 2010).

A propriedade privada dos meios de produção, propriedades centrais das classes dominantes, caracterizaria o modo de produção capitalista. Nessa sociedade, os despossuídos do capital possuem somente sua força de trabalho para vender como mercadoria de sobrevivência, sendo a relação estabelecida entre o capitalista e os trabalhadores desfavorável para estes últimos. O capitalista usa o lucro para reinvestir, como capital, procurando fazer mais lucro, à custa do trabalho. Nesse processo, a mais-valia, excedente de trabalho do operário apropriado pelo capitalista, trabalho não-pago aos trabalhadores, representaria o caráter da acumulação de lucro da classe dominante. A mais-valia se divide em absoluta, com ampliação da jornada de trabalho mantendo salários fixados; ou relativa, com o enfoque na mecanização, aumentando a produtividade física do trabalho.

No esquema interpretativo de Marx (2002), as relações sociais de exploração são veleidadas e não são entendidas diretamente pelos indivíduos. Elas estão cobertas pela ideologia, elaborada e disseminada socialmente pela classe dominante, que procura amenizar a situação de exploração dos trabalhadores. A descoberta da situação de exploração e a consequente unificação política da classe trabalhadora seria um mecanismo irrevogável de transformação social nas sociedades capitalistas, na perspectiva mais militante do que analítica dos textos de Marx. A luta de classes, com os trabalhadores organizados e conscientes do seu papel revolucionário, colocaria pressão nas relações entre as classes e poderia gerar a construção de uma sociedade sem classes sociais.

Com o desenvolvimento do “capitalismo democrático do século XX” (STREECK, 2013), o ideário de Marx perdeu força na busca por explicar as relações entre as classes sociais. É verdade que até meados da década de 1960, sua arquitetura teórica permanecia gozando de larga influência, não apenas nos setores políticos de esquerda, mas também nos corredores acadêmicos. As principais críticas ao esquema marxista miram o fato de que ele não dá conta da complexidade crescente das relações de vida nas sociedades contemporâneas, por um lado; de outro, não bastaria para a teoria social inferir uma relação quase automática entre as condições sociais de existência e a ação política, ou mesmo uma relação de comunidade entre pessoas que ocupem a mesma posição no mundo do trabalho. As sociedades humanas seriam mais complexas do que isso.

Outro clássico da Sociologia que se debruçou sobre a noção de classes sociais foi Max Weber. “Classes”, “grupos de *status*” e “partidos” consistem em fenômenos de distribuição do poder no interior de uma dada comunidade. Por “poder”, Weber (2004) sinaliza a oportunidade de uma pessoa ou um grupo de pessoas realizarem a sua vontade diante de outras pessoas, mesmo com a resistência delas.

O autor parte de uma distinção entre classe e situação de classe, *status* e estamentos. As classes, em Weber (2004), não constituem uma comunidade. Elas representam apenas fundamentos possíveis de ação social. O autor define classe a partir de uma pluralidade de pessoas com oportunidades de vida análogas, geradas por algum componente causal semelhante. Em todo caso, esse componente causal deve estar associado exclusivamente à posse de bens econômicos, nas condições determinadas pelo mercado de bens ou de trabalho, o que significa uma “situação de classe”.

Poderíamos dizer, portanto, exagerando um pouco na simplificação: as "classes" diferenciam-se segundo as relações com a produção e aquisição de bens, os "estamentos", segundo os princípios de seu consumo de bens, que se manifestam em "condições da vida" específicas. Também uma categoria profissional é um "estamento", isto é, costuma pretender, com êxito, certa "honra" social somente em virtude da "condição da vida" específica, eventualmente condicionada pela profissão (WEBER, 2004, p. 185).

O modo como está distribuída a posse de bens econômicos, por si só, engendra diferentes oportunidades sociais para diferentes agrupamentos sociais. Weber (2004, p. 177) diz que “(...) sempre vale para o conceito de classe que a oportunidade no mercado é o condicionador comum do destino dos indivíduos. Nesse sentido, a ‘situação de classe’ significa, em última instância, a ‘situação no mercado’”. Seja na concorrência do mercado ou na disputa pelos preços das mercadorias, a propriedade configura uma variável determinante

nas consequências sociais das relações entre pessoas. A situação de classe é conformada pelo padrão de propriedade usado para a obtenção do lucro e pelos padrões de serviços ofertados no mercado. Com efeito, a propriedade ou a ausência de propriedade constituem categorias fundantes das situações de classe.

A categoria “classe” contrasta com a categoria “estamento”, ou os chamados “grupos de *status*”. Ao contrário da situação de classe, que se refere a razões econômicas, a situação de *status* se refere à especificidade da estimação social positiva ou negativa da honra e/ou do prestígio. As situações de classe e as situações de *status*, muitas vezes, estariam relacionadas de distintas formas, havendo correlações importantes entre a estratificação por *status* e a monopolização de bens, recursos e oportunidades materiais. Podem existir relações íntimas entre classes, grupos de *status* e partidos, à medida que o autor comenta a possibilidade de que os partidos representem interesses determinados por meio da situação de classe ou da situação de *status*, estando aptos a recrutar adeptos em ambas. Porém, não há a obrigatoriedade de se constituírem em partidos puros de classe ou de *status*. Na maior parte das vezes, mostram-se parcialmente partidos de classe e partidos de *status*, podendo, inclusive, não ser nem um, nem outro (WEBER, 2004, p. 186).

Em síntese, a estratificação social, segundo Weber (2004), edifica-se em diferentes elementos, sendo eles as classes, o *status* e os partidos. No tocante às classes sociais, o ponto central repousa na divisão econômica entre as classes positivamente privilegiadas (classes proprietárias) e as classes negativamente privilegiadas (classes sem propriedades ou habilidades valiosas). Entre elas, coexistiriam inúmeras classes intermediárias.

1.2 CLASSES SOCIAIS NA SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA

Em sociedades nas quais o poder e o acesso aos bens e recursos escassos obedecem a uma hierarquia, ocorre o fenômeno da estratificação social. Os termos “estratificação social” e “classe social” confundem-se, em grande medida, na literatura sociológica contemporânea. Trata-se da divisão da sociedade em grupos, camadas ou estratos com diferentes condições de exercício do poder e de aquisição de bens e recursos. Noutras palavras, há uma segmentação da totalidade social em grupos, dessemelhantes no que tange a posse de recursos econômicos e simbólicos. A propriedade desses recursos define a posição em que os grupos sociais se encontram na estrutura de uma dada sociedade.

Anthony Giddens (2016) identifica quatro sistemas de estratificação social no decorrer da história da humanidade: a escravidão, a casta, o estamento e a classe. Na escravidão, é permitida a propriedade de uma pessoa sobre outra pessoa. Nas castas, os indivíduos nascem numa posição específica e precisam obedecer aos rituais particulares do grupo em que se situam. Nos estamentos, as sociedades são divididas em conformidade com obrigações, direitos e deveres entre os diferentes grupos. Na estratificação em classes sociais, é permitida a livre mobilidade entre os grupos, apesar de que a circulação entre classes depende das condições estruturais e da dinâmica de oferta de oportunidades econômicas e simbólicas. A forma que a estratificação social adquire nas sociedades modernas alude a uma hierarquia econômica e de classe. Em geral, classes sociais são entendidas como grupos de pessoas que ocupam posições semelhantes na divisão social do trabalho ou de acordo com a propriedade ou não dos meios de produção, bens materiais e recursos econômicos.

No século XX, uma perspectiva próxima do liberalismo ganhou importância nos debates sobre classes e mobilidade social (COSTA RIBEIRO, 2007). Essa corrente de pensamento pode ser entendida, também, no escopo do funcionalismo. Merecem destaque duas contribuições específicas na tradição funcionalista/liberal: a de Kingsley Davis e Wilbert Moore e a de Talcott Parsons. Na concepção de Davis e Moore (1979), estratificação consiste na distribuição desigual de direitos e obrigações em dada formação social, representada por estratos sociais. Os indivíduos que integram os estratos vivenciam uma existência objetiva mais ou menos semelhante. Na vida em sociedade, seria preciso situar e motivar as pessoas a fim de que realizem suas funções com qualidade, e para isso há prestígios diferenciados entre posições sociais e os indivíduos que as ocupam, com maiores recompensas para aqueles que ocupam as posições principais. A classe social, portanto, é definida como um elemento positivo para o funcionamento da sociedade.

A alocação dos indivíduos no interior do sistema de posições precisa ser regulada e motivada, seja numa sociedade competitiva, ao estilo das sociedades modernas, seja em sociedades não-competitivas, organizadas em castas ou estamentos. É fundamental que cada membro da formação social esteja motivado e que haja um ajuste entre *status* e papéis, fazendo com que os indivíduos se vejam movidos pelas expectativas de ocupar posições de destaque e exercer os seus papéis. Davis e Moore (1979) realçam dois fatores determinantes da posição numa hierarquia social: o primeiro é a importância da função para a sociedade (importância funcional diferencial) e o segundo é relativo aos meios e a questão da escassez (escassez diferencial do pessoal).

A estratificação social difere segundo a importância atribuída às posições, sendo que as funções pelas quais se estipulam a estratificação são aspectos religiosos, governamentais, econômicos (riqueza, propriedade e trabalho) e de conhecimento técnico. Os autores destacam as variações nos sistemas de estratificação, imperativos para considerar os tipos de estratificação, tal qual o “grau de especialização”, a “natureza da importância funcional”, a “magnitude das diferenças”, o “grau de oportunidade” e o “grau de solidariedade de estrato” (DAVIS & MOORE, 1979, p. 130-131).

Noutro ângulo, Parsons (1954) vê a estratificação como resultado de diferentes avaliações da ação social. O autor assinala uma hierarquia de valores compartilhados socialmente. Trata-se da ordenação diferencial das pessoas que perfazem dado sistema social, em que se empreendem ordens de inferioridade e superioridade recíprocas acerca de assuntos socialmente significativos. Os atores sociais conduzem “avaliações diferenciais em sentido moral”, o que se relaciona com atitudes empiricamente definidas de “respeito” ou “indignação”, fato que forjaria as avaliações morais como critérios de ordenação social e, portanto, implicados na estratificação.

Não haveria avaliação feita de modo arbitrário. Elas correspondem ao posto preenchido pela avaliação moral dentro da teoria da ação. No seio de um sistema comum de valores se localizaria a estratificação social. Em suma, a avaliação diferencial se desenrola nos seguintes tópicos: participação dos indivíduos numa unidade de parentesco; qualidades pessoais, isto é, traços que diferenciam os atores sociais uns dos outros, como sexo, idade, beleza, força, inteligência e etc.; logros, que são os resultados das ações individuais e que podem ser materiais ou não; posições; autoridade reconhecida como um direito de interferir nas ações alheias; e poder, com a capacidade de influenciar outros atores sociais e assegurar posições não sancionadas (PARSONS, 1954).

Os estudos sobre classes sociais avançaram. Conforme Edison Bertonecelo (2009, 2013), boa parte da produção teórica e empírica contemporânea incide sobre uma de duas propostas específicas. De um lado, dialogam os trabalhos que querem montar esquemas de posições de classe, tentando elucidar as fissuras geradas pelo mercado e pelo processo produtivo, além da sua influência na sociedade de modo geral. Erik Olin Wright e John Goldthorpe representam bem essa vertente – o primeiro, considerado neomarxista; o segundo, neweberiano. De outro lado, as classes são pensadas desde a ótica de categorias analíticas capazes de auxiliar a pesquisa sobre os processos de formação de coletividades sociais a partir de condições objetivas de existência. Pierre Bourdieu tem lugar de destaque nessa linha de pensamento.

1.2.1 Posições de classe e dimensões objetivas

Uma parte dos estudos e teorias que entendem as classes sociais a partir de posições de classe e suas dimensões objetivas está conectada com autores que tentaram reconstruir a obra de Marx. As classes sociais seriam agrupamentos humanos determinados pelo lugar ocupado na divisão social do trabalho, na esfera da produção material, e o exame da luta política e ideológica para transformar esse cenário o componente indispensável da análise de classes desse tipo (POULANTZAS, 1978).

Erik Olin Wright (1997, 1989, 1985) é um expoente do que se costuma chamar de marxismo analítico ou neomarxismo. Ele percebeu que a maioria dos modelos marxistas de classes sociais deixava de fora uma importante parte das sociedades capitalistas, as classes médias. Wright construiu “mapas de classes” e procurou encaixar as classes médias e as frações das classes nesse cenário. Seguindo Marx, a posse dos meios de produção constitui um corte prioritário para se definir o pertencimento a uma classe social. Wright adiciona uma divisão interna entre os proprietários, indicando aqueles que possuem e aqueles que não possuem empregados sob a sua tutela. Além disso, aqueles que não possuem meios de produção são divididos entre os tipos de credenciais e a posição ocupada na organização em que trabalham.

Entre os proprietários dos meios de produção, são elencados três grupos relacionados ao emprego ou não de trabalhadores e, também, de acordo com o número de funcionários que o proprietário emprega. Os que não possuem propriedade alguma dos meios de produção, por sua vez, são divididos em nove estratos: administradores (especialistas, semicredenciados e não credenciados), supervisores (mesma divisão dos administradores), especialistas não administradores, trabalhadores sem credencial e proletários em geral.

Wright (1989) classifica alguns pontos essenciais no seu mapeamento. Uma primeira atenção é dada aos recursos nos meios de produção, aos recursos organizacionais e aos recursos e credenciais ou qualificações. Num segundo ponto, atenta-se para a propriedade, a posição na empresa e ao domínio sobre o trabalho de outras pessoas e ao seu próprio trabalho. Finalmente, num terceiro momento o destaque incide sobre o credenciamento ou treinamento.

O mapeamento das classes sociais proposto por Wright pode ser visto em ação na pesquisa em que o autor usa as análises de mobilidade para investigar as diferenças nos níveis de permeabilidade entre gerações, as fronteiras de classe do seu mapa, considerando

propriedade, autoridade e qualificação (WESTERN & WRIGHT, 1994). A pesquisa analisou dados dos Estados Unidos, do Canadá, da Noruega e da Suécia, classificando os grupos sociais em sete classes: empregadores, pequena burguesia, administradores-especialistas, administradores, profissionais, semiprofissionais e trabalhadores.

O trabalho sustenta que a fronteira mais permeável para a mobilidade social se encontra no elemento da autoridade, enquanto a mais difícil pode ser vista na questão da propriedade. Com base nesses achados, Western e Wright (1994) corroboram a tese marxista de que a propriedade dos meios de produção é um elemento definidor das classes sociais no capitalismo. A propriedade carrega, portanto, o papel de reforçar as fronteiras de classe entre trabalhadores e proprietários, mostrando-se muito pouco aberta à mobilidade, e indicando que a exploração do trabalho segue um argumento importante no curso das abordagens que posicionam com maior objetividade as relações entre as classes sociais.

Maria Celi Scalon (1998) disserta sobre os trabalhos de Wright e nota uma certa aproximação com autores neoweberianos. Ela lembra que autores neoweberianos utilizam as dimensões de posição de mercado e posição de emprego, categorias análogas às de Wright. Scalon (1998, s/p) vai mais longe e ilumina uma crítica mais profunda, quando diz que

(...) não está longe de críticas a teoria de posições contraditórias de classe apresentada por Wright como solução para o impasse criado pela existência de classes intermediárias não polarizadas que surgiram na esteira do capitalismo do século XX. Essa perspectiva é questionada especialmente por estar centrada na ideia de exploração, que é tomada por ele como a base para a definição da estrutura das relações de classes. Isto porque, a exploração capitalista implica a noção de apropriação da força de trabalho de uma classe por outra, o que não corresponde ao tipo de relação entre especialistas e não especialistas. Mesmo considerando o argumento de Wright, de que indivíduos com qualificações e credenciais têm uma remuneração superior aos custos da produção dessas qualificações, torna-se difícil derivar daí a ideia de que existe exploração nas relações de produção entre especialistas e não especialistas.

O chamado Programa de *Nuffield* desenvolve, a partir da Universidade de Oxford e Essex, na Inglaterra, um olhar aprofundado sobre a estratificação social na Grã-Bretanha desde a década de 1960. De lá saíram pesquisas comparativas em âmbito internacional, analisando estruturas de classe, mobilidade social e progresso educacional. Os estudos revisitam as teorias da Sociologia clássica e, sobretudo, rivalizam com as teorias e pesquisas sobre estratificação social realizadas nos Estados Unidos (BERTONCELO, 2009).

Na Sociologia estadunidense, a estratificação das sociedades modernas é pensada com base num sistema de papéis sociais que se diferenciam de maneira funcional e se hierarquizam de acordo com a sua importância para o funcionamento do sistema social

(PARSONS, 1954). Dessa forma, a estratificação social pode ganhar ares de integração social, visto que as hierarquias das funções e as diferentes recompensas revelam valores institucionalizados, fazendo com que as pessoas internalizem os valores do sistema social.

Otis Blau, Peter Duncan e Donald Treiman são exemplos de pesquisadores que construíram seus estudos embasados nas teorias funcionalistas. Suas pesquisas sublinham a validade cada vez maior dos valores de “universalismo” e “desempenho”, no que tange a alocação de recursos e oportunidades no sistema social, derivados dos imperativos funcionais da industrialização e da diferenciação social. Nessas investigações, uma escala é produzida e é organizada uma hierarquia, orientada por variáveis socioeconômicas como renda e qualificação educacional. Ambos indicadores representariam as expectativas das recompensas materiais e simbólicas oriundas dos valores institucionalizados na sociedade (BLAU & DUNCAN, 1967; TREIMAN, 1977).

Para o Programa de *Nuffield*, a influência central não vem da Sociologia funcionalista e sua aplicação na Sociologia estadunidense. Suas principais influências se relacionam com a Sociologia clássica e suas variantes weberianas e marxistas. Do ponto de vista da tradição marxista, os estudos se voltaram para os trabalhadores manuais e as possibilidades de que eles estabeleçam ações coletivas (LOCKWOOD, 1996).

A tradição inspirada na obra de Max Weber, entretanto, constitui com maior agudeza as pesquisas e formulações conceituais que caracterizam o substrato do Programa de *Nuffield* (BERTONCELO, 2009). Parte-se da distinção geral realizada por Weber sobre classe, *status* e partido, dando sentido a ela como uma maneira de diferenciar os variados domínios da estratificação social e iluminar os conflitos acerca dos modos desiguais de distribuição do poder.

Quando se entra mais a fundo na teoria weberiana, a estratificação social ganha relevo à medida que se concretiza uma estrutura feita de elementos materiais e normativos que se relacionam na realidade empírica. Assim, a separação criada por Weber entre classe e situação de classe obteve uma apropriação direcionada para o escrutínio de como as relações econômicas que moldam distintas situações de classe se associam às relações que não fazem parte das relações econômicas. Em outras palavras, a noção de classe social auxiliaria a identificar a conexão empírica entre classe e *status*.

Goldthorpe tem capitaneado análises de classe jogando luz sobre a construção de um esquema de posições de classe, no intuito de entender as fissuras centrais ocasionadas pelas dinâmicas de mercado e dos processos produtivos. O autor procura explicar o impacto dessas fissuras sobre a realização da mobilidade social e sobre as possibilidades de progressão

educacional. Goldthorpe, Llewellyn e Payne (1987) montaram, num dos seus primeiros trabalhos, um esquema de posições de classe juntando 36 categorias ocupacionais, considerando situações de mercado e situações de trabalho.

Mais tarde, esse esquema original foi modificado, no trabalho de Erikson e Goldthorpe (1992). As posições de classe ganharam, então, uma diferenciação conforme a ideia de relações de emprego. Trata-se de olhar para os contratos de trabalho, usados pelos empregadores com o mote de lidar com o monitoramento dos seus empregados e a especificidade do “capital humano”. Há duas formas de contrato empregatício distintas nesse cenário. A primeira, os contratos de trabalho, expressa as relações de emprego nas quais o acompanhamento do trabalho ocorre através de supervisão direta e o “capital humano” não é raro, como nos casos dos trabalhadores manuais. O que decorre disso é uma relação simplificada de emprego, em geral estabelecida por períodos curtos, que se traduz basicamente em esforço e pagamento. A segunda, os contratos de serviços, objetivam regular as relações de emprego nas quais o “capital humano” possui especificidades relevantes e o monitoramento do trabalho é mais complicado de acontecer. São contratos que engendram relações de emprego de maior prazo e carregam maiores benefícios, além de mais autonomia e uma relação mais equilibrada entre os interesses de empregadores e empregados.

Seus resultados empíricos confirmam a existência de regularidades macrossociais, no sentido de que demonstram a continuidade de diferenças no progresso educacional e na probabilidade de mobilidade social entre as diferentes posições de classe. Significa que, passadas algumas décadas, a probabilidade de pessoas de origens sociais diferentes chegarem a conquistar destinos sociais relacionados a postos privilegiados, ou ainda realizarem trajetórias acadêmicas que atribuam os títulos educacionais mais valorizados segue bastante desigual (ERIKSON & GOLDTHORPE, 1992).

Tais resultados orientaram os estudos dessa perspectiva de análise de classes a tentar explicar as razões da persistência de regularidades macrossociais cuja marca é a da desigualdade. Trabalhos como os de Goldthorpe e Marshall (1992), Breen e Rottman (1995) e Goldthorpe (2007) afirmam que a mudança social deve ficar num segundo plano analítico, tendo em vista a necessidade de explicação da estabilidade da resistência a mudanças observada entre as diferentes classes sociais. Estes autores buscam no individualismo metodológico a chave explicativa, o que os faz sair de uma dimensão macrossocial e adentrar a uma dimensão microssocial. Seria preciso procurar no resultado das ações individuais das pessoas as razões para a estabilidade de classe (BERTONCELO, 2009).

Disso decorre uma apropriação da teoria da ação racional que tenta explicar as escolhas realizadas na dimensão microssocial, base da estabilidade de classe na dimensão macrossocial. Goldthorpe (2007, 1996) mostra a existência de uma racionalidade intermediária, uma espécie de racionalidade subjetiva e situacional. As pessoas agiriam embasadas por crenças incompletas que se forjam a partir dos contextos de ação. De fato, deixa-se para trás a crença no “conhecimento perfeito” por parte dos atores sociais, constituindo uma racionalidade suscetível à complexidade das situações de ação, que faz com que a maximização de interesses, por vezes, não seja possível. Os atores sociais agiriam racionalmente ao passo que cumprissem critérios de eficiência, critérios esses elaborados a partir das crenças que possuem e que se relacionam com as informações de que dispõem nos múltiplos contextos de ação. Entende-se que os indivíduos têm os seus objetivos, ainda que com diferentes meios para alcançá-los, e analisam os custos e benefícios relativos das suas escolhas entre as trilhas de ação que se lhes apresentam.

Nesse modelo teórico, a análise de classe oferece os aspectos capazes de auxiliar a refletir sobre o contexto em que o indivíduo está inserido, e pelo qual ele manifesta as suas ações. Há uma série de limitações e possibilidades nesse contexto, o que faz com que o indivíduo esteja confrontado pelas condições externas e tenha de tomar decisões levando em conta essas condições, para além da sua racionalidade. A premissa de que a ação se orienta pela racionalidade econômica permanece, e chave para a permanência é a ideia de que os fins da ação acabam sendo estrangidos por uma adaptação eficiente ao ambiente que se apresenta ao indivíduo. As opções dos atores sociais são classificadas como estratégias adaptativas no interior da estrutura de oportunidades que condiciona os custos e os benefícios relativos na tomada de decisão por esta ou aquela trilha de ação (GOLDTHORPE, 2007, 1996)

Críticas à abordagem dos pesquisadores de *Nuffield* podem ser arroladas nos trabalhos de Scott (1996, 2000, 2002), Scott e Morris (1996) e Edgell (1993). Os autores consideram que o esquema de análise de classes referido não reputa de maneira correta as relações de propriedade e o processo de formação da “classe superior”, na qual se localizam os grandes proprietários e os rentistas. Noutra linha, os trabalhos de pesquisadoras feministas questionam a ênfase metodológica dirigida à família como unidade de análise, partindo do chefe da família para a aplicação analítica. Esse procedimento acaba redundando quase com exclusividade no entendimento de que as trajetórias masculinas podem dar respostas sobre as questões investigadas. Isso dificultaria a compreensão das ranhuras do mercado de trabalho,

ou seja, a percepção de como se forjam as segmentações baseadas no gênero na estrutura das classes sociais e nos padrões de mobilidade (WITZ, 1995; CROMPTON, 1996, 2003).

Um debate também tem sido travado a respeito da natureza e das concepções e orientações políticas da chamada classe de serviços. Goldthorpe (1995) arregimenta o conceito a fim de incluir numa posição de classe semelhante os ocupantes de cargos gerenciais e profissionais, justificando essa alocação com a defesa de que os atores sociais que ocupam esses cargos possuiriam orientações conservadoras no que tange à política, visto que suas atenções estariam sempre voltadas para a manutenção das posições sociais que ocupam.

Há, contudo, autores que defendem a necessidade sociológica de distinguir frações profissionais com maiores cuidados, sobretudo diferenciando frações gerenciais e empresariais através de um indicador de controle de ativos produtivos (SAVAGE, 1988; BUTLER & SAVAGE, 1995). Aqui o centro do argumento é que a capacidade de acumulação desses ativos, o nível de conversão possível e as possibilidades de mobilidade espacial dos investimentos (propriedades relacionais) facilitam a consecução de diferentes padrões de mobilidade social e territorial, concepções políticas, formas de viver e etc.

Torna-se perceptível, portanto, a visão de que as análises de classe erigidas no interior de modelos teóricos neoweberianos aproximados da teoria da ação racional obtiveram relevo, ao mesmo tempo em que foram e são alvos de importantes críticas. Pode-se dizer que, de um lado, as análises de classe se fizeram mais consistentes no campo neoweberiano do que no campo neomarxista (BERTONCELO, 2009). De outro, o modelo teórico embasado na ação racional acabou circunscrito à reconstrução do contexto que condiciona a ação dos atores, sua estrutura e as regularidades macrossociais estabelecidas a partir dele. No início, os estudos de *Nuffield* tentaram construir análises sintetizadoras, que buscavam analisar processos de formação de coletividades de classe, como nos trabalhos de Lockwood (1969) e Goldthorpe, Llewellyn e Payne (1987). Recentemente, o enfoque se tornou bastante unidimensional, salientando a ação social nos moldes de uma espécie de instrumentalismo, o que deriva numa ênfase da natureza coercitiva da ordem social (BERTONCELO, 2009).

Goldthorpe (1995) alega em sua defesa que a teoria da ação racional traz consigo, de modo inerente, a noção de que os atores são capazes de realizar escolhas e que, dessa forma, o que se sobressai no seu modelo de análise de classes é essa capacidade de escolha e adaptação dos atores às circunstâncias contextuais disponíveis. As ações dos indivíduos representariam opções tomadas frente aos cursos contextuais de ação, e a adaptação das suas escolhas ao ambiente social se daria na tentativa de serem as mais eficientes diante do rol de oportunidades impostas de fora para os indivíduos. A adaptação dos agentes significaria que

os mesmos se dedicam a modificar os contextos sociais em que estão inseridos, procurando tornar concretas as estruturas normativas que constituem os atores como eles são.

1.2.2 Condições objetivas e coletividades sociais

Classes podem ser pensadas, também, como coletividades sociais. Pierre Bourdieu é referência nessa interpretação. De maneira geral, pensar classe como coletividade social é investigar as possibilidades de homologias entre as condições objetivas de existência e as práticas culturais, crenças, valores e estilos de vida. Essa parece uma pretensão sociologicamente promissora, na medida em que não deixa para trás o “retrato” da objetividade das posições sociais, mas procura entender as dimensões que assumem e como se dão os mecanismos que conformam práticas sociais em relação com as condições objetivas de existência.

Em primeiro lugar, a sociedade é considerada um espaço multidimensional de posições sociais. Nesse espaço, os agentes se localizam em posições relativas distintas, que são definidas de acordo com a distribuição das propriedades entre eles. Tais propriedades aferem poder aos agentes, quando em relação com os demais. Tratam-se de recursos de poder e configuram diferentes formas de capital. Nas formações sociais capitalistas, a distribuição desses capitais obedece a uma estrutura tridimensional: o volume e a composição dos capitais, com pesos relativos para diferentes formas de capital, numa dimensão sincrônica; e a trajetória, relacionada à evolução estrutural dos capitais durante o tempo, numa dimensão diacrônica (BERTONCELO, 2016b, p. 74). Se os agentes se localizam em posições relativas vizinhas no espaço social, podemos falar de uma “classe objetiva” ou “classe no papel”, uma “classe provável”, em função da proximidade das condições sociais e da grande probabilidade de internalizarem disposições semelhantes para agir e tomar decisões.

A base do espaço social reside na diferença, na separação, num complexo de posições coexistentes, mas distintas, “[...] exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras, por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, de ordem, como acima, abaixo e entre [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 18/19). Com o desenvolvimento da modernidade, o espaço social foi se fragmentando em diferentes campos, que passaram a ter autonomia relativa uns com relação aos outros. Os campos são microcosmos com regras próprias, nos quais os agentes disputam posições de hierarquia através da posse, do tipo e do volume dos capitais que possuem.

O conceito de capital na formulação bourdieusiana retoma de Marx o caráter definitivo que representa na vida social, como uma espécie de “trunfo”, mas avança sobre o marxismo quando prescreve a sua multiplicidade. Bourdieu (2008) fala em quatro tipos de capital, sendo dois determinantes para a atuação dos agentes nos diferentes campos e, conseqüentemente, para o posicionamento desses agentes no espaço social. O capital econômico se define em termos de renda, relação com os meios de produção e posse de bens materiais. O capital cultural se divide em três dimensões diferentes relacionadas entre si:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; estado objetivado sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar* (grifo do autor), ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2007, p. 74).

O espaço social tem uma dimensão sincrônica (propriedades, capitais) e uma dimensão diacrônica que é formatada pelas trajetórias modais, percursos percorridos pelos agentes com maiores frequências, que conectam origens e destinos particulares e que representam as formas típicas de apropriação de capital (BERTONCELO, 2013). A composição dos capitais dos agentes e as trajetórias modais são os dois elementos que diferenciam de modo mais decisivo posições relativas no espaço social, em função de formarem as linhas principais de divisão e conflito na modernidade. As posições no espaço social se diferenciam relacionalmente em face de condicionamentos sociais de distintos matizes (a condição de classe).

Os grupos sociais, e notadamente as classes sociais, existem de algum modo duas vezes, e isso antes mesmo de qualquer intervenção do olhar científico: na objetividade de primeira ordem, aquela registrada pela distribuição das propriedades materiais; e na objetividade de segunda ordem, aquela das classificações e das representações contrastantes que são produzidas pelos agentes na base de um conhecimento prático das distribuições tal como se manifestam nos estilos de vida. Esses dois modos de existência não são independentes, ainda que as representações tenham certa autonomia em relação às distribuições (BOURDIEU, 2013, p. 111).

Socializar-se nessa ou naquela região do espaço social é dizer que o agente possui um conjunto de disposições incorporadas para a ação, um *habitus* de classe, sistemas de disposições duráveis e transponíveis que movimentam as percepções, ações e classificações dos agentes nos diferentes campos sociais. O *habitus* atua como um princípio pré-reflexivo que coordena as percepções e classificações dos agentes, além de firmar probabilidades de

ação. Através da mediação do *habitus*, da geração de práticas classificáveis e classificadoras, o espaço social objetivo de primeira ordem se transforma em espaço simbólico e as práticas dos agentes viram signos de distinção. O *habitus* organiza a produção de uma homologia entre o espaço simbólico e o espaço social, fazendo com que a hierarquia de estilos de vida apareça enquanto uma nova tradução expressiva das dessemelhanças objetivas do espaço social.

Em suma, o modelo teórico proposto por Bourdieu implica a sobreposição de três esquemas analíticos: o espaço social, o *habitus* e o espaço dos estilos de vida, sendo o *habitus* o elemento que medeia a transmutação das diferenças objetivas em signos distintivos. Vê-se, assim, que o espaço social é, simultaneamente, uma *estrutura de relações objetivas*, que está na origem dos esquemas de percepção, classificação e ação que orientam a prática, e um conjunto de *lugares estratégicos* a partir dos quais os agentes lutam em torno da apropriação (e valorização) do capital e da imposição de princípios de classificação e de (di)visão do mundo (grifos do autor) (BERTONCELO, 2016b, p. 75).

O núcleo daquilo que Bourdieu chama de “lutas de classes” pode estar nas disputas simbólicas pelo acesso a bens e recursos escassos, mas nada indica que seja possível desconsiderar as condições objetivas de sobrevivência. De um lado as disputas simbólicas são condicionadas, em parte, pelas propriedades objetivas do espaço social, e de outro elas influenciam o próprio espaço social (WACQUANT, 1991).

1.3 CLASSES SOCIAIS NA SOCIOLOGIA BRASILEIRA

As classes sociais aparecem na Sociologia brasileira em 1942, quando Donald Pierson definiu o país como uma “sociedade multirracial de classes”, em oposição às sociedades fechadas, como as de castas ou estamentos (GUIMARÃES, 2002, p. 13). De lá para cá, desenvolveram-se muitos estudos e perspectivas distintas sobre a temática e suas aplicações ao território nacional. Dada a grande quantidade de trabalhos na área, nesta seção discorreremos acerca de apenas algumas dessas contribuições, seguindo a lógica de pensar as classes a partir de três das suas grandes matrizes investigativas: a matriz marxista, a weberiana e a bourdieusiana.

Sob o enfoque marxista, vale o destaque para a obra de Florestan Fernandes (1981, 1978). Para o autor, que pensa “classe social” a partir da posição nas relações de produção material, o regime de classes no Brasil derivou de um padrão de dominação intitulado “autocrático” ou de “dependência”. Nossa sociedade de classes capitalista seria dependente de

uma rígida estrutura social, ao estilo de um “circuito fechado”, condicionada a evitar a entrada no espaço político das classes subalternas. Isso faria com que o sistema econômico se perpetuasse.

Por intermédio da concepção de “desenvolvimento dependente”, consolida-se a ideia de que “elementos arcaicos” permaneceriam “funcionais” para o capitalismo brasileiro. O argumento de Fernandes (1965, 1968) combina diversas formas de desigualdade social com a estrutura de classes que emergiu de uma sociedade industrial de periferia. Uma marca dessa estrutura de classes consiste na transição entre um contexto predominantemente rural para um novo contexto urbano e industrializado. O campo seria caracterizado pela produção agrícola primária e pela força de trabalho escravista, o que legara uma herança de contrastes e desigualdades que permaneceram na constituição da modernidade brasileira. Desde a análise da nossa história, conclui-se que a escravização de africanos deixou marcas profundas na “modernização” do país. Dessa forma, poderíamos indagar quais foram as reais possibilidades históricas que possuíram todos os habitantes do país, no que concerne à participação efetiva no mercado de trabalho e, conseqüentemente, à classificação em classes sociais.

O desenvolvimento do capitalismo em nosso território fortaleceu as segregações sociais que o antecederam, muito relacionadas ao papel da força de trabalho dos negros escravizados. Haveria uma clara relação das clivagens de classes com a questão racial. A análise das classes sociais deveria investigar a trajetória de inserção dos ex-escravizados no mercado de trabalho capitalista, a sua incorporação nas relações de assalariamento. As desigualdades raciais teriam sido incorporadas ao regime de classes, ao passo que, num contexto de trabalho “livre”, prosseguira a utilização das distinções raciais como um agravante aos conflitos entre capital e trabalho. As relações “tradicionais”, como o “patrimonialismo” ou o “personalismo”, seriam resultado justamente dessa confluência entre a inauguração de uma sociedade baseada na exploração do trabalho assalariado e a permanência de um racismo classificador, nos moldes do período da escravatura e do contexto rural.

Jessé Souza (2015) define essa e outras perspectivas marxistas como “economicismo”, pois elas não conseguiriam enxergar nada além de fluxos de capitais e trocas de mercadorias como fatores relevantes para a investigação das modernas formações sociais capitalistas. O autor situa um provável começo dessa tradição no clássico livro de Caio Prado Júnior, “Formação do Brasil Contemporâneo”, que posiciona a colonização brasileira nos horizontes da expansão e da propagação do capitalismo comercial europeu. Mais tarde, Francisco de Oliveira produziria outro clássico da Sociologia economicista nacional, “Crítica da razão

dualista”, em que elabora uma crítica densa ao conceito de subdesenvolvimento, mencionando a inevitabilidade de se pensar o capitalismo em “trânsito” formatado por um setor moderno e um setor atrasado. Souza (2015, p. 111) classifica os argumentos de Oliveira como um ponto alto da tradição economicista brasileira e destaca dois dos seus acertos: a) na realidade concreta, todo sistema social capitalista, e não apenas o subdesenvolvido, articula um setor moderno e um atrasado; b) ao contrário de oposição, o que existe entre eles é uma simbiose e uma organicidade, na qual o moderno explora e se alimenta do atrasado.

No entanto, Souza (2015, 2012a) vê em Florestan Fernandes o autor que teria produzido o apanhado teórico mais consistente da tradição que enfoca as relações econômicas enquanto força motriz para a compreensão da realidade social. Em “A Revolução Burguesa no Brasil”, discute-se a implantação e a consolidação do capitalismo no nosso país, procurando apontar como norte indispensável uma análise e entendimento do “padrão de civilização dominante”, decorrente das modificações estruturais econômicas, sociais e políticas dos últimos séculos. Esse padrão seria o “mundo ocidental moderno”, ao menos desde a pós-independência. O comportamento prático das pessoas no cotidiano apenas poderia ser detalhado por intermédio da análise da eficácia das instituições levantadas pela constituição do capitalismo brasileiro, o que colocaria as ideias de Fernandes num campo mais profícuo de elucubração sociológica.

Pela ótica weberiana, atentamos para os trabalhos de Costa Ribeiro (2007, 2014), nos quais o autor adota um esquema bastante consolidado para pesquisas acerca de estratificação e mobilidade social nesse campo de análise. As classes sociais são entendidas à luz de uma espécie de versão brasileira do esquema edificado no projeto chamado *Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations* (“Análise Comparativa da Mobilidade Social em Nações Industrializadas”, em tradução livre), também reconhecido como “esquema Casmin” (ERIKSON & GOLDTHORPE, 1992). Essa abordagem é usada há muitos anos e foi pensada justamente para analisar os padrões de mobilidade social, desde as noções weberianas. Cada uma das classes tem como prerrogativa um tipo distinto de relação e de contratos de trabalho. Tais “situações de classe” tendem a estar associadas a chances de vida diferenciadas.

No “esquema Casmin”, os critérios para alocar os indivíduos às diferentes classes sociais depende de três momentos: em primeiro lugar, os indivíduos são distribuídos em grupos ocupacionais, conforme a temática dos seus trabalhos; num segundo momento, designa-se a eles uma situação de emprego que deriva dos seus relacionamentos sociais no ambiente de trabalho (empregador, autônomo, empregado ou supervisor); por último, as classes sociais seriam resultado do cruzamento dos dados relevantes da classificação

ocupacional com os dados da situação de emprego. As posições das classes implicam, ainda, na distinção entre os setores de trabalho não-manual, manual e rural (COSTA RIBEIRO, 2007, p. 107).

Costa Ribeiro (2007) avançou nestes debates ao aplicar o “esquema Casmin” para o caso brasileiro, mas se deparou com o problema de que essa classificação foi elaborada para analisar a mobilidade social em contextos de industrialização avançada. A segmentação em diversas frações entre as classes médias, ligadas ao trabalho não-manual, em detrimento de maiores divisões entre os trabalhadores manuais, dificulta o entendimento da realidade do nosso país, visto que as diferenciações no seio do trabalho manual possuem grande importância para a nossa estrutura de classes.

Para atualizar o “esquema Casmin” e aperfeiçoar os procedimentos metodológicos, no escopo das características particulares da sociedade brasileira, Costa Ribeiro (2007, p. 133) estabeleceu uma série de grupos ou frações de classe. Há a adição de diferenciações concernentes aos setores de atividade e tarefas específicas e entre os setores modernos e tradicionais da indústria, uma característica determinante da industrialização no Brasil.

No topo da hierarquia estão os profissionais e administradores (classes I e II), que realmente são a elite socioocupacional. Em seguida, vêm os trabalhadores de rotina não-manual de alto nível (classe IIIa), grupo composto por todos os trabalhadores administrativos que não possuem o nível de qualificação e responsabilidade dos profissionais. Os pequenos proprietários com empregados (IVa), que vêm em seguida, também são um grupo privilegiado em termos de condições de vida e trabalho. Em seguida, aparecem os técnicos e supervisores do trabalho manual (classe V), que, embora classificados como trabalhadores manuais, são relativamente qualificados, exercem função de supervisão em vários setores produtivos e constituem, portanto, a elite da classe trabalhadora. Os trabalhadores de rotina não-manual de nível baixo (classe IIIb), principalmente pessoal de vendas, encontram-se logo acima dos trabalhadores qualificados na indústria moderna (VIa), que também podem ser considerados como uma elite da classe trabalhadora. Abaixo deles vêm os pequenos proprietários sem empregados (IVb), classe composta por donos de pequenos negócios nos setores formal e informal. Os trabalhadores manuais não-qualificados na indústria moderna (VIIa2), como sugerido pela literatura, encontram-se em posição relativamente alta justamente por estarem no setor moderno da economia. Os trabalhadores manuais não-qualificados ambulantes (VIIa4) e nos serviços domésticos (VIIa3) estão em posição ligeiramente superior aos trabalhadores manuais qualificados (VIb) e não-qualificados (VIIa1) na indústria tradicional (COSTA RIBEIRO, 2007, p. 118-119).

Analisando os dados em escala nacional e em diferentes momentos da nossa história recente, o autor demonstrou que os níveis de desigualdade entre as diferentes classes sociais seguiram constantes e altos em todos os quatro marcos temporais investigados. A distribuição de renda também não foi alterada significativamente, à medida em que as distâncias relativas entre as classes não foram modificadas. Com efeito, a abordagem neweberiana se mostrou

empírica e teoricamente válida para o estudo da estratificação social no Brasil. As classes sociais possuem uma ordenação hierárquica, na qual as chances de vida estão evidentemente estratificadas por classes.

A mesma crítica realizada por Souza (2015) aos trabalhos “economicistas” sobre classes sociais, na sua vertente inspirada em Marx, poderia recair sobre o horizonte neoweberiano. A alternativa é pensar as classes sociais com fundamentos na matriz que propõe se debruçar acerca das relações entre as propriedades atuantes nas clivagens sociais e seus desdobramentos simbólicos e culturais. Nessa linha, as contribuições de Edison Bertoncelo (2010, 2016b) têm se mostrado determinantes, uma vez que o autor consegue articular os principais contornos teóricos de Bourdieu com uma estratégia de análise empírica muito próxima do que requerem os pressupostos relacionais do espaço social.

Em “Classes sociais e estilos de vida na sociedade brasileira”, Bertoncelo (2010) examina as possíveis homologias entre o espaço das condições objetivas de classe e as práticas de consumo cultural dos agentes em diferentes campos, operando a técnica estatística da análise de correspondência múltipla. Essa estratégia metodológica permite construir um espaço de relações simbólicas, no qual os agentes atuam sempre em relação uns aos outros e às propriedades atuantes (capitais) que possuem e mobilizam nas disputas intestinas aos diversos campos. Seus resultados indicaram a existência da associação entre grupos de agentes em localizações aproximadas no espaço social e suas práticas culturais específicas, bem como oposições de classe, o que auxilia na validação da importância das análises de classe para além da descrição das posições em termos objetivos.

Em texto mais recente, Bertoncelo (2016b) segue com a adoção da análise de correspondência múltipla e “mapeia” uma série de “zonas de classe” na sociedade brasileira. A primeira dimensão do “mapa” diz respeito ao volume de capital econômico e cultural encontrado nas residências, fragmentando o espaço social numa região superior e outra inferior. Essa dimensão antagoniza as regiões mais desprovidas dos diferentes capitais com as regiões mais abastadas quanto aos mesmos capitais. No quadrante superior dessa dimensão, estão os níveis relativamente altos de capital econômico e de capital cultural, além das categorias de origem privilegiada de classe ocupacional, concentração de patrimônio e de capital escolar, como ocorre entre os profissionais e os empregadores urbanos. No quadrante inferior, situam-se as categorias desprovidas dos dois capitais fundamentais, considerando a unidade domiciliar.

O referido “mapeamento” do espaço social é complementado por uma análise de *cluster*, que ajuda a classificar os agentes hierarquicamente e facilita a demarcação de zonas

de classe, feitas de unidades familiares com semelhanças em seus perfis, no tocante à distribuição das propriedades relacionais – as diferentes formas de capital. O espaço social foi “mapeado” em nove zonas de classe, preocupando-se em manter a diversidade entre elas. As zonas possivelmente demarcam as fronteiras relacionais entre as “porções” do espaço social, e tendem a formatar localizações estratégicas pelas quais os agentes desenvolvem suas lutas pela apropriação dos capitais e pela classificação das práticas (BERTONCELO, 2016b, p. 82).

Podemos elencar as seguintes zonas de classe: zona um (1), composta por trabalhadores e autoempregados no campo, fragilizada no volume de capital econômico e cultural; zona dois (2), com as frações manuais urbanas também fragilizadas em termos de capitais; zona quatro (4), formada por um operariado qualificado e estabelecido; zona três (3), feita da pequena burguesia capitalizada e envelhecida; zona cinco (5), composta pelos empregados de escritório e não manuais qualificados; zona sete (7), com forte patrimonialização na origem social e estratégias (ineficientes) de reconversão dos capitais herdados da família; zona seis (6), na qual se encontram os profissionais ascendentes e as frações não manuais estabelecidas; e as zonas oito (8) e nove (9), abarcando as frações profissionais, dirigentes e proprietárias com alta patrimonialização do seu capital e com origens sociais muito elevadas.

Bertoncelo (2016b, p. 98-99) consegue “desenhar” indutivamente as fronteiras que apartam grupos de agentes com posições relativas diferentes no espaço social, e que acabam por delimitar os padrões de sociabilidade e interação. Dessa maneira, o conceito de classe não é pré-definido, “deduzido” de pretensões teóricas, mas, sim, emerge das relações entre as práticas dos agentes num espaço simbólico, mediando as distâncias e aproximações com os dessemelhantes volumes de capitais.

(...) uma estratégia indutiva deixa entrever como as fronteiras de classe (entre posições relativas vizinhas no espaço social) são continuamente reproduzidas, disputadas e redesenhadas na prática social: as estratégias de reprodução confrontam-se com estratégias de usurpação, acumulação ou reconversão de capitais, em que estão em jogo as taxas de conversão e de retorno dos capitais (por exemplo, credenciais escolares) possuídos pelos agentes e o valor dos capitais relevantes nos diferentes campos em que a vida social se organiza.

Assim, o autor colabora bastante para uma agenda de pesquisa que pretenda aprofundar e sofisticar os exames sobre as desigualdades entre as classes e as lutas sociais contemporâneas, considerando propriedades e práticas de maneira relacional. Essa perspectiva nos parece colocar a Sociologia brasileira num patamar de qualidade superior no contato com a teoria bourdieusiana.

1.4 DESIGUALDADE DE CLASSES E EDUCAÇÃO

Identificamos diferentes visões sobre a estratificação em classes sociais. Na Sociologia contemporânea, vimos diferentes maneiras de abordar a análise de classes. Todas as direções parecem contribuir para ajudar a desvendar as relações sociais e acumular conhecimentos sistemáticos em forma de teorias e dados empíricos. Por um lado, encontramos os estudos que analisam as classes sociais erguendo esquemas teórico-empíricos de “posições de classe” nas suas dimensões objetivas, que ajudam a mapear e atualizar uma gramática da estratificação do nosso tempo. Noutra via, as pesquisas que tentam entender as classes enquanto “coletividades sociais”, com vínculos materiais e culturais, investigando possíveis homologias entre condições objetivas de classe e práticas culturais dos agentes, oferecem possibilidades promissoras para explicar uma parte importante do processo de reprodução simbólica das modernas sociedades capitalistas.

Dado o nosso interesse maior, a investigação da influência da desigualdade de classe na educação formal básica brasileira, o passo necessário é pensar de que forma a categoria “classe social” pode entrar adequadamente na construção do nosso argumento. Optamos por ficar longe da tarefa de atribuir um conceito de classe social que ambicione totalizações ou descrições universalizantes. Queremos somente discutir a categoria de “classe social” em face à educação sistemática por intermédio da sua dimensão objetiva. Em outras palavras, a partir da construção sociológica da estrutura do desempenho escolar no Brasil do século XXI, estudando os dados empíricos do Saeb 2013, a intenção primordial é detalhar as relações existentes entre as condições objetivas dos estudantes e a sua capacidade de conquistar boas notas numa avaliação externa nacional.

Na primeira forma de operacionalizar o conceito, optamos por nos aproximar da ideia de estratos de classe, comum às pesquisas de mercado e ao campo da economia, ou próxima de uma Sociologia “economicista” (SOUZA, 2015). A partir do acesso a determinados bens de consumo, como a posse de geladeira, máquina de lavar, televisão à cores ou automóvel na unidade familiar, dividimos seis estratos de classe, do mais elevado (“A”) ao mais vulnerável (“D/E”). Nossa base de dados não dispõe de informações sobre a ocupação dos pais dos alunos ou a renda da família, sendo o acesso ao consumo desses bens uma forma de mensurar a posição econômica de classe.

Depois, operacionalizamos a classe social dos estudantes de uma segunda maneira, procurando mensurar o que Bourdieu (2013) chamou de dimensão objetiva das classes no espaço social. Utilizamos variáveis categóricas de capital econômico e de capital cultural dos jovens e sua unidade familiar, na medida em que se tratam dos dois capitais fundamentais nas sociedades modernas. O capital econômico é medido através de variáveis de acesso a bens de consumo, inserção precoce no mercado de trabalho e características da residência do aluno. O capital cultural, por sua vez, é medido via a escolaridade dos pais e os hábitos de leitura dos estudantes.

Mesmo sabendo que Bourdieu (2008) investiu mais seus esforços teóricos e empíricos nas lutas simbólicas relacionadas às condições objetivas de existência, sobretudo de maneira relacional, acreditamos que é valioso examinar o impacto dos dois principais capitais nos desempenhos dos alunos, capitais responsáveis por aproximar ou afastar os agentes no espaço social, admitindo correr o risco de produzir algum ruído com o alicerce relacional da teoria bourdieusiana. Frisamos, portanto, estarmos analisando a objetividade de primeira ordem da classe social (BOURDIEU, 2013) e suas relações com o desempenho escolar.

Classe social, finalmente, é uma categoria utilizada nesta pesquisa para iluminar as relações entre o acesso diferenciado de distintos grupos sociais a recursos escassos, no contexto da estratificação das sociedades contemporâneas, operacionalizada de duas maneiras distintas. Mensuramos as relações empíricas da classe com a educação e refletimos teoricamente sobre seus desdobramentos. Assim, no Capítulo 6 mobilizamos a noção de classe social e buscamos entender como os estabelecimentos educacionais “flutuam” entre a reprodução das desigualdades de classe e uma cultura escolar própria que abre espaço para a agência humana. Mas isso apenas depois de analisar a influência da classe social no desempenho acadêmico dos nossos jovens (Capítulos 4 e 5).

2 CLASSES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

A educação formal é comumente vista como uma oportunidade para a qualificação pessoal e, dessa forma, para que as pessoas tenham maiores possibilidades de mobilidade social ascendente. Contudo, a escolarização não é interpretada pela Sociologia apenas como uma ferramenta para um indivíduo melhorar de vida ou mesmo para a transformação social. É justamente no sentido oposto que se localiza a hipótese que norteia este estudo, na medida em que procuramos verificar, através da exploração detalhada do desempenho acadêmico dos jovens brasileiros, se a reprodução das desigualdades de classe passa pela educação formal básica.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar as contribuições de algumas correntes da Sociologia que estudam as temáticas da educação e das classes sociais, suas relações, articulações e possibilidades e impossibilidades analíticas. Após o cumprimento dessa etapa, poderemos, enfim, descrever o estudo empírico pelo qual investigamos a influência da classe social no desempenho escolar no Brasil do século XXI.

2.1 FUNCIONALISMO E EDUCAÇÃO

É possível pensar a educação como instrumento para a mobilidade social a partir da tradição do funcionalismo. Nas análises funcionalistas, a “teoria da modernização” (PARSONS, 1970; TREIMAN, 1970) enfatizou o papel da escolarização enquanto um mecanismo muito importante de mobilidade social. Nesses termos, a educação formal daria o caráter de instituição equalizadora das oportunidades sociais. A ideia gira em torno da projeção de que a escola, ao cumprir a sua função nas sociedades modernas, dotar-se-ia da capacidade de ultrapassar as estruturas mais fortalecidas de difusão e processamento direto das posições sociais estabelecidas entre as diferentes gerações.

Parsons (1970) estipula que as sociedades se estruturam embasadas em quatro sistemas: o sistema cultural, o social, o sistema da personalidade e o sistema do organismo, esse último relativo aos aspectos comportamentais. O sistema cultural lida com o significado. A ação humana somente ocorre porque existem sistemas simbólicos relativamente estáveis, com valores compartilhados capazes de definir avaliações morais e adjetivações. São valores

adquiridos na socialização e que fazem da escolarização uma força de integração social, e não de conflitos.

As análises funcionalistas, contudo, deixaram muitas lacunas. O trabalho de pesquisa longitudinal efetuado pelo *Institut National D'Études Démographiques* (INED), entre 1962 e 1972, na França, é considerado um suporte informativo pioneiro sobre a orientação e seleção escolar. Durante uma dezena de anos, 17.461 estudantes foram investigados com base em diversos fatores, como idade, sexo, origem social, demandas familiares e pareceres dos professores. Forquin (1995), falando sobre a realidade francesa, descreve que os êxitos, na avaliação dos educadores, e a idade em que os alunos atingiam, na 4ª série, retratavam dois fundamentos para a continuidade nas trajetórias escolares. Também o ambiente geográfico marcava um importante aspecto de permanência, havendo diferenças entre as zonas rurais e urbanas. O meio social igualmente adquiria relevância, sobretudo porque os filhos de executivos das classes abastadas tinham duas vezes mais chances de passar para a quinta série do que os filhos de operários. Uma das conclusões válidas da pesquisa do INED reforça o impacto das desigualdades de acesso e o agravo que ocorre nessas desigualdades no decorrer dos percursos educacionais.

Os pareceres dos professores indicavam que, na etapa da quarta série, os alunos percebidos como “bons” ou “excelentes” eram duas vezes mais encontrados entre os filhos dos executivos, na comparação com os operários. “Em complemento, impõe-se uma outra explicação: a partir de sucesso escolar igual, a demanda de escolarização difere bastante segundo os meios sociais” (FORQUIN, 1995, p. 25). Os educadores, por sua vez, acabavam por considerar, de forma consciente ou não, nas suas avaliações, as “identidades sociais” dos educandos. Isso se dava separadamente dos resultados obtidos por eles, na medida em que 78% dos alunos oriundos das famílias de executivos se beneficiaram com pareceres favoráveis, mesmo se tratando de notas medianas. Quando estavam em jogo os filhos dos operários, somente 30% receberam tal qualificação.

As probabilidades reais de transformação social através dos sistemas educacionais passaram a despertar muitas dúvidas. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, foram elaborados documentos a pedido dos governos, originados de pesquisas empíricas. O Relatório Coleman (1966) e o Relatório Plowden (1967), respectivamente, demonstravam que não bastava investir na formulação de políticas que organizassem oportunidades iguais no sistema escolar, porque os resultados das camadas desprivilegiadas se conservavam inferiores aos dos grupos dominantes. Como consequência, “[...] os governos adoptam uma nova perspectiva, que consiste num deslocamento da lógica de igualdade para uma lógica de equidade: a

distribuição de recursos deve ser diferenciada em função das necessidades também diferenciadas” (SEABRA, 2009, p. 77).

Forquin (1995) relata o teor do Relatório Plowden e nota a influência dos componentes familiares, sociais e escolares no desempenho dos jovens na escolarização. A partir de um teste de entendimento de leitura textual, havia indícios de que as práticas dos pais, atinentes à vida escolar dos filhos, detinham uma importância bastante mais acentuada do que as condições materiais com as quais a família vivia. Desenvolve-se a noção de que o alcance de bons ou maus resultados escolares estava interligado aos quesitos sociais e familiares, enquanto apareciam em segundo plano as dimensões pedagógicas ou próprias do funcionamento da escola.

2.2 REPRODUÇÃO DE CLASSE E EDUCAÇÃO

Pouco depois da metade do século XX, foram disseminadas as análises sociológicas que não adornavam a educação formal com tantas expectativas transformadoras ou democráticas quanto propunham as perspectivas liberais e funcionalistas. Ocorre que floresceu todo um campo de estudos que passou a arguir a educação formal nas suas bases, refletindo sobre o papel que a escolarização poderia ter como instituição central para a reprodução das desigualdades de classe nas modernas sociedades capitalistas.

Uma das formas críticas de ver a escola aponta para a linguagem das crianças cujos desempenhos não são satisfatórios nas instituições educacionais como motivação das suas mazelas acadêmicas. O empenho de Basil Bernstein (1981) se voltou para analisar as falas de crianças originárias de setores operários e de crianças provenientes de classes abastadas. Bernstein discorreu sobre o que determinou como a “teoria dos dois códigos”. Existiriam dois tipos de linguagem, duas modalidades de uso da linguagem: “o código restrito” e o “código elaborado”. Ambos os códigos orientam as maneiras de se relacionar com o mundo.

Por “código restrito” é possível entender uma linguagem comum, entrelaçada ao contexto, geralmente falada pelos jovens das classes trabalhadoras, difícil de ser desassociada da vida cotidiana. O “código elaborado” representaria uma linguagem formal, compartilhada e utilizada desde sempre pelos jovens das classes abastadas. No conjunto dos “códigos elaborados”, há menos dependência das situações reais, de “imagens” da vida cotidiana, pois se trata de um arcabouço linguístico universalizado. Essa distância entre os dois códigos

encerraria a distância social entre classes e, no âmbito escolar, sustentaria a dificuldade de obtenção de “sucesso” por parte dos jovens portadores do “código restrito”.

Já as abordagens neomarxistas propunham que o papel da escolarização estaria voltado para a reprodução das relações sociais de produção. A função da escola seria a preparação da força de trabalho pacata e bem afeiçãoada à hierarquia dos mecanismos econômicos no capitalismo. As diferenças nos desempenhos escolares espelhavam as desigualdades do mundo do trabalho e, através da instituição escolar, era recomposta a ideologia das classes dominantes, fazendo com que os jovens trabalhadores se “adaptassem” desde cedo aos ditames das modernas sociedades capitalistas (ALTHUSSER, 1980; BAUDELOT & ESTABLET, 1975; BOWLES & GINTIS, 1974).

Louis Althusser (1980) caracteriza as diferentes instituições da modernidade, como a escola, a política, a família e a igreja, por exemplo, dentro do que chamou de “Aparelhos Ideológicos do Estado”. Delas decorreriam duas funções: a primeira envolveria a propagação da ideologia hegemônica, uma ideologia já imposta pelo Estado e pela sua classe dominante, a burguesia; a segunda forneceria à escola uma autonomia relativa para expandir as estratégias de comunicação da ideologia dominante. A escola seria o principal aparelho ideológico do Estado, porque é o único que dispõe de tempo para sistematicamente agir sobre o indivíduo. Ela também guarda a responsabilidade pela produção e reprodução da força de trabalho.

Para Baudelot e Establet (1975), duas tramas de escolarização permaneceriam nos sistemas de ensino da França. Por um lado, a rede “secundária-superior” estaria dedicada às pessoas das classes privilegiadas. Delas sairiam os trabalhadores bastante intelectualizados. Sua escolaridade seria longa e o “sucesso escolar” estaria seguro. No lado oposto, a rede “primária-profissional” atendia aos filhos do proletariado, produzindo o trabalhador manual, em que a escolaridade seria sintetizada e a doutrinação auferida para o servilismo à classe dominante. As divisões escolares obedeceriam a um currículo inteiramente baseado no código dominante, que beneficia àqueles capacitados desde a socialização familiar. As instituições oficiais de ensino penalizariam os que não estivessem preparados, evidenciando seus problemas e suas dificuldades de aprendizagem.

Em Bowles e Gintis (1974), a composição das relações vivenciadas no ambiente escolar orientaria as alterações de resultados acadêmicos entre classes sociais. A função escolar não pretenderia somente qualificar a mão-de-obra técnica ou especializada; ela socializaria os jovens para o destino de um regime sistemático de trabalho hierarquizado. Não obstante, nesse olhar os sistemas de ensino determinam um caráter efetivo na “domesticação” dos indivíduos, na interiorização dos valores da economia do capital.

O grupo de pesquisas comumente reunido na alcunha de “reprodutivista”, num rótulo que, de certa forma, simplifica os olhares desses pesquisadores, propôs que a educação formal se delimitaria como uma forma central de reprodução das desigualdades e dominação social. Tanto os neomarxistas como Pierre Bourdieu podem ser considerados expoentes desse pensamento, guardadas as diferenças na complexidade e nas matrizes de pensamento utilizadas. Por meio dos sistemas educacionais, as classes dominantes nas sociedades modernas encontrariam maneiras indiretas de transmitir os seus capitais e garantir que os seus descendentes alcancem posições sociais de primeiro escalão.

A teoria social de Pierre Bourdieu (1992, 2008) pode ser vista como a teoria sociológica contemporânea dotada da maior capacidade de articular uma diversidade grande de fenômenos com um bom conjunto de recursos conceituais. Não à toa, é a teoria sociológica da reprodução de classes via educação que atravessa a hipótese orientadora desta tese de doutorado. Na trilha de Bourdieu, a realidade social pode ser entendida a partir da noção de espaço social, um espaço de posições sociais e relações de poder em disputa e movimento. No espaço social, é possível caracterizar os diferentes campos, espécies de microcosmos relativamente autônomos, campos de disputa de posições sociais ocupados pelos agentes e seus diferentes capitais (econômico, cultural, social e simbólico).

O campo é como uma rede de relações objetivas propugnadas entre posições objetivamente delineadas através de uma relação objetiva com outras posições. Em se tratando das posições, elas são caudatárias da situação em que o campo se encontra e das suas potencialidades – no interior da estrutura do campo. Isso significa que o fato do agente ter ou não os capitais requisitados (ou os poderes equivalentes) pelo ritmo do campo comanda a conquista dos lucros a ele conferidos. Esses capitais se manifestam nos campos por meio do *habitus*, disposições gerativas duráveis e modificáveis, estoques de respostas dos agentes para as situações do cotidiano.

Está no patamar cultural global dos núcleos familiares o eixo explicativo das relações de sucesso ou fracasso dos estudantes nas instituições educacionais. “Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social” (BOURDIEU, 2007, p. 45). Para além do contato direto com bens culturais e do “treinamento familiar”, os jovens das classes privilegiadas herdam saberes, gostos e disposições culturais que se encaixam nas demandas do ensino institucionalizado.

De acordo com Bourdieu (2007), a escola privilegia os privilegiados, pois não leva em conta a disparidade cultural anterior à entrada dos alunos no seu “jogo”. São aplicados

métodos semelhantes, avaliações semelhantes e pedagogias semelhantes para pessoas portadoras de *habitus* de classe bastante desiguais, principalmente no que tange ao capital cultural. “É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social” (BOURDIEU, 2007, p. 56).

Para Bourdieu (2010, 1996), do *habitus* decorre a incorporação do capital cultural por parte dos estudantes. Aí está a engrenagem que distingue os grupos sociais de origens desiguais no interior dos estabelecimentos de ensino formal. O *habitus* é a maneira como as estruturas sociais se imprimem na racionalidade e no corpo dos agentes, por meio da interiorização da exterioridade, estruturas estruturadas que agem como estruturas estruturantes. Quando no campo escolar, esses jovens cujos passados incorporados, cujas disposições colidem com os regramentos do jogo acadêmico, veem-se fora de contexto e negligenciados pelos sistemas de ensino. Assim, são reproduzidas as relações de desigualdades sociais que antecedem a escolarização, o que acaba mantendo as diferenças de origem social durante a ingerência escolar nas vidas dos educandos.

2.3 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS CLASSES SOCIAIS

A literatura sobre as relações entre desigualdades, classe social e educação se constitui bastante vasta e complexa. São múltiplas as perspectivas, as teorias, as estratégias metodológicas e as bases de dados utilizadas. Recentes achados de pesquisa sancionam as teses que indicam a persistência da influência da classe social na educação formal, ainda que possa ser verificada uma queda na associação entre origem social e realização educacional (COSTA RIBEIRO, 2014).

Vinte anos antes de acabar o século XX, surgiram teorias e pesquisas em âmbito internacional que atacaram a visão de que a escola apenas reproduziria as desigualdades de classe. Elas iniciaram uma época de outras percepções pertinentes à escolarização e suas possibilidades. Numa procura por conceituar os fenômenos adjacentes à escola de maneira mais ampla, eles começaram a ser vislumbrados no desenho de um espaço que pode tanto se sujeitar à manutenção do *status quo*, como proporcionar alterações sob os mais distintos aspectos.

A década de 1980 marcou, sobretudo, uma nova fase na agenda dos trabalhos sociológicos relacionados às interfaces entre sociedade e educação, também no Brasil. Dada a redemocratização e o fim do militarismo, a temática passou a angariar políticas específicas

que a associavam ao desenvolvimento pleno do indivíduo humano. Misturaram-se as dúvidas e os complexos problemas decorrentes da globalização, das transformações tecnológicas e do fim da Guerra Fria. As perspectivas ampliaram-se rotundamente.

O que se costumou chamar de “teorias reprodutivistas” era percebido como um enfoque na inaptidão das instituições escolares em impulsionar a mobilidade entre classes. Nas novas visões de pesquisa, a escola representa um espaço sociocultural apto a colaborar para as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. “A escola não é apenas conservadora ou transformadora, mas age simultaneamente no sentido da conservação e da transformação da estrutura social” (GLÓRIA, 2002, p.40).

Tadeu da Silva (1992) pensa a educação como uma “gangorra” entre inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação. A educação formal se organiza para espalhar conhecimentos e saberes socialmente legitimados, cujo vínculo é estreito com a reprodução simbólica das classes dominantes. Compatível com isso, as instituições educacionais dilatam as relações de classe e possibilitam estratégias que podem favorecer as classes populares. A escola, ao mesmo tempo em que reproduz as desigualdades antecedentes a ela, compõe também um lugar para que as classes populares possam se apropriar do saber escolar e utilizá-lo em seu benefício.

É notável que a Sociologia tenha ampliado seus enfoques analíticos desde as últimas décadas. Pensar sociologicamente a instituição escolar tem sido uma trilha corriqueira nesse cenário amplificado de pesquisas, direcionado a superar o que pode ser definido como “determinismo” das teorias reprodutivistas. Diversos trabalhos têm o mérito de documentar a vida e a experiência escolar de mestres e aprendizes, de escolas ou de turmas. Principalmente nos Estados Unidos, multiplicam-se desde algum tempo os interesses por uma espécie de “Sociologia da Escola”. “*The Sociology of Teaching*”, livro reeditado por Waller em 1965, apoiado em métodos e conceitos derivados da Escola de Chicago, impetrados com vistas às coletividades urbanas, descreve e analisa a vida escolar, os rituais e as culturas escolares, o trabalho, as situações e o jogo dos estatutos e dos papéis (DEROUET, 1987, p. 87).

Há também etnografias, como as de Hargreaves (1967), no Reino Unido, que investigam a vivência no ensino secundário institucionalizado. Halpin e Croft (1963), novamente nos Estados Unidos, cultivam as teorias ascendentes na Sociologia das Organizações e as derivam para o objeto escolar, compreendendo nestes locais as criações de lideranças. Ainda em meados dos anos 1980, outra linhagem com parentesco à anterior surgiu e tentou identificar os predicados e os estilos de gerenciamento que fariam eficientes e eficazes os colégios, com a prerrogativa de que as escolas “podem ter uma influência nas

performances dos alunos, quaisquer que sejam as características sociais dos seus públicos” (DURU-BELLAT, 2002, p. 21).

No Brasil, os esforços de Maria Lígia de Oliveira Barbosa se concentram, mais recentemente, em analisar sob o prisma sociológico a instituição escolar. A autora aposta no desvendamento das relações sociais internas à escola, para estudar as razões ou, pelo menos, os fatores escolares que possam ser associados ao fortalecimento das desigualdades sociais (BARBOSA, 2009, p. 21). Através de investigações na região de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, analisando professores, alunos, funcionários e diretores de diferentes tipos de escolas, nota-se que existem diferenças de rendimento entre a qualidade das escolas e o sucesso ou fracasso dos estudantes em paridade de situações sociais.

Barbosa (2009, p. 31) descreve as técnicas usadas na pesquisa como “desenvolvidas mais recentemente para refinar e aprofundar a definição dos fatores escolares que influenciam diferencialmente os alunos”. O raciocínio da autora percorre as diferenças raciais, de gênero e de classes sociais. Os *surveys* que sustentam os procedimentos metodológicos trazem informações acerca das características individuais e familiares dos estudantes, do funcionamento da sala de aula, dos métodos pedagógicos exercidos e das formas de organização da escola. Coexistem artifícios técnicos variados como a observação de aulas, dos cadernos mantidos pelos discentes, as entrevistas e os questionários. A mensuração dos desempenhos dos alunos origina-se das notas em português e matemática, por meio de avaliação ministrada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). São estudantes avaliados de uma turma de 4ª série sorteada em cada uma das escolas perfiladas no projeto.

A família como capital social se sobressai enquanto resultado empírico. As variáveis indicadoras dão conta de relações como a presença dos pais em casa, as diferenças de recursos sociais em famílias geridas por homens e mulheres, a ocupação materna, o tempo disponível da mãe, a ajuda recebida em casa e o número de filhos na família. Além disso, Barbosa (2009, p. 183) sintetiza “que o efeito da escola pode, pelo menos em parte, reduzir os efeitos da posição social dos alunos sob o seu desempenho escolar”.

Há uma conjunção de fatores que se relacionam ao desempenho dos jovens no ambiente educacional. Bernard Lahire (1997) simboliza uma gama de estudos contemporâneos que investigam “histórias singulares” de alunos das classes populares que obtiveram sucesso nas trajetórias escolares. Essas investigações objetivam compreender as trajetórias dos discentes na relação com as suas estratégias familiares. As famílias podem apadrinhar ou embaraçar a adequação dos filhos à vida acadêmica, podendo ter relação com a

aprendizagem e os rendimentos escolares. A construção analítica de percursos escolares pode ser examinada através de pesquisadores como Nogueira (1991), Portes (1993), Lahire (1997), Viana (1998), Charlot (2000) e Zago (2000). Eles tratam do êxito ou não dos jovens nos seus universos de ensino, interpretando as relações que se fundam entre a herança cultural, as trajetórias e as estratégias educativas familiares de educandos das diversas classes sociais.

O trabalho de Lahire (1997) tem especial importância nesse ponto. Ele tentou entender como era cabível a existência de crianças que, em princípio, aparentavam elevada possibilidade de fracasso nas instituições educacionais, mas acabavam tendo bons resultados e até atingiam as melhores posições nas classificações escolares. No processo de pesquisa, foram entrevistadas 26 famílias, 27 crianças, docentes e diretores dos subúrbios de Lyon, na França. Lá a maior parte dos moradores era composta por pais operários e mães donas de casa, além de se tratar de uma população com forte incidência estrangeira. O autor entende que a saída para analisar a posição “flutuante” da escolarização formal, que reproduz as desigualdades simbólicas de classe e, ao mesmo tempo, abre possibilidades de produção cultural, deve ser pensada nos seguintes termos, em oposição relativa ao que Bourdieu propunha com a noção de *habitus*:

Se considerarmos que os seres sociais se constituem – constroem suas estruturas mentais ou cognitivas – de forma contínua através das suas relações de interdependência, livramo-nos, então, da oposição entre ator e estrutura e, com isso, não é tão necessário dizer que “a ordem social se inscreve progressivamente nos cérebros” (LAHIRE, 1997, p. 353/354).

Para a pesquisa, Lahire (1997) escolheu estudantes localizados em famílias nas quais os “chefes” detinham baixo capital escolar, em conjugação com modestas condições financeiras. O estudo destaca que, mesmo com índices de capital cultural abaixo da expectativa, torna-se possível, através de relações dialogadas e da organização dos papéis domésticos, a construção de uma espécie de “lugar simbólico” para a escola e para o letramento, no coração das configurações familiares. Nessas ocorrências, prosperam situações que atribuem legitimidade à escolarização e conduzem, portanto, a desempenhos satisfatórios.

A noção de “disposições dos agentes”, revelada por Lahire como alternativa exponencial do *habitus* bourdieusiano, serve de cimento para a tese de que a presença objetiva de um capital cultural na família só tem significado se ele estiver em possibilidade de ser “transmitido”. De fato, o determinante é se as pessoas responsáveis por socializar o agente possuem ou não as oportunidades e interesses para “transmitir” o capital cultural e, assim, fazer com que a cultura legítima se “torne corpo” nos jovens. Somente análises que desejem

acompanhar configurações sociais específicas, contextualizadas, mostrar-se-iam capacitadas a oferecer subsídios concretos à Sociologia.

Lahire (1997) procura a compreensão de situações atípicas. Analisando o que chama de “configurações familiares”, tenta perceber as dissonâncias e consonâncias entre elas e o mundo escolar no qual suas crianças estão inseridas. O autor pergunta e indica os caminhos a percorrer. Em que pese uma tendência a reificações em forma de conceitos, Lahire estipula como promissoras as análises das condições de existência e coexistência das pessoas. São as realidades intrínsecas aos seres sociais concretos que forjam os relacionamentos com as crianças e fazem com que elas tracem as suas relações com o mundo. O projeto do autor tem na reconstrução das redes de interdependências familiares pelas quais os estudantes elaboram seus arcabouços perceptivos, de julgamentos e avaliativos, o norte para a caracterização dos seus comportamentos escolares.

Os conceitos de capital cultural familiar objetivado e capital cultural incorporado são analisados de modo a sublinhar aqueles casos em que as famílias adquirem livros e os disponibilizam aos filhos. No entanto, por não terem o capital cultural incorporado, poucos jovens tiram proveito deles. Incontáveis desses grupos sociais não governam com razoabilidade o tempo e o esforço para amparar os estudantes na edificação dos seus próprios capitais culturais. Em virtude disso, não basta que as famílias acumulem capital cultural e disposições culturais, se elas não são eficazes, por um motivo ou outro, na “transmissão” disso tudo para seus jovens membros. Mas o contrário também pode ocorrer. As famílias que quase nada carregam de capital cultural podem, doravante, executar uma intermediação entre a cultura escrita e os seus educandos. Facultam-se a isso quando pedem ou orientam seus filhos a ler e a escrever histórias, fazem perguntas sobre o que leram, vão à biblioteca municipal ou jogam palavras cruzadas com os filhos (LAHIRE, 1997).

Já Laurens (1992) investiga os filhos de operários, com trajetórias desregulares que lhes alçaram ao ensino superior. Sair-se bem na escola tem uma justificação aliada às práticas educativas familiares de superinvestimento escolar. Há incorporada uma aguda decisão de superar as barreiras, criando um ambiente doméstico inclinado à escolarização. São variadas as configurações familiares possíveis, e elas oscilam entre a frequência a cursos pré-escolares, uma opção pelos estabelecimentos privados, a repartição de obrigações entre os entes e uma valiosa presença materna no acompanhamento das aprendizagens. Outros elementos relevantes são o associativismo religioso ou político das famílias e o fato delas possuírem menos membros.

As pesquisas de Terrail (1997) apontam casos de rendimentos satisfatórios e improváveis na escola. Há um elo interpretativo em que a escola tem sido intuída pelos pais como uma abertura para a mobilidade social, recaindo num apoio de investimento na educação, conjugado ao que os pais anseiam da institucionalidade. No caminho para direcionar um projeto escolar para os jovens, eles precisam enxergar as possibilidades de confrontar um longínquo período de percalços, “inscrevendo essa possibilidade numa representação global do social e de seu próprio lugar no social” (TERRAIL, 1997, p. 83).

2.4 DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

Muitas pesquisas com modelos variados de análise sobre as relações entre as condições sociais, as origens de classe e diferentes variáveis relacionadas à escolarização ganharam relevo nas últimas décadas do século XX. Reunimos as contribuições dos eixos analíticos rotulados como “desigualdade de oportunidades educacionais” e “estratificação educacional”, no intuito de caracterizar suas principais reflexões, que versam sobre as tendências da educação brasileira ao longo do tempo.

Ambicionando superar tanto as teorias funcionalistas quanto as teorias reprodutivistas, muitos autores têm investido seus esforços de pesquisa nas complexidades da estratificação educacional, recorrendo a uma gama ampliada de países e casos. Com frequência, tem-se atentado para as relações entre a expansão dos sistemas de ensino e as desigualdades de oportunidades educacionais, e tem-se apresentado uma miríade de relações que vão além do que as demais teorias haviam conseguido explicar (MONT’ALVÃO, 2011).

Um modelo de mobilidade educacional surgiu dos estudos de Spady (1967), nas análises inovadoras que procuraram entender as probabilidades de os estudantes finalizarem as transições escolares nos Estados Unidos. O sistema escolar foi pensado como um mecanismo de seleção encarregado de separar e eliminar os discentes com menores oportunidades, motivações e habilidades requeridas pelos processos de educação formal. Analisando diferentes momentos do desenvolvimento escolar, mirando os percalços vividos pelas crianças das classes populares nas transições internas aos estabelecimentos de ensino, foram mensuradas as probabilidades de cada uma das transições. Seus resultados indicaram que as chances de concretizar as transições cresceram para todos os grupos sociais e no desenrolar das coortes, ainda que, para chegar ao ensino superior, as desvantagens das

famílias com condições sociais mais vulneráveis se acentuaram na comparação com as famílias das classes mais altas.

Noutro achado, notou-se que a influência da educação do pai sobre as possibilidades dos discentes começarem e terminarem o ensino básico caiu ao longo das coortes. Em praticamente todos os níveis de transição, contudo, o efeito da cor da pele esteve evidente, sendo os brancos impingidos de maiores chances de alcance educacional, do início ao fim das trajetórias escolares. Spady (1967) verificou, portanto, que a ideia de que a educação formal nas sociedades modernas, se incentivada a sua qualidade, poderia acarretar como consequência direta a superação das barreiras da origem social dos discentes não se confirmou por completo. Educação e treinamento de maior qualidade poderiam, inclusive, fazer crescer o efeito do *background* familiar nas diferenciações entre os grupos sociais, à medida que os educandos mantivessem algumas vantagens específicas provenientes das suas vivências anteriores. Essas vantagens favoreceriam a probabilidade de seguir ou mesmo aumentar os seus níveis de *status* na comparação com os estudantes das classes populares.

Mare (1981, 1980) elaborou o “Modelo de Seletividade Diferencial”, a partir de regressões logísticas que mensuraram a probabilidade do discente realizar certas transições no desenvolvimento escolar, considerando a trajetória dos impactos das origens sociais durante as coortes. A abordagem indicou o impacto diferenciado das características familiares em cada transição, para o caso dos Estados Unidos. Fez-se, então, uma das afirmações que geraram um lastro de pesquisas: o impacto das origens sociais tende a diminuir no decorrer das trajetórias estudantis, não obstante seus efeitos sejam fortes nas transições iniciais nos sistemas de ensino.

Haveria, em consonância com os trabalhos de Spady (1967), uma espécie de processo de seleção social no interior da escolarização, capaz de obstruir os discentes das classes populares nas suas ambições de finalizar as primeiras transições educacionais. Assim, somente os estudantes cuja dedicação fosse acima da média conseguiriam avançar até chegar às transições mais altas no sistema. Nas transições mais elevadas, apenas os educandos desmotivados e pouco dedicados não obteriam condições de avançar, enquanto nas transições primárias a lógica seria inversa.

Nas pesquisas de Mare (1981, 1980), o fato relevante reside na assertiva de que as correlações entre os aspectos socioeconômicos das famílias dos estudantes e outras variáveis conexas e o sucesso na escolarização seria mais baixa quanto maior fosse a etapa de transição educacional. Isso indica que a origem social vai perdendo peso nas explicações sobre as carreiras escolares, sendo mediadas através de elementos nem sempre mensurados, como a

dedicação e a motivação individual. O padrão de constância dos efeitos das origens sociais ao longo das coortes, isto é, a evidência de que os impactos das condições sociais não seriam diferentes entre as pessoas das coortes mais e menos jovens no interior das transições, pode ser entendido como uma negativa das proposições das teorias funcionalistas (MONT'ALVÃO, 2011).

Shavit e Blossfeld (1993) organizaram um vasto material de investigação acerca da estratificação educacional em 13 nações, utilizando o “Modelo de Seletividade Diferencial” de Mare. Seus achados apresentaram a redução dos impactos das condições sociais das famílias perante as diferentes transições escolares, mas também a estabilidade dos efeitos das origens sociais entre as gerações. A ocorrência do crescimento da presença de discentes de todas as classes sociais em todos os âmbitos de ensino não retirou, necessariamente, os benefícios relacionados com o *background* familiar privilegiado em praticamente todos os países estudados. Em função de políticas específicas de emparelhamento de condições socioeconômicas, na Holanda e na Suécia foram vistas quedas das influências das origens sociais nos alcances educacionais, concretizando, assim, duas excepcionalidades.

A conclusão originada dos trabalhos organizados por Shavit e Blossfeld (1993) direciona para a validade do “Modelo de Seletividade Diferencial” engendrado por Mare. Os autores extrapolaram essa validade e propuseram uma espécie de padrão geral de compreensão da estratificação educacional nas sociedades modernas, compostas pela noção de que os sistemas de ensino iriam, aos poucos, abrindo as oportunidades para que os estudantes das classes populares driblassem os empecilhos enfrentados previamente. Significa que as distintas gerações iriam progredindo devagar nas hierarquias educacionais e os efeitos das origens sociais diminuindo das primeiras para as demais transições. Entretanto, destaca-se que esse movimento é freado quando se trata da educação superior. Nesse nível, os grupos sociais privilegiados deparar-se-iam com maiores probabilidades de seguir adiante e manter as suas posições.

Os “Modelos de Seletividade Diferencial” também foram aplicados para o caso do Brasil. Silva, Mello e Souza e Roditi (1985) se debruçaram sobre as tendências através do tempo na estratificação educacional brasileira. Foi possível perceber uma estabilidade temporal contundente no que concerne ao impacto das origens sociais no alcance educacional. A principal variável expressando a relação esteve associada à educação do pai, no desenrolar das coortes de 1912 e 1956. Com base nisso, asseverou-se que a sociedade brasileira prosseguiu com uma estrutura de estratificação social quase inalterada num período de quase quatro décadas. Se nesse mesmo espaço de tempo o Brasil passou por um atestado processo

de modernização e industrialização, as teorias funcionalistas receberam mais um golpe a partir dos referidos achados (MONT'ALVÃO, 2011).

Tendo como material empírico os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1981, 1990 e 1999, Silva (2003) pensou o desenvolvimento da expansão educacional ocorrido no Brasil. Demonstrou que a transição para a 1ª série do ensino fundamental alcança quase a totalidade dos estudantes e que o impacto das variáveis que operacionalizaram a origem social dos discentes possui uma tendência decrescente no conjunto das transições. Contudo, a variável que indica a renda e a variável que indica a cor da pele não corroboraram essa tendência, mas, sim, cresce o seu efeito ao longo das transições escolares. As evidências apontadas pelo autor exibem o deslocamento da seletividade econômica e referente à cor da pele aos âmbitos mais elevados das etapas escolares. Sob o prisma da evolução no tempo, as evidências denotaram uma estabilidade no impacto da renda e uma queda parcial e lenta no impacto da cor da pele com o passar dos anos.

Sustentada pela base de dados da PNAD 1988, Fernandes (2005) analisou a influência nas transições escolares das variáveis que ilustram a origem socioeconômica, a cor da pele e a residência em área urbana por parte das famílias dos educandos. Fez-se plausível argumentar que houve uma diminuição do impacto da educação dos entes familiares no desenrolar das coortes, assim como com relação à variável de gênero. Por outro lado, a influência da cor da pele e da residência em área urbana demonstrou um viés oposto, à medida tais variáveis tendem a aumentar o seu impacto conforme ocorrem as transições. O efeito da origem social, com o foco nos elementos socioeconômicos, descortinou-se robusto nas primeiras etapas escolares, enfraquecendo nas etapas posteriores. A autora alegou que essa relação assinala que os discentes que chegam aos degraus superiores na escolarização parecem mais homogêneos e se sujeitam menos às vinculações de sua origem social do que, por exemplo, às suas habilidades e motivações particulares. Porém, quando entra em cena o efeito da cor da pele, a expansão dos sistemas educacionais não conseguiu atenuar as diferenças entre brancos e não brancos. Quanto à validade ou não do “Modelo de Seletividade Diferencial” de Mare, Fernandes defende que é possível concordar apenas em parte, visto que não dá conta de explicar a relevância da cor da pele no contexto brasileiro.

Há ainda a investigação de Torche (2010), embasada nos dados da Pesquisa de Padrões de Vida, datada de 1996 e 1997. Seus achados induzem à ideia de que houve um crescimento das desigualdades de oportunidades educacionais na probabilidade de se completar o ensino médio e adentrar ao âmbito universitário, não só no Brasil como na América Latina. Também disserta sobre o desenvolvimento da expansão educacional no

Brasil, comparando-o com países como a Rússia, sobretudo pelo fato de que a volumosa expansão da educação básica não foi acompanhada na mesma proporção pelo ensino superior. Dessa maneira, a competição se acentuou na tentativa de conquistar um espaço na educação superior, local ainda privilegiado, a despeito do alcance de todas as classes sociais ao ensino básico (MONT'ALVÃO, 2011).

Muller e Karle (1993) pesquisaram sobre as desigualdades de oportunidades educacionais numa série de países europeus. Em geral, a chamada “Abordagem do Curso de Vida” constata um padrão semelhante aos demais estudos a respeito das transições escolares, com os impactos das origens sociais intensos nas primeiras transições e perdendo força com o passar das demais transições no ensino básico. O ponto a se sublinhar no trabalho de Muller e Karle repousa na sua proposta explicativa sobre a diminuição do impacto das condições sociais nas carreiras acadêmicas. Os autores creditam esse movimento não à maior seletividade social nas primeiras transições educacionais, e, sim, às transformações no curso das relações entre estudantes e seus familiares. Asseveram que no transcorrer das etapas escolares os estudantes crescem e podem estabelecer uma relação de menor dependência aos pais, em se tratando dos fatores socioeconômicos. Isso explicaria a tendência de queda ao longo das transições escolares.

Raftery e Hout (1993) buscaram o modelo de análise da seletividade diferencial e a Teoria da Escolha Racional para elaborar a “Hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida” (*maximally maintained inequality*). Explorando como objeto empírico as consequências da expansão do sistema educacional na Irlanda, essa teoria estipula que a redução da desigualdade de acesso a uma determinada etapa da trajetória escolar só aconteceria se o acesso à referida etapa estivesse saturado, do ponto de vista das classes sociais com maiores recursos. Nesse ritmo, a competição pela entrada na etapa em questão transfere-se para as etapas subsequentes da hierarquia das instituições escolares.

Os desdobramentos da “Teoria da Desigualdade Maximamente Mantida” atingem a tese de que a expansão do sistema educacional formal seria acompanhada pela queda das desigualdades sociais. Pelo contrário, dando um passo atrás, as desigualdades de oportunidades educacionais se exibem estabilizadas ou, inclusive, em viés de crescimento. Os grupos sociais ocupantes de posições favorecidas tenderiam a se entrosar melhor com as posições oriundas da consolidação da expansão das redes de ensino. Os índices de transição e as razões de chance entre as variáveis que operacionalizam as origens sociais e as transições educacionais seguem similares para uma coorte após a outra. Os autores asseguram que somente quando os grupos com maiores privilégios estiverem próximos de 100% das chances

de acesso, a desigualdade poderia entrar na curva descendente. Raftery e Hout (1993) sustentam que a “Teoria da Desigualdade Maximamente Mantida” edifica-se enquanto um parâmetro sólido para investigações de estratificação educacional, oferecendo as possibilidades de captura das dinâmicas de expansão e diferenciação de um leque amplo de nações e sistemas de ensino.

Shavit e Blossfeld (1993) também discutiram a “Hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida” na obra em que organizaram múltiplos trabalhos sobre a temática. Eles perceberam que a teoria faz sentido e explica bem uma série de países analisados, descontando as nações que diminuíram as suas desigualdades sociais antes de acontecer a saturação das classes altas no acesso ao ensino básico, como a Holanda e a Suécia – ou como os Estados Unidos, em que a saturação do acesso ao ensino básico não gerou uma queda das desigualdades como consequência. Dito isso, a hipótese não teria capacidade de atuar como um modelo universal explicativo para a diminuição dos impactos das origens sociais ao longo das carreiras escolares; não conseguiria prever todas as formas que as desigualdades no alcance educacional podem manifestar.

Silva (2003) comenta acerca da possibilidade de aplicação da “Hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida” nos estudos sobre a estratificação educacional brasileira. Entende-se que três tópicos ilustrariam uma possível saturação da educação básica nacional: (a) a diminuição do impacto das variáveis que operacionalizam as origens sociais no transcorrer das transições escolares; (b) a quase totalização do acesso à transição primária do ensino fundamental; e (c) o deslocamento da seletividade escolar para às etapas mais elevadas do sistema de ensino. O autor alerta, no entanto, para a necessidade de problematizar o crescimento do efeito da cor da pele nas transições educacionais mais altas, ainda que em queda no decorrer das coortes, assim como para as diferenças em queda entre a residência em localidades rurais ou urbanas. Essas evidências não permitiriam afirmar que a “Teoria da Desigualdade Maximamente Mantida” encaixa sem lacunas no contexto brasileiro.

Outros trabalhos indicaram que o modelo logístico de análise das transições educacionais carrega uma restrição importante, ao considerar que os discentes avançam nas etapas escolares seguindo uma trajetória unilinear (LUCAS, 2001; BREEN & JONSSON, 2000). Duas teses quase paradigmáticas, o “Modelo de Seletividade Diferencial” de Mare (1981, 1980) e a “Hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida” de Raftery e Hout (1993) não possuem ferramentas para apreender os elementos qualitativos dos processos de estratificação educacional relacionados à expansão dos sistemas de ensino. Dependendo do país, as trajetórias educacionais podem experimentar caminhos alternativos (*trackings*), e os

estudantes se diferenciar em função tanto das suas origens sociais quanto dos seus empenhos individuais. Podem incorrer distintas probabilidades de trajetórias nas sucessivas transições escolares. De acordo com Breen e Jonsson (2000), não captar os aspectos qualitativos representa subestimar os impactos das origens sociais nas transições primeiras e superestimar esse impacto nas transições mais elevadas, principalmente para o ensino superior. Eles apontam que também há um problema de heterogeneidade não mensurada, e que isso configuraria uma compreensão mais acurada para a diminuição dos efeitos das condições sociais no avançar das etapas escolares.

Breen e Jonsson (2000) construíram modelos logísticos multinomiais para investigar as desigualdades de oportunidades educacionais na Suécia. Usaram as notas dos estudantes como controle, a fim de minimizar os impactos de seleção originados das maiores capacidades cognitivas. Dessa maneira, verificaram que diferentes *tracks* escolhidos têm como consequência diferentes probabilidades de completar avanços nas transições escolares. Quanto à educação superior, a variável que mais se correlacionou com altas probabilidades de alcançar essa etapa foi a educação dos pais, condicionando os estudantes em desvantagem a procurar escolas mais qualificadas ou investirem nos seus próprios desempenhos para chegar a completar essa transição.

A bordo dessa linha de alegação, Lucas (2001) apresentou a “Hipótese da Desigualdade Efetivamente Mantida”. A tese consiste em definir que os atores dotados de condições socioeconômicas mais elevadas certificam-se que eles e suas famílias não perderão quaisquer benefícios possíveis, qualitativos ou quantitativos. Se a “Hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida” propõe que numa etapa educacional universalizada a competição pelo acesso seria nula, a tese da “Desigualdade Efetivamente Mantida” estipula que ainda em contextos de escolarização universalizada a competição prosseguiria. As disputas se dariam por fatores como o tipo da escola, as referências de qualidade e etc. Quando certa etapa educacional estivesse saturada, não admitindo que a competição se transferisse para uma etapa superior, as desigualdades de acesso mudariam de estirpe e implicariam em disputas pelos caminhos mais prestigiados e seletos.

Numa incursão ao sistema de ensino estadunidense, cuja expansão se deu nos moldes da diferenciação de *tracks* (acadêmico e vocacional), Lucas (2001) pretendeu confirmar a validade dos seus argumentos. Indicou que os estudantes que provêm das classes altas demonstram maiores probabilidades de alcançar o *track* acadêmico, mais prestigiado, mesmo que não passem de regulares nas suas habilidades, na comparação com os discentes das classes populares, mesmo sendo mais dedicados. Os discentes oriundos das classes populares

possuem maiores chances de se direcionarem para as *community college*, consideradas de menor prestígio. Nos Estados Unidos, essa é a via aparentemente mais sedutora para os indivíduos provenientes das famílias menos favorecidas em recursos, proporcionando elementos educacionais básicos que auxiliam a inserção no mercado de trabalho. De certo, um mercado de trabalho que contempla as ocupações também de menor prestígio social.

No que compete à desigualdade de oportunidades educacionais, a educação dos pais e a renda familiar, em paralelo ao número de irmãos, parecem ter maior relevância associada à transição à educação superior do que para finalizar o ensino básico. Lucas (2001) afirmou que estes resultados dificultam as coisas para a “Abordagem do Curso de Vida”, minando os seus pressupostos. Contudo, em relação à “Hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida”, corrobora a premissa de que há um deslocamento da seletividade social na estratificação educacional para as etapas superiores das transições escolares, ao passo que as mais baixas tendem a saturar. Não foi um reflexo da expansão da educação básica e superior a queda das desigualdades de oportunidades educacionais e não se verificou o término da competitividade nas transições, como diria a “Hipótese das Desigualdades Maximamente Mantidas”. O que houve foi o estabelecimento da evidência de que a educação básica figura enquanto um espaço competitivo, no qual a origem social tem efeitos incontestes nas trajetórias estudantis.

Outros que erigiram modelos multinomiais, no intuito de investigar a estratificação educacional, nesse caso em Israel, foram Ayalon e Shavit (2004). Suas pesquisas trouxeram indicativos de que os processos seletivos dos *tracks* acadêmicos correlacionam-se com as etnias e a classe social, beneficiando os judeus de origem europeia e os indivíduos das classes mais abastadas. Precedendo a saturação do acesso às etapas, a incidência dos impactos das origens sociais decai no decorrer das coortes. As universidades mais prestigiadas estariam, entretanto e de certa forma, garantidas para os grupos étnicos dominantes. Expandir diferenciando o acesso formula circunstâncias nas quais a educação se faz mais disponível, mas traz consigo a retenção dos caminhos aos *tracks* acadêmicos por parte dos grupos sociais portadores de maior quantidade de recursos. Isso acabaria influenciando também a remuneração posterior no mercado de trabalho. Ocorreria, não obstante, a inclusão das classes populares na escolarização média sem importunar a reprodução dos interesses daqueles em vantagem na estratificação educacional.

Não somente o desenvolvimento da educação básica pode ser interpelado pelas perspectivas supracitadas. Nos Estados Unidos, uma gama variada de pesquisas ilustrou o aumento do número de matrículas de grupos étnicos não brancos, superior ao aumento de matrículas das pessoas brancas no ensino superior. Só que essas populações acabariam

ocupando, em sua maioria, programas educacionais de no máximo dois anos de duração ou mesmo as *community colleges*, deixando para as universidades mais qualificadas os estudantes brancos (KAREN, 2002).

Baseado em informações sobre a estratificação educacional nas 25 nações integrantes do *International Social Survey Programme* (ISSP), datado de 1999, Hout (2006) traçou paralelos comparativos na intenção de testar a acurácia das teorias da “Desigualdade Maximamente Mantida” e da “Desigualdade Efetivamente Mantida”. O autor associa a validade da “Hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida” principalmente com as economias de mercado. Nessas economias, o impacto das variáveis que operacionalizam a origem social decresce quando ocorre a saturação dos estágios básicos de educação. Acerca das nações que outrora compuseram o bloco de Repúblicas Socialistas, Hout (2006) afirma que a hipótese que mais se encaixa é a das “Desigualdades Efetivamente Mantidas”.

Silva e Mello e Souza (1986) procuraram entender, com originalidade, as relações entre as características das famílias e o desenvolvimento das carreiras escolares no Brasil, pensando a partir do modelo de transições escolares elaborado por Mare (1980). Eles se dedicaram a testar a hipótese de que, com a continuidade nas transições escolares por parte dos estudantes, a importância das origens sociais nas suas trajetórias de sucesso ou fracasso diminuiria. Foram utilizados os dados da PNAD de 1976, que proporcionou o enfoque sobre a trajetória educacional de indivíduos entre 20 e 64 anos. As principais variáveis que operacionalizavam a origem social remetiam a educação e ocupação do pai, ao lugar de nascimento, ao fato de ter nascido na cidade em que se encontrava no momento da pesquisa e a cor da pele. Às análises dessas características soma-se a construção de oito transições escolares. Seus achados esclareceram que os coeficientes das variáveis que indicam as origens sociais perdem força ao longo das transições. A única variável que contradiz esse resultado consiste naquela que indica o *status* ocupacional do pai do estudante.

Perseguindo as relações entre a industrialização brasileira e a estratificação educacional, Fernandes (2001) estudou o impacto das origens sociais sobre quatro transições escolares, centralizando na questão da cor da pele do estudante. O uso dos dados da PNAD de 1988 subsidiou as análises. A autora selecionou uma amostra com indivíduos a partir de 25 anos de idade. Nos modelos das transições escolares, foram usadas as variáveis que indicam a educação do pai e seu *status* ocupacional para operacionalizar as origens sociais dos discentes. Fernandes demonstrou que grande parte dos efeitos do *background* familiar obteve um padrão de declínio da mais baixa para a mais alta transição escolar. Foram exceções as variáveis de gênero e cor da pele. Abriu-se, assim, um espaço para o argumento de que a

industrialização pode ter auxiliado na diminuição das desigualdades de oportunidades, através do impacto da educação e *status* educacional do pai e da evidência de sua tendência declinante. Entretanto, do ponto de vista de uma análise mais geral, a investigação elucidou uma estabilidade na desigualdade de oportunidades inter-coortes, quaisquer que fossem as medidas – socioeconômicas ou de cor da pele.

Os dados da PNAD de 1999 serviram de base para a investigação de Silva e Hasenbalg (2002), cuja ênfase esteve em mensurar o efeito das origens sociais sobre as trajetórias educacionais. Para operacionalizar as carreiras escolares, considerou-se desde a entrada do estudante no universo da escolarização até a finalização do ensino fundamental, por intermédio das características dos educandos de seis a 19 anos de idade. Os autores escolheram para indicar o *background* familiar as variáveis da renda do conjunto de pessoas constituintes, a educação daquele indivíduo considerado o chefe da família, a quantidade de filhos e agregados habitantes da mesa residência, a região em que o grupo familiar se localiza no país e a questão da residência urbana ou rural.

Como resultado, Silva e Hasenbalg (2002) trouxeram a perspectiva de que somente o impacto da educação do chefe familiar nas probabilidades de transição inter-séries caracteriza uma tendência decrescente, como prevê a teoria de Mare (1981), por exemplo. A localização regional, o local de residência e a vantagem das mulheres demonstram efeitos crescentes até a quarta série do ensino fundamental, declinando nas transições seguintes. Já a renda da família apresenta um impacto robusto na chegada ao sistema escolar, demonstrando queda até a quarta série. Os autores argumentam que o comportamento dos coeficientes possibilita indicar a supremacia dos indivíduos de pele branca em praticamente todo o trânsito na trajetória escolar, propiciando fortalecer a ideia de que o sistema de ensino tem dificuldades em combater ou mesmo atenuar as desigualdades raciais brasileiras.

Com o embasamento da série histórica envolvendo as PNAD's de 1981, 1990 e 1999, Silva (2003) se propôs a avaliar as hipóteses de Raftery e Hout (1993), definidas na “Teoria da Desigualdade Mantida de Forma Máxima”. Por meio de uma amostra de pessoas entre seis e 19 anos de idade, foram estudados os efeitos das origens sociais sobre três transições escolares, quais sejam: a probabilidade de terminar a 1ª série do ensino fundamental; a probabilidade de terminar a 4ª série, considerando a conclusão da 1ª série do ensino fundamental; e a probabilidade de terminar a 8ª série, considerando a finalização da 4ª série do ensino fundamental. A operacionalização da origem social tentou caracterizar o conceito de capital cultural, engendrado por Bourdieu (2010, 1996, 1992, 1990), com a indicação de uma variável sobre a educação do indivíduo tido como chefe da família. Na caracterização do

capital econômico, foi indicada uma variável de renda da família. Houve também a caracterização da ideia de capital social, considerando a variável que determina se a chefe da família era mulher e qual o número de filhos na família.

As evidências mostraram um decréscimo na influência dos elementos que indicam a origem social dos estudantes sobre a primeira transição escolar, sobretudo na década de 1990. Porém, no que concerne às outras transições pesquisadas, os efeitos das origens sociais estiveram estabilizados na série temporal, demonstrados pela variável da educação do chefe familiar. Tais efeitos cresceram, inclusive, se observadas as variáveis pertinentes ao sexo do chefe familiar e a região de residência da família. No rastro dessas evidências, foi possível defender que somente um dos resultados corroborou a “Hipótese da Desigualdade Mantida de Forma Máxima”, à medida que a diminuição dos impactos das origens sociais foi descrita como fruto da saturação nos primeiros degraus da trajetória educacional.

Rios-Neto, César e Riani (2002) prosseguiram os estudos sobre estratificação educacional no escopo do modelo de transições escolares inserido na abordagem de modelos hierárquicos. Eles estimaram o impacto das desigualdades de oportunidades educacionais operacionalizando as origens sociais com as variáveis da educação da mãe, o grupo e a posição na ocupação do pai. Usaram também variáveis indicando detalhes da oferta educacional na unidade da federação em que a residência da família estava vinculada, como o salário e a média de escolaridade dos docentes e uma proporção acerca da quantidade de professores do ensino fundamental e a população de sete a 14 anos de idade. Todas essas variáveis foram analisadas em suas relações com a probabilidade de término da 1ª e da 5ª séries do ensino fundamental.

No trabalho em discussão, ganhou força a hipótese de Mare (1981), posto que, na esfera dos indivíduos, a influência das características sociais das famílias mostrou uma tendência mais forte na progressão para a 1ª série do ensino fundamental do que nas demais avaliadas. Destaca-se a relevância dos resultados que remetem a percepção dos efeitos de substituição da educação da mãe pela escolaridade dos docentes na probabilidade de progressão na 1ª série.

Nas suas pesquisas antecedentes, Rios-Neto, César e Riani (2003) intentaram aprofundar suas análises sobre os efeitos de substituição das características da educação da mãe dos estudantes e as características relacionadas à escola e à comunidade em que ela está inserida, através dos dados do Censo Escolar. Numa linha ainda de abordagem hierárquica, merece realce o uso das variáveis que indicam a educação da mãe, a educação e a ocupação

do pai, o tamanho da turma em que o estudante está colocado, a formação dos docentes, o tamanho da cidade e o percentual de escolas dotadas de laboratórios de ensino e biblioteca.

Pode-se dizer que os autores revelaram a importância dos aspectos macro no que tange a magnitude da explicação dos avanços por série, resguardado o fato de que o impacto das origens sociais permaneceu sempre um termo de promissora força explicativa. Em suma, o peso do efeito do *background* familiar e dos recursos da comunidade se distingue de acordo com as transições escolares. Na progressão da 1ª série do ensino fundamental, os recursos humanos se mostraram fundamentais. Para a progressão na 5ª série, por sua vez, destaca-se a escolaridade dos docentes. Saliente-se que, no enfrentamento da hipótese de Mare (1981), não foi verificada a diminuição do impacto das origens sociais sobre as transições.

Riani e Rios-Neto (2008) prosseguiram as análises hierárquicas para os modelos de transições escolares, investigando as progressões no ensino fundamental e no ensino médio. Uma novidade do trabalho consistiu no uso da probabilidade do educando estar cursando a série certa na idade certa enquanto variável dependente. Seus achados apresentaram, outra vez, a relevância da educação da mãe no desenvolvimento escolar. Além disso, verificou-se a relevância também das variáveis contextuais que envolvem a qualidade da rede escolar na progressão dos discentes, e a diminuição da desigualdade de oportunidades educacionais oriunda do impacto da substituição da educação das mães dos estudantes.

Do ponto de vista das comparações com outros países, Costa Ribeiro (2009) argumenta que o Brasil não fica muito distante no sentido da evolução das desigualdades de oportunidades educacionais através do tempo, dado que não houve mudanças significativas entre as coortes analisadas. No entanto, a “Teoria da Desigualdade Persistente” (RAFTERY & HOUT, 1993) parece não ser totalmente factível para a realidade brasileira, na medida em que não se mostrou a tendência declinante do efeito da educação materna e da ocupação paterna nas probabilidades de o estudante integralizar as transições escolares primárias. Somente nas transições mais avançadas é que a hipótese teórica da desigualdade persistente alcançou anuência nas evidências originadas do trabalho de Costa Ribeiro, com o crescimento do impacto da educação da mãe dos discentes na probabilidade de ingressar numa universidade.

A relação entre condições sociais e resultados na escolarização aparece nos trabalhos recentes de Duncan e Murnane (2011), ambos estadunidenses. Eles ressaltam que o aumento dramático do fosso entre as realizações educacionais das crianças que crescem em famílias ricas e pobres é uma realidade nos Estados Unidos. Entre 1978 e 2008, a diferença entre os resultados dos testes de leitura de crianças de famílias de alta e de baixa renda cresceu em um

terço. Isso se reflete em um fosso crescente na escolaridade concluída. Nos últimos 20 anos, a taxa de crianças ricas que completou a faculdade aumentou 21 pontos percentuais, enquanto a taxa de graduação de crianças de famílias de baixa renda aumentou apenas quatro pontos percentuais (DUNCAN & MURNANE, 2011).

Até o presente momento, procuramos interligar teorias e estudos sobre as desigualdades entre em classes sociais e suas relações com as instituições de educação formal. O objetivo proposto desde o princípio é investigar as relações entre desigualdades de classe e desempenho educacional no Brasil do século XXI. Os resultados das pesquisas descritas neste capítulo se aproximam ou divergem entre si, demonstrando uma variedade de possibilidades interpretativas sobre a temática em jogo. Com efeito, em praticamente todas elas as origens sociais dos estudantes carregam algum impacto na sua inserção no campo escolar. Isso faz com que nossas análises estejam situadas num contexto analítico amplo e diverso, mas marcado pela importância da classe social dos jovens nas suas relações com as instituições educacionais.

Nesta tese, o que estamos chamando de classe social se refere à sua dimensão objetiva. Na primeira forma de operacionalizar a noção, utilizamos o acesso a bens de consumo enquanto indicador de classe, seguindo pesquisas como as de Neri (2010). Com a segunda forma de operacionalizar a noção de “classe social”, examinamos a localização dos agentes no espaço social de acordo com a posse dos dois capitais impessoais determinantes nas sociedades modernas, o capital econômico e o capital cultural (BOURDIEU, 2008). Essas posições relativas de classe aproximam os agentes no espaço social, mas não configuram de maneira imediata a possibilidade de ação coletiva, evitando qualquer automatismo mecanicista.

No que concerne ao nosso interesse maior, cabe sublinhar que a problemática deste trabalho compreende duas dimensões articuladas: a) um estudo empírico do impacto de variáveis de posições de classe (primeiro, através de estratos de classe; depois, mensurando os efeitos do capital econômico e do capital cultural), além de variáveis demográficas, escolares e pedagógicas sobre o rendimento dos estudantes do ensino básico brasileiro, medido pela proficiência no Saeb 2013 e cruzado com os seus questionários contextuais; b) uma discussão teórica, sustentada nos nossos achados e em outras pesquisas empíricas, tentando contribuir aos debates sociológicos que situam a escola entre a reprodução simbólica de classe e a produção cultural. Afinal, no fundo, estamos nos perguntando, desde o início, qual é o impacto da classe social nos desempenhos escolares dos jovens brasileiros?

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nos últimos três capítulos, passamos em revista as discussões sociológicas a respeito da estratificação em classes sociais e da sua relação com a educação formal brasileira, interligando os fenômenos na construção do nosso objeto analítico. Chegou a hora de descrevermos a execução do objetivo principal desta pesquisa: analisar empiricamente a “estrutura do desempenho educacional” no Brasil do século XXI, atentando para o impacto da dimensão objetiva de classe dos discentes da educação básica nos seus rendimentos acadêmicos, mas ampliando o entendimento com a análise de outras variáveis relevantes nos processos escolares e pedagógicos.

O problema sociológico que perpassa este trabalho interroga até que ponto a classe social influencia no desempenho acadêmico dos alunos brasileiros. Significa que estamos atrás da possibilidade de mensurar os impactos da classe no desempenho educacional brasileiro. Neste estudo empírico optamos pela adoção de procedimentos metodológicos quantitativos, com o uso de dados secundários. A ideia é compreender as tendências e probabilidades mais amplas quanto aos efeitos das origens sociais, através da formulação de dois indicadores de dimensão objetiva de classe.

Não obstante, é verdade que uma abordagem macrosociológica, como a que está sendo proposta, não contém a possibilidade de investigação das subjetividades e motivações dos indivíduos. Não temos como saber o que se passava amplamente nas cabeças dos jovens que fizeram a avaliação do Saeb em 2013, num dia qualquer em que eles se depararam com as provas e os questionários contextuais a preencher. Não temos como saber quais eram os sentimentos daquelas pessoas naqueles momentos e nos momentos que antecederam a avaliação. Contudo, também é verdade que, a partir da escolha metodológica pela abordagem quantitativa, a possibilidade de entendimento mais amplo sobre as relações e tendências entre elementos diversos do contexto social-educacional dos estudantes ganha força, em larga escala, ancorada nas principais variáveis apontadas pela literatura sociológica e suas relações com o desempenho acadêmico dos nossos jovens.

Para a concretização desta pesquisa, de verniz quantitativo, escolhemos duas técnicas estatísticas em especial: a análise de correspondência e a regressão linear múltipla. A análise de correspondência é uma técnica exploratória que ajuda a entender a associação entre variáveis categóricas, expostas num espaço geométrico com, pelo menos, duas dimensões. Aplicamos a análise de correspondência simples e múltipla, na tentativa de perceber as

associações entre a classe social e as faixas de notas dos alunos em língua portuguesa e matemática, além de outros elementos importantes.

Procurando mensurar a influência de um conjunto de variáveis no desempenho educacional medido pelo Saeb 2013, a técnica estatística da regressão linear múltipla foi o recurso selecionado. Conforme Ramos (2014), as análises desse tipo permitem predizer os efeitos de uma variável independente em uma dependente, levando em conta a presença de outras variáveis independentes. A existência de outras variáveis independentes serve como um controle da influência das variáveis independentes principais. Torna-se possível, nessa ótica, observar o grau de intensidade da variação da variável dependente que pode ser explicado pelo conjunto das variáveis independentes, dispostas em toda a estrutura de análise.

A regressão linear múltipla observa a existência de uma relação linear entre uma variável dependente e uma série de variáveis independentes (FIELD, 2009; KERLINGER, 1980). As variáveis independentes podem ser chamadas de variáveis explicativas, variáveis de predição ou regressores. Elas servem para explicar a variação da variável dependente. Os coeficientes de regressão (b) indicam os pesos relativos das variáveis independentes, simbolizando que um coeficiente de regressão alto para o peso de uma variável de origem social, por exemplo, representa um impacto alto dessa variável na proficiência dos estudantes, a variável dependente. O coeficiente de correlação múltipla ou coeficiente de determinação (R^2) representa a quantidade da variância da variável dependente explicada pelo conjunto das variáveis independentes dispostas na análise de regressão. Para que os resultados possam ser significativos, ou seja, para que não tenham ocorrido por acaso, costuma-se usar o nível de significância a 95% ($p < 0,05$) (RAMOS, 2014).

As técnicas estatísticas selecionadas ajudam a aprofundar os conhecimentos sobre a realidade social, descrevendo possíveis relações entre variáveis orientadas teoricamente, sempre de forma aproximada e probabilística. Neste caso, estamos interessados nas relações entre as variáveis e na influência que as independentes exercem sobre as dependentes. Para tanto, é importante explicitar maiores detalhes sobre a base de dados a ser utilizada.

3.1 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A expansão do sistema educacional brasileiro ocorreu nas últimas décadas e foi responsável pela universalização do ensino fundamental. O ensino médio e a educação superior, entretanto, seguem com obstáculos quanto ao acesso. No que toca à qualidade da

educação básica nacional, desde a década de 1990 tem se procurado concretizar padrões avaliativos que possam subsidiar políticas públicas.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criado em 1990, pelo Ministério da Educação (MEC), a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), consiste num sistema de avaliação amostral acerca do desempenho estudantil brasileiro feito de dois em dois anos. No ano de 2005, a Portaria Ministerial número 931 modificou o nome do tradicional exame para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), fato que não alterou publicamente o uso da nomenclatura anterior, em função da sua utilização corrente em pesquisas e estudos científicos.

O Saeb é considerado uma iniciativa pioneira de avaliação e produção de informações educacionais no país. Em conjunto com as informações sobre a qualidade do ensino, produz recursos para que se possam conhecer melhor as condições externas e internas intervenientes na aprendizagem, por meio de questionários respondidos pelos estudantes, pelo corpo docente e pelos diretores dos estabelecimentos escolares. Os aplicadores do Saeb também captam informações sobre a estrutura física das escolas e os recursos didático-pedagógicos acessíveis em cada uma delas.

O Saeb elabora avaliações que geram resultados sobre a realidade educacional no Brasil, através da mensuração bienal da proficiência dos estudantes de todas as regiões e redes de ensino em matemática e língua portuguesa (focada na leitura). As provas são aplicadas entre os discentes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e os discentes do 3º ano do ensino médio, disponibilizando dados sobre três momentos fundamentais da trajetória dos indivíduos na educação básica.

Os discentes avaliados pelo Saeb são divididos por uma parte censitária e uma parte amostral. A parte censitária engloba as escolas públicas que possuem acima de 20 estudantes, do 5º ao 9º ano do ensino fundamental. A parte amostral contém escolas particulares dotadas de 10 ou mais discentes nas suas turmas regulares, além de escolas públicas e particulares com 10 ou mais estudantes nas turmas regulares do 3º ano do ensino médio. Para que sejam possíveis análises mais específicas, adiciona-se outra amostra contemplando as escolas públicas que possuem de 10 a 19 estudantes.

As edições do Saeb são comparáveis pelo menos desde 2003, em virtude das semelhanças adotadas no planejamento amostral. Os educandos são separados em seis grupos de populações fundamentais, de acordo com a série em que se encontram e a dependência administrativa da instituição escolar. Utiliza-se uma amostragem conglomerada dos discentes, considerando que não se pode selecionar aluno por aluno.

3.1.1 Base de dados do Saeb 2013

Os dados utilizados (microdados do Saeb) são disponibilizados *online* pelo INEP através do endereço eletrônico <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>. Desde o *download* desses dados brutos, realizamos uma série de operações para organizar a base de dados de acordo com os nossos interesses de pesquisa, tornando-a um instrumento de trabalho mais propenso àquilo que nos orienta desde o início. Usamos o *software* IBM-SPSS, versão 21, que foi liberado para uso através da universidade em que estamos vinculados, para lidar com os dados e produzir as operações estatísticas.

Inicialmente, foi necessário realizar a junção das planilhas TS_ALUNOS, contendo os dados dos alunos, que originalmente estavam divididas por série, em uma única planilha. Por causa da diferença de sequência de perguntas e respostas nos questionários, fizemos algumas mudanças em relação às variáveis dessas planilhas. A nomeação das variáveis foi realizada de acordo com a equivalência de perguntas e respostas, ou seja, na planilha TS_ALUNO_3EM, a variável TX_RESP_Q032 possui a seguinte pergunta: “Com que frequência você lê revistas informativas em geral?”; nas planilhas TS_ALUNO_5EF e TS_ALUNO_9EF as variáveis que equivalem são as TX_RESP_Q034. Assim, todas as mesmas questões foram renomeadas para permanecer a equivalência de questões na junção dessas planilhas. As variáveis que existem em uma única planilha e não nas outras permaneceram na junção apenas com os dados dessa planilha.

Para evitar conflito entre a nomeação das variáveis que contêm as respostas dos questionários das planilhas “professor”, “alunos” e “escola”, quando foi feita a junção dessas planilhas, as TX_RESPA_000 advieram da planilha “aluno”; as TX_RESPE_000 advieram da planilha “escola” e as TX_RESPP_000 advieram da planilha “professor”. Nas respectivas planilhas separadas estão todas nomeadas como TX_RESP_000. Contudo, depois de realizada a junção das planilhas e já identificadas as variáveis comuns em todas elas, as variáveis foram novamente renomeadas considerando a sua principal característica, tal como RESIDENCIAPAI_AQ022 ao se referir à questão direcionada ao aluno “Você mora com o seu pai?”.

A primeira junção de planilhas a ser realizada foi a planilha TS_ALUNO_3EM+9EF+5EF criada com a planilha TS_ESCOLA, utilizando-se como variável chave ID_ESCOLA no SPSS. Dessa forma, todos os casos na planilha de alunos que

possuíam o ID da escola X, receberam as variáveis referentes a esta escola X. A segunda junção foi dessa planilha (Aluno + Escola) com a planilha TS_PROFESSOR. Utilizando a variável ID_TURMA como variável chave, a junção foi realizada fazendo com que cada turma na planilha “Aluno + Escola” recebesse todas as variáveis referentes a ela da planilha TS_PROFESSOR. Contudo, cada ID_TURMA pode se repetir mais de uma vez, já que é possível haver mais de um professor por turma, e como é necessário apenas um professor por ID_TURMA para fazer a junção, selecionamos os primeiros professores de cada caso. Dessa forma, a planilha final relaciona alunos, escola e professor, e subsidia as análises posteriores com esses dados relacionados.

3.1.2 Amostra

Quando a literatura científica evidencia que existem diferenças significativas entre subgrupos da população que pretendemos estudar, é vantajoso fazer uma amostragem que garanta que esses subgrupos estejam representados na nossa amostra de forma proporcional ao seu peso nessa população. A amostra final utilizada para as análises contém 269.693 casos, representando os estudantes de todas as regiões do país, do 5º e do 9ª anos do ensino fundamental, do 3º ano do ensino médio e de todas as redes mantenedoras, sendo escolas rurais e urbanas.

Para garantir essa representação proporcional, utilizamos a amostragem aleatória estratificada que consiste em: (1) começar por identificar esses subgrupos significativos; (2) calcular o peso relativo (%) de cada um dos subgrupos na população; (3) utilizar, em cada um dos subgrupos, um procedimento de amostragem aleatória simples para escolher (na mesma proporção em que estão representados na população) os sujeitos de cada estrato que irão integrar a amostra.

O *software* SPSS possui uma forma de realizar essa amostragem de forma simples e automática, apenas definindo em qual variável os estratos serão identificados e qual a porcentagem do total da população (e, conseqüentemente, de cada estrato) que comporá a amostra. Nesse caso, escolheu-se a variável ID_UF (unidades federativas) para selecionar os respectivos estratos (27 estratos – RO, AC, AM, RR, PA, AP, TO, MA, PI, CE, RN, PB, PE, AL, SE, BA, MG, ES, RJ, SP, PR, SC, RS, MS, MT, GO, DF). A amostra foi definida como 5% da população, considerando que, para populações em grande número (com cerca de 100.000 casos ou mais), não é preciso elevar o tamanho da amostra, pois a margem de erro

não irá reduzir muito (RAMOS, 2014, p. 32). A Tabela 01 contém a porcentagem de cada um dos subgrupos que devem compor a amostra, comparando a frequência da população em cada subgrupo e o respectivo cálculo realizado pelo *software* SPSS.

Tabela 01
Frequência da amostragem estratificada por UF

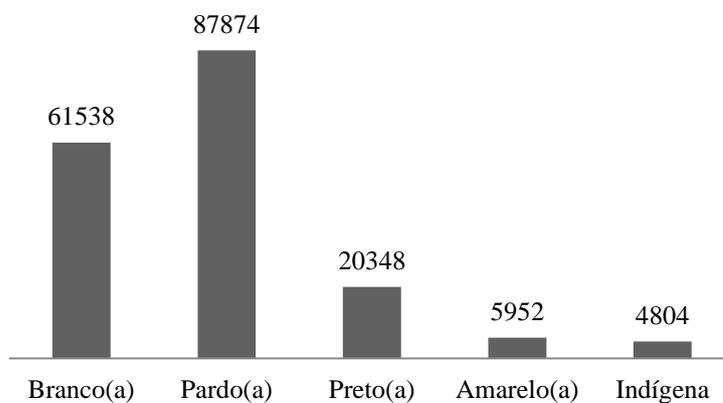
UF	População	Amostra	População	Amostra
RO	57.524	2.853	1,1	1,1
AC	30.412	1.548	,6	,6
AM	142.425	7.147	2,6	2,7
RR	20.313	955	,4	,4
PA	249.745	12.429	4,6	4,6
AP	30.283	1.474	,6	,5
TO	55.940	2.786	1,0	1,0
MA	208.827	10.271	3,9	3,8
PI	88.161	4.473	1,6	1,7
CE	231.592	11.718	4,3	4,3
RN	87.206	4.456	1,6	1,7
PB	98.417	4.886	1,8	1,8
PE	235.390	11.826	4,4	4,4
AL	107.029	5.376	2,0	2,0
SE	58.281	2.915	1,1	1,1
BA	366.378	18.328	6,8	6,8
MG	540.417	27.002	10,0	10,0
ES	99.565	5.028	1,8	1,9
RJ	346.636	17.290	6,4	6,4
SP	1.122.668	55.997	20,8	20,8
PR	316.806	15.917	5,9	5,9
SC	201.687	10.135	3,7	3,8
RS	258.870	12.916	4,8	4,8
MS	86.036	4.218	1,6	1,6
MT	101.976	5.158	1,9	1,9
GO	174.407	8.730	3,2	3,2
DF	78.151	3.861	1,4	1,4
Total	5.395.142	269.693	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Abaixo disponibilizamos um conjunto de gráficos, no intuito de ilustrar descritivamente algumas das características principais dos estudantes que perfazem a amostra utilizada neste trabalho. Os gráficos detalham a distribuição dos alunos por cor da pele autodeclarada, por sexo e por etapa da escolarização, além de trazer informações sobre a dependência administrativa das escolas (municipal, estadual, federal ou privada).

Gráfico 01

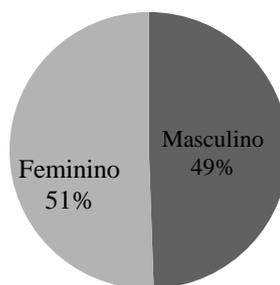
Distribuição bruta dos estudantes por cor da pele autodeclarada



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Gráfico 02

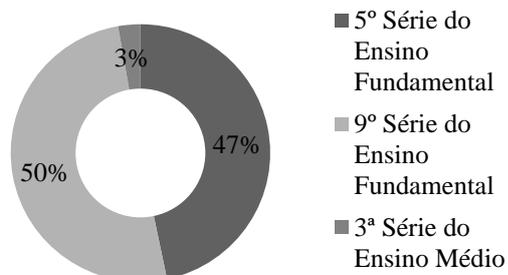
Distribuição relativa dos estudantes por sexo



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

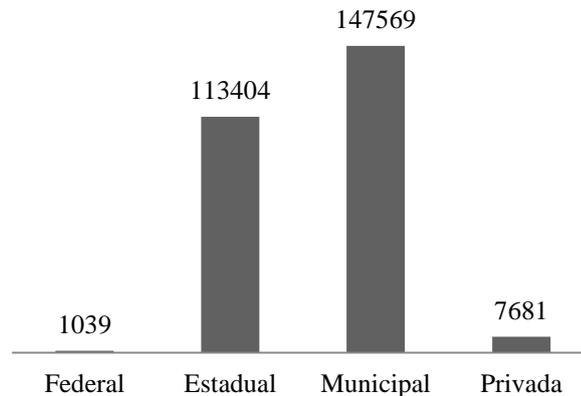
Gráfico 03

Distribuição relativa dos estudantes por etapa escolar



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Gráfico 04
Distribuição bruta dos estudantes por rede mantenedora da escola



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

3.2 DESCRIÇÃO DAS OPERAÇÕES ESTATÍSTICAS

Optamos pela utilização de técnicas estatísticas diversas. De maneira secundária, adotamos a estatística descritiva e a análise de variância (ANOVA). Por isso, detalharemos somente os procedimentos principais, a análise de correspondência e a regressão linear múltipla. Nas próximas seções e subseções, descrevemos e justificamos o uso dessas técnicas, explicamos a dupla operacionalização do conceito de classe social e exibimos a codificação de todas as variáveis presentes nas nossas análises.

3.2.1 Análise de correspondência

A análise de correspondência consiste numa técnica de análise exploratória de dados categóricos, bastante útil para examinar tabelas de entrada dupla, investigando as medidas de correspondência entre linhas e colunas. Torna-se possível visualizar as relações de proximidade entre variáveis numa espécie de “mapa bidimensional”, ao passo que a associação entre elas pode ser interpretada pela suas proximidades ou distanciamentos (GREENACRE & BLASIUS, 1994). Essa técnica pode ser operada na sua forma simples, produzindo gráficos com as categorias de apenas duas variáveis. Pode ser aplicada, também, na sua forma múltipla, gerando gráficos com diversas variáveis concomitantemente. Realizamos algumas análises simples e outras múltiplas. É importante frisar que as análises de correspondência foram operadas apenas para os casos de todo o país, sem “filtros” por região.

Com a análise de correspondência múltipla, conseguimos simplificar o entendimento de relações entre dados complexos, desde a observação geométrica das associações entre as categorias das variáveis empregadas pelo pesquisador (CYRINO, 2011). A lógica da análise de correspondência múltipla repousa sobre uma matriz em que as linhas são os casos (aqui os estudantes avaliados pelo Saeb 2013) e as colunas as características, como o seu volume de capitais, a localização nos estratos de classe, o nível de qualidade da escola frequentada, etc. Dessa matriz derivam os gráficos que ilustram os posicionamentos relativos no espaço geométrico. Cada educando (linha da matriz) apresenta um “perfil” relacionado com as suas respostas em cada tópico dos instrumentos de produção de informações (questionários e notas), e cada variável (coluna) carrega um “perfil” relacionado à distribuição dos estudantes.

Além disso, nessa técnica podemos incluir variáveis de duas formas: as consideradas “ativas”, que contribuem para a construção das dimensões e das distâncias relativas; e as “suplementares”, que representam informações adicionais e não interferem no cálculo das distâncias relativas e na orientação das dimensões (BERTONCELO, 2016c; CYRINO, 2011). Incluímos em todas as análises somente variáveis “ativas”, sempre com duas dimensões, apenas para os casos válidos (sem ausências) e com o método de normatização simétrico.

A análise de correspondência múltipla é uma técnica muito apropriada para trabalhar com a teoria de Pierre Bourdieu, porque propicia ao pesquisador uma busca “indutiva” (BERTONCELO, 2013, p. 195) das fronteiras de classe dos agentes no espaço social. Em outras palavras, a partir da distribuição das práticas dos agentes num “espaço simbólico”, é possível encontrar suas proximidades e distâncias, sem precisar definir “classe social” de maneira prévia, mas observando as associações que as práticas indicam, induzindo as ligações entre condições objetivas e práticas. Isso faz com que se possa realizar uma análise relacional, bem aos moldes da perspectiva bourdieusiana, na qual qualquer aspecto da vida social não pode ser pensado substancialmente, mas em relação constante e em constante disputa. Contudo, dada a limitação dos nossos dados e os objetivos da nossa investigação, utilizamos a análise de correspondência de modo a pensar as noções de classe social “dedutivamente”, operacionalizando o conceito com o amparo da literatura sociológica e de critérios objetivos definidos *a priori*. Isso nos coloca a um passo atrás de uma análise relacional *stricto sensu*.

3.2.2 Regressão linear múltipla

Como o objetivo maior do estudo consiste em analisar a influência de questões sociais, demográficas e do ambiente que o aluno está inserido em seu desempenho escolar,

essencialmente, sua proficiência em matemática e língua portuguesa, a técnica empregada foi a regressão linear múltipla, utilizada com um método de seleção de variáveis (*stepwise*). Para o desenvolvimento das equações finais é necessário especial atenção com a quantidade adequada de variáveis explicativas que serão incluídas na fórmula.

Nessa ótica, no desenvolvimento dos modelos finais de uma pesquisa desse tipo não se deve trabalhar com todas as variáveis presentes na base de dados. Torna-se necessário experimentar a troca de uma ou mais variáveis por outras, seja manualmente, seja por algum algoritmo de seleção de variáveis, tal como o método *stepwise*. Este método adiciona a variável mais significativa e remove a variável menos significativa durante cada etapa, mas para isso é preciso definir as estatísticas F parciais (responsáveis por testar a significância estatística) que serão utilizadas. Em virtude da grande quantidade de variáveis disponíveis escolhemos utilizar um $F_{in} = 0,01$, isto é, a variável entra no modelo se a estatística F for maior do que este valor, e um $F_{out} = 0,05$, a variável é retirada do modelo se a estatística F for menor do que este valor.

Antes dessa escolha metodológica, rodamos diferentes modelos incluindo todas as variáveis disponíveis no Quadro 06, sem o uso do algoritmo, a fim de perceber as tendências gerais, com base na nossa orientação teórica. Os resultados não destoaram muito daqueles provenientes do método *stepwise*, demonstrando efeitos e relacionamentos semelhantes. Por esta razão, optamos por apresentar os dados dessa maneira, com os modelos mais explicativos e significantes estatisticamente.

Feito isso, rodamos as análises de regressão linear múltipla a partir do método *stepwise* no *software* SPSS, usando a base de dados do Saeb 2013 preparada para essa pesquisa. Primeiro, realizamos uma regressão com os casos de todo o Brasil, para cada uma das duas variáveis dependentes (a proficiência em matemática e a proficiência em língua portuguesa), totalizando duas regressões. Depois, realizamos mais cinco regressões, uma para os casos de cada região do país, com cada uma das variáveis dependentes (somando 10 regressões). Como estamos trabalhando com duas formas distintas de operacionalizar a classe social, uma em forma de estratos e outra com variáveis categóricas individuais, totalizamos, ao final, 24 regressões.

Para ilustrar com maior clareza a organização das análises propostas, construímos, abaixo, uma estrutura básica da investigação que nos guia, no tocante às regressões multivariadas, que está expressa na Figura 01. Começamos com a relação principal a ser pesquisada (classe x desempenho), chegando às variáveis dependentes e à seleção dos casos utilizados em cada procedimento analítico.

Figura 01
Organização dos modelos de análise de regressão multivariada



3.3 OPERACIONALIZAÇÃO DO CONCEITO DE CLASSE SOCIAL

Utilizamos duas formas diferentes para operacionalizar o conceito de classe social, na procura por mensurar a influência da dimensão objetiva de classe dos estudantes nas suas proficiências em matemática e língua portuguesa, avaliadas pelo Saeb 2013: um indicador primordialmente econômico (estratos de consumo) e outro relacionado à posse de capital econômico e cultural.

3.3.1 Classe por estratos de consumo

A primeira forma de operacionalizar a classe social foi criada com base na sobreposição de estratos de classe (classe A, B1, B2, C1, C2, D/E). Nossa inspiração para a classificação dos estratos se relaciona com o indicador conhecido como Critério de Classificação Econômica Brasil – ABEP (2013)⁵, utilizado, em geral, pelas pesquisas de

⁵ Este indicador é atualizado com frequência anual, na procura por mensurar melhor as características da sociedade brasileira. Utilizamos a pontuação elaborada para 2013, coadunando o indicador com o Saeb 2013.

mercado. Relaciona-se, também, com pesquisas como a de Neri (2010) sobre as classes médias, em que um dos conceitos de classe se aproxima da dimensão do consumo e é descrito como “classe econômica”. A escolha para este primeiro indicador de classe foi orientada pela ideia de aproximação com algum indicador utilizado amplamente pela sociedade brasileira, algo que tivesse uma aplicação prática no cotidiano da população, de modo que aproximasse a leitura da classificação dos estratos de classe daquilo que se costuma entender no senso comum. O Quadro 01 lista os pontos que constituem os diferentes estratos de classe.

Quadro 01

Descrição do sistema de pontos para estratos de classe

Posse de bens na residência	Pontos				
Descrição dos bens / Quantidade	0	1	2	3	4+
Televisão em cores	0	1	2	3	4
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	4	5	6	7
Automóvel	0	4	7	9	9
Empregada doméstica	0	3	4	4	4
Máquina de lavar roupas	0	2	2	2	2
DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	4	4	4	4
Freezer	0	2	2	2	2
Grau de escolaridade do pai do aluno	Pontos				
Analfabeto	0				
Fundamental incompleto	1				
Fundamental completo	2				
Médio completo	4				
Superior completo	8				

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

O Quadro 02, por sua vez, lista os pontos com os diferentes estratos, desenvolvendo, assim, a classificação por estratos de classe, referida pelo acesso a bens de consumo. Ele é seguido pelo Gráfico 05, que exhibe a distribuição dos estudantes entre os estratos de classe – em se tratando dos casos válidos.

Quadro 02

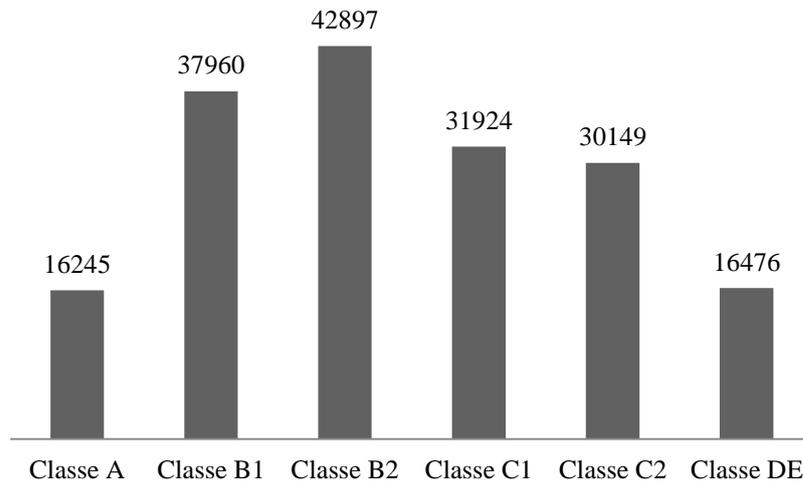
Estratos de classe

Classe	Pontos
Classe A	35-46
Classe B1	29-34
Classe B2	23-28
Classe C1	18-22

Classe C2	14-17
Classe D/E	0-13

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Gráfico 05
Distribuição bruta dos estudantes por estrato de classe social



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

O indicador de estratos de classe foi utilizado tanto para as análises de correspondência, quanto para as regressões multivariadas. Nas regressões, ele foi transformado num conjunto de variáveis binárias (variáveis *dummy*), a fim de que pudesse ser utilizado nos diferentes modelos e indicasse o efeito dos diferentes estratos no desempenho educacional.

3.3.2 Capital econômico e capital cultural

A segunda forma de mensurar o impacto da classe social no desempenho acadêmico medido pelo Saeb 2013 focalizou a posse de capital econômico e de capital cultural. A operacionalização foi diferente para as análises de correspondência e para as regressões lineares múltiplas. Nas análises de correspondência, empregamos um indicador do volume de capitais possuídos pelo estudante e sua família. Criamos uma escala para representar o volume de capital econômico e capital cultural, conforme o Quadro 03. A escala vai de zero a 47 pontos, tem média de 15,28 e mediana de 15 pontos. Testamos a fidedignidade da escala, através do Coeficiente Alfa de Cronbach, que deve atingir, pelo menos, o valor de 0,6 (RAMOS, 2014). O resultado de 0,69 demonstrou uma confiabilidade regular da escala.

Quadro 03
Escala de volume de capitais (cultural e econômico)

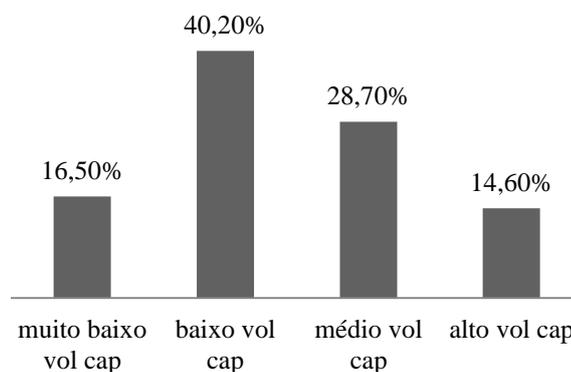
Indicador	Variável	Medida
Capital econômico da família	Estudante que possui automóvel na família	0, não 1, um 2, dois 3, três 4, quatro ou mais
Capital econômico da família	Estudante que possui computador em casa	0, não 1, um 2, dois 3, três 4, quatro ou mais
Capital econômico da família	Estudante com três ou mais banheiros em casa	0, não 1, um 2, dois 3, três 4, quatro ou mais
Capital econômico da família	Estudante com três ou mais quartos em casa	0, não 1, um 2, dois 3, três 4, quatro ou mais
Capital econômico da família	Estudante com freezer separado da geladeira em casa	0, não 1, um 2, dois 3, três 4, quatro ou mais
Capital econômico da família	Estudante com geladeira em casa	0, não 1, um 2, dois 3, três 4, quatro ou mais
Capital econômico da família	Estudante com máquina de lavar em casa	0, não 1, um 2, dois 3, três 4, quatro ou mais
Capital econômico da família	Estudante com televisão a cores em casa	0, não 1, um 2, dois 3, três 4, quatro ou mais
Capital econômico da família	Estudante com empregada doméstica atuando em casa	0, não 1, um 2, dois 3, três 4, quatro ou mais
Capital cultural institucionalizado na família (possivelmente	Escolaridade do pai do estudante	0, nunca estudou 1, fundamental incompleto

“herdado” pelo aluno)		2, fundamental completo 3, médio completo 4, superior completo
Capital cultural institucionalizado na família (possivelmente “herdado” pelo aluno)	Escolaridade da mãe do estudante	0, nunca estudou 1, fundamental incompleto 2, fundamental completo 3, médio completo 4, superior completo
Capital cultural incorporado no aluno (“adquirido” no <i>habitus</i>)	Estudante que costuma ler livros	0, não 1, sim
Capital cultural incorporado no aluno (“adquirido” no <i>habitus</i>)	Estudante que costuma ler livros de literatura	0, não 1, sim
Capital cultural incorporado no aluno (“adquirido” no <i>habitus</i>)	Estudante que costuma ler notícias e textos na internet	0, não 1, sim

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A partir da escala de posse de capitais, elaboramos outro indicador, transformando a escala (variável quantitativa) numa variável categórica ordinal. Assim, construímos um indicador de volume de capitais dividido em “muito baixo”, “baixo”, “médio” e “alto”. O ponto de corte entre cada categoria foi realizado com base na média e em mais ou menos um desvio padrão, seguindo uma das opções do *software* SPSS. Isso significa que os estudantes da categoria “muito baixo volume de capitais” obtiveram entre zero e 10 pontos na escala de capitais; os alunos da categoria “baixo” tiveram entre 11 e 15 pontos; os jovens situados na categoria “médio” obtiveram entre 16 e 20 pontos; e os estudantes da categoria “alto volume de capitais” pontuaram entre 21 e 47 na escala que indica o volume de capital econômico e cultural dos educandos e suas famílias. Os educandos estiveram distribuídos da seguinte maneira entre as diferentes categorias:

Gráfico 06
Distribuição relativa dos estudantes por volume de capitais



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Para as regressões multivariadas, utilizamos variáveis categóricas individuais que indicam a dimensão objetiva do conceito de classe em Bourdieu (2013), a partir do capital econômico e do capital cultural. Tais variáveis categóricas estão descritas no Quadro 06, presente na próxima seção. São cinco variáveis de capital econômico e cinco variáveis de capital cultural. Acerca do capital econômico, não podendo utilizar a renda da família (informação que muitas vezes os jovens não conhecem), ou a ocupação dos pais (informação que a base de dados não oferece), podemos trabalhar com medidas indiretas, a partir da existência de bens de conforto no ambiente doméstico dos estudantes (BUCHMANN & DALTON, 2002; WILLMS, 1992). Utilizamos essas variáveis e outras, como a inserção precoce no mercado de trabalho e o tamanho da residência.

Sobretudo no que tange ao capital cultural, devemos entender essa operacionalização como uma aproximação⁶. A noção de “capital cultural”, em Bourdieu (2007), não deixa de ser polissêmica e de difícil adequação para pesquisas de caráter quantitativo (SOARES & COLLARES, 2006, p. 621). Um dos principais trabalhos sociológicos que operacionalizou quantitativamente o conceito de capital cultural é o de Paul DiMaggio (1982). O autor se ateve ao acesso a bens simbólicos de alta cultura, como a frequência a teatros, exposições e concertos musicais. No Brasil, parece mais interessante operacionalizar as dimensões culturais a partir de aspectos valorosos para a aquisição de conhecimentos acadêmicos, como o hábito da leitura e a escolaridade dos pais (SOARES & COLLARES, 2006). Em outros trabalhos, fizemos a operacionalização do capital cultural dimensionando ora uma escala de recursos em termos de cultura, ora diferentes variáveis categóricas de escolaridade da família ou hábitos culturais do estudante (CAPRARA, 2016, 2013).

Por aqui, fazem parte as variáveis indicadoras de circunstâncias como o estudante trabalhar fora de casa, possuir automóvel na família, ter o hábito de ler livros, ter mãe ou pai com ensino superior completo e possuir computador em casa, por exemplo. Trata-se de um número reduzido de variáveis, mas que, individualmente, dá conta de medir a influência da

⁶ Operacionalizamos o capital cultural a partir de duas das suas três dimensões: a institucionalizada na família e a incorporada no estudante. O estágio institucionalizado é medido pela alta escolaridade dos pais dos estudantes (ensino superior completo). Também é possível pensar essa variável como capital cultural incorporado, através de uma espécie de “herança” da família aos jovens, tendo em vista que os alunos, por estarem no ensino básico, estão em processo de “institucionalização primária” do seu capital cultural, não possuindo eles próprios as certificações escolares. Porém, optamos por pensar a elevada escolaridade dos pais enquanto capital cultural institucionalizado na família, na medida em que essa “herança familiar” pode ou não ser transmitida aos filhos, como indicam os estudos de Lahire (1997, ver seção 2.3 do Capítulo 2 desta tese). Já o capital cultural incorporado é medido através do hábito de leitura de livros em geral e de livros de literatura, “adquirido” no *habitus* dos discentes.

dimensão objetiva da posição relativa de classe dos jovens nos seus respectivos rendimentos educacionais. Elas demonstram, mais do que os estratos utilizados no indicador de acesso a bens de consumo, ou mesmo a escala de volume de capitais edificada para as análises de correspondência, as peculiaridades possíveis de análise no âmbito da classe social, e retiram da renda ou do consumo as únicas vias explicativas. Com a adoção de variáveis separadas, conseguimos enxergar melhor os detalhes que exercem efeitos positivos e negativos nas notas dos alunos, tendo em vista diferentes facetas do capital econômico e do capital cultural⁷.

Temos, portanto, duas aplicações da noção de classe, discutida exaustivamente no Capítulo 1. Uma visão de classe enquanto estratos e outra visão de classe enquanto variáveis categóricas indicando o capital econômico e o capital cultural dos estudantes. Ambas as operacionalizações levam em conta a ideia de dimensão objetiva de classe. Sendo verdade que não conseguimos abarcar toda a complexidade que o objeto que nos propomos a analisar suscita, não deixa de ser válido o esforço de aplicação de um conceito “flutuante” como o de “classe social”, com base em variáveis que expressam com razoável aproximação aquilo que procuramos analisar empiricamente.

3.4 CODIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS

A base de dados do Saeb 2013 é composta por uma grande quantidade de variáveis. Visto que nem todas as variáveis interessavam aos nossos objetivos, selecionamos um conjunto de variáveis que indicam uma série de elementos discutidos pela literatura sociológica, cuja presença pode afetar o desempenho dos estudantes da educação básica.

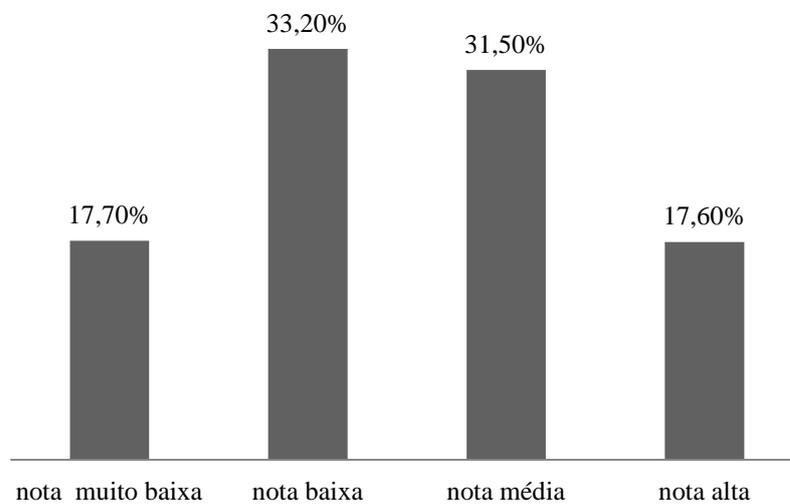
3.4.1 Análise de correspondência

A codificação das variáveis selecionadas para a execução das análises de correspondência não é a mesma das regressões multivariadas. Por se tratar de variáveis categóricas, precisamos falar acerca das variáveis que segmentam os estudantes entre maiores

⁷ Quanto ao fato da possível correlação alta entre as variáveis individuais de capital cultural e entre as variáveis individuais de capital econômico, em todos os modelos de regressão multivariada que elas apareceram não houve colinearidade entre as variáveis, como podemos ver com as estatísticas VIF menores do que 10 (FIELD, 2009), arroladas nas tabelas dos próximos dois capítulos. A escolha do método *stepwise* para as regressões, que seleciona por meio de um algoritmo as variáveis e os modelos mais relevantes estatisticamente, auxiliou a garantir a não existência de alta colinearidade entre as variáveis individuais.

e menores notas no Saeb 2013. A partir da variável quantitativa das proficiências em língua portuguesa e matemática (uma escala de zero a 500 pontos), criamos um novo indicador, uma variável categórica ordinal que divide os alunos entre os que obtiveram “nota muito baixa”, “nota baixa”, “nota média” e “nota alta”. A distribuição dos jovens entre as categorias de notas encontra-se no Gráfico 07.

Gráfico 07
Distribuição relativa dos estudantes por níveis de notas em Português

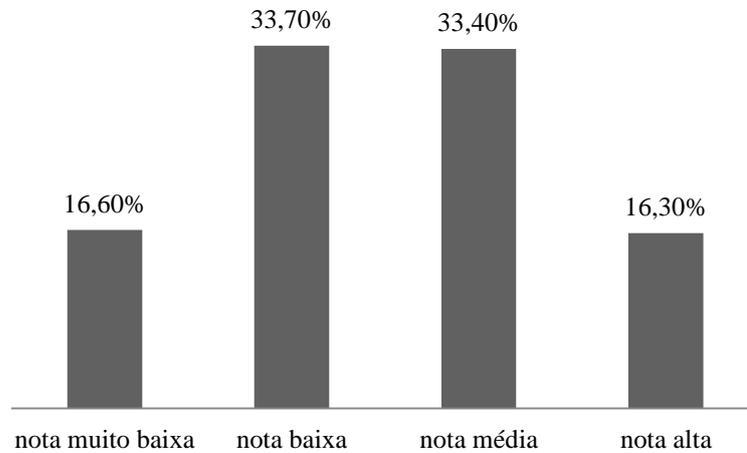


Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

O ponto de corte entre cada categoria foi realizado com base na média e em mais ou menos um desvio padrão. Em língua portuguesa, os discentes localizados nas categorias “nota muito baixa” e “nota baixa” atingiram, respectivamente, pontuação entre zero e 162 e entre 163 e 217 na escala Saeb; aqueles situados na categoria “nota média” alcançaram entre 218 e 272 pontos; e os estudantes que tiraram as melhores notas ficaram acima de 272 pontos.

No tocante à proficiência em matemática, a categoria “nota muito baixa” conteve estudantes que pontuaram entre zero e 173; a categoria “nota baixa”, entre 174 e 227; a categoria “nota média”, entre 228 e 281; e os educandos que obtiveram os melhores rendimentos obtiveram pontuações acima de 281 na prova aplicada pelo Saeb 2013. Podemos ver a distribuição dos alunos entre as categorias atentando para o Gráfico 08.

Gráfico 08
Distribuição relativa dos estudantes por níveis de notas em Matemática



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Além disso, criamos um indicador de qualidade da escola, e para isso foi preciso elaborar uma escala quantitativa. A escala de qualidade da escola foi desenvolvida com as variáveis codificadas no Quadro 04.

Quadro 04
Codificação das variáveis da escala de qualidade da escola

Indicador	Variável	Medida
Escola	Escola com sala de música	0, não 1, sim
Escola	Escola com datashow a disposição	0, não 1, sim
Escola	Escola com quadra de esportes	0, não 1, sim
Escola	Escola com computadores disponíveis aos estudantes	0, não 1, sim
Escola	Escola com laboratório de ciências	0, não 1, sim
Escola	Escola com controle da entrada e saída de estudantes	0, não 1, sim
Escola	Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	0, não 1, sim
Escola	Escola com bom laboratório de informática	0, não 1, sim
Escola	Escola com acervo diverso na biblioteca	0, não 1, sim
Escola	Escola e biblioteca frequentadas pela comunidade	0, não 1, sim
Escola	Escola com espaço coletivo para estudos	0, não

		1, sim
Escola	Escola sem sinais de depreciação	0, não 1, sim
Escola	Escola com uma boa máquina copiadora	0, não 1, sim
Escola	Escola com boa conexão de internet para os alunos	0, não 1, sim

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A escala vai de zero a 14, tem média de 8,32 e mediana de 9,00. Testamos a fidedignidade da escala, fazendo uso do coeficiente Alfa de Cronbach, que nesse caso foi de 0,7, atestando a sua confiabilidade. Com essas informações, transformamos a escala quantitativa numa variável categórica ordinal. A nova variável passou a indicar a qualidade da escola a partir de quatro categorias: “muito baixa”, “baixa”, “média” e “alta”. O ponto de corte entre elas foi definido com base na média e em mais ou menos um desvio padrão. Isso significa que os alunos localizados na categoria de qualidade “muito baixa” da escola que frequentam, possuem entre zero e cinco pontos; os da categoria “baixa”, entre seis e oito pontos; os da categoria “média”, entre nove e 11 pontos; e na categoria “alta”, entre 12 e 14 pontos. A maioria dos jovens estuda em escolas de média qualidade (36%), mas 31,5% frequentam escolas de baixa qualidade e 18,1% escolas de muito baixa qualidade (juntas, as categorias de qualidade ruim chegam a 49,6%), enquanto somente 14,4% dos alunos estão nas escolas de alta qualidade.

Em suma, o Quadro 05 dispõe todas as variáveis categóricas (nominais e ordinais) utilizadas nas análises de correspondência. Apresenta, ainda, qual a dimensão conceitual que indicam e com quais medidas trabalham.

Quadro 05
Codificação das variáveis utilizadas nas análises de correspondência

Indicador	Variável	Medida
Desempenho educacional	Notas em língua portuguesa	1, nota muito baixa 2, nota baixa 3, nota média 4, nota alta
Desempenho educacional	Notas em matemática	1, nota muito baixa 2, nota baixa 3, nota média 4, nota alta
Capital cultural e econômico	Volume de capitais	1, muito baixo 2, baixo 3, médio

		4, alto
Capital cultural institucionalizado na família (possivelmente “herdado” pelo aluno)	Escolaridade do pai do estudante	1, nunca estudou 2, fundamental incompleto 3, fundamental completo 4, médio completo 5, superior completo
Capital cultural institucionalizado na família (possivelmente “herdado” pelo aluno)	Escolaridade da mãe do estudante	1, nunca estudou 2, fundamental incompleto 3, fundamental completo 4, médio completo 5, superior completo
Classe social como acesso a bens de consumo	Estratos de classe	1, classe DE 2, classe C2 3, classe C1 4, classe B2 5, classe B1 6, classe A
Localização no país	Região	1, norte 2, nordeste 3, sudeste 4, sul 5, centro-oeste
Escolarização	Rede escolar	1, federal 2, estadual 3, municipal 4, privada
Escolarização	Qualidade da escola	1, muito baixa 2, baixa 3, média 4, alta

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Na próxima subseção, delineamos as variáveis selecionadas para os modelos de regressão linear múltipla. As análises de regressão devem ser consideradas o centro da nossa investigação, pois produzem resultados detalhados acerca do efeito da classe social sobre os rendimentos educacionais.

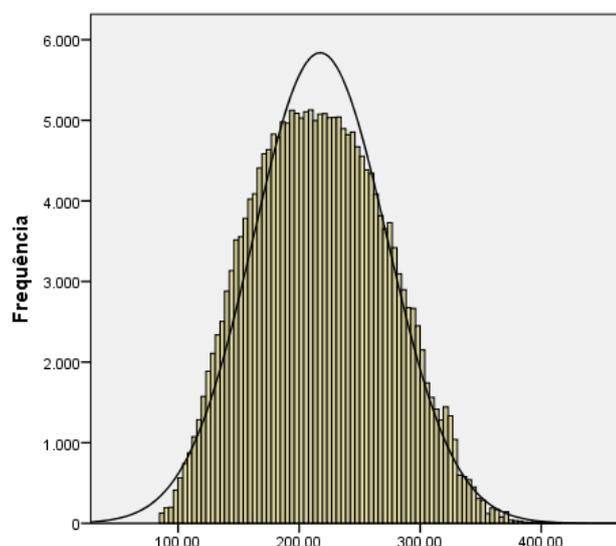
3.4.2 Regressão linear múltipla

Em virtude da quantidade elevada de perguntas no Saeb, num primeiro momento agrupamos um conjunto de variáveis que expressam elementos da dimensão objetiva de classe dos estudantes, da escolarização e do corpo docente, além das variáveis demográficas. Analisando essas questões, verificamos que, para a aplicação das técnicas estatísticas escolhidas, a grande maioria das perguntas poderia ser agrupada em variáveis categóricas

dicotômicas (do tipo 0 e 1), ou deveria ser transformada em binárias (*dummy*) ou em variáveis categóricas ordinais (1, 2, 3 etc.).

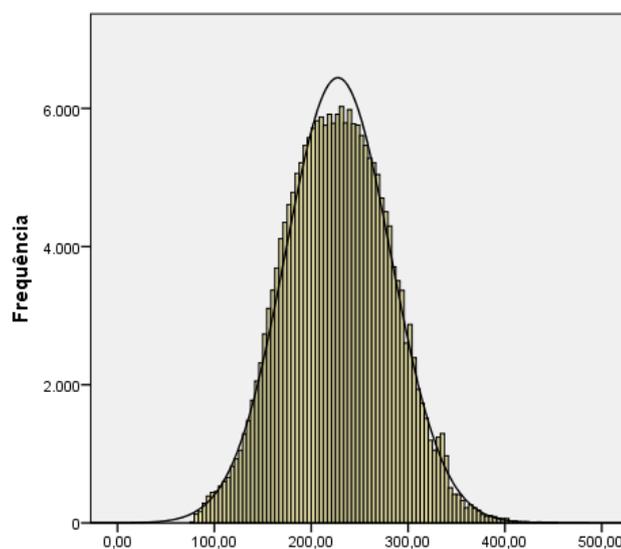
Para as regressões multivariadas, as variáveis dependentes são a proficiência em língua portuguesa e a proficiência em matemática, contempladas por uma escala de zero a 500 pontos para cada disciplina. Abaixo podemos ver que ambas as variáveis dependentes possuem uma distribuição normal.

Gráfico 09
Histograma para Proficiência em Língua Portuguesa



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Gráfico 10
Histograma para Proficiência em Matemática



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

O desvio padrão de ambas as variáveis dependentes não se mostrou muito alto, sendo bem menor que a metade da média (em português, média de 217,38, desvio padrão de 55,299 e mediana de 215,89; em matemática, média de 227,53, desvio padrão de 54,258 e mediana de 227,03).

As variáveis independentes principais são as duas formas utilizadas para operacionalizar a classe social. As variáveis independentes de controle são as variáveis demográficas, individuais, escolares e pedagógicas. O Quadro 06 apresenta todas elas.

Quadro 06
Codificação das variáveis das regressões multivariadas

Variáveis dependentes		
Indicador	Variável	Medida
Desempenho educacional	Proficiência em língua portuguesa	0 a 500 pontos
Desempenho educacional	Proficiência em matemática	0 a 500 pontos
Variáveis independentes principais		
Indicador	Variável	Medida
Classe social por estratos de acesso a bens de consumo	Estrato de classe B1 (ref. classe A)	0, outras 1, classe B1
Classe social por estratos de acesso a bens de consumo	Estrato de classe B2 (ref. classe A)	0, outras 1, classe B2
Classe social por estratos de acesso a bens de consumo	Estrato de classe C1 (ref. classe A)	0, outras 1, classe C1
Classe social por estratos de acesso a bens de consumo	Estrato de classe C2 (ref. classe A)	0, outras 1, classe C2
Classe social por estratos de acesso a bens de consumo	Estrato de classe D/E (ref. classe A)	0, outras 1, classe D/E
Capital cultural institucionalizado na família (possivelmente “herdado” pelo aluno)	Estudante com mãe com faculdade completa	0, não 1, sim
Capital cultural institucionalizado na família (possivelmente “herdado” pelo aluno)	Estudante com pai com faculdade completa	0, não 1, sim
Capital cultural incorporado no aluno (“adquirido” no <i>habitus</i>)	Estudante que costuma ler livros em geral	0, não 1, sim
Capital cultural incorporado no aluno	Estudante que costuma ler livros de literatura	0, não 1, sim

(“adquirido” no <i>habitus</i>)		
Capital cultural incorporado no aluno (“adquirido” no <i>habitus</i>)	Estudante que costuma ler textos e notícias na internet	0, não 1, sim
Capital econômico da família	Estudante com automóvel na família	0, não 1, sim
Capital econômico da família	Estudante com computador em casa	0, não 1, sim
Capital econômico da família	Estudante que trabalha fora de casa	0, não 1, sim
Capital econômico da família	Estudante com três banheiros ou mais em casa	0, não 1, sim
Capital econômico da família	Estudante com três quartos de dormir ou mais em casa	0, não 1, sim
Variáveis independentes de controle		
Indicador	Variável	Medida
Sexo	Estudante do sexo feminino	0, masculino 1, feminino
Cor da pele	Estudante autodeclarado pardo (ref. branco)	0, outros 1, pardo
Cor da pele	Estudante autodeclarado preto (ref. branco)	0, outros 1, preto
Cor da pele	Estudante autodeclarado indígena (ref. branco)	0, outros 1, indígena
Cor da pele	Estudante autodeclarado amarelo (ref. branco)	0, outros 1, amarelo
Zona da escola	Estudante de escola urbana	0, escola rural 1, escola urbana
Trajetória acadêmica	Estudante que nunca reprovou	0, já reprovou 1, nunca reprovou
Trajetória acadêmica	Estudante que nunca abandonou a escola	0, já evadiu 1, nunca evadiu
Envolvimento da família	Estudante com pais que incentivam a estudar	0, não 1, sim
Envolvimento da família	Estudante com pais que incentivam a ler	0, não 1, sim
Envolvimento da família	Estudante com pais que conversam sobre o que ocorre na escola	0, não 1, sim
Envolvimento da família	Estudante com pais que frequentam as reuniões escolares	0, não 1, sim
Etapas da escolarização	Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	0, não 1, sim
Etapas da escolarização	Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	0, não 1, sim
Região do país	Região norte (ref. sul)	0, outros

		1, região norte
Região do país	Região nordeste (ref. sul)	0, outros 1, região nordeste
Região do país	Região sudeste (ref. sul)	0, outros 1, região sudeste
Região do país	Região centro-oeste (ref. sul)	0, outros 1, região centro-oeste
Região do país	Região sul	0, outros 1, região sul
Rede mantenedora	Escola federal (ref. rede municipal)	0, outros 1, rede federal
Rede mantenedora	Escola estadual (ref. rede municipal)	0, outros 1, rede estadual
Rede mantenedora	Escola privada (ref. rede municipal)	0, outros 1, rede privada
Escola	Escola com sala de música	0, não 1, sim
Escola	Escola com datashow a disposição	0, não 1, sim
Escola	Escola com quadra de esportes	0, não 1, sim
Escola	Escola com computadores disponíveis aos estudantes	0, não 1, sim
Escola	Escola com laboratório de ciências	0, não 1, sim
Escola	Escola com controle da entrada e saída de estudantes	0, não 1, sim
Escola	Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	0, não 1, sim
Escola	Escola com bom laboratório de informática	0, não 1, sim
Escola	Escola com acervo diverso na biblioteca	0, não 1, sim
Escola	Escola e biblioteca frequentadas pela comunidade	0, não 1, sim
Escola	Escola com espaço coletivo para estudos	0, não 1, sim
Escola	Escola sem sinais de depredação	0, não 1, sim
Escola	Escola com uma boa máquina copiadora	0, não 1, sim
Escola	Escola com boa conexão de internet para os alunos	0, não 1, sim
Professor	Professor com salário bruto acima de R\$ 2.035,00 p/mês	0, não 1, sim
Professor	Professor que trabalha só como professor	0, não 1, sim
Professor	Professor com até 40h p/mês	0, não 1, sim

Professor	Professor sem ensino superior completo	0, não 1, sim
Professor	Professor com graduação presencial	0, não 1, sim
Professor	Professor com especialização	0, não 1, sim
Professor	Professor com mestrado	0, não 1, sim
Professor	Professor com doutorado	0, não 1, sim
Professor	Professor formado em universidade pública	0, não 1, sim
Professor	Professor com dez anos ou mais de tempo na mesma escola	0, não 1, sim
Professor	Professor com dez ou mais anos de experiência	0, não 1, sim
Professor	Professor trabalha em uma única escola	0, não 1, sim
Professor	Professor utiliza jornais e revistas na prática pedagógica	0, não 1, sim
Professor	Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	0, não 1, sim
Professor	Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	0, não 1, sim
Professor	Professor se envolve com frequência em projetos interdisciplinares	0, não 1, sim
Professor	Professor desenvolve projetos temáticos na prática pedagógica	0, não 1, sim
Professor	Professor tenta contextualizar o conteúdo na prática pedagógica	0, não 1, sim
Professor	Professor estimula protagonismo dos estudantes	0, não 1, sim

Fonte: Elaboração do autor / Saeb 2013.

No próximo capítulo, apresentamos as análises empíricas descritas nesta seção metodológica. Não obstante, seguimos na tentativa de entender o impacto da classe social dos estudantes da educação básica brasileira nos seus resultados acadêmicos, no intuito fomentar a discussão sobre a reprodução das desigualdades de classe via escolarização.

4 CLASSE SOCIAL E DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA

O objetivo desta tese de doutorado é mensurar a influência da classe social no desempenho dos estudantes da educação básica brasileira, avaliados pelo Saeb 2013. Nos capítulos anteriores, discutimos sobre o que significam e como são percebidas as relações entre classes sociais e educação, em termos de teoria e pesquisa sociológica. No intuito de enfrentar a hipótese deste trabalho, a ideia de que a classe social tem efeitos significativos nos resultados educacionais, este capítulo traz os resultados das análises do efeito da classe na proficiência dos alunos em língua portuguesa.

Realizamos operações estatísticas amparadas nas explicações metodológicas descritas no Capítulo 3. De modo exploratório, rodamos análises de correspondência simples entre variáveis categóricas que indicam posição de classe e níveis de notas nas provas, além de uma análise de variância nas médias dos estudantes dos diferentes estratos de classe (a primeira forma de operacionalizar o conceito de “classe social”).

Para mensurar os impactos das variáveis independentes nas notas em português, optamos por rodar o total de 12 regressões lineares múltiplas. As regressões se dividem em dois blocos: a) primeiro, a variável independente principal é o indicador de classe social por estratos de consumo, indicador mais próximo das pesquisas de mercado e da ideia de “classe econômica” (NERI, 2010); (b) depois, é utilizada a segunda definição de classe social, a partir do capital econômico e do capital cultural, denominada “classe como capitais”, operacionalizando a dimensão objetiva de classe ligada à teoria de Bourdieu (2013).

Como temos a intenção de refletir sobre a totalidade do país, mas também sobre as suas especificidades regionais, rodamos uma regressão com casos de estudantes de todas as regiões brasileiras para cada um desses dois conceitos, totalizando duas regressões. Além disso, rodamos mais 10 regressões, cinco utilizando cada um dos conceitos, filtradas pela região do país habitada pelos estudantes.

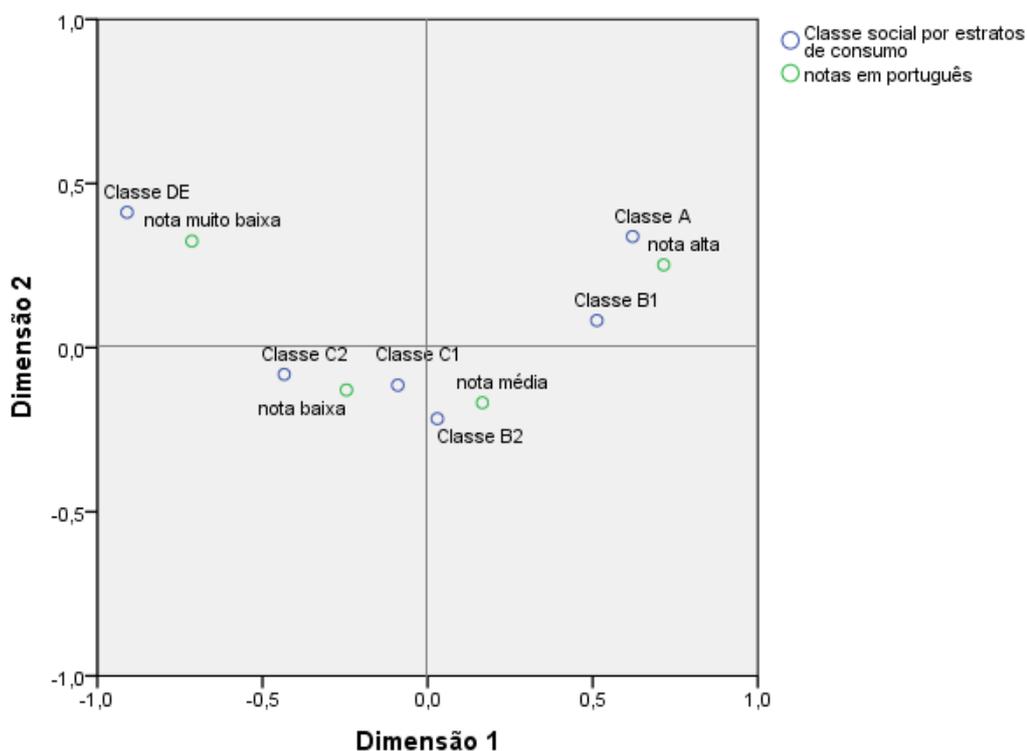
4.1 CLASSE POR ESTRATOS E NOTAS EM PORTUGUÊS

Iniciamos com a análise de correspondência entre duas variáveis categóricas, a classe por estratos e os níveis de notas atingidas pelos estudantes em língua portuguesa. A Figura 02 ilustra geometricamente a associação entre elas, visto que cada categoria se relaciona com as

demais que se encontram no mesmo quadrante. Quanto maior a proximidade entre as categorias, maior a associação entre elas. Quanto maior a distância do centro das dimensões um (1) e dois (2), caracterizado pelo valor zero (0), temos maior significância e uma associação mais forte.

Figura 02

Análise de correspondência simples entre classe por estratos e níveis de notas em Português



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Podemos ver que há uma associação clara nos diferentes quadrantes entre os estratos de classe e os níveis de notas em português. Na “Dimensão 1”, os estratos “A” e “B1” estão associados à nota alta (quadrante superior direito), enquanto o estrato “D/E” está associado à nota muito baixa (quadrante superior esquerdo). Há uma oposição entre o estrato mais elevado e o estrato mais baixo, bem como entre as notas mais altas e as mais baixas. Tais resultados exibem a associação entre os estudantes dos estratos de classe mais elevados com as notas mais altas, e a associação dos alunos mais vulneráveis com notas muito ruins.

A operacionalização do conceito de classe social através de um indicador de estratos de classe, chamado nesta investigação de “classe por estratos”, contempla uma parte das primeiras análises que realizamos sobre os desempenhos em língua portuguesa no Saeb 2013, para todo o país. Abaixo vemos as médias em português, para cada estrato de classe social.

Quadro 07
Médias em Língua Portuguesa por estratos de classe

Classe social por estratos	Média	N	Desvio padrão
Classe A	238.1398	16209	57.07445
Classe B1	234.4853	37877	54.29204
Classe B2	222.0412	42770	52.66280
Classe C1	218.9605	31788	53.09490
Classe C2	209.9816	29967	51.67248
Classe D/E	198.0257	16329	51.15676
Total	221.3599	174940	54.49250

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Podemos notar, a partir do Quadro 07, a existência de uma relação linear entre a troca ascendente de estrato de classe e o maior desempenho escolar. Realizamos uma análise de variância (ANOVA), para entender se as diferenças entre as médias foram estatisticamente significativas. Conforme Ramos (2014, p. 95), “a análise de variância (...) pressupõe que queremos testar a diferença da associação entre uma variável contínua (que é a dependente) e outra variável nominal ou ordinal, com três categorias ou mais (que é a independente)”. A ANOVA verifica se existem diferenças nas médias entre os grupos e se elas são significativas ao nível de 95%. O Quadro 08 apresenta os dados da ANOVA para as médias dos estratos de classe em língua portuguesa.

Quadro 08
ANOVA – Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	24062610,008	5	4812522,002	1699,358	,000
Nos grupos	495406883,958	174934	2831,965		
Total	519469493,965	174939			

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Como o valor da significância foi igual a 0,000, podemos concluir que as médias em língua portuguesa estão relacionadas com os estratos de classe, no sentido de que as maiores médias estão nas classes mais abastadas. O Quadro 09 exhibe as diferenças das médias entre os estratos de consumo, mostrando a tendência dos estratos mais vulneráveis de sempre ter uma média menor na comparação com os estratos mais elevados. Todas as relações foram estatisticamente significantes ao nível de 95%.

Quadro 09
Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa
Testes *Post Hoc* – Teste de Tukey – Comparações múltiplas

(I) Classe social	(J) Classe social	Diferença média (I-J)	Erro padrão	Sig.	Intervalo de confiança 95%	
					Limite inferior	Limite superior
Classe DE	Classe C2	-11.95586*	.51762	,000	-13.4310	-10.4808
	Classe C1	-20.93474*	.51237	,000	-22.3949	-19.4746
	Classe B2	-24.01545*	.48954	,000	-25.4105	-22.6204
	Classe B1	-36.45957*	.49820	,000	-37.8793	-35.0398
	Classe A	-40.11403*	.59004	,000	-41.7955	-38.4326
Classe C2	Classe DE	11.95586*	.51762	,000	10.4808	13.4310
	Classe C1	-8.97888*	.42848	,000	-10.1999	-7.7578
	Classe B2	-12.05959*	.40089	,000	-13.2020	-10.9171
	Classe B1	-24.50371*	.41142	,000	-25.6762	-23.3313
	Classe A	-28.15817*	.51886	,000	-29.6368	-26.6796
Classe C1	Classe DE	20.93474*	.51237	,000	19.4746	22.3949
	Classe C2	8.97888*	.42848	,000	7.7578	10.1999
	Classe B2	-3.08071*	.39408	,000	-4.2037	-1.9577
	Classe B1	-15.52483*	.40479	,000	-16.6784	-14.3713
	Classe A	-19.17929*	.51362	,000	-20.6430	-17.7156
Classe B2	Classe DE	24.01545*	.48954	,000	22.6204	25.4105
	Classe C2	12.05959*	.40089	,000	10.9171	13.2020
	Classe C1	3.08071*	.39408	,000	1.9577	4.2037
	Classe B1	-12.44412*	.37547	,000	-13.5141	-11.3741
	Classe A	-16.09858*	.49085	,000	-17.4974	-14.6998
Classe B1	Classe DE	36.45957*	.49820	,000	35.0398	37.8793
	Classe C2	24.50371*	.41142	,000	23.3313	25.6762
	Classe C1	15.52483*	.40479	,000	14.3713	16.6784
	Classe B2	12.44412*	.37547	,000	11.3741	13.5141

	Classe A	-3.65446*	.49948	,000	-5.0779	-2.2311
Classe A	Classe DE	40.11403*	.59004	,000	38.4326	41.7955
	Classe C2	28.15817*	.51886	,000	26.6796	29.6368
	Classe C1	19.17929*	.51362	,000	17.7156	20.6430
	Classe B2	16.09858*	.49085	,000	14.6998	17.4974
	Classe B1	3.65446*	.49948	,000	2.2311	5.0779
* A diferença média é significativa ao nível de 95%.						

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Na próxima subseção, analisamos os resultados das regressões múltiplas, tendo como variável independente principal a classe por estratos de consumo e como variável dependente a proficiência em língua portuguesa.

4.1.1 Classe por estratos e notas em Português em todo o Brasil

Começamos observando quais variáveis influenciaram mais o desempenho em português no Brasil inteiro. As medidas do indicador de classe por estratos estão disponíveis no capítulo metodológico desta pesquisa (Capítulo 3). Sendo a variável “classe por estratos” nossa variável independente principal, rodamos uma regressão *stepwise* (em que um algoritmo seleciona as variáveis mais influentes), incluindo na equação todo o conjunto das variáveis originárias da teoria sociológica que preparamos para esta tese. O modelo selecionou as variáveis significativas e descartou as demais. Não houve colinearidade entre as variáveis, como podemos ver com todos os valores de VIF abaixo de 10 (FIELD, 2009). A Tabela 02 indica os resultados para todo o Brasil, e todos eles foram estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 02

Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Todo o Brasil

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão	Beta			Tolerância	VIF
29 (Constante)	139,543	2,333		59,817	,000		

Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	41,240	,477	,378	86,497	,000	,915	1,093
Estudante que nunca reprovou	25,200	,539	,206	46,778	,000	,897	1,114
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	64,635	1,695	,186	38,138	,000	,735	1,360
Região nordeste (ref. sul)	-12,881	,707	-,105	-	,000	,522	1,914
Estudante do sexo feminino	11,379	,460	,104	24,740	,000	,978	1,022
Escola privada	24,429	1,343	,086	18,189	,000	,788	1,269
Estudante de escola urbana	8,104	,753	,049	10,767	,000	,850	1,176
Região norte (ref. sul)	-10,670	1,134	-,044	-9,413	,000	,814	1,229
Classe D/E (ref. Classe A)	-17,511	1,124	-,093	-	,000	,484	2,065
				15,572			
Estudante autodeclarado preto	-9,944	,788	-,057	-	,000	,869	1,151
Estudante com pais que incentivam a estudar	19,013	1,680	,048	11,317	,000	,978	1,023
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	3,692	,545	,032	6,779	,000	,765	1,308
Classe C2 (ref. Classe A)	-11,453	,964	-,079	-	,000	,397	2,520
				11,879			
Escola federal	38,073	4,147	,041	9,181	,000	,882	1,134
Estudante que nunca abandonou a escola	8,408	,962	,038	8,742	,000	,938	1,067
Escola sem sinais de depredação	3,305	,473	,030	6,993	,000	,946	1,057
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	2,681	,572	,021	4,690	,000	,873	1,146
Classe C1 (ref. Classe A)	-8,139	,944	-,057	-8,620	,000	,402	2,489

Classe B2	-6,843	,883	-,054	-7,747	,000	,354	2,825
(ref. Classe A)							
Escola com acervo diverso na biblioteca	3,236	,602	,025	5,379	,000	,782	1,279
Professor com especialização	2,571	,469	,024	5,480	,000	,948	1,055
Professor com dez anos ou mais de tempo na mesma escola	2,312	,519	,019	4,456	,000	,983	1,018
Estudante autodeclarado pardo	-2,419	,491	-,022	-4,922	,000	,859	1,164
Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	2,086	,559	,017	3,735	,000	,881	1,136
Região sudeste (ref. sul)	2,276	,604	,021	3,770	,000	,577	1,733
Professor formado em universidade pública	1,610	,509	,014	3,164	,002	,886	1,129
Classe B1	-2,736	,890	-,021	-3,075	,002	,380	2,632
(ref. Classe A)							
Escola com datashow a disposição	2,233	,776	,013	2,877	,004	,855	1,170
Estudante com pais que frequentam as reuniões escolares	2,399	,870	,012	2,757	,006	,974	1,027

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

O modelo que atingiu o maior índice de explicação da variação da proficiência em língua portuguesa dos estudantes da educação básica avaliados pelo Saeb 2013 encontrou um R^2 ajustado de 0,35, o que mostra que 35% da variação nas notas são explicadas pelo conjunto das variáveis. Temos, portanto, um pouco mais de um terço da variação das notas explicado pelo modelo selecionado.

Não obstante, o que nos cabe mesmo é investigar o grau do impacto da classe social no desempenho em língua portuguesa. O relacionamento da “classe por estratos” com a proficiência em português é significativa estatisticamente ao nível de 99%, para todos os estratos de classe. A categoria de referência para analisar os efeitos da classe social, nesse

caso, é o estrato mais elevado, definido como “Classe A”. Podemos ver que os estudantes localizados na “Classe D/E”, a classe mais vulnerável no que tange à posse de bens e escolaridade, possuem 17,511 pontos a menos, em média, do que os estudantes mais privilegiados. Essa relação aparece entre todos os estratos, a partir do mais alto. Já os estratos “C2” e “C1” possuem, em média, respectivamente, notas menores em 11,453 e 8,139 pontos. Os estratos “B2” e “B1” têm, em média e respectivamente, 6,843 e 2,736 pontos a menos. Isso sinaliza que podemos seguir em frente na ideia de que a classe social é um fator relevante na conformação dos rendimentos escolares, como a nossa hipótese e parte da teoria e das pesquisas sociológicas vem frisando.

Os alunos do terceiro ano do ensino médio e os alunos do nono ano do ensino fundamental tiveram melhores notas, em média, do que os alunos do quinto ano do ensino fundamental (41,420 e 64,635 pontos a mais, respectivamente). Vale ressaltar que os testes do Saeb aplicam níveis de dificuldade adequados para cada série escolar, e por isso esses efeitos não representam apenas “maturidade” dos alunos, mas, sim, parecem indicar o efeito da escolarização.

Neste modelo, destacaram-se fatores relacionados à trajetória dos estudantes e ao envolvimento da família na escolarização, relações conhecidas pela Sociologia da Educação (NOGUEIRA, 2005). Os estudantes que nunca reprovaram na escola têm, em média, 25,200 pontos a mais do que aqueles que já reprovaram. Se o educando nunca abandonou a escola, as análises indicam que têm, em média, 8,408 pontos a mais do que os que já abandonaram. Aqueles que possuem pais ou responsáveis que os incentivam a estudar, por sua vez, têm, em média, 19,013 pontos a mais do que aqueles que os pais não fazem nada disso. Se os pais costumam frequentar as reuniões escolares, os estudantes têm, em média, 2,399 pontos a mais do que aqueles cujos pais não frequentem tais eventos.

O lugar da escola e dos professores nessas reflexões também merece importância. Os alunos das escolas federais, com ótimos resultados, apresentam, em média, 38,073 pontos a mais do que os alunos das escolas estaduais e privadas, tendo como referência as escolas municipais. Os educandos que estudam em escolas privadas têm, em média, 24,429 pontos a mais, usando como referência as escolas municipais. Alunos de escola urbana têm, em média, 8,104 a mais do que os de escola rural. Se a biblioteca tem um responsável específico para cuidar dela, os alunos têm, em média, 3,692 pontos a mais. Alunos de escolas sem sinais de depredação têm, em média, 3,305 pontos na nota Saeb de português a mais do que os alunos de escolas com avarias físicas visíveis. Os jovens que frequentam escolas com acervo diverso na biblioteca possuem, em média, 3,236 pontos a mais do que os que frequentam escolas sem

essa qualificação. É interessante ressaltar que alunos que têm professores formados em universidades públicas possuem, em média, 1,610 pontos a mais do que os outros.

Para fechar a análise da classe social por estratos em todo o Brasil, é válido versar sobre questões individuais dos estudantes e relativas à região do país em que eles estão situados. Há uma boa diferença entre meninos e meninas, brancos e não-brancos e sulistas e não-sulistas. As estudantes mulheres têm, em média, 11,379 pontos a mais que os homens na proficiência em língua portuguesa do Saeb 2013. Isso mostra que elas leem e escrevem melhor do que eles. Já os educandos autodeclarados pretos têm, em média, 9,944 pontos a menos, usando como referência os brancos. Os jovens autodeclarados pardos, com a mesma referência, tendem a possuir, em média, 2,419 pontos a menos. Educandos do norte e do nordeste possuem, em média, respectivamente, 10,670 e 12,881 pontos a menos, tendo como referência a região sul do Brasil. O centro-oeste não foi estatisticamente significativo e ficou fora do modelo.

4.1.2 Classe por estratos e notas em Português na região Sul

Passamos agora para os modelos que rodamos apenas com os casos da região sul do Brasil. Seguimos utilizando como variável independente principal o indicador de classe social por estratos, numa regressão linear múltipla de tipo *stepwise*. A Tabela 03 contém os resultados disponíveis. O modelo que atingiu o maior índice de explicação da variação das notas em português dos educandos avaliados pelo Saeb 2013 encontrou um R^2 ajustado de 0,29, representando que 29% da variação das proficiências são explicadas pelo modelo em questão. Não houve colinearidade entre as variáveis e todas as relações foram estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 03

Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Sul							
Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão				Beta	Tolerância
17 (Constante)	153,659	6,282		24,460	,000		

Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	39,628	1,132	,386	35,012	,000	,953	1,050
Estudante que nunca reprovou	28,821	1,330	,244	21,665	,000	,911	1,098
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	65,177	5,665	,158	11,506	,000	,617	1,622
Estudante do sexo feminino	10,359	1,101	,102	9,409	,000	,980	1,020
Escola privada	24,379	4,115	,075	5,924	,000	,717	1,394
Estudante autodeclarado preto	-13,127	2,429	-,059	-5,405	,000	,984	1,016
Estudante de escola urbana	9,183	1,897	,053	4,842	,000	,966	1,035
Escola sem sinais de depredação	6,132	1,120	,060	5,474	,000	,978	1,023
Classe C2 (ref. Classe A)	-18,078	2,354	-,103	-7,680	,000	,638	1,568
Escola federal	45,765	10,486	,053	4,364	,000	,788	1,270
Classe D/E (ref. Classe A)	-22,419	3,949	-,066	-5,677	,000	,856	1,169
Classe C1 (ref. Classe A)	-13,212	2,162	-,086	-6,111	,000	,582	1,718
Classe B2 (ref. Classe A)	-10,610	1,788	-,097	-5,933	,000	,431	2,318
Estudante com pais que incentivam a estudar	18,279	5,181	,038	3,528	,000	,990	1,010
Classe B1 (ref. Classe A)	-5,912	1,781	-,054	-3,319	,001	,440	2,270
Professor com dez ou mais anos de experiência	3,917	1,161	,037	3,373	,001	,981	1,020
Estudante que nunca abandonou a escola	7,454	2,864	,029	2,603	,009	,951	1,052

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Sendo o estrato mais elevado a referência (“Classe A”), os estudantes que se situam nos estratos mais baixos, denominados “Classe D/E”, “Classe C2” e “Classe C1”, tendem a ter, em média e respectivamente, 22,419, 18,078 e 13,212 pontos a menos do que os educandos da classe mais alta. É válido notar que os educandos localizados nos estratos “B2” e “B1”, por sua vez, também possuem notas menores: os primeiros tendo, em média, 10,610 pontos a menos; os últimos tendo 5,912 pontos a menos. Há uma evidente distância entre as proficiências em língua portuguesa dos jovens das classes mais altas, representadas pelos estratos “A” e “B1”, na comparação com todos os outros grupos.

As demais variáveis que se sobressaem com graus de influência consideráveis compõem uma miríade de aspectos. Os estudantes do terceiro ano do ensino médio e o do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 65,177 e 39,628 pontos a mais do que os alunos do quinto ano do ensino fundamental. São resultados bastante expressivos. No âmbito da trajetória educacional, segue muito influente a não existência de um episódio sequer de reprovação na vida dos estudantes, à medida que aqueles que nunca repetiram o ano letivo têm, em média, 28,821 pontos a mais do que os alunos que já repetiram ao menos uma vez. Os jovens que nunca abandonaram a escola possuem, em média, 7,454 pontos a mais do que aqueles que já o fizeram.

Considerando as características individuais e o envolvimento da família, as mulheres seguem apresentando melhores notas, tendo, em média, 10,539 pontos a mais do que os rapazes. Educandos autodeclarados pretos possuem, em média, 13,127 pontos a menos, usando como referência os brancos. Os jovens que têm pais ou responsáveis que os incentivam a estudar têm, em média, 18,279 pontos a mais do que aqueles cujos pais não o fazem.

No que tange à escola e aos professores, estudantes de escolas privadas possuem, em média, 24,379 pontos a mais, tendo como parâmetro a rede municipal. Os educandos que estudam em escolas federais, por sua vez, possuem resultados ainda melhores, tendo, em média, 45,765 pontos a mais, comparando com as escolas municipais. O mesmo movimento vale para a escola urbana, que mostra seus estudantes com 9,183 pontos a mais, em média, do que os jovens dos estabelecimentos rurais. A presença do professor por mais de dez anos na mesma escola faz com que seus educandos tenham, em média, 3,917 pontos a mais nas suas notas.

4.1.3 Classe por estratos e notas em Português na região Sudeste

Na regressão *stepwise* executada para os casos do sudeste, o modelo que chegou ao índice mais alto de explicação da variação das notas em português desta região no Saeb 2013 encontrou um R^2 ajustado de 0,27, o que assinala que 27% da variação da proficiência podem ser explicados pelo modelo. A Tabela 04 traz os resultados. Não ocorreu colinearidade entre as variáveis e todos os resultados foram significantes estatisticamente ao nível de 99%.

Tabela 04

Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Sudeste

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados Beta	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão				Tolerância	VIF
(Constante)	143,160	3,716		38,524	,000		
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	38,147	,756	,358	50,426	,000	,898	1,114
Estudante que nunca reprovou	28,003	,912	,216	30,697	,000	,915	1,093
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	63,352	3,428	,143	18,479	,000	,756	1,323
Estudante do sexo feminino	13,145	,724	,123	18,158	,000	,981	1,020
22 Escola privada	26,769	2,214	,087	12,089	,000	,873	1,145
Estudante autodeclarado preto	-14,216	1,226	-,084	-	,000	,872	1,147
Estudante autodeclarado pardo	-6,381	,779	-,060	-8,190	,000	,855	1,170
Estudante com pais que incentivam a estudar	19,574	2,871	,046	6,817	,000	,991	1,009
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	4,553	,887	,037	5,134	,000	,858	1,166
Classe B1 (ref. Classe A)	3,536	,848	,029	4,170	,000	,910	1,099

Estudante que nunca abandonou a escola	9,436	1,657	,040	5,694	,000	,935	1,070
Escola sem sinais de depredação	3,991	,761	,036	5,243	,000	,952	1,050
Escola federal	38,701	6,855	,042	5,645	,000	,835	1,197
Professor com dez anos ou mais de tempo na mesma escola	3,553	,811	,030	4,383	,000	,982	1,018
Classe C2 (ref. Classe A)	-5,568	1,104	-,035	-5,042	,000	,917	1,091
Classe D/E (ref. Classe A)	-8,306	1,749	-,033	-4,749	,000	,948	1,055
Professor com especialização	2,903	,724	,027	4,012	,000	,985	1,015
Estudante de escola urbana	5,954	1,616	,025	3,685	,000	,959	1,043
Escola com acervo diverso na biblioteca	3,644	1,075	,024	3,391	,001	,870	1,149
Estudante autodeclarado amarelo	-6,560	2,243	-,020	-2,924	,003	,961	1,041
Escola com quadra de esportes	-2,162	,817	-,019	-2,648	,008	,923	1,084
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	2,187	,834	,018	2,623	,009	,990	1,010

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

De imediato, devemos analisar a influência da variável que operacionaliza a noção de classe social por estratos. O relacionamento ainda está presente, o que segue mantendo a relevância da classe para o rendimento estudantil. Com a referência do estrato mais elevado, a “Classe A”, três outros estratos de classe entraram no modelo com efeitos importantes. Os estratos “C2” e “D/E” revelam a distância entre as classes baixas e altas, pois possuem, em média, respectivamente, 5,568 e 8,306 pontos a menos do que o estrato mais elevado. Temos, também, o interessante efeito do estrato “B1”, demonstrando que os jovens do estrato imediatamente inferior ao mais alto tendem a ter, em média, 3,536 pontos a mais do que os

estudantes situados no estrato “A”. Isso demonstra uma vantagem do estrato “B1”, com relação ao estrato mais alto (“A”). De todas as formas, são estratos que se aproximam muito em termos de escolaridade da família e posse de bens e recursos, e por isso essa variação pode existir entre os estratos mais privilegiados.

Destacam-se, em paralelo, questões de trajetórias individuais e envolvimento da família. Os alunos do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 65,352 e 38,147 pontos a mais do que os alunos do quinto ano do ensino fundamental. Estudantes do sexo feminino têm, em média, 13,145 pontos a mais do que os homens nas notas em língua portuguesa. Os estudantes autodeclarados pretos possuem, em média, 14,216 pontos a menos, enquanto os pardos têm, em média, 6,381 pontos a menos, usando como referência os estudantes brancos. As trajetórias dos estudantes com maior sucesso são marcadas pela não existência da repetência e do abandono da escola, posto que os jovens que nunca rodaram e nunca abandonaram o colégio têm, em média, respectivamente, 28,003 e 9,436 pontos a mais do que aqueles que já têm repetências ou abandonos no seu passado escolar. A relação positiva entre ter pais ou responsáveis que incentivam os jovens a estudar se faz presente nas notas, com, em média, 19,574 pontos a mais para estudantes que estão inseridos neste contexto de incentivo.

Quanto às escolas, alguns aspectos foram reveladores. Alunos de escolas federais e escolas privadas, tendo como referência as escolas municipais, possuem, em média e respectivamente, 38,701 e 26,769 pontos a mais. Essa relação de influência positiva também está presente no rendimento dos alunos de escolas sem sinais de depredação, sendo que eles têm, em média, 3,991 pontos a mais. Saliente-se que os jovens que têm contatos com professores que possuem dez anos ou mais de tempo na mesma escola têm, em média, 3,553 pontos a mais, e os estudantes com professores que já finalizaram uma especialização possuem, em média, 2,903 pontos a mais do que os alunos de professores sem esse título acadêmico concluído.

4.1.4 Classe por estratos e notas em Português na região Nordeste

Cabe dedicar uma atenção rigorosa ao que os resultados dispostos na Tabela 05 nos indicam. Eles trazem os dados da análise da regressão *stepwise* realizadas apenas para os casos do nordeste. O modelo que atingiu a maior explicação da variação das notas em português encontrou um R^2 ajustado de 0,39. Isso demonstra que o modelo aplicado foi, até

então, o modelo de maior sucesso entre todos já rodados, na medida em que explica 39% da variação da proficiência em língua portuguesa dos estudantes avaliados pelo Saeb 2013, na região nordeste. Não tivemos colinearidade entre as variáveis e as relações foram todas estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 05

Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Nordeste							
Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados Beta	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão				Tolerância	VIF
(Constante)	123,040	2,963		41,523	,000		
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	46,531	,890	,428	52,307	,000	,895	1,117
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	65,603	2,640	,227	24,846	,000	,715	1,398
Estudante que nunca reprovou	21,391	,894	,193	23,932	,000	,924	1,082
Estudante de escola urbana	8,382	1,041	,067	8,051	,000	,871	1,148
Escola privada	27,188	2,303	,106	11,804	,000	,744	1,344
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	5,966	,965	,055	6,184	,000	,749	1,336
Estudante do sexo feminino	8,453	,847	,078	9,983	,000	,973	1,028
Classe D/E (ref. Classe A)	-10,377	1,120	-,079	-9,267	,000	,832	1,202
Estudante com pais que incentivam a estudar	18,893	2,495	,059	7,573	,000	,984	1,016
Estudante que nunca abandonou a escola	9,207	1,505	,049	6,116	,000	,945	1,058
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	3,889	1,010	,032	3,852	,000	,865	1,156

Professor sem ensino superior completo	-5,611	1,452	-,031	-3,864	,000	,941	1,063
Escola federal	33,770	8,032	,034	4,204	,000	,909	1,100
Estudante autodeclarado preto	-5,438	1,219	-,035	-4,461	,000	,990	1,010
Escola com acervo diverso na biblioteca	3,819	,960	,035	3,980	,000	,785	1,275
Classe C2 (ref. Classe A)	-3,928	1,011	-,032	-3,884	,000	,876	1,142
Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	3,217	,940	,028	3,423	,001	,878	1,138
Professor com salário bruto acima de R\$ 2.035,00 p/mês	2,872	,906	,025	3,170	,002	,941	1,063
Escola com quadra de esportes	2,723	,992	,023	2,744	,006	,874	1,145

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Outra vez a classe social entrou como variável independente relevante no seu relacionamento com a variável dependente. Com regularidade, a classe social tem aparecido como fator impactante nos desempenhos em português. Dois estratos de classe apareceram com efeitos importantes, tendo como referência o estrato mais alto. Os estudantes localizados no estrato “D/E”, classe mais vulnerável, tendem a ter, em média, 10,377 pontos a menos do que os jovens da classe mais elevada. Interessa notar, no entanto, que os educandos situados no estrato “C2”, muito próximo do estrato “D/E”, apresentam resultados melhores, tendo, em média, somente 3,928 pontos a menos do que o estrato “A”. Isso parece indicar um corte entre classes bastante peculiar, porque denota que o estrato cujo prejuízo é mais impactante consiste apenas no estrato mais vulnerável.

Devemos observar as demais variáveis. Primeiro as relacionadas à individualidade dos estudantes, às suas trajetórias escolares e ao envolvimento familiar nas suas atividades acadêmicas. Estudantes do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 65,603 e 46,531 pontos a mais do que os educandos do quinto ano do ensino fundamental. As meninas têm, em média, 8,453 pontos a mais do que os rapazes. Os estudantes que nunca reprovaram e nunca abandonaram a escola, respectivamente, possuem 21,391 e 9,207 pontos a mais do que os que já o fizeram. Mesmo no nordeste, marcadamente

uma sociedade com maior incidência de pessoas de pele negra, os educandos autodeclarados pretos têm, em média, 5,438 pontos a menos, tendo como referência os educandos brancos. Se os pais ou responsáveis incentivam a estudar, os jovens têm, em média, 18,893 pontos a mais.

A escola e os professores também têm importância. Em média, frequentadores de escolas urbanas (8,382 pontos a mais), escolas privadas (27,188 pontos a mais), escolas federais (33,770 pontos a mais), escolas com quadras de esporte (2,723 pontos a mais) e com responsáveis pela biblioteca ou sala de leitura (5,966 pontos a mais) têm relações positivas com a nota em português no Saeb 2013, para os casos da região nordeste. Os alunos que se relacionam com professores que recebem salário bruto acima de R\$ 2.035,00 e que utilizam a internet para fins pedagógicos têm, em média, melhores notas (2,872 e 3,217 pontos, respectivamente), enquanto os que se relacionam com professores que não completaram um ensino superior têm, em média, 5,611 pontos a menos. Tais relações positivas que indicam o impacto da presença de professores com um salário razoável e formação superior tem importância para a docência na educação básica.

4.1.5 Classe por estratos e notas em Português na região Norte

Seguem os resultados para os casos somente da região norte do país. O modelo escolhido apresentou um R^2 ajustado de 0,38, sendo um modelo bastante proeminente, com 38% de explicação da variação da nota em português no Saeb 2013. A Tabela 06 relaciona os resultados. Sublinhamos que não ocorreu colinearidade entre as variáveis e todos os resultados foram estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 06

Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Norte							
Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão				Beta	Tolerância
(Constante)	144,677	7,320		19,764	,000		
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	45,323	1,995	,424	22,719	,000	,912	1,097

Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	64,195	4,778	,261	13,434	,000	,844	1,185
Estudante que nunca reprovou	21,445	2,037	,194	10,526	,000	,933	1,072
Classe D/E (ref. Classe A)	-20,495	3,083	-,137	-6,649	,000	,750	1,334
Escola privada	20,255	4,154	,095	4,877	,000	,835	1,198
Estudante de escola urbana	9,105	2,440	,072	3,732	,000	,865	1,156
Estudante do sexo feminino	9,343	1,876	,090	4,981	,000	,984	1,017
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	8,924	2,266	,072	3,937	,000	,949	1,054
Classe C2 (ref. Classe A)	-11,813	2,480	-,096	-4,763	,000	,783	1,278
Escola com laboratório de ciências	9,884	2,804	,068	3,525	,000	,850	1,177
Classe C1 (ref. Classe A)	-8,283	2,530	-,065	-3,274	,001	,809	1,236
Estudante com pais que incentivam a estudar	19,553	6,646	,053	2,942	,003	,990	1,010
Professor sem ensino superior completo	-10,860	3,785	-,052	-2,869	,004	,955	1,047
Professor que trabalha só como professor	-5,216	1,966	-,048	-2,654	,008	,977	1,023

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A classe social expressa um dos relacionamentos com a variável dependente mais incisivo de todas as análises rodadas até então, mesmo com apenas três estratos aparecendo com efeitos significativos. No norte, o estrato mais vulnerável (“D/E”) possui, em média, 20,495 pontos a menos do que o estrato mais elevado (“A”), que constitui a categoria de referência. Os estratos “C1” e “C2” têm, em média, 8,283 e 11,813 pontos a menos na nota do Saeb. A influência da classe social no desempenho em português se mostrou a segunda maior

entre todas as análises feitas até agora, perdendo apenas para a região sul. Na região norte, a classe social afeta bastante o rendimento escolar.

Por outro lado, as mulheres seguem tendo, em média, melhores resultados (9,343 pontos a mais que os homens). Os alunos do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 64,195 e 45,323 pontos a mais do que aqueles do quinto ano do ensino fundamental. Estudantes que nunca reprovaram têm, em média, 21,445 pontos a mais do que aqueles que já reprovaram. Os jovens de escola urbana possuem, em média, 9,105 pontos a mais do que os jovens de escolas rurais. Educandos de escolas privadas têm, em média, 20,255 pontos a mais, considerando como referência as escolas municipais. Escolas com laboratório de ciências indicam alunos com, em média, 9,884 pontos a mais do que aqueles que frequentam escolas sem essa qualificação. Já aqueles estudantes que se relacionam com professores que utilizam projetor na rotina pedagógica têm, em média, 8,924 pontos a mais, enquanto os jovens com professores sem ensino superior possuem, em média, 10,860 pontos a menos.

4.1.6 Classe por estratos e notas em Português na região Centro-Oeste

Por último, em se tratando da primeira forma que estabelecemos para operacionalizar o conceito de classe social, com a variável independente principal sendo o indicador de classe social com base em estratos relacionando acesso a bens e recursos, discorremos sobre os casos somente da região centro-oeste do Brasil. O modelo que mostrou a maior explicação da variação da proficiência em português no centro-oeste encontrou com um R^2 ajustado de 0,34, indicando 34% de explicação das notas dos educandos em português. Podemos ver na Tabela 07 a apresentação dos dados – não houve colinearidade entre as variáveis e as relações foram todas estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 07
Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa
no Saeb 2013 – Região Centro-Oeste

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão				Tolerância	VIF
13 (Constante)	148,722	7,108		20,922	,000		

Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	41,879	1,705	,389	24,561	,000	,911	1,098
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	64,431	4,359	,266	14,782	,000	,707	1,415
Estudante que nunca reprovou	26,543	1,904	,215	13,938	,000	,962	1,040
Escola privada	32,496	3,967	,140	8,191	,000	,782	1,278
Estudante do sexo feminino	12,769	1,629	,119	7,838	,000	,984	1,016
Classe D/E (ref. Classe A)	-17,125	3,544	-,074	-4,832	,000	,963	1,038
Estudante de escola urbana	13,596	3,043	,068	4,467	,000	,977	1,024
Estudante autodeclarado preto	-8,627	2,595	-,050	-3,325	,001	,991	1,009
Professor com salário bruto acima de R\$ 2.035,00 p/mês	5,243	1,670	,048	3,140	,002	,968	1,033
Professor com até 40h p/mês	-5,537	1,715	-,050	-3,229	,001	,951	1,051
Estudante com pais que incentivam a estudar	20,354	6,322	,049	3,219	,001	,986	1,014
Escola federal	38,546	12,527	,049	3,077	,002	,916	1,092
Classe B1 (ref. Classe A)	5,433	1,920	,044	2,829	,005	,966	1,036

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Dois estratos tiveram efeitos relevantes. No estrato “D/E”, considerado o indicador da classe mais vulnerável, os estudantes tendem a ter, em média, 17,125 pontos a menos do que no estrato “A” – indicador mais elevado de classe e categoria de referência. Notamos aqui o mesmo ocorrido na região sudeste. O estrato “B1”, muito próximo ao estrato mais alto, obteve resultados mais satisfatórios, com educandos possuindo, em média, 5,433 pontos a mais do que os jovens do estrato “A”. Esse efeito representa uma variação entre os estratos mais

elevados, visto que os estratos “A” e “B1” estão muito próximos quanto ao acesso a bens e recursos.

Para a região centro-oeste, mais uma vez as variáveis que denotam a trajetória educacional dos jovens e algumas das suas características individuais estão dotadas de grande impacto. Os estudantes do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 64,431 e 41,879 pontos a mais do que os jovens do quinto ano do ensino fundamental. O estudante que nunca reprovou têm, em média, 26,543 pontos a mais do que aqueles que já o fizeram. O educando que é estimulado a estudar pelos pais e responsáveis têm, em média, 20,354 pontos a mais do que os que não têm essa oportunidade. As meninas têm, em média, 12,769 pontos a mais do que os meninos na prova de português. Os jovens autodeclarados pretos têm, em média, 8,627 pontos a menos, usando como referência os estudantes brancos.

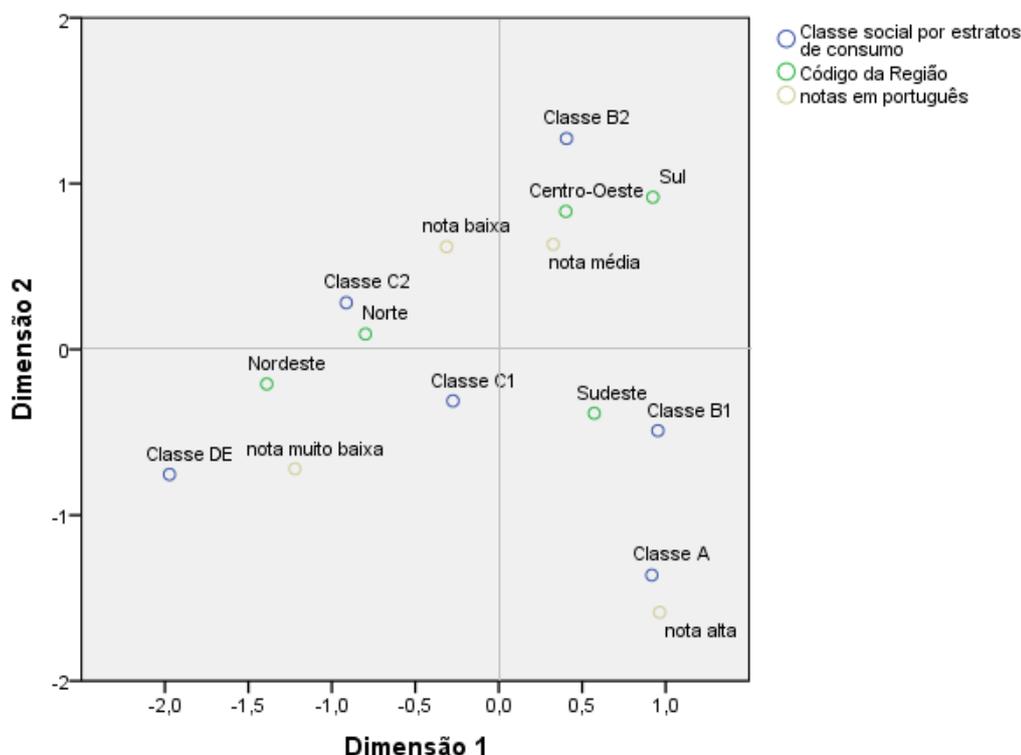
Os alunos que frequentam escolas privadas têm, em média, 32,496 pontos a mais, sendo que os das escolas federais possuem, em média, 38,546 pontos a mais – com a referência das escolas municipais. Se os alunos frequentam escolas urbanas, eles tendem a ter, em média, 13,596 pontos a mais do que os que frequentam escolas rurais. Se os alunos têm professores com salário bruto acima de R\$ 2.035,00, sua nota é, em média, 5,243 maior do que têm professores recebendo menos do que isso. Se os professores trabalham até 40 horas semanais, os alunos têm, em média, 5,537 pontos a menos.

Em todos os resultados apresentados até aqui, sempre a classe social esteve presente como uma variável significativa estatisticamente e relacionada com a variável dependente. Mesmo que outras variáveis tenham mostrado relacionamentos mais fortes, por vezes, indicando maior influência de outros aspectos no desempenho dos estudantes da educação brasileira, o fato é que a classe social está sempre ali, marcando terreno como uma variável que expressa um impacto que nem sempre chama muita atenção, mas sempre se coloca como uma das variáveis que compõe a situação analisada.

4.1.7 Classe por estratos, especificidades regionais e notas em Português

Após assinalarmos os resultados das regressões envolvendo todo o país e cada uma das regiões, é importante examinar o conjunto das especificidades regionais brasileiras. Primeiro, apresentamos uma análise de correspondência múltipla entre a classe por estratos, os níveis de notas em português e as diferentes regiões. A Figura 03 demonstra as associações.

Figura 03
Análise de correspondência múltipla entre classe por estratos, região do país e níveis de notas em Português



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Nas análises de correspondência múltipla, devemos relatar os dados do “valor vetorial” (*eigenvalue*), também chamado de “inércia”, que demonstra a variação explicada em cada uma das dimensões do gráfico. Nesse caso, a “Dimensão 1” explicou 50,6% da variação dos dados, sendo que a “Dimensão 2” explicou 35,2%. Observando as localizações das categorias na figura acima, as notas altas estão associadas aos estratos de classe mais elevados (“A” e “B1”), mas também à região sudeste (“Dimensão 1”, quadrante inferior direito). As notas mais baixas, por seu turno, associam-se à região nordeste e à classe mais vulnerável, indicada pelo estrato “D/E”. Também na “Dimensão 2” essa associação aparece, sobretudo com a “Classe A” muito próxima das notas altas. Há uma oposição entre notas altas e estratos elevados de classe e notas muito baixas e o estrato mais vulnerável.

Nas regressões multivariadas, dentro de dada região ocorreram efeitos diferentes para os estratos de classe e suas relações com a variável dependente, a proficiência em Língua Portuguesa. O Quadro 10 demonstra quais foram as três variáveis independentes mais impactantes e quais os três maiores efeitos dos estratos de classe.

Quadro 10

Classe por estratos, regiões do país e efeitos mais importantes nas notas em Português

Região do Brasil	Efeitos mais importantes em geral		Efeitos mais importantes da classe por estratos	
	Variável	B	Variável	B
Sul	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	65,177	(1) Classe D/E (ref. Classe A)	-22,419
	(2) Escola federal (ref. rede municipal)	45,765	(2) Classe C2 (ref. Classe A)	-18,078
	(3) Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	39,628	(3) Classe C1 (ref. Classe A)	-13,212
Sudeste	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	63,352	(1) Classe D/E (ref. Classe A)	-8,306
	(2) Escola federal (ref. rede municipal)	38,701	(2) Classe C2 (ref. Classe A)	-5,568
	(3) Estudantes do nono ano do ensino fundamental	38,147	(3) Classe B1 (ref. Classe A)	3,536
Nordeste	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	65,603	(1) Classe D/E (ref. Classe A)	-10,377
	(2) Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	46,531	(2) Classe C2 (ref. Classe A)	-3,928
	(3) Escola federal (ref. rede municipal)	33,770	-----	-----
Norte	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	64,195	(1) Classe D/E (ref. Classe A)	-20,495
	(2) Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	45,323	(2) Classe C2 (ref. Classe A)	-11,813
	(3) Estudante que nunca reprovou (ref. rede municipal)	21,445	(3) Classe C1 (ref. Classe A)	-8,283
Centro-Oeste	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino	64,431	(1) Classe D/E (ref. Classe A)	-17,125

	médio (ref. quinto ano do EF)			
	(2) Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	41,879	(2) Classe B1 (ref. Classe A)	5,433
	(3) Escola federal (ref. rede municipal)	38,546	-----	-----

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Podemos observar que o efeito da classe social por estratos está sempre presente, mesmo sendo menos importante do que os efeitos das variáveis de escolarização. Isso vale para o Brasil inteiro e para cada uma das regiões. Das variáveis de escolarização, em todos os casos podemos ver que as notas dos alunos do último ano da educação básica (terceiro ano do ensino médio) são bastante maiores, em média, do que as notas dos educandos do quinto ano do ensino fundamental. Na verdade, ao avançar na trajetória escolar, os jovens demonstram melhorar os seus desempenhos, o que pode ser um indicativo de eficiência relativa das instituições escolares. O outro destaque entre os efeitos mais importantes nas proficiências em língua portuguesa recai sobre as escolas federais, sempre apontando estudantes com notas melhores do que as outras redes mantenedoras.

Do ponto de vista da classe social por estratos de consumo, sua importância se encontra com maior força na clara distância entre os estratos mais vulneráveis (“D/E”) dos estratos mais elevados, no que tange ao desempenho em português. Tanto no país inteiro quanto em cada uma das regiões, o efeito mais importante da classe por estratos esteve na variável que indica a “Classe D/E”. Na região sul, esse impacto é ainda mais flagrante, sendo o efeito mais forte encontrado. Se repararmos bem, comparando os impactos dos demais estratos, a região sul congregou os efeitos mais fortes da classe nas notas dos alunos. Tais evidências denotam que fazer parte do estrato com menos acesso a bens e recursos socioeconômicos dificulta a obtenção de bons rendimentos acadêmicos.

Nas regiões centro-oeste e sudeste, observamos que o estrato imediatamente abaixo do estrato mais elevado, a “Classe B1”, alcançou melhores rendimentos do que a “Classe A”. Isso pode estar ligado ao fato de que a distância entre os estratos é muito pequena, se atentarmos para o volume de bens e recursos que eles possuem. Além disso, no sudeste o efeito da variável “Classe D/E” foi o menos expressivo entre todos os demais, o que recomenda pensarmos nessa região como aquela que contém a menor influência da classe social por estratos no desempenho em português.

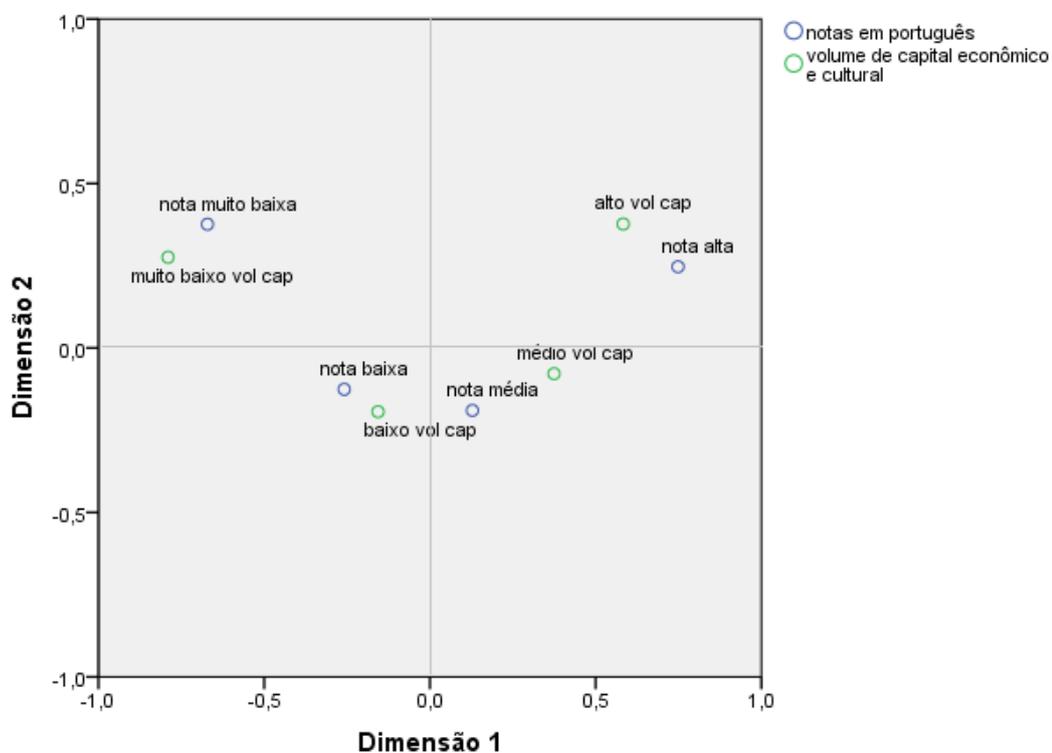
4.2 CAPITAL ECONÔMICO E CULTURAL E NOTAS EM PORTUGUÊS

O segundo bloco de análises da influência da classe social e de outras variáveis na proficiência em língua portuguesa, obtida pelos estudantes da educação básica avaliados pelo Saeb 2013, tem como base a operacionalização do conceito de classe social através de uma gama de variáveis categóricas. São variáveis operacionalizadas para dar conta da dimensão objetiva de classe na perspectiva de Bourdieu (2013), indicando a posse de capital econômico e de duas facetas do capital cultural dos jovens, a escolaridade dos pais e o acesso a práticas culturais, como o hábito de leitura.

Começamos pela análise de correspondência simples entre as variáveis categóricas ordinais “volume de capitais” e “níveis de notas em português”. A Figura 04 expõe a visualização geométrica da associação entre as categorias dessas variáveis.

Figura 04

Análise de correspondência simples entre volume de capitais e níveis de notas em Português



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

É possível observar a associação entre a posse de um alto volume de capital econômico e cultural e as notas altas em língua portuguesa, com base na “Dimensão 1”. Da mesma maneira, podemos observar a associação entre a posse de um volume muito baixo desses capitais e a obtenção de notas muito baixas. Há uma clara oposição entre notas altas e alto volume de capitais e notas muito baixas e muito baixo volume de capitais. Outra vez, confirma-se a associação entre o indicador de classe social mais elevado e as notas mais altas, como também entre o indicador mais baixo de classe e as notas mais baixas.

As médias das diferentes faixas de volume de capitais mostram uma relação linear entre os estudantes cujo acesso a esses capitais é muito baixo, baixo, médio e alto. O Quadro 11 auxilia a perceber a diminuição das notas médias em português, conforme diminui o volume de capital econômico e de capital cultural dos alunos.

Quadro 11
Médias em Língua Portuguesa por volume de capitais

Volume de capitais econômico e cultural	Média	N	Desvio padrão
Alto volume de capitais	237.0679	25344	57.93294
Médio volume de capitais	231.4505	49932	53.75366
Baixo volume de capitais	217.8492	69746	51.90076
Muito baixo volume de capitais	201.4052	28549	50.58907
Total	221.8635	173571	54.40679

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Rodamos uma análise de variância (ANOVA), na intenção de entender as diferenças nas médias das faixas de volume de capitais. Podemos ver se existem diferenças nas médias entre as faixas e se elas são significativas ao nível de 95%. Estão no Quadro 12 os dados da ANOVA para as médias das faixas de volume de capitais econômico e cultural.

Quadro 12
ANOVA – Volume de capitais e desempenho em Língua Portuguesa

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	23521049,730	3	7840349,910	2775,705	,000
Nos grupos	490263207,534	173567	2824,634		
Total	513784257,264	173570			

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Considerando o valor da significância (0,000), vemos que as médias têm relação com o volume de capitais. Visualizando o Quadro 13, notam-se as diferenças entre as médias nas quatro faixas de acesso ao capital econômico e ao capital cultural, todas estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Quadro 13
Volume de capitais e desempenho em Língua Portuguesa
Testes *Post Hoc* – Teste de Tukey – Comparações múltiplas

(I) volume de capital econômico e cultural	(J) volume de capital econômico e cultural	Diferença média (I-J)	Modelo padrão	Sig.	Intervalo de confiança 95%	
					Limite inferior	Limite superior
Muito baixo volume de capitais	baixo volume de capitais	-16.44404*	.37341	,000	-17.4034	-15.4847
	médio volume de capitais	-30.04529*	.39435	,000	-31.0584	-29.0322
	alto volume de capitais	-35.66276*	.45868	,000	-36.8412	-34.4844
Baixo volume de capitais	muito baixo volume de capitais	16.44404*	.37341	,000	15.4847	17.4034
	médio volume de capitais	-13.60125*	.31156	,000	-14.4017	-12.8008
	alto volume de capitais	-19.21873*	.38981	,000	-20.2202	-18.2173
Médio volume de capitais	muito baixo volume de capitais	30.04529*	.39435	,000	29.0322	31.0584
	baixo volume de capitais	13.60125*	.31156	,000	12.8008	14.4017
	alto volume de capitais	-5.61748*	.40990	,000	-6.6705	-4.5644
	muito baixo volume de capitais	35.66276*	.45868	,000	34.4844	36.8412

Alto volume de capitais	baixo volume de capitais	19.21873*	.38981	,000	18.2173	20.2202
	médio volume de capitais	5.61748*	.40990	,000	4.5644	6.6705
*. A diferença média é significativa no nível 0.05.						

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Seguimos com a mesma estratégia do primeiro bloco. Agora apresentamos as regressões multivariadas. Rodamos regressões lineares múltiplas de tipo *stepwise*, com todas as variáveis independentes, a fim de que um algoritmo selecionasse as variáveis mais impactantes e o modelo que mais explicasse a variação das notas dos educandos. Nossas operações estatísticas totalizaram as últimas seis análises que derivam da utilização do desempenho em português no Saeb 2013 como variável dependente. A primeira análise foi realizada em todo o Brasil, sem especificidade de casos regionais, oferecendo uma imagem nacional da influência das variáveis de classe a partir do capital econômico e cultural no rendimento escolar. Depois, realizamos mais cinco regressões, uma para cada região do país, de modo a compreender as particularidades locais e os impactos das variáveis independentes nestes contextos.

4.2.1 Capital econômico e cultural e notas em Português em todo o Brasil

A Tabela 08 apresenta os dados da regressão que contempla todas as regiões do Brasil, com as notas em português como variável dependente e as diversas variáveis categóricas individuais indicando a classe social enquanto variáveis independentes principais (“classe como capitais”). O modelo que alcançou o maior índice de explicação da variação das notas dos estudantes no Saeb 2013 encontrou um R^2 ajustado de 0,36, indicando que 36% das proficiências em português obtidas pelos educandos avaliados podem ser explicados pelo conjunto de variáveis independentes que compõe o modelo. Não tivemos colinearidade entre as variáveis e as relações foram todas estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 08

Classe como capitais e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Todo o Brasil

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados Beta	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão				Tolerância	VIF
(Constante)	124,269	2,289		54,285	,000		
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	43,628	,489	,400	89,280	,000	,817	1,223
Estudante que nunca reprovou	23,819	,525	,194	45,411	,000	,894	1,118
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	66,603	1,653	,191	40,295	,000	,732	1,365
Região nordeste (ref. sul)	-13,530	,685	-,111	-19,752	,000	,519	1,925
Estudante que trabalha fora de casa	-15,062	,635	-,099	-23,725	,000	,950	1,053
Estudante com computador em casa	9,685	,535	,084	18,115	,000	,755	1,325
Estudante do sexo feminino	9,195	,452	,085	20,342	,000	,949	1,053
Escola privada	22,013	1,310	,077	16,803	,000	,773	1,294
Região norte (ref. sul)	-11,156	1,087	-,046	-10,259	,000	,801	1,249
Estudante que costuma ler livros	10,253	1,019	,047	10,059	,000	,766	1,306
Estudante de escola urbana	6,679	,732	,040	9,131	,000	,857	1,166
Estudante autodeclarado preto	-9,014	,764	-,051	-11,794	,000	,867	1,153
Estudante com pais que incentivam a estudar	17,605	1,623	,044	10,845	,000	,986	1,014
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	3,424	,526	,030	6,508	,000	,769	1,301

30

Estudante com mãe com faculdade completa	5,649	,729	,033	7,753	,000	,925	1,081
Escola federal	32,513	4,062	,034	8,004	,000	,889	1,125
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	3,097	,544	,024	5,693	,000	,908	1,101
Escola sem sinais de depredação	3,102	,457	,028	6,782	,000	,948	1,055
Estudante que nunca abandonou a escola	6,875	,954	,030	7,204	,000	,939	1,065
Professor com especialização	2,114	,470	,019	4,496	,000	,885	1,130
Estudante com três banheiros ou mais em casa	4,661	,900	,022	5,181	,000	,925	1,081
Escola com acervo diverso na biblioteca	2,877	,579	,023	4,971	,000	,790	1,266
Estudante com automóvel na família	2,352	,504	,022	4,671	,000	,766	1,305
Professor com dez anos ou mais de tempo na mesma escola	2,163	,502	,018	4,306	,000	,983	1,017
Estudante autodeclarado pardo	-1,889	,477	-,017	-3,960	,000	,856	1,169
Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	2,019	,541	,016	3,734	,000	,883	1,133
Estudante que costuma ler livros de literatura	2,569	,767	,016	3,348	,001	,759	1,318
Professor sem ensino superior completo	-2,734	,978	-,012	-2,795	,005	,888	1,127
Região sudeste (ref. sul)	1,840	,587	,017	3,137	,002	,574	1,743
Professor formado em universidade pública	1,479	,495	,013	2,985	,003	,873	1,145

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Sete das dez variáveis que operacionalizam a noção de classe destacaram-se nesse modelo, desde a perspectiva da dimensão objetiva (capital econômico e cultural) da classe social em Bourdieu (2013). A variável de classe com maior impacto foi aquela que indica que o estudante trabalha fora de casa, além de estudar, sendo que os que trabalham fora têm, em média, 15,062 pontos a menos do que os que não trabalham fora. Trata-se uma variável de capital econômico. Essa é uma informação importante, visto que trabalhar fora de casa, no período de estudos da educação básica, pode revelar uma necessidade econômica típica das classes populares. O impacto dessa variável deixa claro que o pertencimento às classes que precisam dedicar parte do seu tempo para trabalhar e ganhar dinheiro, além de estudar, afeta negativamente as notas em português.

Seguindo com o capital econômico, a posse de computador em casa, algo que pode parecer banal em tempos de acelerada tecnologia da informação, demonstra fazer diferença, com os estudantes que possuem computador em casa tendo, em média, 9,685 pontos a mais na escala Saeb 2013 de português. Jovens cuja família possui um automóvel tendem a ter, em média, 2,352 pontos a mais. Falta falar do tamanho da residência, medido aqui pela existência de três ou mais banheiros na casa do aluno. Os alunos que têm três ou mais banheiros em casa possuem, em média, 4,846 pontos a mais do que aqueles que têm menos de três banheiros na sua moradia.

O capital cultural é a outra dimensão objetiva de classe que estamos considerando nesta seção. Os alunos que costumam ler livros sobre temas gerais possuem, em média, 10,253 pontos a mais do que os alunos que não leem livros. Os jovens que costumam ler livros de literatura, por seu turno, possuem, em média, 2,569 pontos a mais do que aqueles que não leem esse tipo de obra literária. Outra variável de classe, capaz de refletir um elemento mais cultural da classe social, atende pela escolaridade da mãe. Estudantes que possuem mães com ensino superior completo têm, em média, 5,649 pontos a mais do que aqueles que não têm a mãe com faculdade finalizada.

Os resultados obtidos com o uso das variáveis de capital econômico e cultural, os dois principais capitais nas sociedades modernas (BOURDIEU, 1996, 2013), deixam evidente a relevância da classe para a conformação dos resultados acadêmicos, à medida que, separadamente, dão o tom dos principais aspectos que estão contribuindo nessa relação. Trabalhar fora de casa desde cedo, ter uma moradia ampla e ter acesso a computador em casa

faz diferença e influencia na proficiência em língua portuguesa. Na trilha de Bourdieu (1992, 2008), considerando a importância do capital cultural para o universo escolar, estudantes que leem livros e situam-se em famílias com escolaridade elevada conquistam melhores rendimentos acadêmicos.

São aspectos que merecem relevo a trajetória educacional dos jovens, suas características individuais e suas relações familiares. Os alunos do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 66,603 e 43,628 pontos a mais do que os alunos do quinto ano do ensino fundamental. As estudantes do sexo feminino têm, em média, 9,195 pontos a mais do que os homens. Os estudantes que se autodeclararam pretos possuem, em média, 9,014 pontos a menos, considerando como referência os estudantes brancos. Alunos que nunca reprovaram possuem, em média, 23,819 pontos a mais do que os que já reprovaram ao menos uma vez. Alunos que nunca abandonaram a escola têm, em média, 6,875 pontos a mais do que os que já o fizeram. Jovens com pais ou responsáveis que incentivam os estudantes a estudar têm, em média, 17,605 pontos a mais do que aqueles que não têm esse tipo de estímulo.

Do ponto de vista da escolarização, nota-se que os alunos das escolas federais e privadas detêm os melhores resultados. Os estudantes das federais têm, em média, 32,513 pontos a mais, e os das privadas, 22,013 (ambos tendo como referência as escolas municipais). Jovens que estudam em escolas com acervo diverso na biblioteca têm, em média, 2,877 pontos a mais do que os que estudam em instituições sem esse recurso. Os frequentadores de escolas sem sinais de depredação têm, em média, 3,102 pontos a mais do que os que frequentam escolas com algum sinal de avaria na sua estrutura física. Os alunos que têm contato com professores que utilizam projetor nas práticas pedagógicas têm, em média, 3,097 pontos a mais do que os que têm docentes que não utilizam esse recurso. Se o professor possui especialização, seus alunos têm, em média, 2,114 pontos a mais nas notas em português do Saeb 2013.

Duas regiões se destacaram negativamente nesses resultados válidos para todo o Brasil. Os estudantes da região nordeste têm, em média, 13,530 pontos a menos do que os do sul. Os alunos da região norte têm, em média, 11,156 pontos a menos, considerando como referência a região sul. Isso demonstra uma disparidade entre sul e norte-nordeste, no âmbito do desempenho educacional dos seus jovens da educação básica. A região centro-oeste não foi estatisticamente significativa e ficou fora do modelo.

4.2.2 Capital econômico e cultural e notas em Português na região Sul

Passamos agora para as análises dos casos específicos da região sul do país. A Tabela 09 traz os dados da regressão, cujo modelo mais acurado para explicar a variação das notas em português encontrou um R^2 ajustado de 0,31. Em outras palavras, 31% da variação das proficiências em língua portuguesa relacionadas no Saeb 2013 podem ser explicados pelo modelo aplicado aos casos do sul do Brasil. Não ocorreu colinearidade entre as variáveis e os resultados foram todos estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 09

Classe como capitais e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Sul							
Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão	Beta			Tolerância	VIF
(Constante)	133,490	5,955		22,417	,000		
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	42,178	1,142	,412	36,945	,000	,876	1,142
Estudante que nunca reprovou	27,047	1,278	,229	21,159	,000	,932	1,073
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	64,491	5,404	,157	11,934	,000	,630	1,587
Estudante com computador em casa	11,740	1,294	,099	9,076	,000	,922	1,085
Estudante do sexo feminino	9,215	1,078	,091	8,551	,000	,957	1,045
Estudante com mãe com faculdade completa	10,703	1,682	,069	6,362	,000	,913	1,095
Estudante que trabalha fora de casa	-11,841	1,557	-,082	-7,604	,000	,935	1,070
Escola privada	23,703	4,010	,073	5,911	,000	,705	1,418
Escola sem sinais de depredação	5,649	1,085	,055	5,206	,000	,973	1,027

Estudante autodeclarado preto	-11,757	2,330	-,053	-5,045	,000	,987	1,013
Estudante de escola urbana	7,052	1,860	,041	3,792	,000	,947	1,055
Estudante com três banheiros ou mais em casa	8,006	2,015	,043	3,973	,000	,925	1,081
Estudante que costuma ler livros	9,199	2,381	,042	3,864	,000	,906	1,103
Escola federal	38,605	10,148	,044	3,804	,000	,816	1,226
Estudante com pais que incentivam a estudar	19,058	4,991	,040	3,819	,000	,992	1,009
Professor com dez ou mais anos de experiência	3,051	1,125	,029	2,713	,007	,980	1,020
Escola com acervo diverso na biblioteca	3,738	1,423	,028	2,627	,009	,978	1,022

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

As variáveis que exprimem a noção de classe social têm um impacto relevante, mais uma vez. Começamos com o capital econômico. Maior destaque deve ser atribuído à variável que denota os estudantes que trabalham fora de casa. Estes estudantes têm, em média, 11,841 pontos a menos do que aqueles que não trabalham, apenas estudam. Além disso, educandos que possuem computador em casa têm, em média, 11,740 pontos a mais do que os que não têm acesso a este recurso. O tamanho da moradia se destaca outra vez. Os alunos que residem em habitações com três ou mais banheiros têm, em média, 8,140 pontos a mais do que aqueles que habitam lugares sem essa quantidade de banheiros, com menos de três na sua casa.

No que concerne ao capital cultural, vale a pena olhar mais de perto. Os jovens que têm mães com ensino superior completo possuem, em média, 10,722 pontos a mais do que os jovens sem essa característica cultural familiar. Os jovens que costumam ler livros tendem a ter, em média, 9,199 pontos a mais do que os jovens que não o fazem. Temos, outra vez, a presença estabelecida do capital cultural, ao lado do capital econômico, na conformação dos rendimentos escolares. São efeitos expressivos do capital cultural institucionalizado e incorporado (BOURDIEU, 2007).

Outras análises são importantes. Os alunos do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 64,491 e 42,178 pontos a mais do que os

alunos do quinto ano do ensino fundamental. Estudantes com pais que incentivam a estudar e estudantes que nunca reprovaram têm, em média, respectivamente, 19,058 e 27,047 pontos a mais. Jovens autodeclarados pretos têm, em média, 11,757 pontos a menos, considerando como referência os estudantes brancos. As mulheres têm, em média, 9,215 pontos a mais do que os meninos na prova de português do Saeb 2013. Se a escola for privada, os alunos têm, em média, 23,703 pontos a mais; se a escola for federal, os alunos têm, em média, 38,605 pontos a mais, considerando a rede municipal como categoria de referência. Se a escola frequentada pelos estudantes não tiver sinais de depredação, os alunos têm, em média, uma nota maior em 5,649 pontos do que os que estudam em escolas com sinais de avarias físicas.

4.2.3 Capital econômico e cultural e notas em Português na região Sudeste

Detalhamos agora os resultados da regressão *stepwise* aplicada aos casos apenas da região sudeste. O modelo que mais conseguiu explicar a variação das notas em português encontrou um R^2 ajustado de 0,28, indicando que 28% da variação das notas se devem ao modelo que selecionamos. A Tabela 10 apresenta os resultados da regressão, que não apontou colinearidade entre as variáveis e exibiu resultados estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 10

Classe como capitais e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Sudeste							
Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados Beta	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão				Tolerância	VIF
(Constante)	132,964	3,627		36,664	,000		
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	41,719	,779	,392	53,585	,000	,798	1,253
23 Estudante que nunca reprovou	25,936	,893	,199	29,051	,000	,909	1,100
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	64,928	3,358	,146	19,336	,000	,750	1,334

Estudante que trabalha fora de casa	-16,771	1,031	-,109	-	,000	,947	1,056
				16,273			
Estudante do sexo feminino	10,300	,716	,097	14,382	,000	,944	1,059
Estudante com computador em casa	8,986	,883	,071	10,179	,000	,882	1,134
Escola privada	22,598	2,205	,073	10,246	,000	,850	1,177
Estudante que costuma ler livros	11,112	1,430	,060	7,770	,000	,726	1,378
Estudante autodeclarado preto	-12,400	1,185	-,073	-	,000	,878	1,139
				10,460			
Estudante autodeclarado pardo	-5,009	,746	-,047	-6,713	,000	,878	1,139
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	4,316	,859	,035	5,025	,000	,864	1,157
Estudante com pais que incentivam a estudar	16,215	2,795	,038	5,802	,000	,990	1,010
Escola sem sinais de depredação	3,400	,736	,031	4,622	,000	,960	1,041
Escola federal	32,782	6,744	,035	4,861	,000	,839	1,191
Professor com especialização	2,952	,702	,028	4,204	,000	,985	1,015
Estudante que nunca abandonou a escola	7,614	1,660	,031	4,587	,000	,939	1,065
Estudante com mãe com faculdade completa	4,408	1,160	,026	3,799	,000	,947	1,056
Professor com dez anos ou mais de tempo na mesma escola	3,229	,785	,027	4,114	,000	,985	1,015
Estudante com três banheiros ou mais em casa	5,077	1,328	,026	3,823	,000	,942	1,061
Estudante que costuma ler livros de literatura	4,479	1,128	,031	3,972	,000	,713	1,402

Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	2,513	,810	,020	3,102	,002	,990	1,010
Estudante com automóvel na família	2,084	,761	,019	2,738	,006	,879	1,138
Escola com acervo diverso na biblioteca	2,725	1,033	,018	2,639	,008	,883	1,132

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Podemos ver que entre as variáveis que exprimem a noção de classe social, do ponto de vista do capital econômico, outra vez a variável mais decisiva é a que diz respeito ao trabalho fora de casa. Alunos que trabalham fora de casa, além de estudar, tendem a ter, em média, 16,771 pontos a menos do que aqueles que apenas estudam. Estudantes com computador em casa têm, em média, nota maior do que os demais em 8,986 pontos. Os educandos que moram em residências com três ou mais banheiros têm, em média, 5,077 pontos a mais do que os estudantes que habitam moradias com menos de três banheiros. Se as famílias dos alunos possuem um automóvel, eles tendem a ter, em média, 2,084 pontos a mais.

Ainda na análise dos efeitos da classe social no desempenho em língua portuguesa, agora no âmbito do capital cultural, podemos salientar algumas coisas. Os estudantes cuja mãe tem em ensino superior completo possuem, em média, nota maior do que os demais em 4,408 pontos. Além disso, os educandos que costumam ler livros possuem, em média, 11,112 pontos a mais e aqueles que costumam ler livros de literatura, por sua vez, tendem a ter, em média, 4,479 pontos a mais do que os jovens que não leem. O capital cultural é relevante no sudeste, tanto na sua dimensão institucionalizada (escolaridade da família), quanto incorporada (acesso a práticas culturais).

Do ponto de vista das questões que remetem a características individuais, a trajetória escolar dos jovens e às suas relações familiares, devemos salientar alguns destaques. Os educandos do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 64,928 e 41,719 pontos a mais do que aqueles do quinto ano do ensino fundamental. Alunos autodeclarados pretos ou pardos possuem, em média, respectivamente, 12,400 e 5,009 pontos a menos, tendo como referência os estudantes brancos. Se os pais ou responsáveis incentivam os alunos a estudar, eles têm, em média, 16,215 pontos a mais. As meninas têm, em média, 10,300 pontos a mais do que os meninos. Os estudantes sem

reprovação na sua trajetória escolar possuem, em média, 25,936 pontos a mais do que aqueles que já reprovaram pelo menos uma vez. Os alunos que nunca abandonaram a escola possuem, em média, notas maiores que os demais em 7,614 pontos na prova de português do Saeb 2013.

No que cabe à escola e aos docentes, vale destacar as escolas privadas e federais, por exemplo. Os alunos das escolas privadas têm, em média, 22,598 pontos a mais, enquanto os alunos das federais têm, em média, 32,782 pontos a mais – com a referência da rede municipal. Jovens que frequentam escolas sem sinais de depredação têm, em média, 3,400 pontos a mais do que aqueles que estudam em escolas com sinais de avarias físicas na sua estrutura. Se a escola tem responsável pela biblioteca ou pela sala de leitura, os alunos tendem a ter, em média, nota maior do que os demais em 4,316 pontos. Se o aluno tem contato com professor que completou uma especialização, ele tende a ter, em média, nota maior do que os demais em 2,952 pontos. E, enfim, se o professor tem dez anos ou mais de tempo na mesma escola, os estudantes tendem a ter, em média, 3,229 pontos a mais do que os outros.

4.2.4 Capital econômico e cultural e notas em Português na região Nordeste

Chegamos ao momento de investigar as especificidades do nordeste brasileiro. A regressão *stepwise* com todas as variáveis que selecionamos, embasados na literatura sociológica, encontrou o modelo de maior alcance de explicação da variação das notas em português, com R^2 ajustado de 0,40, ou seja, com potencial de explicação da variação da variável dependente de 40%. Esse modelo do nordeste, outra vez, assim como no bloco de análises anterior, que envolvia a classe social por estratos, é o modelo que mais explica a variação das proficiências em língua portuguesa. A Tabela 11 relaciona os resultados, sem colinearidade entre as variáveis e com todas as relações estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 11

Classe como capitais e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Nordeste

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão	Beta			Tolerância	VIF
(Constante)	123,936	2,911		42,575	,000		

Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	45,511	,867	,418	52,516	,000	,890	1,124
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	66,885	2,575	,230	25,975	,000	,718	1,392
Estudante que nunca reprovou	20,915	,872	,187	23,980	,000	,921	1,086
Estudante com computador em casa	9,243	,883	,085	10,469	,000	,853	1,173
Estudante que trabalha fora de casa	-15,154	1,140	-,103	-	,000	,941	1,062
				13,295			
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	5,569	,938	,052	5,940	,000	,746	1,341
Escola privada	23,330	2,243	,092	10,399	,000	,725	1,380
Estudante de escola urbana	6,858	1,024	,054	6,700	,000	,859	1,164
Estudante do sexo feminino	6,603	,829	,061	7,969	,000	,957	1,045
Estudante com pais que incentivam a estudar	17,883	2,439	,055	7,333	,000	,984	1,017
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	4,182	,982	,034	4,261	,000	,867	1,153
Estudante que nunca abandonou a escola	7,439	1,505	,038	4,944	,000	,935	1,069
Professor sem ensino superior completo	-5,627	1,419	-,031	-3,967	,000	,942	1,062
Estudante autodeclarado preto	-5,227	1,186	-,033	-4,407	,000	,990	1,010
Escola federal	28,655	8,088	,028	3,543	,000	,913	1,095
Escola com acervo diverso na biblioteca	3,052	,930	,028	3,283	,001	,787	1,270

Professor com salário bruto acima de R\$ 2.035,00 p/mês	2,996	,880	,026	3,406	,001	,940	1,064
Estudante com mãe com faculdade completa	4,960	1,418	,027	3,497	,000	,924	1,082
Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	3,010	,914	,026	3,293	,001	,876	1,141
Escola com quadra de esportes	2,724	,961	,023	2,835	,005	,872	1,146

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Começamos as interpretações com as variáveis que representam a classe social. Primeiro o capital econômico. Trabalhar fora de casa, além de estudar, é outra vez muito impactante. Os jovens que trabalham fora de casa e estudam têm, em média, 15,154 pontos a menos do que aqueles que apenas estudam. Os alunos com computador em casa têm, em média, notas maiores do que os demais em 9,243 pontos. No capital cultural, destaque para a dimensão institucionalizada, expressa na escolaridade da família. Os educandos cuja mãe tem ensino superior completo, por sua vez, têm, em média, 4,960 pontos a mais do que aqueles que não possuem mãe com ensino superior finalizado.

Devemos observar a influência das variáveis que denotam as características individuais, de trajetória acadêmica e de envolvimento da família na vida escolar. Os jovens do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 66,885 e 45,511 pontos a mais do que os jovens do quinto ano do ensino fundamental. As mulheres têm, em média, 6,603 pontos a mais do que os homens. Os jovens autodeclarados pretos têm, em média, 5,227 pontos a menos, considerando como referência os alunos brancos. Os educandos que nunca reprovaram e os educandos que nunca abandonaram a escola possuem, em média, respectivamente, 20,915 e 7,439 pontos a mais do que aqueles que já tiveram episódios de reprovação ou abandono escolar nas suas trajetórias. Os estudantes cujos pais ou responsáveis estimulam o estudo têm, em média, notas maiores do que os demais em 17,883 pontos na escala Saeb 2013 de língua portuguesa.

Sobre a escola e os professores, valem alguns apartes. Estudantes de escolas privadas e educandos de escolas federais têm melhores notas, tendo como referência a rede municipal (23,330 e 28,655 pontos a mais, respectivamente). Alunos de escolas localizadas na área

urbana têm, em média, 6,858 pontos a mais do que os alunos das escolas rurais. Alunos que estudam em escolas que possuem um responsável pela biblioteca ou sala de leitura têm, em média, 5,569 pontos a mais do que os que frequentam escolas sem esse profissional. Se a escola tem quadra de esportes, os estudantes têm, em média, 2,724 pontos a mais do que os estudantes que estudam em escolas sem quadras de esportes. Se o aluno se relaciona com professores que recebem salário bruto acima de R\$ 2.035,00, ele têm, em média, nota maior do que os demais em 2,996 pontos. Mais uma vez, professores que recebem um salário razoável e escolas com recursos e estrutura física qualificada estão entre as variáveis mais relevantes, juntamente com as variáveis de classe social e de trajetória acadêmica.

4.2.5 Capital econômico e cultural e notas em Português na região Norte

Os dados do modelo selecionado para a região norte estão disponíveis na Tabela 12. O modelo escolhido foi capaz de produzir o mais alto índice de explicação da variação da nota em português no Saeb 2013, para os casos da região norte. O modelo atingiu um R² ajustado de 0,40, o que mostra que 40% da variação das proficiências em língua portuguesa se devem ao conjunto de variáveis do modelo. Trata-se de um dos modelos mais explicativos para a variável dependente deste capítulo. Não obtivemos colinearidade entre as variáveis e as relações foram todas estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 12

Classe como capitais e desempenho em Língua Portuguesa no Saeb 2013 – Região Norte							
Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados Beta	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão				Tolerância	VIF
(Constante)	131,533	6,144		21,409	,000		
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	45,856	1,951	,427	23,499	,000	,868	1,151
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	62,942	4,634	,253	13,583	,000	,825	1,211
14 Estudante que nunca reprovou	21,291	1,974	,191	10,785	,000	,911	1,098

Estudante com computador em casa	13,278	1,963	,127	6,765	,000	,816	1,225
Escola privada	22,891	4,054	,107	5,646	,000	,801	1,249
Estudante que trabalha fora de casa	-15,353	2,592	-,102	-5,922	,000	,963	1,039
Estudante do sexo feminino	9,542	1,809	,091	5,273	,000	,964	1,038
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	8,776	2,173	,069	4,038	,000	,972	1,029
Escola com laboratório de ciências	8,653	2,667	,059	3,244	,001	,864	1,158
Estudante com automóvel na família	6,639	2,098	,060	3,165	,002	,807	1,239
Estudante autodeclarado pardo	5,477	1,832	,051	2,989	,003	,983	1,017
Professor sem ensino superior completo	-10,251	3,624	-,049	-2,828	,005	,968	1,033
Estudante que costuma ler livros	13,370	4,788	,049	2,792	,005	,941	1,063
Estudante que nunca abandonou a escola	8,304	3,100	,046	2,679	,007	,952	1,050

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Damos especial atenção às variáveis que sinalizam a classe social dos estudantes. Quatro variáveis se destacaram. Três de capital econômico e uma de capital cultural. O maior impacto esteve presente na variável que indica o trabalho concomitante aos estudos. Os educandos que trabalham foram de casa, além de estudar, possuem, em média, 15,353 pontos a menos do que aqueles que não precisam trabalhar e apenas estudam. Se o aluno tem computador em casa, ele possui, em média, nota maior do que os demais em 13,278 pontos. Educandos situados em famílias que possuem um automóvel tendem a ter, em média, 6,639 pontos a mais. Do ângulo do capital cultural, os jovens que costumam ler livros têm, em

média, 13,370 pontos a mais do que os que não leem. Há um forte efeito do capital cultural na região norte do país, muito próximo do efeito do trabalho concomitante ao estudo.

Os estudantes do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 62,942 e 45,856 pontos a mais do que os estudantes do quinto ano do ensino fundamental. Alunos de escolas privadas têm, em média, 22,892 pontos a mais, tendo como referência a rede municipal. Alunos de escolas com laboratório de ciências têm, em média, 8,776 pontos a mais do que aqueles que frequentam escolas sem esses espaços. Alunos que se relacionam com professores sem ensino superior concluído têm, em média, notas menores do que os demais em 10,251 pontos. Jovens que são ensinados por professores que utilizam projetor nas práticas pedagógicas têm, em média, 8,776 pontos a mais do que aqueles que têm professores que não utilizam este recurso. Esses são efeitos fortes das variáveis pedagógicas, sugerindo que, no norte, a atuação docente tem um impacto importante.

Atenção para as variáveis que denotam a individualidade e as trajetórias dos alunos. As mulheres têm, em média, 9,542 pontos a mais do que homens. Estudantes autodeclarados pardos, por sua vez, pela primeira vez em todas as análises até aqui, possuem uma relação positiva com a proficiência em língua portuguesa. Alunos autodeclarados pardos têm, em média, 5,477 pontos a mais, considerando como categoria de referência os alunos brancos. Os jovens que nunca tiveram um episódio de reprovação na sua trajetória escolar têm, em média, 21,291 pontos a mais do que aqueles que já reprovaram ao menos uma vez na vida.

4.2.6 Capital econômico e cultural e notas em Português na região Centro-Oeste

Chegamos quase ao final deste capítulo. Percorremos os resultados de quase todas as regiões do Brasil, primeiro com o foco na classe social indicada por estratos e, depois, na classe social indicada pelos capitais econômico e cultural. Os dados provenientes do modelo selecionado através da regressão *stepwise*, capaz de explicar com maior ênfase a variação das notas dos estudantes em língua portuguesa no Saeb 2013, para os casos da região centro-oeste, encontram-se na Tabela 13. O modelo obteve um R^2 ajustado de 0,35, indicando que 35% da variação das notas podem ser explicados pelo conjunto das variáveis do modelo. Não ocorreu colinearidade entre as variáveis. Todas as relações foram estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 13
Classe como capitais e desempenho em Língua Portuguesa
no Saeb 2013 – Região Centro-Oeste

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão	Beta			Tolerância	VIF
(Constante)	140,765	7,031		20,020	,000		
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	42,521	1,675	,395	25,382	,000	,892	1,121
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	67,922	4,173	,276	16,275	,000	,751	1,332
Estudante que nunca reprovou	24,866	1,849	,202	13,446	,000	,951	1,051
Estudante com computador em casa	11,458	1,838	,098	6,233	,000	,866	1,154
Estudante do sexo feminino	11,954	1,594	,112	7,498	,000	,968	1,033
Escola privada	24,421	3,765	,107	6,486	,000	,787	1,271
Estudante que trabalha fora de casa	-9,137	2,097	-,066	-4,358	,000	,951	1,051
Estudante de escola urbana	11,254	3,021	,056	3,725	,000	,959	1,043
Professor com até 40h p/mês	-5,832	1,672	-,053	-3,489	,000	,946	1,057
Estudante com pais que incentivam a estudar	19,065	6,025	,047	3,164	,002	,985	1,015
Professor com mestrado	15,202	5,003	,046	3,039	,002	,961	1,041
Estudante autodeclarado preto	-6,978	2,533	-,041	-2,755	,006	,986	1,014
Estudante com automóvel na família	4,398	1,697	,040	2,591	,010	,887	1,128

Professor com salário bruto acima de R\$ 2.035,00 p/mês	4,379	1,628	,040	2,690	,007	,958	1,044
Professor utiliza projektor nas práticas pedagógicas	5,828	2,195	,039	2,656	,008	,984	1,016

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Iniciamos pela análise das variáveis que sinalizam o impacto da classe social. A variável que se mostrou mais influente nesse âmbito foi a variável que indica a posse de computador em casa. Alunos que possuem computador em casa têm, em média, 11,458 pontos a mais do que aqueles que não possuem este bem de consumo. Os estudantes que trabalham fora de casa, além de estudar, têm, em média, notas menores do que os demais em 9,137 pontos. Se o aluno tem pelo menos um automóvel na família, sua nota, em média, é maior do que aqueles que não possuem carro na configuração familiar em 4,398 pontos na escala Saeb 2013 em português. Nessa região, apenas essas três variáveis de classe se fizeram presentes, todas relacionadas ao capital econômico.

Alunos do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 67,922 e 42,521 pontos a mais do que os alunos do quinto ano do ensino fundamental. As meninas têm, em média, 11,954 pontos a mais do que os meninos. Estudantes que nunca reprovaram possuem, em média, 24,866 pontos a mais do que aqueles que já tiveram uma reprovação nas suas trajetórias acadêmicas. Os jovens autodeclarados pretos possuem, em média, 6,978 pontos a menos, considerando os brancos como categoria de referência. Estudantes de escolas urbanas e estudantes de escolas privadas têm, em média, respectivamente, 11,254 e 24,421 pontos a mais do que os alunos de escolas rurais e municipais. Estudantes que têm pais ou responsáveis que lhes incentivam a estudar têm, em média, 19,065 pontos a mais do que aqueles que não têm este estímulo na família.

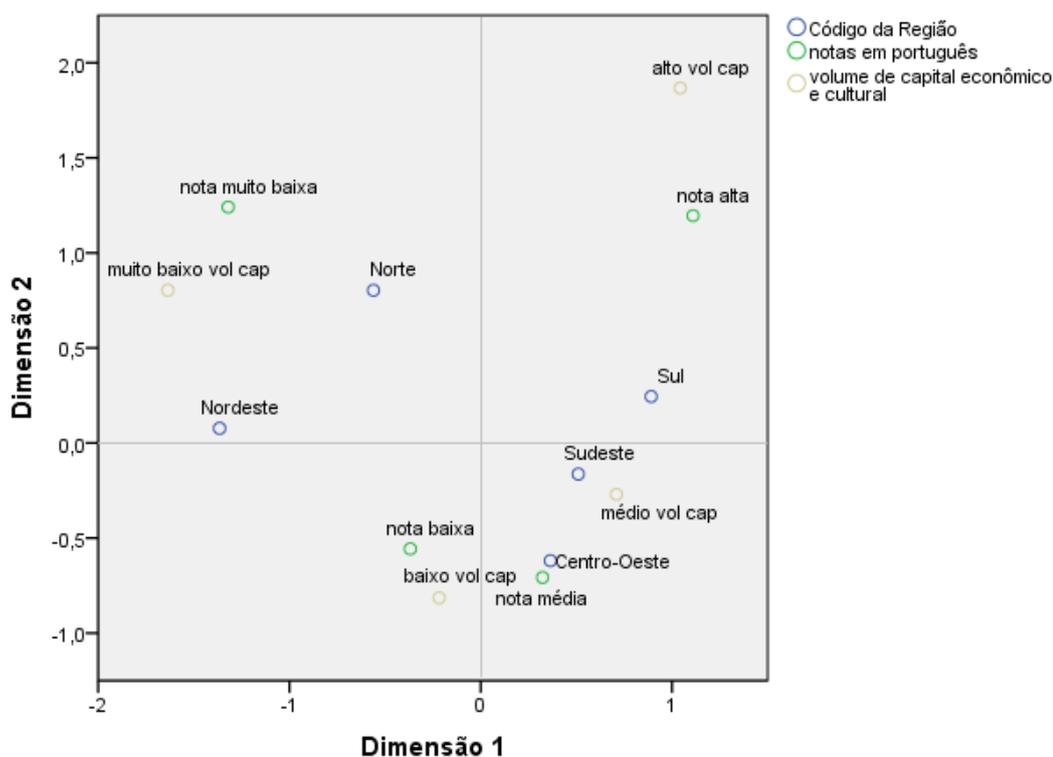
As relações mais interessantes no centro-oeste parecem estar nas questões que abrangem os professores. Se o estudante tem professores com mestrado concluído, tende a ter, em média, nota maior do que os demais em 15,202 pontos. Esse é um resultado muito expressivo e que apareceu apenas nessa região do Brasil, e que pode indicar a importância da formação elevada para os profissionais da área docente. Se o aluno tem aulas com um

professor que recebe salário bruto acima de R\$ 2.035,00, ele tende a ter, em média, 4,379 pontos a mais na nota do Saeb.

4.2.7 Capital econômico e cultural, especificidades regionais e notas em Português

Começamos a comentar as especificidades regionais com a exibição, na Figura 05, da análise de correspondência múltipla entre o volume de capitais dos estudantes e suas famílias, os níveis de notas em português e as regiões do país.

Figura 05
Análise de correspondência múltipla entre volume de capitais, regiões do país e níveis de notas em Português



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A “Dimensão 1” apresentou 48% da explicação da variância dos dados, enquanto a “Dimensão 2” apresentou 35,2%. No quadrante esquerdo (“Dimensão 1”), é visível a associação entre as notas mais baixas, os mais baixos volumes de capitais e as regiões norte e nordeste. Noutro polo, no quadrante superior direito, podemos ver a associação entre o alto volume de capitais, a região sul e as notas altas em língua portuguesa. Vemos uma oposição

entre notas altas, alto volume de capitais e região sul e as notas muito baixas, volumes muitos baixos de capitais e região nordeste.

A partir dos resultados das regressões multivariadas, cabe refletir sobre os efeitos mais importantes das variáveis independentes em geral e das variáveis que expressam os referidos capitais. O Quadro 14 apresenta esses dados, ordenando os três efeitos mais fortes entre todas as variáveis e entre as variáveis de classe social.

Quadro 14
Capital econômico e cultural, regiões do país e
efeitos mais importantes nas notas em Português

Região do Brasil	Efeitos mais importantes em geral		Efeitos mais importantes dos capitais econômico e cultural	
	Variável	B	Variável	B
Sul	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	64,491	(1) Estudante que trabalha fora de casa	-11,841
	(2) Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	42,178	(2) Estudante com computador em casa	11,740
	(2) Escola federal (ref. rede municipal)	38,605	(3) Estudante com mãe com faculdade completa	10,703
Sudeste	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	64,928	(1) Estudante que trabalha fora de casa	-16,771
	(2) Estudantes do nono ano do ensino fundamental	41,719	(2) Estudante que costuma ler livros	11,112
	(3) Escola federal (ref. rede municipal)	32,782	(3) Estudante com computador em casa	8,986
Nordeste	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	65,603	(1) Estudante que trabalha fora de casa	-15,154
	(2) Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	46,531	(2) Estudante com computador em casa	9,243
	(3) Escola federal (ref. rede municipal)	33,770	(3) Estudante com mãe com faculdade completa	4,960
Norte	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino	66,885	(1) Estudante que trabalha fora de casa	-15,353

	médio (ref. quinto ano do EF)			
	(2) Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	45,511	(2) Estudante que costuma ler livros	13,370
	(3) Escola privada (ref. rede municipal)	28,655	(3) Estudante com computador em casa	13,278
Centro-Oeste	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	67,922	(1) Estudante com computador em casa	11,458
	(2) Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	42,521	(2) Estudante que trabalha fora de casa	-9,137
	(3) Estudante que nunca reprovou	24,866	(3) Estudante com automóvel na família	4,398

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Em geral, as variáveis independentes mais influentes coincidiram em todo o país e em cada região, com exceção das regiões norte e centro-oeste, nas quais a frequência numa escola privada e a ausência de reprovação na trajetória do aluno estiveram presentes. Em todos os outros casos, os efeitos mais importantes derivam do ano letivo em que o estudante está inserido. Os jovens do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem notas melhores do que os jovens do quinto ano do ensino fundamental, indicando que o avanço nas transições escolares melhora os rendimentos acadêmicos.

A respeito das variáveis que operacionalizam o conceito de classe social, nesse caso associadas à ideia de medir o capital econômico e o capital cultural dos educandos, uma dimensão objetiva de classe (BOURDIEU, 2013), devemos atenção às especificidades regionais. As variáveis de capital econômico e de capital cultural aparecem em todos os casos com efeitos importantes. Com exceção da região centro-oeste, a variável de classe mais impactante foi aquela que indica o estudante trabalhador, ou seja, aquele jovem que estuda e trabalha concomitantemente. Essa é uma variável de capital econômico que aparece em todas as regiões do Brasil com os efeitos mais fortes.

O capital cultural se mostra relevante, sobretudo, nas regiões sudeste e norte. Nessas localidades, os estudantes que possuem o hábito de ler livros de temáticas gerais obtiveram melhores desempenhos do que aqueles que não leem livros. Essa é uma medida do capital cultural incorporado pelos jovens, que relatam práticas culturais cotidianas como a leitura. O capital cultural também pode ser medido a partir dos títulos escolares da família do aluno,

considerando a dimensão institucionalizada desse tipo de capital (BOURDIEU, 2007). Nas regiões sul e nordeste, a variável que mensura a escolaridade da mãe dos educandos obteve efeitos relevantes nas notas em português.

5 CLASSE SOCIAL E DESEMPENHO EM MATEMÁTICA

Vimos no capítulo anterior a interpretação da primeira parte dos resultados empíricos que subsidiam esta tese de doutorado, avaliando a relação entre classe social e desempenho em língua portuguesa, medido pelo Saeb 2013. Vimos, também, que a procura por mensurar os impactos de classe e refletir sobre as suas relações com o desempenho acadêmico, de modo geral, demonstrou a relevância da hipótese de que a classe social é um condicionante presente na definição dos sucessos ou insucessos dos jovens brasileiros na escolarização.

No capítulo que se inicia, estão presentes as interpretações das relações entre classe social e desempenho em matemática no Saeb 2013. Seguimos o mesmo padrão analítico do capítulo anterior. Com base nos dois conceitos de classe social operacionalizados de duas maneiras diferentes, um com variáveis agregadas formando estratos de classe a partir do acesso a bens de consumo (NERI, 2010), outro com variáveis categóricas diferentes, que indicam capital econômico e capital cultural (perspectiva bourdieusiana), o passo seguinte foi rodar as análises de correspondência e um conjunto de regressões multivariadas, organizado da mesma forma que foram organizados os modelos com a variável dependente sendo a nota em língua portuguesa (Capítulo 4). Agora, nas regressões, a variável dependente é a proficiência dos estudantes avaliados pelo Saeb 2013 em matemática, marcadamente a única diferença no desenho desta parte da pesquisa.

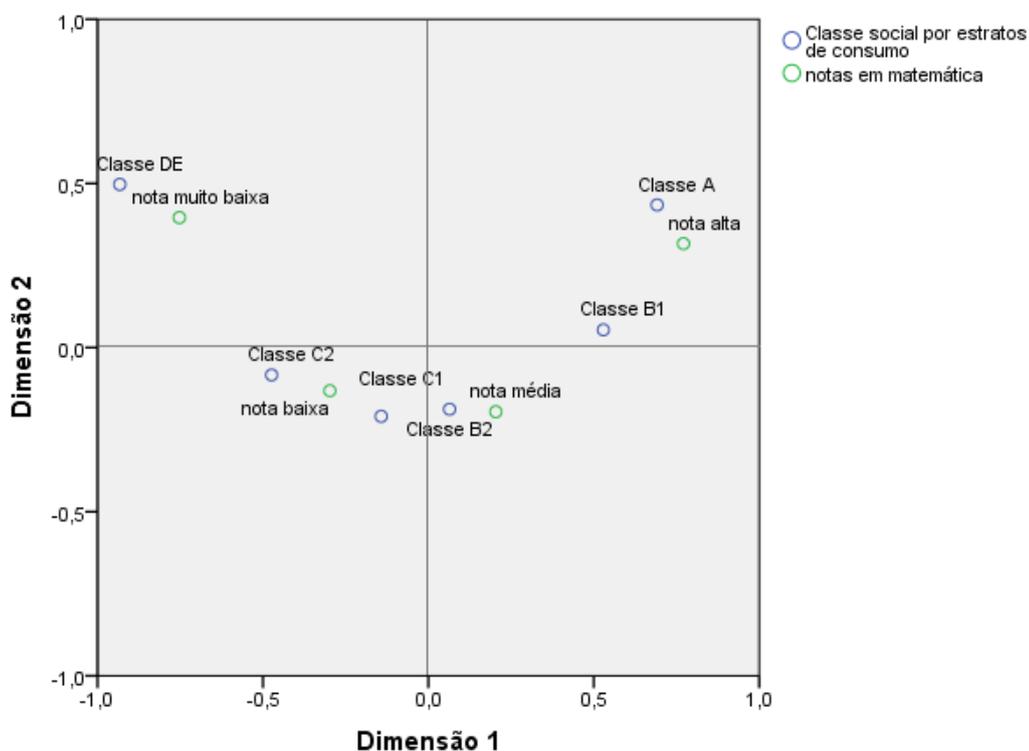
A exposição segue da seguinte forma: a) primeiro, são apresentadas as análises de correspondência e as regressões rodadas com o indicador de classe social por estratos de acesso a bens de consumo; (b) depois, são interpretados os resultados das análises de correspondência e das regressões rodadas com o segundo conceito de classe social adotado, através de variáveis de capital econômico e cultural. Para as duas operacionalizações, temos uma regressão para o Brasil inteiro e cinco adicionais, filtradas por região, mostrando as peculiaridades regionais. Ao todo, temos 12 regressões (seis para cada um dos indicadores de classe).

5.1 CLASSE POR ESTRATOS E NOTAS EM MATEMÁTICA

Abrimos com a análise de correspondência simples entre os estratos de classe e os níveis de notas em matemática. A Figura 06 exhibe o “mapa geométrico” das associações entre as categorias das referidas variáveis, considerando os casos de todo o Brasil.

Figura 06

Análise de correspondência simples entre classe por estratos e níveis de notas em Matemática



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Percebemos com clareza a associação entre os estratos mais elevados (“A” e “B1”) com as notas mais altas em matemática, observando a “Dimensão 1”, nos quadrantes à direita. Nos quadrantes à esquerda, é visível a associação entre o estrato mais vulnerável (“D/E”) e o nível de notas mais precário. Os estratos “C1” e “C2” estão associados às notas baixas, e o estrato “B2” está associado às notas médias. Também vemos uma oposição entre essas duplas de categorias, ou seja, entre a “Classe D/E” e notas muito baixas e as “Classes A e B1” e notas altas.

Observando o Quadro 15, reparamos que existe uma relação linear entre a variável de classe social por estratos e o desempenho em matemática, no Saeb 2013. Podemos ver que a nota cresce a cada troca ascendente de estrato de classe, da mesma maneira que ocorreu com a nota em português como variável dependente: de 206,176 pontos no estrato mais baixo, a 251,106 pontos no mais alto.

Quadro 15
Médias em matemática por estratos de classe

Classe social por estratos	Média	N	Desvio padrão
Classe A	251.1064	16209	57.04098
Classe B1	245.4805	37877	52.36435
Classe B2	233.2029	42770	50.86150
Classe C1	227.5235	31788	50.18607
Classe C2	218.8162	29967	49.61051
Classe D/E	206.1767	16329	50.40511
Total	231.5010	174940	53.03651

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Executamos uma análise de variância (ANOVA) para compreender melhor as diferenças nas médias dos variados estratos de classe. Essa operação permite que verifiquemos se existem diferenças nas médias entre os grupos e se elas são significativas ao nível de 95%. O Quadro 16 disponibiliza os dados da ANOVA para as médias dos estratos de classe em matemática.

Quadro 16
ANOVA – Classe por estratos e desempenho em Matemática

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	29553070,571	5	5910614,114	2235,470	,000
Nos grupos	462527902,935	174934	2644,014		
Total	492080973,506	174939			

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Como o valor da significância foi igual a 0,000, podemos afirmar que as médias têm relação com os estratos de classe. O Quadro 17 ilustra as diferenças nas médias entre os variados estratos, sendo todas estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Quadro 17
Classe por estratos e desempenho em Matemática
Testes *Post Hoc* – Teste de Tukey – Comparações múltiplas

(I) Classe social	(J) Classe social	Diferença média (I-J)	Erro padrão	Sig.	Intervalo de confiança 95%	
					Limite inferior	Limite superior
Classe DE	Classe C2	-12.63950*	.50015	,000	-14.0648	-11.2142

	Classe C1	-21.34675*	.49507	,000	-22.7576	-19.9359
	Classe B2	-27.02616*	.47301	,000	-28.3741	-25.6782
	Classe B1	-39.30374*	.48138	,000	-40.6755	-37.9319
	Classe A	-44.92965*	.57012	,000	-46.5543	-43.3049
Classe C2	Classe DE	12.63950*	.50015	,000	11.2142	14.0648
	Classe C1	-8.70725*	.41401	,000	-9.8871	-7.5274
	Classe B2	-14.38666*	.38736	,000	-15.4905	-13.2828
	Classe B1	-26.66424*	.39754	,000	-27.7971	-25.5314
	Classe A	-32.29015*	.50135	,000	-33.7189	-30.8614
Classe C1	Classe DE	21.34675*	.49507	,000	19.9359	22.7576
	Classe C2	8.70725*	.41401	,000	7.5274	9.8871
	Classe B2	-5.67941*	.38078	,000	-6.7645	-4.5943
	Classe B1	-17.95699*	.39113	,000	-19.0716	-16.8424
	Classe A	-23.58290*	.49628	,000	-24.9972	-22.1686
Classe B2	Classe DE	27.02616*	.47301	,000	25.6782	28.3741
	Classe C2	14.38666*	.38736	,000	13.2828	15.4905
	Classe C1	5.67941*	.38078	,000	4.5943	6.7645
	Classe B1	-12.27758*	.36280	,000	-13.3115	-11.2437
	Classe A	-17.90349*	.47428	,000	-19.2551	-16.5519
Classe B1	Classe DE	39.30374*	.48138	,000	37.9319	40.6755
	Classe C2	26.66424*	.39754	,000	25.5314	27.7971
	Classe C1	17.95699*	.39113	,000	16.8424	19.0716
	Classe B2	12.27758*	.36280	,000	11.2437	13.3115
	Classe A	-5.62591*	.48262	,000	-7.0013	-4.2506
Classe A	Classe DE	44.92965*	.57012	,000	43.3049	46.5543
	Classe C2	32.29015*	.50135	,000	30.8614	33.7189
	Classe C1	23.58290*	.49628	,000	22.1686	24.9972
	Classe B2	17.90349*	.47428	,000	16.5519	19.2551
	Classe B1	5.62591*	.48262	,000	4.2506	7.0013

* A diferença média é significativa ao nível de 99%.

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Ao comparar as médias de cada estrato com todas as médias dos outros estratos, observamos a distância nas notas dos estratos mais altos (“A” e “B1”), dotados de maior acesso a bens de consumo, dos estratos mais baixos, com especial atenção para o estrato “D/E”.

Abaixo começamos a apresentar os resultados das regressões de tipo *stepwise*, considerando como variável independente principal o indicador de classe social por estratos, além da nota em matemática no Saeb 2013 enquanto variável dependente e das demais

variáveis independentes. Vale lembrar que a configuração do indicador de classe social por estratos encontra-se detalhada na seção metodológica deste estudo (Capítulo 3). Cada estrato de classe representa a posse de um conjunto de recursos socioeconômicos por parte dos estudantes e suas famílias, a partir do acesso a bens de consumo.

5.1.1 Classe por estratos e notas em Matemática em todo o Brasil

De imediato, passamos para a interpretação dos resultados válidos para todo o Brasil. Alocadas todas as variáveis escolhidas a partir da literatura sociológica, efetuamos uma regressão linear múltipla de tipo *stepwise*, na qual um algoritmo seleciona as variáveis cujos impactos são mais relevantes em diferentes modelos. Dessa forma, o modelo que alcançou a maior capacidade de explicação da variação da nota em matemática dos estudantes da educação básica avaliados pelo Saeb 2013 encontrou um R^2 ajustado de 0,30, garantindo 30% de explicação da variação do desempenho nessa matéria. A Tabela 14 apresenta os resultados. Podemos ver que não ocorreu colinearidade entre as variáveis, como mostra o valor de VIF sempre abaixo de 10 (FIELD, 2009). Todas as relações foram estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 14
Classe por estratos e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Todo o Brasil

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados Beta	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão				Tolerância	VIF
(Constante)	161,077	2,509		64,191	,000		
Estudante que nunca reprovou	25,024	,549	,209	45,618	,000	,897	1,115
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	29,958	,488	,280	61,363	,000	,905	1,105
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	57,889	1,727	,170	33,514	,000	,734	1,363
Região nordeste (ref. sul)	-15,885	,811	-,132	-19,595	,000	,411	2,430

Escola privada	28,598	1,364	,102	20,972	,000	,792	1,262
Região norte (ref. sul)	-15,155	1,213	-,063	-	,000	,736	1,358
				12,492			
Classe D/E (ref. Classe A)	-16,360	,944	-,089	-	,000	,712	1,405
				17,327			
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	4,013	,554	,036	7,238	,000	,765	1,308
Estudante do sexo feminino	-6,388	,468	-,060	-	,000	,979	1,022
				13,644			
Estudante autodeclarado preto	-10,189	,804	-,059	-	,000	,864	1,157
				12,667			
Estudante com pais que incentivam a estudar	18,477	1,711	,047	10,802	,000	,978	1,023
Classe C2 (ref. Classe A)	-11,033	,740	-,077	-	,000	,698	1,433
				14,905			
Escola federal	46,476	4,223	,051	11,006	,000	,881	1,135
Estudante de escola urbana	5,954	,768	,037	7,749	,000	,845	1,183
Estudante que nunca abandonou a escola	9,644	,980	,044	9,845	,000	,937	1,067
Escola sem sinais de depredação	3,933	,483	,036	8,145	,000	,939	1,065
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	3,668	,582	,029	6,300	,000	,872	1,147
Classe C1 (ref. Classe A)	-8,068	,713	-,057	-	,000	,729	1,371
				11,309			
Classe B2 (ref. Classe A)	-5,477	,629	-,044	-8,702	,000	,723	1,384
Professor com especialização	2,997	,495	,028	6,055	,000	,883	1,133
Professor com dez anos ou mais de tempo na mesma escola	3,107	,529	,026	5,879	,000	,981	1,019
Região centro-oeste (ref. sul)	-3,452	1,032	-,017	-3,346	,001	,709	1,411

Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	2,888	,569	,023	5,077	,000	,880	1,136
Escola com acervo diverso na biblioteca	2,440	,614	,020	3,972	,000	,778	1,286
Professor sem ensino superior completo	-3,169	1,027	-,014	-3,085	,002	,886	1,129
Escola com datashow a disposição	2,562	,791	,015	3,237	,001	,853	1,173
Estudante com pais que frequentam as reuniões escolares	2,814	,886	,014	3,176	,001	,974	1,027
Estudante autodeclarado pardo	-1,648	,504	-,015	-3,271	,001	,848	1,179
Região sudeste (ref. sul)	2,101	,699	,020	3,008	,003	,446	2,241
Professor formado em universidade pública	1,516	,523	,013	2,897	,004	,868	1,152
Escola com controle da entrada e saída de estudantes	3,166	1,181	,012	2,681	,007	,964	1,038

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Começamos pela influência da classe social. A categoria de referência é o estrato “A”, cujo volume de recursos socioeconômicos é o mais alto entre todos. Os estudantes localizados no estrato mais próximo que apareceu no modelo, o estrato “B2”, tendem a ter, em média, 5,477 pontos a menos. Já os jovens situados nos estratos com menos recursos socioeconômicos, “C1”, “C2” e “D/E”, tendem a possuir, em média, respectivamente, 8,068, 11,033 e 16,360 pontos a menos do que o estrato mais elevado. Mais uma vez, começamos sabendo que a relação entre classe e desempenho acadêmico persiste, sendo que os estratos mais vulneráveis tendem a ter rendimentos inferiores em matemática.

As questões relacionadas à trajetória escolar e às características individuais devem ser tratadas com atenção. Os estudantes do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 57,889 e 29,958 pontos a mais do que aqueles do quinto ano do ensino fundamental. Alunos que nunca reprovaram têm, em média, 25,024 pontos a

mais na prova de matemática do que aqueles que já reprovaram ao menos uma vez. Os alunos que nunca abandonaram a escola têm, em média, 9,644 pontos a mais do que aqueles que já o fizeram. Alunos com pais que incentivam a estudar têm, em média, 18,477 pontos a mais do que os outros. Estudantes autodeclarados pretos têm, em média, 10,189 pontos a menos, usando como referência os brancos. As mulheres têm, em média, 6,388 pontos a menos do que os homens em matemática, o que inverte a lógica do desempenho em língua portuguesa, sempre melhor entre as estudantes mulheres.

Quanto às escolas, podemos ver que os estudantes de escolas privadas têm, em média, 28,598 pontos a mais, tendo como referência a rede municipal. Só que os alunos da rede federal, por sua vez, têm, em média, 46,476 pontos a mais seguindo a mesma referência, resultado que mostra a mesma tendência obtida no desempenho em língua portuguesa: as escolas federais constituem um nicho de geração de bons desempenhos acadêmicos. Alunos de escolas urbanas têm, em média, 5,954 pontos a mais do que alunos de escolas rurais. Se a escola tem um responsável pela biblioteca ou sala de leitura, seus alunos têm, em média, 4,013 pontos a mais do que aqueles que frequentam escolas sem estes profissionais. Se o aluno tem professores com mais de dez anos de trabalho na mesma escola ou os professores são formados em universidades públicas, ele tem, em média e respectivamente, 3,107 e 1,516 pontos a mais do que os outros. Mas se os educandos têm professores sem ensino superior completo, eles tendem a ter, em média, 3,169 pontos a menos em matemática.

As diferenças regionais existem e abrem espaço para as próximas análises. Por enquanto, cabe dizer que os estudantes das regiões norte e nordeste têm, em média, respectivamente, 15,155 e 15,885 pontos a menos, tendo como referência a região sul. Já os estudantes da região sudeste, com a mesma referência, tendem a ter, em média, 2,101 pontos a mais do que os alunos do sul. Os educandos da região centro-oeste têm, em média, 3,452 pontos a menos do que os alunos da região sul.

5.1.2 Classe por estratos e notas em Matemática na região Sul

Vamos às especificidades da região sul. O modelo da regressão *stepwise* que atingiu o maior grau explicativo da variação das notas em matemática, considerado apenas os casos dos estudantes do sul do Brasil, conta com um R^2 ajustado de 0,23. Podemos dizer que o modelo explica 23% da variação do desempenho em matemática nessa região. A Tabela 15 informa os

resultados. Não apareceu colinearidade entre as variáveis e os resultados foram todos estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 15
Classe por estratos e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Sul

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados Beta	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão				Tolerância	VIF
(Constante)	189,521	5,585		33,932	,000		
Estudante que nunca reprovou	29,710	1,330	,257	22,345	,000	,951	1,051
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	26,760	1,168	,266	22,904	,000	,932	1,073
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	63,922	5,784	,158	11,052	,000	,617	1,621
Escola privada	26,359	4,185	,083	6,299	,000	,723	1,382
Estudante do sexo feminino	-6,954	1,124	-,070	-6,189	,000	,981	1,019
Escola sem sinais de	6,857	1,142	,068	6,005	,000	,981	1,019
18 depredação							
Estudante autodeclarado preto	-13,203	2,480	-,060	-5,323	,000	,984	1,016
Classe C2 (ref. Classe A)	-16,523	2,034	-,096	-8,124	,000	,891	1,122
Professor com dez anos ou mais de tempo na mesma escola	4,212	1,214	,039	3,469	,001	,985	1,016
Escola federal	44,166	10,733	,052	4,115	,000	,784	1,276
Classe D/E (ref. Classe A)	-21,562	3,803	-,065	-5,670	,000	,962	1,040
Classe C1 (ref. Classe A)	-12,455	1,804	-,083	-6,906	,000	,872	1,146
Classe B2 (ref. Classe A)	-8,014	1,313	-,075	-6,105	,000	,835	1,198

Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	4,503	1,230	,042	3,661	,000	,961	1,040
Professor com especialização	4,464	1,224	,041	3,647	,000	,973	1,028
Estudante com pais que incentivam a estudar	16,584	5,288	,035	3,136	,002	,991	1,010

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A classe social, outra vez, impacta o desempenho em matemática. Os estudantes localizados no estrato de classe com menos recursos socioeconômicos, denominado “D/E”, possuem 21,562 pontos a menos, em média, com a referência sendo o estrato “A”. Os jovens dos estratos “C1” e “C2”, por sua vez, tendem a ter, em média e respectivamente, 12,455 e 16,523 pontos a menos. O estrato “B2”, uma fronteira entre os estratos mais altos e mais baixos, congrega estudantes cujas notas são piores em 8,014 pontos, em média.

É preciso analisar as questões que envolvem a trajetória, as individualidades e as relações familiares dos estudantes. Os educandos do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 63,922 e 27,760 pontos a mais do que os alunos do quinto ano do ensino fundamental. Alunos que nunca reprovaram têm, em média, 29,710 pontos a mais do que quem já teve um caso de repetência. As mulheres têm, em média, 6,954 pontos a menos do que os homens. Os educandos autodeclarados pretos têm, em média, 13,203 pontos a menos, tendo como referência os brancos. Alunos com pais que incentivam a estudar têm, em média, 16,584 pontos a mais do que os que não têm esse estímulo em casa.

A respeito da escolarização e da docência, as instituições federais seguem com alunos que têm as melhores notas, tendo, em média, 44,166 pontos a mais, sendo a referência a rede municipal. Os alunos de escola privada, com a mesma referência, têm, em média, 26,359 pontos a mais. Os jovens que frequentam escolas sem sinais de depredação têm, em média, 6,857 pontos a mais do que aqueles que estudam em escolas com sinais de avarias na sua estrutura física. Na mesma linha, estudantes de escolas com profissional responsável pela biblioteca ou sala de leitura têm, em média, 4,503 pontos a mais do que quem estuda numa escola sem essa função suprida. Por último, os alunos que estudam com professores que têm

dez anos ou mais de tempo na mesma escola ou possuem uma especialização finalizada têm, em média e respectivamente, 4,212 e 4,464 pontos a mais do que os outros.

5.1.2 Classe por estratos e notas em Matemática na região Sudeste

Seguimos com a região sudeste do Brasil. O modelo encontrado pela regressão *stepwise* capaz de indicar a melhor explicação da variação da variável dependente, a nota em matemática, obteve um R^2 ajustado de 0,20. Podemos dizer que o modelo consegue explicar 20% da variação das proficiências em matemática na região sudeste. A Tabela 16 demonstra os resultados, sem a existência de colinearidade entre as variáveis e todos estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 16

Classe por estratos e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Sudeste							
Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados Beta	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão				Tolerância	VIF
(Constante)	169,403	3,925		43,161	,000		
Estudante que nunca reprovou	28,648	,927	,227	30,891	,000	,913	1,095
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	26,154	,768	,252	34,046	,000	,897	1,114
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	56,204	3,484	,130	16,130	,000	,754	1,326
25 Escola privada	30,027	2,262	,100	13,273	,000	,862	1,160
Estudante autodeclarado preto	-14,512	1,247	-,088	-	,000	,869	1,151
Estudante do sexo feminino	-5,524	,736	-,053	-7,506	,000	,979	1,022
Estudante com pais que incentivam a estudar	20,889	2,932	,050	7,125	,000	,980	1,020
Estudante autodeclarado pardo	-5,660	,792	-,054	-7,144	,000	,852	1,173

Estudante que nunca abandonou a escola	11,881	1,685	,051	7,051	,000	,932	1,073
Escola federal	47,864	6,968	,053	6,869	,000	,834	1,199
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	5,177	,857	,044	6,039	,000	,946	1,057
Escola sem sinais de depredação	4,174	,770	,039	5,420	,000	,959	1,043
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	4,195	,847	,035	4,953	,000	,990	1,010
Professor com dez anos ou mais de tempo na mesma escola	3,750	,823	,032	4,557	,000	,983	1,018
Classe C2 (ref. Classe A)	-10,888	1,187	-,071	-9,173	,000	,818	1,222
Classe D/E (ref. Classe A)	-13,213	1,823	-,054	-7,248	,000	,900	1,111
Classe C1 (ref. Classe A)	-7,876	1,076	-,057	-7,322	,000	,805	1,243
Classe B2 (ref. Classe A)	-5,083	,925	-,044	-5,496	,000	,776	1,289
Professor com especialização	2,887	,735	,028	3,929	,000	,985	1,015
Escola com quadra de esportes	-2,914	,824	-,026	-3,536	,000	,934	1,070
Estudante de escola urbana	4,903	1,641	,021	2,989	,003	,959	1,043
Estudante com pais que frequentam as reuniões escolares	4,293	1,528	,020	2,809	,005	,974	1,026
Estudante autodeclarado amarelo	-6,040	2,278	-,019	-2,651	,008	,961	1,041

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A classe social está presente afetando a nota em matemática no Saeb 2013. O estrato “B2”, uma camada intermediária de classe, contém estudantes que possuem, em média, 5,083

pontos a menos do que a camada mais alta, o estrato “A”. Os jovens situados nos estratos mais baixos, o “C1”, “C2” e “D/E”, tendem a ter, em média, respectivamente, 7,876, 10,888 e 13,213 pontos a menos na escala Saeb de matemática. Segue presente o efeito da classe social por estratos no desempenho acadêmico dos nossos jovens, considerando a região sudeste do país.

No que tange à individualidade, à trajetória e às relações familiares, podemos frisar que os alunos que nunca reprovaram têm, em média, 28,648 pontos a mais do que aqueles que já o fizeram. Aqueles que nunca abandonaram a escola têm, em média, 11,881 pontos a mais do que os outros. Os estudantes do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 56,204 e 26,154 pontos a mais do que os alunos do quinto ano do ensino fundamental. As meninas têm, em média, 5,524 pontos a menos do que os meninos. Os estudantes autodeclarados pretos têm, em média, 14,512 pontos a menos, usando como referência os brancos. Os autodeclarados pardos, com a mesma referência, têm, em média, 5,660 pontos a menos. Se os alunos têm pais ou responsáveis que lhes incentivam a estudar, eles tendem a ter, em média, 20,889 pontos a mais do que aqueles que não têm este estímulo no ambiente doméstico.

Sob o prisma da escola e da docência, destacam-se as escolas privadas e federais, mais uma vez. Jovens que frequentam escolas privadas ou escolas federais têm, em média, respectivamente, 30,027 e 47,864 pontos a mais, tendo como referência a rede municipal. Se a escola não tem sinais de depredação, os estudantes tendem a ter, em média, 4,174 pontos a mais do que os frequentadores de escolas com avarias estruturais nítidas. Se a escola pertence ao meio urbano, os estudantes tendem a ter, em média, 4,903 pontos a mais do que os alunos das escolas rurais. O professor, por seu turno, demonstra relevância quando utiliza projetor nas suas práticas pedagógicas, com a tendência dos estudantes terem, em média, 4,195 pontos a mais do que os outros.

5.1.4 Classe por estratos e notas em Matemática na região Nordeste

A aplicação dos modelos de regressão encontrou a melhor acurácia para explicar a variação das proficiências dos estudantes em matemática, com a obtenção de um R^2 ajustado de 0,34, indicando que 34% da variação das notas dos educandos avaliados pode ser explicado por este conjunto de variáveis. A Tabela 17 sinaliza os resultados, sem

colinearidade entre as variáveis e com todas as relações estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 17
Classe por estratos e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Nordeste

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão	Beta			Tolerância	VIF
(Constante)	140,581	3,059		45,953	,000		
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	37,515	,902	,356	41,596	,000	,892	1,121
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	60,644	2,674	,217	22,678	,000	,714	1,400
Estudante que nunca reprovou	20,578	,905	,191	22,741	,000	,924	1,083
Escola privada	31,327	2,325	,126	13,475	,000	,748	1,337
Estudante de escola urbana	6,033	1,070	,050	5,636	,000	,844	1,184
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	5,606	,975	,054	5,751	,000	,751	1,331
Classe D/E (ref. Classe A)	-11,181	1,134	-,087	-9,863	,000	,831	1,203
Estudante do sexo feminino	-7,183	,857	-,069	-8,382	,000	,973	1,028
Estudante que nunca abandonou a escola	10,403	1,524	,057	6,827	,000	,945	1,058
Estudante com pais que incentivam a estudar	17,572	2,525	,057	6,958	,000	,984	1,016
Escola federal	47,906	8,120	,050	5,900	,000	,911	1,098
Escola com datashow a disposição	3,522	1,193	,027	2,953	,003	,775	1,290

Estudante autodeclarado pardo	4,843	,867	,046	5,585	,000	,954	1,048
Professor sem ensino superior completo	-5,964	1,470	-,034	-4,057	,000	,940	1,063
Classe C2 (ref. Classe A)	-4,915	1,023	-,041	-4,803	,000	,876	1,141
Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	3,098	,954	,028	3,246	,001	,873	1,146
Professor com salário bruto acima de R\$ 2.035,00 p/mês	3,512	,917	,032	3,831	,000	,941	1,063
Escola com acervo diverso na biblioteca	3,056	,984	,029	3,107	,002	,765	1,308
Escola com bom laboratório de informática	2,757	,953	,025	2,894	,004	,855	1,170
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	3,227	1,079	,027	2,991	,003	,777	1,287
Estudante autodeclarado indígena	7,408	2,471	,025	2,998	,003	,958	1,043
Escola sem sinais de depreação	2,310	,874	,022	2,642	,008	,930	1,075

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A classe social tem relação com a nota em matemática, também na região nordeste. Dois estratos tiveram efeitos que se destacaram: “C2” e “D/E”, ambos os estratos mais baixos em termos de recursos socioeconômicos. Os educandos situados nos estratos “C2” e “D/E” possuem, em média, 4,915 e 11,181 pontos a menos do que o estrato mais elevado. As classes mais vulneráveis nos aspectos socioeconômicos obtêm piores desempenhos em matemática, na região nordeste do Brasil.

Os educandos do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 60,644 e 37,515 pontos a mais do que os alunos do quinto ano do ensino fundamental. Os estudantes autodeclarados pardos ou os autodeclarados indígenas têm, em

média e respectivamente, 4,843 e 7,408 pontos a mais, sendo a referência os educandos brancos. Isso traz uma reflexão interessante. Até aqui, tanto em português quanto em matemática, a cor da pele parda, preta ou indígena representava uma desvantagem no jogo escolar, traduzida em piores resultados nas avaliações. Um forte elemento de desigualdade racial e étnica se mostra presente no cenário educacional brasileiro. Daí a relevância de se pensar no que pode significar a relação positiva de pardos e indígenas com o desempenho em matemática, na região nordeste, uma região com grande população parda e preta.

Os alunos que nunca reprovaram têm, em média, 20,578 pontos a mais do que os que já o fizeram. Os alunos que nunca abandonaram a escola têm, em média, 10,403 pontos a mais do que os outros. As meninas têm, em média, 7,183 pontos a menos do que os meninos. Os educandos que têm pais ou responsáveis a lhes incentivar os estudos têm, em média, 17,572 pontos a mais do que os que não possuem esse estímulo familiar.

Jovens que frequentam escolas privadas ou federais têm, em média e respectivamente, 31,327 e 47,906 pontos a mais do que os estudantes das outras redes mantenedoras, considerando a referência a rede municipal. Alunos de escolas com profissional responsável pela biblioteca e sala de leitura têm, em média, 5,606 pontos a mais do que os jovens que frequentam escolas sem esse serviço atendido. Alunos de escolas urbanas têm, em média, 6,033 pontos a mais.

As variáveis do professor indicam resultados importantes. Educandos cujos professores não possuem ensino superior completo têm, em média, 5,964 pontos a menos do que os demais. Mas o destaque mesmo vai para o aparecimento da questão salarial entre as variáveis que impactam o desempenho em matemática no nordeste brasileiro. Se os professores recebem salário bruto acima de R\$ 2.035,00 por mês, os estudantes tendem a ter, em média, 3,512 pontos a mais na nota de matemática do Saeb 2013.

5.1.5 Classe por estratos e notas em Matemática na região Norte

Apresentamos agora os resultados para os casos somente da região norte do país. O modelo obtido pela regressão *stepwise* apresentou um R^2 ajustado de 0,28, sendo o modelo mais proeminente, com 28% de explicação da variação da nota em matemática no Saeb 2013. A Tabela 18 relaciona os resultados. Não tivemos colinearidade entre as variáveis. Todas as relações foram estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 18
Classe por estratos e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Norte

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados Beta	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão				Tolerância	VIF
(Constante)	180,370	4,010		44,981	,000		
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	33,621	2,068	,321	16,255	,000	,942	1,062
Escola privada	29,013	4,312	,139	6,729	,000	,860	1,163
Estudante que nunca reprovou	19,668	2,146	,182	9,165	,000	,933	1,071
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	48,821	4,914	,203	9,936	,000	,886	1,129
Estudante de escola urbana	8,391	2,646	,067	3,171	,002	,817	1,224
Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	9,134	2,238	,083	4,082	,000	,894	1,119
Estudante do sexo feminino	-8,675	1,973	-,085	-4,396	,000	,986	1,014
Professor sem ensino superior completo	-15,479	3,978	-,076	-3,892	,000	,960	1,042
Classe D/E (ref. Classe A)	-18,014	3,239	-,123	-5,561	,000	,754	1,327
Escola com datashow a disposição	9,185	2,963	,063	3,100	,002	,904	1,106
Classe C2 (ref. Classe A)	-10,844	2,609	-,090	-4,156	,000	,785	1,274
Classe C1 (ref. Classe A)	-8,880	2,668	-,071	-3,329	,001	,808	1,238

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A classe social está presente e se relaciona com o desempenho em matemática na região norte. Apareceram efeitos importantes para os três estratos de classe mais vulneráveis. Os estratos “C1”, “C2” e “D/E” contêm estudantes que possuem, em média, respectivamente, 8,880, 10,844 e 18,014 pontos a menos do que o estrato mais alto, o estrato “A”. Permanecem os impactos da classe social sobre os rendimentos acadêmicos dos jovens brasileiros, na região norte, considerando a variável dependente sendo a proficiência em matemática no Saeb 2013.

Os jovens do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 48,821 e 33,621 pontos a mais do que os estudantes do quinto ano do ensino fundamental. Os estudantes que nunca reprovaram têm, em média, 19,668 pontos a mais do que aqueles que já repetiram o ano letivo. As mulheres têm, em média, 8,675 pontos a menos do que os homens em matemática. Estudantes que frequentam escolas privadas têm, em média, 29,013 pontos a mais, sendo a categoria de referência a rede municipal. Educandos que estudam em escolas urbanas têm, em média, 8,391 pontos a mais do que os estudantes de escolas rurais. Se o professor utiliza internet nas suas práticas pedagógicas, os alunos tendem a ter, em média, 9,134 pontos a mais do que os outros, o que indica um impressionante e inusitado relacionamento positivo. Se os alunos lidam com professores sem ensino superior completo, eles tendem a ter, em média, 15,479 pontos a menos do que aqueles que estudam com professores que possuem essa formação finalizada.

5.1.6 Classe por estratos e notas em Matemática na região Centro-Oeste

Discorreremos agora sobre os casos somente da região centro-oeste do Brasil. O modelo que alcançou a maior explicação da variação da proficiência em português no centro-oeste obteve um R^2 ajustado de 0,28, indicando 28% de explicação das notas dos educandos em matemática. Está na Tabela 19 a apresentação dos dados, demonstrando que não apareceu colinearidade entre as variáveis e que todos os resultados foram significantes estatisticamente ao nível de 99%.

Tabela 19

Classe por estratos e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Centro-Oeste					
Modelo	Coeficientes não padronizados	Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade

	B	Erro padrão	Beta			Tolerância	VIF
(Constante)	185,042	4,314		42,892	,000		
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	58,804	4,432	,251	13,268	,000	,701	1,426
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	30,871	1,749	,296	17,653	,000	,889	1,125
Estudante que nunca reprovou	23,816	1,924	,199	12,380	,000	,967	1,034
Escola privada	36,031	4,066	,160	8,861	,000	,764	1,309
Estudante autodeclarado preto	-12,658	2,629	-,077	-4,815	,000	,991	1,009
Classe D/E (ref. Classe A)	-12,778	3,592	-,057	-3,557	,000	,962	1,039
Professor com salário bruto acima 15 de R\$ 2.035,00 p/mês	5,036	1,708	,048	2,948	,003	,949	1,053
Estudante do sexo feminino	-6,557	1,652	-,063	-3,970	,000	,982	1,018
Estudante de escola urbana	9,156	3,126	,048	2,929	,003	,950	1,053
Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	7,974	2,257	,056	3,533	,000	,984	1,016
Escola federal	43,199	12,688	,056	3,405	,001	,916	1,092
Professor com graduação presencial	5,945	2,083	,047	2,854	,004	,930	1,075
Classe B1 (ref. Classe A)	5,305	1,945	,044	2,727	,006	,966	1,035
Professor com até 40h p/mês	-4,745	1,741	-,044	-2,726	,006	,947	1,056
Escola sem sinais de deprecação	4,561	1,684	,044	2,709	,007	,947	1,056

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A classe social, no centro-oeste, apresenta outra vez um relacionamento com o desempenho em matemática. Dois estratos precisam de comentários mais detalhados. O estrato com menos acesso a recursos socioeconômicos (“D/E”) contém estudantes cujas notas são, em média, 12,778 pontos menores do que as dos jovens situados no estrato mais elevado. Encontramos, contudo, uma relação interessante no interior das camadas de classe mais altas. Os educandos localizados no estrato “B1”, logo abaixo do estrato “A”, tendem a ter, em média, 5,305 pontos a mais do que o estrato mais alto. Pode ser vista, portanto, uma variação interna nos desempenhos das classes que acessam maiores volumes de recursos socioeconômicos.

Os alunos do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 58,804 e 30,871 pontos a mais do que os educandos do quinto ano do ensino fundamental. Os estudantes que nunca reprovaram têm, em média, 23,816 pontos a mais do que aqueles que já repetiram o ano letivo pelo menos uma vez. Os jovens autodeclarados pretos e as mulheres têm, em média, respectivamente, 12,658 e 6,577 pontos a menos, considerando como referência para os primeiros, os estudantes brancos.

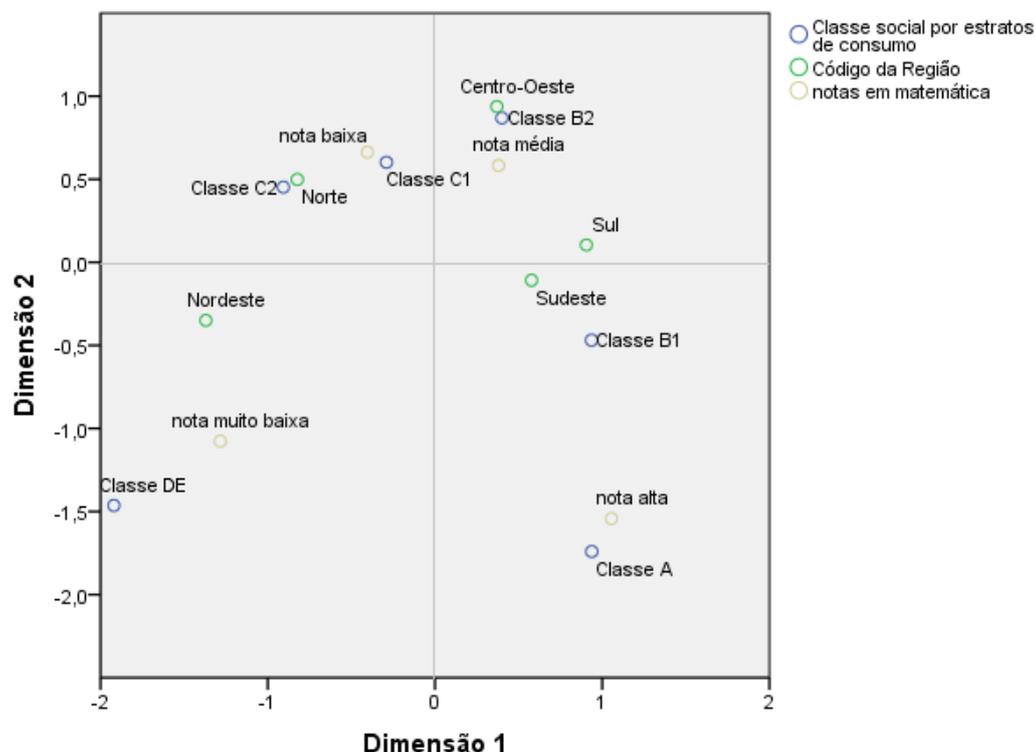
Seguem as questões relativas à escolarização. Alunos de escolas urbanas têm, em média, 9,156 pontos a mais do que alunos de escolas rurais. Educandos que estudam em escolas privadas têm, em média, 36,031 pontos a mais, sendo a categoria de referência a rede municipal. Estudantes de escolas federais têm, em média, 43,199 pontos a mais, com a mesma referência acima.

Destacam-se três variáveis do professor: a) se o professor recebe salário bruto acima de R\$ 2.035,00 por mês, os alunos tendem a ter, em média, 5,036 pontos a mais do que os outros; b) se o professor tem graduação feita presencialmente, os alunos tendem a ter, em média, 5,945 pontos a mais do que os outros; c) se o professor utiliza a internet nas suas práticas pedagógicas, os educandos tendem a ter, em média, 7,974 pontos a mais na sua proficiência em matemática, na região centro-oeste do país.

5.1.7 Classe por estratos, especificidades regionais e notas em Matemática

Os resultados que acabamos de observar revelam os efeitos das diferentes questões que influenciam a qualidade do desempenho em matemática no Brasil. Para apresentar as especificidades regionais, iniciamos com a análise de correspondência múltipla entre a classe por estratos, as regiões do país e os níveis de notas em matemática, cuja exposição encontra-se na Figura 07.

Figura 07
Análise de correspondência múltipla entre classe
por estratos, regiões do país e níveis de notas em Matemática



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Cabe atentar para o “valor vetorial” (*eigenvalue*), que descreve a capacidade de explicação da variação entre as dimensões do gráfico. A “Dimensão 1” e a “Dimensão 2” explicaram, respectivamente, 51,7% e 35,7% da variância na distribuição dos dados. Na “Dimensão 1”, observamos os estratos de classe mais elevados (“A” e “B1”) associados à região sudeste e às notas altas, enquanto o estrato mais vulnerável (“D/E”) associa-se com as notas mais baixas e a região nordeste do Brasil. Há uma oposição clara entre esses grupos de categorias. Já a região norte está associada aos estratos “C1” e “C2”, além das notas baixas. Os estudantes do sul e do centro-oeste estão associados às notas médias e ao estrato de classe “B1”.

Considerando as regressões multivariadas, a noção de classe social, medida por estratos de classe, apresentou impactos distintos para todo o país e cada uma das suas regiões. O Quadro 18 relaciona esses dados, a partir das variáveis que obtiveram os principais efeitos.

Quadro 18

Classe por estratos, regiões do país e efeitos mais importantes nas notas em Matemática

Região do Brasil	Efeitos mais importantes em geral		Efeitos mais importantes da classe por estratos	
	Variável	B	Variável	B
Sul	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	63,922	(1) Classe D/E (ref. Classe A)	-21,562
	(2) Escola federal (ref. rede municipal)	44,166	(2) Classe C2 (ref. Classe A)	-16,523
	(3) Estudante que nunca reprovou	29,710	(3) Classe C1 (ref. Classe A)	-12,455
Sudeste	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	47,864	(1) Classe D/E (ref. Classe A)	-13,213
	(2) Escola federal (ref. rede municipal)	30,027	(2) Classe C2 (ref. Classe A)	-10,888
	(3) Escola privada (ref. rede municipal)	47,864	(3) Classe C1 (ref. Classe A)	-7,876
Nordeste	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	60,644	(1) Classe D/E (ref. Classe A)	-11,181
	(2) Escola federal (ref. rede municipal)	47,906	(2) Classe C2 (ref. Classe A)	-4,915
	(3) Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	37,515	-----	-----
Norte	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	48,821	(1) Classe D/E (ref. Classe A)	-18,014
	(2) Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	33,621	(2) Classe C2 (ref. Classe A)	-10,844
	(3) Escola privada (ref. rede municipal)	29,013	(3) Classe C1 (ref. Classe A)	-8,880
Centro-Oeste	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	58,804	(1) Classe D/E (ref. Classe A)	-12,778
	(2) Escola federal (ref. rede municipal)	43,199	(2) Classe B1 (ref. Classe A)	5,305

	(3) Escola privada (ref. rede municipal)	36,031	-----	-----

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Levando em conta todas as variáveis, podemos ver que os efeitos mais importantes sempre estiveram entre as variáveis de escolarização. Em todas as regiões do Brasil, avançar nas transições escolares indicou rendimentos melhores. Em outras palavras, os estudantes do terceiro ano do ensino médio e os estudantes do nono ano do ensino fundamental obtiveram notas melhores do que os estudantes do quinto ano do ensino fundamental. Além disso, as redes federal e privada se destacaram entre os maiores efeitos sobre as notas em matemática no Saeb 2013.

O efeito mais forte da classe social medida por estratos de consumo foi encontrado na região sul. Nesta localidade, os alunos do estrato “D/E”, com o menor acesso a bens de consumo, tendem a ter, em média, 21,562 pontos a menos do que os alunos do estrato “A”. Depois do sul, a região norte indicou com mais força a influência da classe sobre o desempenho em matemática. Os educandos do estrato “D/E”, no norte, tendem a ter, em média, 18,014 pontos a menos do que os jovens do estrato “A”. O nordeste foi a região que exibiu as relações mais fracas entre a classe e as notas dos alunos. Os estudantes do estrato “D/E” possuem, em média, 11,181 pontos a menos do que aqueles do estrato “A”.

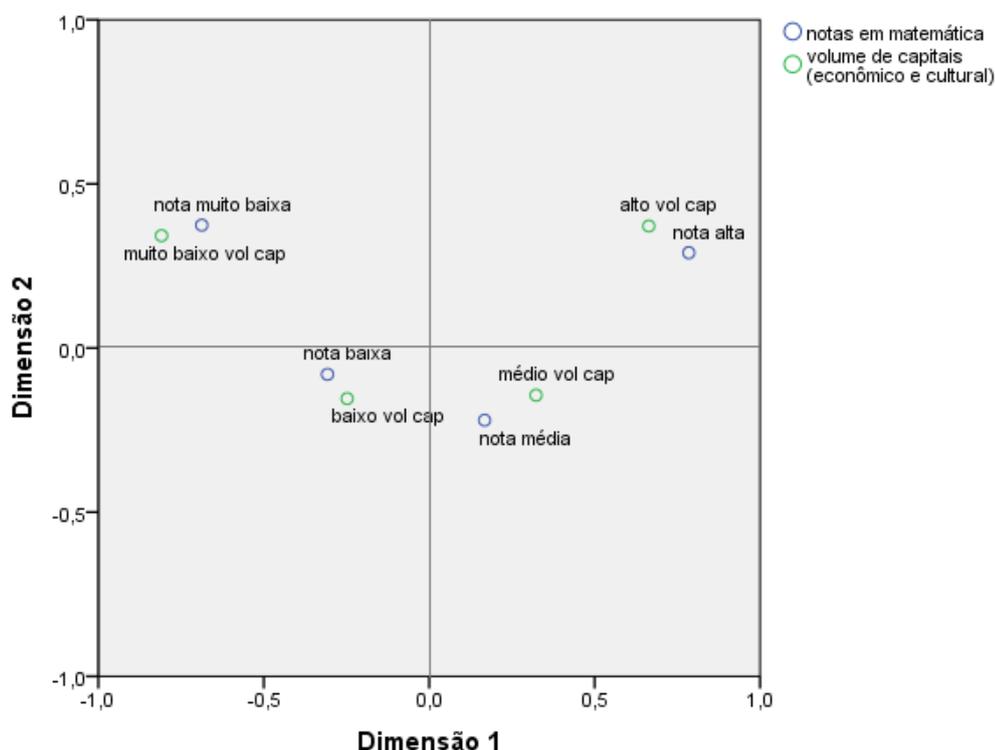
5.2 CAPITAL ECONÔMICO E CULTURAL E NOTAS EM MATEMÁTICA

O segundo bloco de interpretações dos resultados da investigação sobre a influência da classe social no desempenho em matemática emprega o indicador de classe social que mensura o capital econômico e o capital cultural. Essa operacionalização remete à dimensão objetiva do conceito de classe definida pela teoria de Bourdieu (2013). Começamos com a análise de correspondência, passando para as interpretações das regressões multivariadas válidas para todo o Brasil e, depois, relatamos as especificidades de cada região do país.

No que concerne à análise de correspondência simples entre o volume de capitais possuído pelos estudantes e suas famílias e os níveis de notas em matemática, podemos ver na Figura 08 as associações entre as diferentes categorias da variáveis.

Figura 08

Análise de correspondência simples entre volume de capitais e níveis de notas em Matemática



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Ficam claras, mais uma vez, as associações entre as categorias que expressam o volume de capital econômico e cultural dos alunos e os níveis de notas na prova de matemática do Saeb 2013, para os casos de todo o país. Na “Dimensão 1”, o alto volume de capitais está fortemente associado às notas altas, enquanto um volume muito baixo está fortemente associado às notas muito baixas. Há uma oposição entre esses pares de categorias. Já um baixo volume de capitais está associado às notas baixas e um médio volume de capitais está associado às notas médias, ainda que ambas as associações possuam menos força (por estarem mais próximas do centro das dimensões). Foi confirmada, portanto, também em matemática, a associação entre o volume de capitais possuído pelos educandos e os níveis de escore no teste do Saeb.

As médias das diferentes faixas de volume de capitais indicam a existência de uma relação linear, exposta no Quadro 19. Ele dá suporte para visualizar a diminuição das notas médias em matemática, conforme cai o volume de capital econômico e de capital cultural dos educandos.

Quadro 19
Médias em Matemática por volume de capitais

Volume de capitais econômico e cultural	Média	N	Desvio padrão
Alto volume de capitais	249.5740	25344	57.07152
Médio volume de capitais	241.4604	49932	51.41922
Baixo volume de capitais	227.6483	69746	49.91551
Muito baixo volume de capitais	210.6522	28549	49.68824
Total	232.0277	173571	52.88500

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Com a execução de uma análise de variância (ANOVA), observamos que as diferenças nas médias entre as faixas de volume de capitais são significativas ao nível de 95%, como retrata o Quadro 20.

Quadro 20
ANOVA – Volume de capitais e desempenho em Matemática

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	F	Sig.
Entre Grupos	26627498,273	3	8875832,758	3357,660	,000
Nos grupos	458817056,916	173567	2643,458		
Total	485444555,188	173570			

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

As médias em matemática têm relação com o volume de capitais. No Quadro 21, vemos as diferenças entre as médias nas quatro faixas de acesso ao capital econômico e ao capital cultural, sendo todas estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Quadro 21
Volume de capitais e desempenho em Matemática
Testes *Post Hoc* – Teste de Tukey – Comparações múltiplas

(I) volume de capital econômico e cultural	(J) volume de capital econômico e cultural	Diferença média (I-J)	Modelo padrão	Sig.	Intervalo de confiança 95%	
					Limite inferior	Limite superior
Muito baixo volume de capitais	baixo volume de capitais	-16.99602*	.36124	,000	-17.9241	-16.0680
	médio volume de capitais	-30.80817*	.38149	,000	-31.7882	-29.8281

	alto volume de capitais	-38.92176*	.44373	,000	-40.0617	-37.7818
Baixo volume de capitais	muito baixo volume de capitais	16.99602*	.36124	,000	16.0680	17.9241
	médio volume de capitais	-13.81215*	.30140	,000	-14.5865	-13.0378
	alto volume de capitais	-21.92574*	.37710	,000	-22.8945	-20.9569
Médio volume de capitais	muito baixo volume de capitais	30.80817*	.38149	,000	29.8281	31.7882
	baixo volume de capitais	13.81215*	.30140	,000	13.0378	14.5865
	alto volume de capitais	-8.11359*	.39654	,000	-9.1323	-7.0949
Alto volume de capitais	muito baixo volume de capitais	38.92176*	.44373	,000	37.7818	40.0617
	baixo volume de capitais	21.92574*	.37710	,000	20.9569	22.8945
	médio volume de capitais	8.11359*	.39654	,000	7.0949	9.1323
*. A diferença média é significativa no nível 0.05.						

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Abaixo, seguimos com os resultados das regressões multivariadas, na busca por mensurar os efeitos do capital econômico e do capital cultural nos desempenhos escolares dos jovens brasileiros em matemática. Primeiro, com os casos de todo o país; depois, com os casos de cada região em particular.

5.2.1 Capital econômico e cultural e notas em Matemática em todo o Brasil

Dos modelos encontrados pela regressão *stepwise*, aquele que foi capaz de melhor explicar a variação das notas em matemática dos estudantes avaliados pelo Saeb 2013 obteve um R² ajustado de 0,30. Podemos ver que 30% da variação da proficiência em matemática

podem ser explicados pelo modelo em questão. A Tabela 20 apresenta os resultados, todos estatisticamente significantes ao nível de 99% e sem colinearidade entre as variáveis.

Tabela 20
Classe como capitais e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Todo o Brasil

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados Beta	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão				Tolerância	VIF
(Constante)	147,177	2,451		60,040	,000		
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	31,591	,503	,296	62,788	,000	,808	1,237
Estudante que nunca reprovou	23,935	,538	,199	44,524	,000	,893	1,120
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	59,274	1,696	,173	34,954	,000	,730	1,371
Região nordeste (ref. sul)	-16,067	,783	-,135	-20,517	,000	,417	2,400
Estudante com computador em casa	8,211	,548	,073	14,979	,000	,753	1,329
Escola privada	25,547	1,342	,092	19,031	,000	,772	1,295
Região norte (ref. sul)	-15,702	1,165	-,067	-13,472	,000	,731	1,368
Estudante que trabalha fora de casa	-11,589	,651	-,077	-17,815	,000	,948	1,054
Estudante do sexo feminino	-7,894	,463	-,074	-17,047	,000	,949	1,054
Estudante autodeclarado preto	-8,622	,735	-,050	-11,723	,000	,982	1,019
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	3,577	,540	,032	6,618	,000	,764	1,309

Estudante com pais que incentivam a estudar	16,519	1,671	,042	9,889	,000	,977	1,024
Estudante com automóvel na família	4,209	,519	,039	8,106	,000	,755	1,324
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	3,511	,568	,028	6,180	,000	,873	1,145
Escola federal	41,163	4,160	,044	9,895	,000	,889	1,125
Escola sem sinais de depredação	3,913	,469	,036	8,351	,000	,947	1,056
Estudante que nunca abandonou a escola	8,285	,979	,037	8,467	,000	,936	1,068
Professor com especialização	3,027	,482	,028	6,286	,000	,884	1,131
Estudante que costuma ler livros	6,726	1,044	,031	6,440	,000	,765	1,308
Estudante de escola urbana	5,115	,756	,031	6,768	,000	,842	1,187
Estudante com três quartos de dormir ou mais em casa	2,670	,474	,025	5,636	,000	,905	1,105
Estudante com mãe com faculdade completa	4,465	,747	,026	5,979	,000	,923	1,083
Professor com dez anos ou mais de tempo na mesma escola	2,715	,515	,023	5,274	,000	,981	1,019
Estudante com três banheiros ou mais em casa	4,802	,936	,023	5,134	,000	,897	1,114
Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	2,772	,554	,023	5,002	,000	,881	1,135
Região centro-oeste (ref. sul)	-3,143	,998	-,016	-3,148	,002	,716	1,397
Escola com acervo diverso na biblioteca	2,216	,596	,018	3,720	,000	,781	1,280

Professor sem ensino superior completo	-3,019	1,002	-,014	-3,013	,003	,887	1,127
Escola com datashow a disposição	2,435	,771	,014	3,160	,002	,856	1,169
Estudante com pais que frequentam as reuniões escolares	2,327	,864	,012	2,692	,007	,968	1,033
Estudante que costuma ler livros de literatura	2,163	,787	,013	2,749	,006	,757	1,321
Região sudeste (ref. sul)	1,988	,681	,018	2,920	,004	,447	2,238
Professor formado em universidade pública	1,320	,509	,012	2,592	,010	,867	1,153

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Como se saiu a classe social, considerando o impacto das variáveis independentes na nota em matemática, em todo o território nacional? Vale lembrar que, a esta altura das análises, utilizamos diferentes variáveis categóricas para mensurar a influência da classe social nos rendimentos acadêmicos. Das dez variáveis que indicam a posse de capitais, cinco de capital econômico e cinco de capital cultural, oito variáveis apareceram com efeitos importantes nas regressões lineares múltiplas: sendo três de capital cultural e cinco de capital econômico.

A variável que indica a classe social e teve maior destaque diz respeito aos estudantes que trabalham fora de casa, além de estudar. Trata-se de uma variável de capital econômico. Esses alunos têm, em média, 11,589 pontos a menos do que os alunos que não trabalham, mas apenas estudam. Logo atrás, encontramos a posse de computador em casa como um elemento importante. Os estudantes que possuem computador em casa têm, em média, 8,211 pontos a mais do que os que não possuem este bem de consumo. Os alunos cujas famílias detêm um automóvel tendem a ter, em média, 4,209 pontos a mais. Completam a reflexão sobre a influência da classe social no desempenho em matemática, no quesito econômico, as variáveis que indicam características da moradia dos estudantes. Se o aluno mora numa casa com três ou mais banheiros, ele tende a ter, em média, 4,802 pontos a mais. Se o aluno reside numa casa com três quartos ou mais, ele tende a ter, em média, 2,670 pontos a mais.

Devemos analisar as variáveis de capital cultural, para seguir examinando a influência da classe nos rendimentos educacionais. A escolaridade da mãe mantém o destaque para os aspectos culturais de classe, visto que, se a mãe dos educandos tem ensino superior completo, eles possuem, em média, 4,465 pontos a mais do que os outros. Mas o efeito mais relevante é o da variável que indica a leitura. Jovens que costumam ler livros tendem a ter, em média, 6,726 pontos a mais. Já os educandos que costumam ler livros de literatura têm, em média, 2,163 pontos a mais na escala Saeb. Dessa forma, podemos observar o impacto da classe social em diferentes dimensões, indicando que uma moradia mais ampla, a posse de um computador pessoal, uma família com escolaridade mais elevada e a leitura de livros impactam diretamente nos desempenhos em matemática na educação básica brasileira.

Olhamos agora para os resultados que se relacionam com a trajetória acadêmica dos jovens e as suas características individuais e familiares. Os estudantes do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 59,274 e 31,591 pontos a mais do que os alunos do quinto ano do ensino fundamental. Os alunos que nunca reprovaram têm, em média, 23,935 pontos a mais do que os alunos que já reprovaram ao menos uma vez. Os alunos que nunca abandonaram a escola têm, em média, 8,285 pontos a mais do que os que já o fizeram. Estudantes com pais ou responsáveis que lhes incentivam a estudar têm, em média, 16,519 pontos a mais do que os estudantes que não possuem esse estímulo no ambiente doméstico. As mulheres têm, em média, 7,894 pontos a menos do que os homens em matemática. E os jovens autodeclarados pretos têm, em média, 8,622 pontos a menos, tendo como categoria de referência os alunos brancos.

No quesito escola, os impactos também existem. Estudantes de escolas privadas e estudantes de escolas federais têm, em média e respectivamente, 25,547 e 41,163 pontos a mais, sendo a referência a rede municipal. Se o estudante frequenta uma escola que possui bibliotecário ou um responsável pela sala de leitura, ele tende a ter, em média, 3,577 pontos a mais do que os alunos que estudam em escolas sem a presença desse profissional. Quando o estudante frequenta uma escola sem sinais aparentes de depredação, suas notas têm a tendência, em média, de serem 3,913 pontos maiores do que as notas dos jovens que estudam em escolas com sinais nítidos de avarias na sua estrutura física.

Temos que relatar o impacto das variáveis relativas aos docentes. Três variáveis chamaram mais atenção. Alunos de professores que possuem um curso de especialização finalizado tendem a ter, em média, 3,027 pontos a mais do que os outros. Estudantes cujos professores foram formados por universidades públicas têm, em média, 1,320 pontos a mais do que os jovens cujos docentes vieram de universidades privadas. Se o professor utiliza o

projektor nas suas práticas pedagógicas, a tendência é os estudantes terem, em média, 3,511 pontos a mais do que os alunos de professores que não usam tais recursos didáticos.

Resta, ainda, o relato sobre as variáveis regionais e demográficas e as influências no desempenho em matemática. Os alunos de escolas urbanas têm, em média, 5,115 pontos a mais do que os alunos de escolas rurais. Os estudantes da região norte ou nordeste têm, em média, respectivamente, 15,702 e 16,067 pontos a menos, tendo como referência o sul do país. Já os alunos das regiões sudeste tendem a ter, em média, 1,988 pontos a mais, e os alunos da região centro-oeste, 3,143 pontos a menos – mantendo a mesma referência, a região sul.

5.2.2 Capital econômico e cultural e notas em Matemática na região Sul

Nossas atenções, de imediato, passam para a interpretação dos resultados para os casos específicos da região sul. O modelo de regressão que mais explica a variação da nota em matemática no Saeb 2013 encontrou um R^2 ajustado de 0,23, o que indica o potencial de explicar 23% da variação da proficiência dos alunos em matemática. A Tabela 21 relaciona os resultados. Não ocorreu colinearidade entre as variáveis e os resultados foram todos estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 21
Classe como capitais e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Sul

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados Beta	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão				Tolerância	VIF
(Constante)	167,760	5,593		29,997	,000		
Estudante que nunca reprovou	27,935	1,322	,241	21,131	,000	,928	1,078
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	29,528	1,389	,294	21,256	,000	,630	1,588
18 Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	62,526	5,598	,155	11,170	,000	,625	1,599

Estudante com computador em casa	10,916	1,371	,093	7,963	,000	,874	1,144
Escola privada	27,447	4,193	,087	6,545	,000	,687	1,457
Estudante do sexo feminino	-7,231	1,107	-,073	-6,534	,000	,966	1,035
Escola sem sinais de depredação	5,799	1,121	,058	5,173	,000	,971	1,030
Estudante com automóvel na família	6,304	1,325	,055	4,756	,000	,895	1,118
Estudante que trabalha fora de casa	-8,403	1,606	-,059	-5,232	,000	,935	1,069
Estudante autodeclarado preto	-11,042	2,409	-,051	-4,584	,000	,983	1,017
Estudante com três banheiros ou mais em casa	8,068	2,086	,044	3,869	,000	,919	1,088
Escola federal	43,724	10,499	,051	4,165	,000	,811	1,233
Professor com especialização	4,408	1,193	,041	3,694	,000	,968	1,033
Estudante com pais que incentivam a estudar	18,832	5,150	,040	3,656	,000	,991	1,009
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	3,995	1,207	,037	3,311	,001	,956	1,046
Estudante com mãe com faculdade completa	5,470	1,736	,036	3,150	,002	,913	1,096
Professor com dez anos ou mais de tempo na mesma escola	3,576	1,185	,033	3,017	,003	,985	1,015
Escola estadual	3,602	1,366	,036	2,636	,008	,634	1,577

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Começamos com o destaque para as variáveis que operacionalizam a ideia de classe social. Das dez variáveis de classe, cinco apresentaram efeitos importantes, quatro

relacionadas ao capital econômico e uma ao capital cultural. Os estudantes que possuem computador em casa têm, em média, 10,916 pontos a mais do que os alunos que não possuem este aparelho eletrônico. Os jovens que, além de estudar, também trabalham fora de casa, tendem a ter, em média, 8,403 pontos a menos do que os jovens que não trabalham, mas somente estudam. Os alunos que possuem três banheiros ou mais em casa tendem a ter, em média, 8,068 pontos a mais do que os outros. Os alunos que possuem ao menos um automóvel na família tendem a ter, em média, 6,304 pontos a mais do que os jovens que não têm acesso a algum carro familiar. No tocante ao capital cultural, estudantes cujas mães possuem ensino superior completo tendem a ter, em média, 5,470 pontos a mais do que os outros.

Do ponto de vista da trajetória, das características individuais e das relações familiares, podemos notar o prosseguimento das tendências gerais obtidas pelas análises até aqui. Os alunos do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 65,526 e 29,528 pontos a mais do que os estudantes do quinto ano do ensino fundamental. Os estudantes que nunca reprovaram têm, em média, 27,935 pontos a mais do que os jovens que já reprovaram ao menos uma vez. Os alunos que vivem em famílias que lhes incentivam a estudar possuem, em média, 18,832 pontos a mais do que aqueles que não têm tal estímulo em casa. As mulheres têm, em média, 7,231 pontos a menos do que os homens. Os educandos autodeclarados pretos têm, em média, 11,042 pontos a menos, tendo como referência os jovens brancos.

A escola e os professores são relevantes, numa medida semelhante às tendências apresentadas nas análises anteriores. Jovens que frequentam escolas privadas ou federais têm, em média e respectivamente, 27,447 e 43,724 pontos a mais do que os jovens que frequentam estabelecimentos educacionais de outras redes mantenedoras, tendo como referência a rede municipal. Se a escola não apresenta sinais nítidos de depredação, seus estudantes tendem a ter, em média, 5,799 pontos a mais do que os educandos que estudam em escolas com avarias visíveis quanto a sua estrutura física. Se a escola possui um responsável pela sala de leitura e pela biblioteca, os alunos tendem a ter, em média, 3,995 pontos a mais do que os jovens de escolas sem este profissional. Os alunos de professores que finalizaram um curso de especialização tendem a ter, em média, 4,408 pontos a mais do que os outros, considerando os casos da região sul do Brasil.

5.2.3 Capital econômico e cultural e notas em Matemática na região Sudeste

No sudeste, o modelo de regressão que atingiu o maior grau de explicação da variação das notas em matemática encontrou um R^2 ajustado de 0,21. Podemos dizer que o modelo explica 21% da variação da proficiência dos educandos avaliados pelo Saeb 2013 em matemática. A Tabela 22 mostra os resultados. Não apareceu colinearidade entre as variáveis e as relações foram todas estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 22

Classe como capitais e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Sudeste							
Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão	Beta			Tolerância	VIF
(Constante)	158,802	3,691		43,023	,000		
Estudante que nunca reprovou	26,994	,913	,213	29,556	,000	,909	1,100
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	28,720	,805	,278	35,696	,000	,782	1,279
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	57,556	3,434	,133	16,760	,000	,750	1,334
Escola privada	27,297	2,260	,090	12,081	,000	,847	1,181
25 Estudante com computador em casa	7,478	,903	,061	8,277	,000	,881	1,135
Estudante que trabalha fora de casa	-12,049	1,054	-,081	- 11,428	,000	,946	1,057
Estudante autodeclarado preto	-13,267	1,221	-,080	- 10,863	,000	,865	1,156
Estudante do sexo feminino	-7,170	,733	-,069	-9,784	,000	,943	1,061
Estudante com automóvel na família	4,392	,785	,041	5,595	,000	,865	1,157

Estudante com pais que incentivam a estudar	19,447	2,858	,047	6,805	,000	,990	1,010
Estudante que costuma ler livros	6,891	1,463	,038	4,710	,000	,725	1,379
Escola federal	44,110	6,898	,048	6,395	,000	,839	1,192
Estudante que nunca abandonou a escola	10,612	1,698	,044	6,251	,000	,938	1,066
Estudante autodeclarado pardo	-4,899	,777	-,047	-6,306	,000	,847	1,181
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	4,603	,837	,039	5,500	,000	,951	1,051
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	4,181	,829	,035	5,046	,000	,991	1,009
Escola sem sinais de depredação	4,039	,753	,038	5,363	,000	,958	1,044
Professor com especialização	3,029	,719	,029	4,214	,000	,983	1,017
Estudante com três quartos de dormir ou mais em casa	2,451	,751	,024	3,264	,001	,907	1,102
Professor com dez anos ou mais de tempo na mesma escola	3,512	,803	,030	4,371	,000	,983	1,017
Estudante com mãe com faculdade completa	4,046	1,188	,024	3,405	,001	,945	1,058
Escola com quadra de esportes	-2,304	,802	-,020	-2,871	,004	,937	1,067
Estudante autodeclarado amarelo	-6,106	2,217	-,019	-2,754	,006	,959	1,042
Estudante que costuma ler livros de literatura	3,091	1,154	,022	2,679	,007	,712	1,404
Estudante com três banheiros ou mais em casa	3,650	1,392	,019	2,621	,009	,896	1,116

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A classe social impacta, também, no desempenho em matemática dos estudantes da região sudeste. Das dez variáveis de classe, oito aparecerem com impactos relevantes, sendo três de capital cultural e cinco de capital econômico. Iniciamos com a análise do efeito do capital econômico. A influência que mais se destaca é a que indica as dificuldades dos jovens que trabalham, além de estudar. Os alunos que trabalham fora de casa têm, em média, 12,049 pontos a menos do que os alunos que somente estudam. Os alunos que possuem computador em casa têm, em média, 7,478 pontos a mais do que os jovens que não possuem computador. Os educandos que possuem carro na família têm, em média, 4,392 pontos a mais do que os estudantes que não têm veículo a disposição. Jovens que vivem em residências com três ou mais quartos tendem a ter, em média, 2,451 pontos a mais do que os que vivem em moradias com menos de três quartos. Se a casa do estudante contém três banheiros ou mais, sua nota é maior em 3,650 pontos, em média.

Sob o prisma do capital cultural, educandos cujas mães têm ensino superior completo têm, em média, 4,046 pontos a mais do que os outros. Vale sublinhar também as variáveis de leitura. Os estudantes que costumam ler livros tendem a ter, em média, 6,891 pontos a mais. Os jovens que costumam ler livros de literatura, por sua vez, tendem a ter, em média, 3,091 pontos a mais na escala Saeb. Na proficiência em matemática, portanto, a influência dos elementos culturais de classe permanece presente.

No que tange a trajetória acadêmica, às características individuais dos jovens e ao envolvimento familiar, merecem destaque alguns pontos essenciais. Os educandos do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 57,556 e 28,720 pontos a mais do que os alunos do quinto ano do ensino fundamental. Os alunos que nunca reprovaram têm, em média, 26,994 pontos a mais do que os alunos que já repetiram o ano letivo. Os jovens que nunca abandonaram a escola têm, em média, 10,612 pontos a mais do que aqueles que já o fizeram. As meninas têm, em média, 7,170 pontos a menos do que os meninos. Os educandos autodeclarados pretos, pardos e amarelos têm, em média, respectivamente, 13,267, 4,899 e 6,106 pontos a menos, tendo como referência os educandos brancos. Já os estudantes cujos pais lhes incentivam a estudar tendem a ter, em média, 19,447 pontos a mais do que os jovens que não têm esse estímulo.

Na escolarização, as redes privada e federal se destacam. Os alunos de escolas privadas têm, em média, 27,297 pontos a mais do que os alunos de outras redes. Os alunos de

escolas federais têm, em média, 44,110 pontos a mais, considerando, para ambos os grupos, a rede municipal como categoria de referência. Se o estudante frequenta escolas sem sinais de depredação, eles tendem a ter, em média, 4,039 pontos a mais do que os outros. Se a escola tem profissional responsável pela biblioteca ou sala de leitura, os estudantes tendem a ter, em média, 4,181 pontos a mais do que os educandos que estudam em escolas sem esse profissional.

No sudeste, os alunos de professores que possuem um curso de especialização completo tendem a ter, em média, 3,029 pontos a mais do que os alunos de professores sem essa qualificação. Os alunos de professores com dez ou mais anos de trabalho na mesma escola têm, em média, 3,512 pontos a mais. E os estudantes cujos professores utilizam o projetor nas suas práticas pedagógicas tendem a ter, em média, 4,181 pontos mais do que os alunos de docentes que não usam esse recurso didático.

5.2.4 Capital econômico e cultural e notas em Matemática na região Nordeste

Para o nordeste brasileiro, o modelo de regressão mais acurado, no intuito de explicar a variação das notas em matemática, foi o modelo dotado de um R^2 ajustado de 0,34, indicando que 34% da variação das proficiências em matemática podem ser explicados pelo modelo em questão. A Tabela 23 informa os resultados, todos estatisticamente significantes ao nível de 99% e sem colinearidade entre as variáveis.

Tabela 23

Classe como capitais e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Nordeste

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão	Beta			Tolerância	VIF
(Constante)	139,358	3,041		45,830	,000		
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	36,381	,892	,344	40,782	,000	,869	1,151
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	60,270	2,623	,214	22,981	,000	,717	1,395

Estudante que nunca reprovou	20,543	,888	,190	23,132	,000	,919	1,088
Escola privada	26,000	2,319	,105	11,214	,000	,702	1,424
Estudante com computador em casa	6,636	,936	,063	7,092	,000	,786	1,272
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	5,308	,957	,051	5,545	,000	,740	1,351
Estudante que trabalha fora de casa	-12,995	1,160	-,091	- 11,202	,000	,941	1,063
Estudante do sexo feminino	-9,236	,843	-,088	- 10,951	,000	,956	1,046
Estudante de escola urbana	5,794	1,051	,047	5,512	,000	,843	1,186
Estudante com pais que incentivam a estudar	15,279	2,482	,049	6,156	,000	,983	1,017
Estudante que nunca abandonou a escola	8,978	1,531	,048	5,864	,000	,935	1,070
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	3,279	1,051	,028	3,119	,002	,783	1,278
Escola federal	38,332	8,229	,038	4,658	,000	,913	1,095
Professor sem ensino superior completo	-5,757	1,444	-,032	-3,987	,000	,941	1,062
Estudante autodeclarado pardo	4,586	,846	,044	5,420	,000	,952	1,051
Estudante com três quartos de dormir ou mais em casa	3,311	,847	,032	3,911	,000	,946	1,057
Professor com salário bruto acima de R\$ 2.035,00 p/mês	3,753	,895	,034	4,191	,000	,939	1,065
Escola sem sinais de depreciação	3,164	,844	,030	3,750	,000	,951	1,052

Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	3,187	,931	,029	3,424	,001	,874	1,144
Escola com datashow a disposição	3,577	1,162	,027	3,079	,002	,780	1,282
Estudante com automóvel na família	2,861	,996	,024	2,873	,004	,852	1,174
Escola com acervo diverso na biblioteca	2,684	,954	,025	2,814	,005	,774	1,292
Estudante autodeclarado indígena	7,326	2,368	,025	3,093	,002	,958	1,044
Estudante com mãe com faculdade completa	4,224	1,453	,024	2,908	,004	,912	1,097
Escola com quadra de esportes	2,625	,980	,023	2,680	,007	,869	1,151

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Sobre o impacto da classe social, podemos ver que, das dez variáveis de classe, cinco aparecerem com efeitos que valem comentários. São quatro variáveis de capital econômico e uma de capital cultural. Os estudantes que trabalham fora de casa, além de estudar, tendem a ter, em média, 12,995 pontos a menos do que os jovens que somente estudam. Os alunos que têm computador em casa tendem a ter, em média, 6,366 pontos a mais do que os alunos que não possuem computador. Os educandos que residem numa habitação com três quartos ou mais têm, em média, 3,311 pontos a mais do que os alunos que habitam moradias com menos de três quartos. Os estudantes que têm automóvel na família possuem, em média, 2,861 pontos a mais do que os demais alunos. No âmbito do capital cultural, os jovens cujas mães têm ensino superior completo possuem, em média, 4,224 pontos a mais do que os jovens cujas mães têm escolaridade inferior.

Os jovens do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 60,270 e 36,381 pontos a mais do que aqueles do quinto ano do ensino fundamental. Alunos que nunca reprovaram têm, em média, 20,514 pontos a mais, e os alunos que nunca abandonaram a escola, por sua vez, tendem a ter, em média, 8,978 pontos a mais

do que os outros. Estudantes cujos pais lhes incentivam a estudar têm, em média, 15,279 pontos a mais do que os jovens desprovidos desse estímulo. As meninas têm, em média, 9,236 pontos a menos do que os meninos em matemática, na região nordeste. Os estudantes autodeclarados pardos tendem a ter, em média, 4,586 pontos a mais, e os jovens indígenas possuem, em média, 7,326 pontos a mais, uma das poucas vezes em que pardos e indígenas têm notas melhores do que os brancos.

Jovens que frequentam escolas privadas ou escolas federais têm, em média, respectivamente, 26,000 e 38,331 pontos a mais, sendo a referência a rede municipal. Estudantes de escolas urbanas têm, em média, 5,794 pontos a mais do que estudantes de escolas rurais. Se a escola possui um responsável pela biblioteca ou pela sala de leitura, os estudantes tendem a ter, em média, 5,308 pontos a mais do que aqueles que frequentam escolas sem esses profissionais. Se a escola possui quadra de esportes, os jovens tendem a ter, em média, 2,625 pontos a mais do que os estudantes de escolas sem o referido espaço.

No que concerne aos docentes, uma atenção especial para a região nordeste. Os alunos de professores que recebem salários brutos superiores a R\$ 2.035,00 por mês tendem a ter, em média, 3,753 pontos a mais do que os alunos de professores que recebem salários brutos menores do que isso. Se o professor não tem ensino superior completo, os educandos tendem a ter, em média, 5,757 pontos a menos do que os alunos de professores com graduação finalizada. Se o professor utiliza a internet nas suas práticas pedagógicas, seus alunos tendem a ter, em média, 3,187 pontos a mais do que os alunos de docentes que não fazem uso da internet na sua didática.

5.2.5 Capital econômico e cultural e notas em Matemática na região Norte

Quase no final das análises empíricas, investigamos agora os resultados da região norte. O modelo de regressão que teve o maior índice de explicação da variação da nota em matemática no Saeb 2013 obteve um R^2 ajustado de 0,30, ou seja, podemos ver que 30% da variação da proficiência em matemática dos alunos podem ser explicados pelo modelo. A Tabela 24 demonstra os resultados, sem colinearidade entre as variáveis e com todas as relações estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 24

Classe como capitais e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Norte

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão	Beta			Tolerância	VIF
(Constante)	164,019	3,571		45,930	,000		
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	33,942	1,963	,325	17,293	,000	,941	1,063
Escola privada	28,717	4,188	,138	6,858	,000	,823	1,216
Estudante que nunca reprovou	20,227	2,033	,187	9,950	,000	,942	1,062
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	46,996	4,718	,195	9,961	,000	,873	1,146
Estudante com computador em casa	11,653	2,053	,115	5,676	,000	,818	1,223
Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	9,019	2,093	,081	4,309	,000	,933	1,072
13 Professor com especialização	6,177	1,935	,061	3,192	,001	,920	1,086
Escola com datashow a disposição	9,319	2,841	,062	3,280	,001	,938	1,066
Estudante do sexo feminino	-7,474	1,891	-,073	-3,951	,000	,966	1,035
Estudante autodeclarado pardo	7,017	1,918	,067	3,659	,000	,984	1,017
Estudante com automóvel na família	7,611	2,199	,070	3,461	,001	,805	1,243
Professor sem ensino superior completo	-12,245	3,900	-,060	-3,140	,002	,916	1,091
Estudante que trabalha fora de casa	-8,365	2,716	-,057	-3,080	,002	,961	1,040

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A classe social está expressa em três impactos específicos no desempenho em matemática, todos relacionados ao capital econômico. Os alunos que possuem computador em casa ou automóvel na família tendem a ter, em média, respectivamente, 11,653 e 7,611 pontos a mais do que os alunos que não possuem os referidos bens. Os educandos que trabalham fora de casa tendem a ter, em média, 8,365 pontos a menos em matemática.

Os alunos do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 46,996 e 33,942 pontos a mais do que os alunos do quinto ano do ensino fundamental. Os jovens que nunca reprovaram têm, em média, 20,227 pontos a mais do que aqueles que já repetiram o ano letivo. As mulheres têm, em média, 7,474 pontos a menos do que os homens em matemática. Os estudantes autodeclarados pardos têm, em média, 7,017 pontos a mais, considerando como categoria de referência os estudantes autodeclarados brancos.

Os jovens que frequentam escolas privadas têm, em média, 28,717 pontos a mais, tendo como referência as escolas municipais. Estudantes de escolas que possuem *datashow* a disposição tendem a ter, em média, 9,319 pontos a mais do que os jovens que estudam em escolas sem esse recurso disponível. Os alunos cujos professores possuem uma especialização finalizada tendem a ter, em média, 6,177 pontos a mais, e os que se relacionam com professores sem ensino superior completo, por sua vez, tendem a ter, em média, 12,245 pontos a menos na escala Saeb.

5.2.6 Capital econômico e cultural e notas em Matemática na região Centro-Oeste

Chegamos, enfim, na interpretação da última análise de regressão que realizamos neste trabalho de investigação sociológica. Na região centro-oeste, o modelo de regressão que melhor explicou a variação da nota em matemática dos estudantes avaliados pelo Saeb 2013 está explicitado na Tabela 25. O R^2 ajustado de 0,29 indica que 29% da variação das proficiências em matemática podem ser explicados pelo modelo adotado. Não tivemos colinearidade entre as variáveis e todas as relações foram estatisticamente significantes ao nível de 99%.

Tabela 25

Classe como capitais e desempenho em Matemática no Saeb 2013 – Região Centro-Oeste

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados Beta	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro padrão				Tolerância	VIF
(Constante)	165,713	7,190		23,047	,000		
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	61,742	4,339	,259	14,231	,000	,710	1,408
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	31,672	1,710	,304	18,527	,000	,876	1,141
Estudante que nunca reprovou	22,133	1,868	,186	11,849	,000	,953	1,049
Estudante com computador em casa	13,444	1,800	,119	7,470	,000	,924	1,082
Escola privada	26,822	3,904	,122	6,871	,000	,749	1,336
Estudante autodeclarado preto	-12,502	2,563	-,075	-4,878	,000	,985	1,015
Estudante do sexo	-7,640	1,613	-,074	-4,735	,000	,966	1,035
16 feminino							
Estudante que trabalha fora de casa	-7,468	2,121	-,055	-3,521	,000	,951	1,052
Estudante de escola urbana	8,474	3,079	,043	2,752	,006	,944	1,060
Estudante com três banheiros ou mais em casa	10,652	2,903	,058	3,669	,000	,928	1,078
Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	7,750	2,189	,055	3,541	,000	,987	1,013
Professor com graduação presencial	6,083	2,005	,048	3,033	,002	,945	1,058
Escola federal	39,324	12,549	,050	3,134	,002	,917	1,091
Estudante com pais que incentivam a estudar	17,467	6,100	,044	2,863	,004	,983	1,017

Professor com até 40h p/mês	-5,012	1,691	-,047	-2,964	,003	,945	1,058
Escola sem sinais de deprecação	4,229	1,630	,041	2,595	,010	,952	1,050

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Mais uma vez, a influência da classe social se faz presente. Das dez variáveis de classe, três variáveis de capital econômico demonstraram efeitos positivos na variável dependente. Dessa vez, um dos maiores destaques coube a um elemento da moradia dos jovens estudantes. Alunos que vivem em residências com três ou mais banheiros têm, em média, 10,652 pontos a mais do que aqueles que residem em moradias com menos banheiros. Já o maior destaque diz respeito à posse de computador em casa, sendo que os estudantes que possuem o aparelho tendem a ter, em média, 13,444 pontos a mais do que os jovens que não têm um computador. Os educandos que trabalham fora de casa, além de estudar, tendem a ter, em média, 7,468 pontos a menos do que os educandos que não trabalham.

Os estudantes do terceiro ano do ensino médio e do nono ano do ensino fundamental possuem, em média, 61,742 e 31,672 pontos a mais do que os estudantes do quinto ano do ensino fundamental. Alunos que nunca reprovaram têm, em média, 22,133 pontos a mais do que os alunos que têm ao menos uma repetência no seu histórico acadêmico. Os estudantes autodeclarados pretos têm, em média, 12,502 pontos a menos, tendo como referência os estudantes autodeclarados brancos. As mulheres têm, em média, 7,640 pontos a menos que os homens em matemática, na região centro-oeste do país. Jovens com pais que lhes incentivam a estudar possuem, em média, 17,467 pontos a mais.

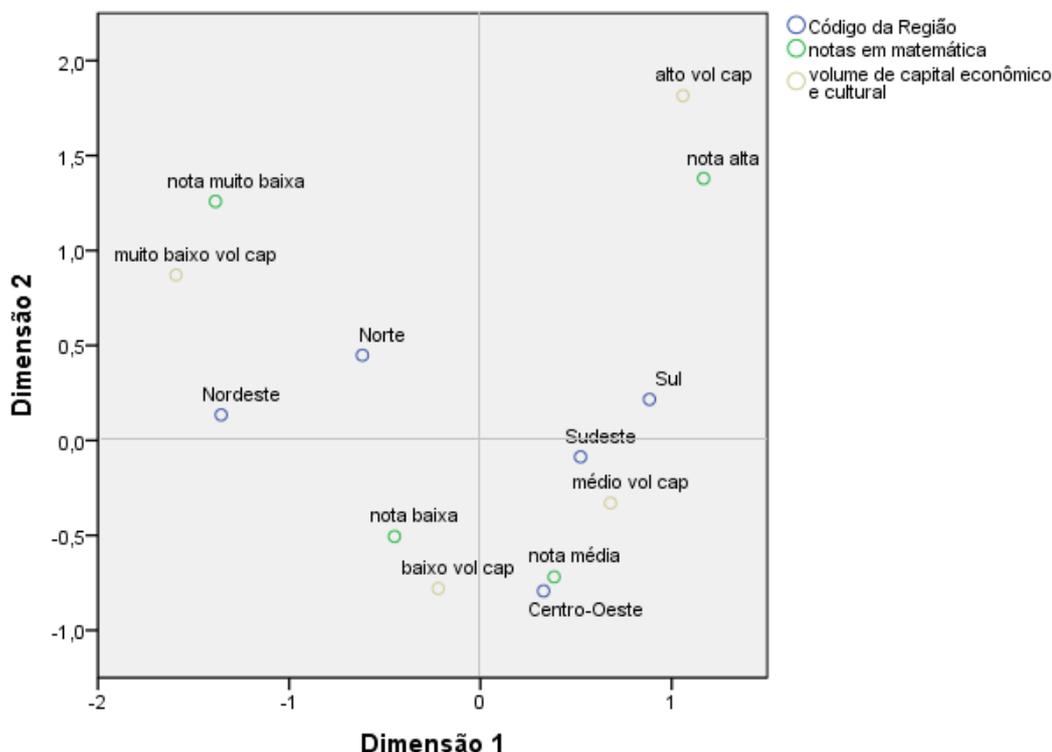
Por último, devemos falar sobre professores e escolas. Os alunos de escolas privadas têm, em média, 26,822 pontos a mais do que os alunos das outras redes, e os alunos da rede federal, 39,324 pontos a mais, sendo a referência a rede municipal. Estudantes de escolas urbanas têm, em média, 8,474 pontos a mais do que estudantes de escolas rurais. Se o professor completou uma graduação presencial, seus alunos tendem a ter, em média, 6,083 pontos a mais do que os alunos dos docentes que não o fizeram.

5.2.7 Capital econômico e cultural, especificidades regionais e notas em Matemática

É preciso delinear uma síntese das especificidades regionais encontradas na avaliação da influência da classe social, medida pelo acesso a capital econômico e capital cultural.

Prosseguimos com a análise de correspondência múltipla entre o volume de capitais dos alunos e sua unidade familiar, a região do Brasil e os níveis de notas em matemática, para localizar essas categorias no espaço social, conforme demonstra a Figura 09.

Figura 09
Análise de correspondência múltipla entre volume de capitais, regiões do país e níveis de notas em Matemática



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A “Dimensão 1” explicou 49% da variação na distribuição dos dados, enquanto a “Dimensão 2” explicou 35,6%. A localização das categorias na “Dimensão 1” ilumina as associações entre as notas mais altas, os mais altos volumes de capitais e a região sul, bem como entre as notas mais baixas, os mais baixos volumes de capitais e as regiões norte e nordeste. As categorias “nota muito baixa”, “muito baixo volume de capitais”, “nordeste” e “norte” estão em oposição às categorias “alto volume de capitais”, “nota alta” e “sul”, demarcando bem tais proximidades e distanciamentos no espaço social.

Acerca das regressões multivariadas, o Quadro 22 traz os principais efeitos das variáveis em geral e das variáveis de classe, para todo o país e para cada região.

Quadro 22
Capital econômico e cultural, regiões do país e
efeitos mais importantes nas notas em Matemática

Região do Brasil	Efeitos mais importantes em geral		Efeitos mais importantes dos capitais econômico e cultural	
	Variável	B	Variável	B
Sul	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	62,526	(1) Estudante com computador em casa	10,916
	(2) Escola federal (ref. rede municipal)	43,724	(2) Estudante que trabalha fora de casa	-8,403
	(3) Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	29,528	(3) Estudante com três banheiros ou mais em casa	8,068
Sudeste	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	57,556	(1) Estudante que trabalha fora de casa	-12,049
	(2) Escola federal (ref. rede municipal)	44,110	(2) Estudante com computador em casa	7,478
	(3) Estudantes do nono ano do ensino fundamental	28,720	(3) Estudante que costuma ler livros	6,891
Nordeste	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	60,270	(1) Estudante que trabalha fora de casa	-12,995
	(2) Escola federal (ref. rede municipal)	38,332	(2) Estudante com computador em casa	6,636
	(3) Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	36,381	(3) Estudante com mãe com faculdade completa	4,224
Norte	(1) Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	46,996	(1) Estudante com computador em casa	11,653
	(2) Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	33,942	(2) Estudante que trabalha fora de casa	-8,365
	(3) Escola privada (ref. rede municipal)	28,717	(3) Estudante que possui automóvel na família	7,611
Centro-Oeste	(1) Estudantes do	61,742	(1) Estudante com	13,444

	terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)		computador em casa	
	(2) Escola federal (ref. rede municipal)	39,324	(2) Estudante com três banheiros ou mais em casa	10,652
	(3) Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	31,672	(3) Estudante que trabalha fora de casa	-7,468

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

As variáveis de escolarização obtiveram os maiores impactos nas notas em matemática. Com exceção da região norte, a mesma hierarquia de efeitos apareceu em todas as demais regiões. Primeiro, os estudantes do terceiro ano do ensino médio; depois, os estudantes da rede federal; por fim, os estudantes do nono ano do ensino fundamental. No norte, sai a rede federal e entra a rede privada, atrás das variáveis de transição escolar. Avançar na carreira escolar e estudar nessas redes demonstraram ser os efeitos mais relevantes.

A respeito das variáveis de classe, as que indicam capital econômico obtiveram os efeitos mais pródigos. No norte, no sul e no centro-oeste, o destaque foi a variável de posse de computador doméstico. No sudeste e no nordeste, o efeito mais forte esteve na variável que indica os estudantes trabalhadores, sendo que eles possuem, em média, 12,049 pontos a menos do que aqueles que só estudam, no sudeste; no nordeste, eles tendem a ter, em média, 12,995 pontos a menos do que os jovens que apenas estudam.

As variáveis de capital cultural apareceram na região sudeste e na região nordeste. No sudeste, os estudantes que costumam ler livros tendem a ter, em média, 6,981 pontos a mais do que os alunos que não têm o hábito da leitura. Essa representa uma dimensão incorporada do capital cultural. No nordeste, os educandos cujas mães completaram uma faculdade possuem, em média, 4,224 pontos a mais do que os jovens cujas mães não têm esse nível de escolaridade. Vimos, nesse caso, o efeito do capital cultural institucionalizado nos títulos escolares da família do estudante, capital possivelmente “herdado” pelos alunos.

6 DESIGUALDADE DE CLASSE SOCIAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: REPRODUÇÃO, CONTRADIÇÃO E AGÊNCIA

Um longo trajeto foi percorrido na busca por elucidar as relações entre classes sociais e educação básica no Brasil. Partimos das discussões conceituais, refletindo acerca do que dizem as pesquisas e teorias sociológicas. No meio do caminho, descrevemos o estudo empírico que subsidia nossas análises sobre as relações entre as classes sociais e o desempenho educacional, procurando desafiar a hipótese que nos guia desde o princípio: a reprodução das desigualdades de classe passa pela escolarização, através do efeito da classe social sobre os rendimentos acadêmicos.

Neste último capítulo, exercitamos a imaginação sociológica e ambicionamos construir uma reflexão teórica embasada nas evidências empíricas. Observamos que em outras pesquisas (COSTA RIBEIRO, 2014, 2011) está presente o impacto da classe social nos resultados escolares no Brasil, mas também sabemos que aspectos como o envolvimento familiar (NOGUEIRA, 2005), boa escolarização e contato com professores bem preparados faz diferença (BARBOSA, 2009).

Primeiro, analisamos os efeitos da classe social pensada enquanto estratos – medidos pelo acesso a bens de consumo – no desempenho em matemática e língua portuguesa, obtido pelos nossos jovens no Saeb 2013. Mostramos que há relevantes impactos dessas variáveis e que não é nada desprezível lembrar a importância do acesso a bens de consumo para o rendimento escolar. Depois, fazemos a crítica à perspectiva da classe enquanto estratos mensurados pelo consumo, com a intenção de avançar as contribuições sociológicas sobre a temática. Buscamos em Bourdieu (2013) a dimensão objetiva das classes sociais, a condição de classe que faz dos agentes próximos ou distantes no espaço social, e que vai, através do *habitus* de classe, impulsionar as lutas simbólicas nos diferentes campos. Tal condição de classe, objetiva de primeira ordem, remete aos tipos de capitais possuídos pelos agentes, sobretudo o capital econômico e o capital cultural. Por conseguinte, avaliamos os efeitos do capital econômico e do capital cultural nas notas dos educandos, notas que empregamos como variável dependente nas regressões multivariadas.

Ao fazer isso, sabemos que não é possível analisar as lutas simbólicas de classificação e desclassificação, aspecto fundamental das relações entre classes para Bourdieu (2008), mesmo que elas estejam relacionadas à condição objetiva de classe dos agentes, porque para isso seria preciso investigar como ocorre a incorporação desses capitais e como eles se

manifestam simbolicamente nas lutas sociais. Como não temos dados para isso no Saeb 2013, recorreremos aos dados produzidos por Jessé Souza (2009, 2012b) acerca das relações das classes populares brasileiras com as instituições educacionais, a fim de não esboçar apenas reflexões teóricas, mas dar maior consistência ao “uso” de Bourdieu. Souza demonstra que a não incorporação do capital cultural, em paralelo à vulnerabilidade econômica, condiciona os estudantes das classes populares a trajetórias escolares tortuosas e marcadas por dificuldades extremas. As entrevistas em profundidade, realizadas mais de uma vez com os mesmos informantes no Brasil inteiro, iluminam a faceta da dimensão objetiva de segunda ordem das classes sociais (BOURDIEU, 2013), as lutas simbólicas nos campos e a geração de marcas de distinção entre as classes e frações de classes (SOUZA, 2015). Com isso discutimos, ao menos em parte, uma das carências desta tese, focada em aventar a dimensão objetiva de classe e suas relações com a educação formal, mas que não pode negligenciar que essa dimensão não dá conta de toda a complexidade dos fenômenos estudados.

Depois de dialogar com Bourdieu, procuramos argumentar sobre como podemos entender os efeitos significativos, por exemplo, da transição na carreira acadêmica e das instituições federais de educação básica, sempre entre as variáveis mais influentes no desempenho dos alunos. Pode ser interessante adicionar ao pensamento de Bourdieu uma crítica sistêmica da acumulação capitalista. Brasília Sallum Jr. (2005) auxilia a pensar nas contradições internas ao funcionamento das relações entre capital e trabalho. Nos interstícios do espaço social capitalista, repleto de contradições sistêmicas, a produção de contraculturas e movimentos alternativos ao *status quo* encontra brechas para se proliferar em diferentes campos. Nisso podem surgir o que Paul Willis chamou de “penetrações culturais”, ou mesmo pode brotar um terreno fértil para transações e resistências de classe (BERTONCELO, 2016a). Utilizamos os dados etnográficos de Willis (1991) para ilustrar essa questão. Por fim, acreditamos ser preciso “abrir” o conceito de *habitus*, para entender melhor a dinâmica das lutas sociais. Fomentamos o uso transformativo do *habitus* de classe, de Bourdieu, resgatando a implicação de Frédéric Vandenberghe (2010) sobre o conceito, inquirindo uma maior abertura ao voluntarismo da ação e renovando a serventia do *habitus* para a inflexão sociológica.

Ao entrelaçar esses dados e concepções com as evidências empíricas que produzimos e congregamos durante os capítulos anteriores, argumentamos que a reprodução das desigualdades de classe passa, sim, pela escolarização, instituição localizada numa sociedade contraditória no seu âmago. Nas consequências dessas contradições pode se estabelecer justamente a abertura aos agentes para “fugirem” do padrão, para “burlarem” o destino que

parecia certo e natural. A proposição de disposições relativamente abertas, num espaço social contraditório na sua estrutura econômica, oferece possibilidades de a educação contribuir no sentido oposto à reprodução de classe, seja para a democratização do conhecimento, a mobilidade social ascendente ou a transformação social. O *habitus* pode dar lugar à manifestação mais contundente da ideia de “agência humana”.

6.1 REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE DE CLASSE VIA ESCOLA

Pesquisas recentes têm demonstrado que a relação entre origens sociais e resultados educacionais enfraqueceu (ainda que pouco e de maneira inconstante) no Brasil das últimas décadas. Ainda assim, a origem social dos estudantes segue relevante para explicar as suas realizações no âmbito da escolarização. Famílias que se localizam em posições de classe mais privilegiadas se mostram capacitadas a obter melhores condições para ascensão social ou, pelo menos, a permanência da posição de classe dos seus filhos (COSTA RIBEIRO, 2014, 2011).

Nos dados que apresentamos no Capítulo 4 e no Capítulo 5, a classe social esteve presente como um aspecto impactante nos desempenhos educacionais. Os estudantes brasileiros que trabalham desde cedo, “conciliando” atividades laborais com os estudos, acabam por alcançar piores resultados escolares. Assim como os jovens que costumam ler livros, têm pais com ensino superior completo, moram em habitações maiores e possuem bens de consumo tendem a obter melhores rendimentos escolares. A classe social, entendida primeiro por estratos de consumo, e depois através do capital econômico e do capital cultural, esteve relacionada insistentemente com o desempenho educacional.

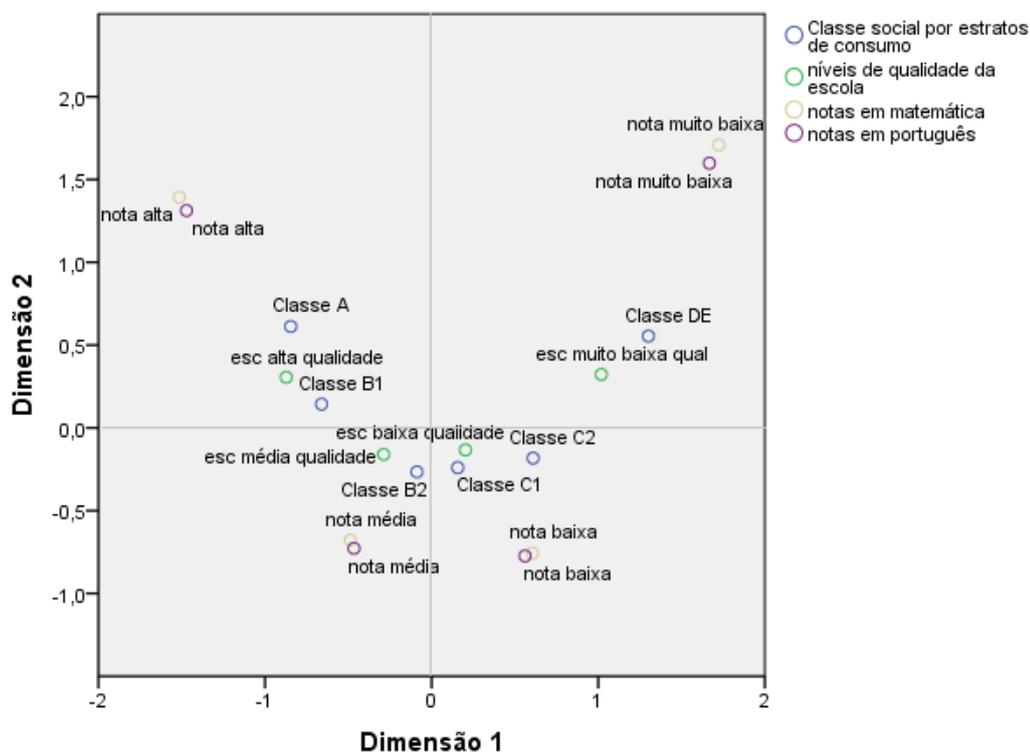
Pode-se chegar, portanto, a uma consideração sintética importante. Agrupamentos familiares em posição de classe elevada tendem a obter relativo êxito na busca por manter os seus privilégios sociais com o passar do tempo, inclusive dentro da escola. A despeito de reformas educacionais e universalizações de acesso a níveis fundamentais da educação formal, o fato é que os estabelecimentos educacionais não se configuram automaticamente enquanto um meio de ascensão social, sem necessariamente levar os indivíduos das classes populares, que trazem seus “talentos” e “esforços” para dentro das escolas, ao caminho da mobilidade ascendente de classe (BERTONCELO, 2016a; BRINT, 2006).

6.1.1 Classes como acesso a bens de consumo

As pesquisas de mercado, os jornais e mesmo algumas pesquisas acadêmicas (NERI, 2010; OLIVEIRA, 2010) pensam a classe social (ou “classe econômica”) como estratos que possuem mais ou menos semelhanças quanto à possibilidade de acesso a bens de consumo ou renda. Esse é o horizonte que seguimos com a primeira forma de operacionalizar a classe social. Como não possuímos informações sobre a renda das famílias, ou mesmo sua ocupação no mercado de trabalho, a abordagem se deu pelo acesso a bens de consumo.

Na Figura 10, apresentamos a análise de correspondência múltipla contendo as variáveis de níveis de notas em português e matemática, de classe por estratos e faixas de qualidade da escola que o estudante frequenta.

Figura 10
Análise de correspondência múltipla entre classe por estratos,
notas em Português e Matemática e qualidade da escola



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A “Dimensão 1” e a “Dimensão 2” explicaram, respectivamente, 47,5% e 34,1% da variação dos dados. Na “Dimensão 1”, no quadrante superior esquerdo, podemos ver a forte associação entre as notas mais altas em língua portuguesa e matemática, os estratos mais elevados de classe (“A” e “B1”) e as escolas de alta qualidade. No quadrante superior direito, observamos as associações opostas, entre as notas muito baixas em matemática e português, o estrato de classe mais vulnerável (“D/E”) e o nível muito baixo de qualidade da escola. Também fica clara a oposição entre esses grupos de categorias.

Não obstante, passamos para os maiores e menores efeitos dos modelos de regressão multivariada rodados para todo o Brasil, considerando o desempenho em língua portuguesa. Eles podem estar hierarquizados no Quadro 23.

Quadro 23

Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa – Efeitos hierarquizados

Variável	Efeito
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	64,635
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EM)	41,240
Escola federal	38,073
Estudante que nunca reprovou	25,200
Escola privada	24,429
Estudante com pais que incentivam a estudar	19,013
Estudante do sexo feminino	11,379
Estudante que nunca abandonou a escola	8,408
Estudante de escola urbana	8,104
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	3,692
Escola sem sinais de depredação	3,305
Escola com acervo diverso na biblioteca	3,236
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	2,681
Professor com especialização	2,571
Estudante com pais que frequentam as reuniões escolares	2,399
Professor com dez anos ou mais de tempo na mesma escola	2,312
Região sudeste (ref. sul)	2,276
Escola com <i>datashow</i> a disposição	2,233
Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	2,086
Professor formado em universidade pública	1,610
Estudante autodeclarado pardo	-2,419
Classe B1	-2,736
(ref. Classe A)	
Classe B2	-6,843
(ref. Classe A)	

Classe C1	-8,139
(ref. Classe A)	
Estudante autodeclarado preto	-9,944
Região norte (ref. sul)	-10,670
Classe C2	-11,453
(ref. Classe A)	
Região nordeste (ref. sul)	-12,881
Classe D/E	-17,511
(ref. Classe A)	

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

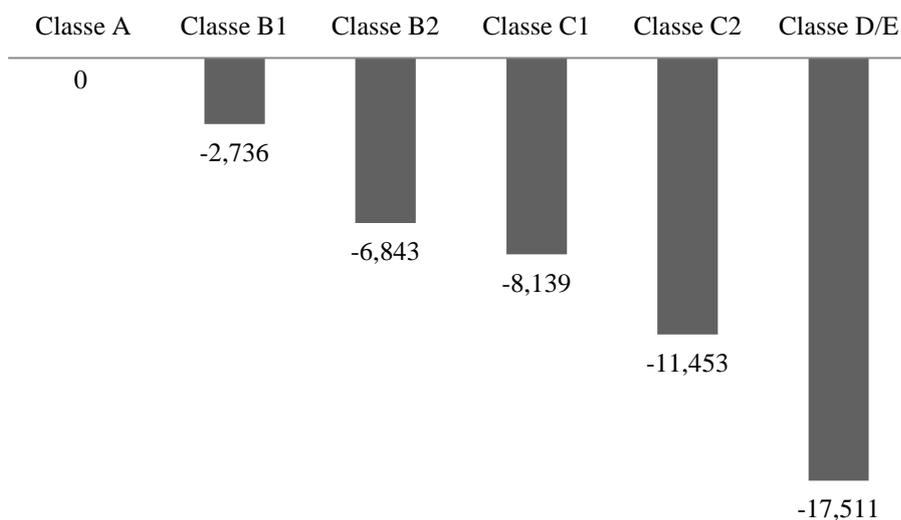
Todos os resultados foram estatisticamente significantes ao nível de 99%. As variáveis que mais impactaram o desempenho em língua portuguesa estiveram relacionadas com a escolarização. Conforme os estudantes vão avançando nas suas trajetórias educacionais, os desempenhos vão melhorando, como demonstram os maiores efeitos das variáveis que indicam os estudantes do nono ano do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio, tendo como referência os alunos do quinto ano do ensino fundamental. Além disso, se o educando está inserido na rede federal de educação, ele tem notas melhores, na comparação com a rede municipal.

Depois, aqueles estudantes que nunca reprovaram nas suas carreiras escolares, que frequentam a rede privada (na comparação com a rede municipal) ou possuem pais que lhes incentivam os estudos, acabam tendo melhores desempenhos em português. Só então os efeitos da classe social aparecem com relevância. Contudo, mesmo que estejam “atrás” das variáveis escolares, é possível perceber com clareza as diferenças de resultados entre os estratos de classe. Na comparação com o estrato mais elevado, a classe com maior acesso a bens de consumo, todas as demais classes econômicas expressam rendimentos piores no Saeb 2013. O principal efeito está na variável que indica o estrato mais vulnerável, a classe “D/E”, que tende a ter, em média, 17,511 pontos a menos do que o estrato mais alto, a classe “A”. Concretizar as transições escolares, sem reprovações, a família acompanhar os processos de aprendizagem e a classe econômica dos jovens representam efeitos bastante pertinentes sobre as proficiências dos educandos brasileiros.

Podemos ver os efeitos negativos de todos os estratos de classe, na comparação com o estrato mais elevado (“A”), dispostos no Gráfico 11. O estrato de classe mais vulnerável (“D/E”) apresenta o efeito negativo mais evidente e é seguido pelos demais estratos de acesso a bens de consumo. Há uma clara perda de pontos na prova do Saeb 2013, considerando a

avaliação de língua portuguesa, conforme a localização dos estudantes nos estratos de classe inferiores ao mais alto.

Gráfico 11
Classe por estratos e desempenho em Língua Portuguesa



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Precisamos observar a influência da classe econômica, concebida por estratos de consumo, também no desempenho em matemática. Os resultados estão expostos no Quadro 24. Os dados incluem todas as regiões do Brasil e são estatisticamente significantes ao nível de 99%. Eles estão hierarquizados dos efeitos positivos até os efeitos negativos.

Quadro 24
Classe por estratos e desempenho em Matemática – Efeitos hierarquizados

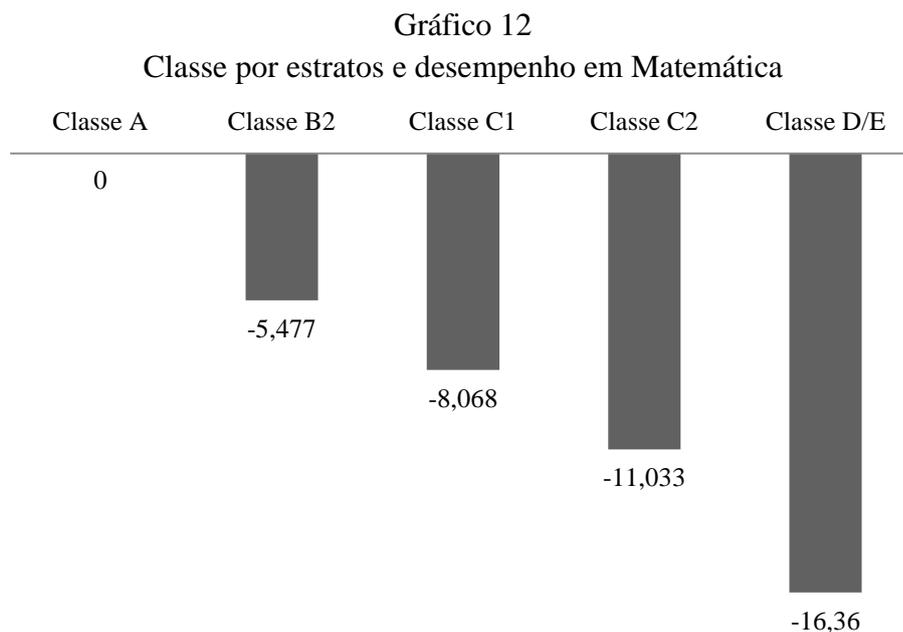
Variável	Efeito
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	57,889
Escola federal	46,476
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	29,958
Escola privada	28,598
Estudante que nunca reprovou	25,024
Estudante com pais que incentivam a estudar	18,477
Estudante que nunca abandonou a escola	9,644
Estudante de escola urbana	5,954
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	4,013
Escola sem sinais de depredação	3,933
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	3,668

Escola com controle da entrada e saída de estudantes	3,166
Professor com dez anos ou mais de tempo na mesma escola	3,107
Professor com especialização	2,997
Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	2,888
Estudante com pais que frequentam as reuniões escolares	2,814
Escola com <i>datashow</i> a disposição	2,562
Escola com acervo diverso na biblioteca	2,440
Região sudeste (ref. sul)	2,101
Professor formado em universidade pública	1,516
Estudante autodeclarado pardo	-1,648
Professor sem ensino superior completo	-3,169
Região centro-oeste (ref. região sul)	-3,452
Classe B2	-5,477
(ref. Classe A)	
Estudante do sexo feminino	-6,388
Classe C1	-8,068
(ref. Classe A)	
Estudante autodeclarado preto	-10,189
Classe C2	-11,033
(ref. Classe A)	
Região norte (ref. sul)	-15,155
Região nordeste (ref. sul)	-15,885
Classe D/E	-16,360
(ref. Classe A)	

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Outra vez, os principais efeitos foram os das variáveis de escolarização. Agora, na proficiência em matemática, a inserção do aluno na rede federal de ensino básico foi ainda mais importante. Os demais efeitos seguem a mesma tendência dos resultados em língua portuguesa. Realizar as transições escolares, ter uma família envolvida nas suas atividades educacionais, não ter reprovado ou abandonado a escola são fatores que apontaram influências importantes nos rendimentos em matemática.

Do ponto de vista da classe econômica, prossegue a distância entre os estratos mais elevados e os mais vulneráveis. Os estudantes do estrato com menor acesso a bens de consumo, denominado “D/E”, tendem a possuir, em média, 16,360 pontos a menos do que os jovens da classe mais alta (“A”). Os estratos “C2” e “C1”, classes intermediárias, seguem a mesma tendência. O estrato “B1” não foi significativo e não entrou no modelo. A influência da classe econômica no desempenho em matemática está presente. O Gráfico 12 demonstra os efeitos encontrados de maneira ainda mais clara.



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Analisando todos os dados relacionados nos quadros e gráficos acima, é razoável afirmar que tanto a escola, quanto a família e o acesso diferencial a bens de consumo se relacionam com o desempenho educacional, em todo o território nacional. Não nos sentimos satisfeitos, contudo, operacionalizando o conceito de classe social somente pelo viés econômico, seja de consumo, como fizemos, fosse de renda ou ocupação. Compartilhamos da percepção de que os aspectos econômicos correspondem a uma dimensão fundamental das relações sociais na modernidade capitalista, mas acreditamos que a Sociologia pode revelar outras dimensões também imprescindíveis. Além do capital econômico, Souza (2015, p. 227) adverte que é preciso a presença do capital cultural, com estímulos emocionais e afetivos que permitem a reprodução de classe.

Para que possamos ter tanto o desejo quanto a capacidade de absorção de conhecimento raro e sofisticado, é necessário ter tido, em casa, na socialização com os pais, ou com quem ocupe esse lugar, o estímulo “afetivo” – afinal, nos tornamos “seres humanos” imitando a quem amamos – para, por exemplo, a concentração nos estudos, ou a percepção da vida como formação contínua, onde o que se quer ser no futuro é mais importante que o que se é no presente.

Pensando nisso, a próxima seção traz as análises empregando o conceito de classe social a partir da posse de capital econômico e de capital cultural, por parte dos alunos brasileiros. A referência teórica dessa orientação está ligada ao que Bourdieu (2013)

determinou como dimensão objetiva de classe ou “condição de classe”. Assim, esperamos dar um passo além da interpretação das classes sociais enquanto acesso a bens de consumo, tentando perceber ainda melhor os seus efeitos nos desempenhos educacionais.

6.1.2 Classes como posse de capital econômico e cultural

A linhagem de pesquisas sobre classes sociais e educação fundada nos trabalhos de Pierre Bourdieu constrói o objeto de análise tentando identificar as diferenças de classe nos resultados educacionais. A tradição escorada no autor se distingue precisamente no mote dado a distribuição desigual de capitais entre os indivíduos e classes. Nesta seção detalhamos as relações entre os capitais econômico e cultural e o desempenho dos alunos brasileiros na escolarização, articulando empiria e teoria sociológica.

Num primeiro momento, é interessante reparar no Quadro 25, que apresenta a distribuição do volume de capitais entre os estudantes das diferentes regiões. Na região nordeste, temos apenas 7% dos discentes entre aqueles que possuem alto volume de capitais. Temos, também, o mais alto índice de estudantes entre as faixas muito baixo e baixo volume de capital econômico e cultural, 30,2% e 43,8%, respectivamente. Na prática, são 74% dos estudantes que se encontram na situação de baixo volume de capitais. Na região sul, ao contrário, temos o contingente mais elevado de alunos com alto volume de capitais entre todas as regiões: 21,6%. Também temos o menor número de discentes entre as faixas inferiores quanto ao volume de capitais, sendo 7,1% localizados na faixa “muito baixo” e 35,6% na faixa “baixo” – totalizando 42,7%.

Quadro 25
Tabulação cruzada entre regiões do país e volume de capitais

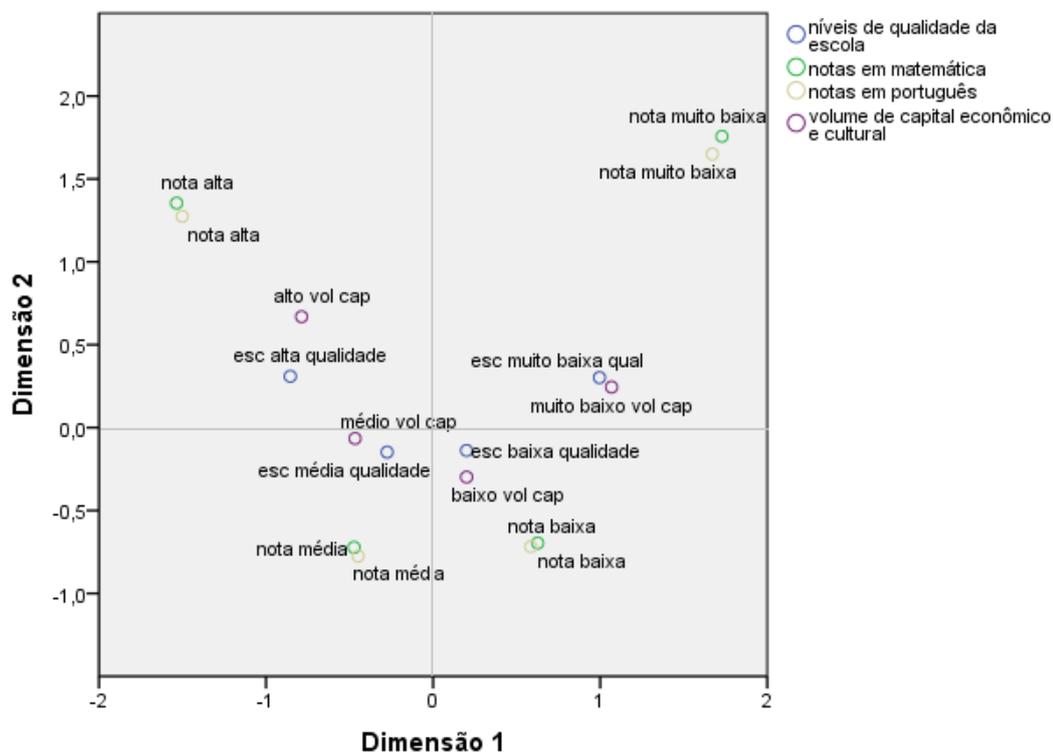
Região do país		volume de capital econômico e cultural				Total
		muito baixo volume	baixo volume	médio volume	alto volume	
Norte	Contagem	2921	5606	3475	1968	13970
	% dentro da região	20,9%	40,1%	24,9%	14,1%	100,0%
Nordeste	Contagem	13327	19280	8365	3085	44057
	% dentro da região	30,2%	43,8%	19,0%	7,0%	100,0%

Sudeste	Contagem	8827	29736	24198	12150	74911
	% dentro da região	11,8%	39,7%	32,3%	16,2%	100,0%
Sul	Contagem	1925	9584	9612	5815	26936
	% dentro da região	7,1%	35,6%	35,7%	21,6%	100,0%
Centro-Oeste	Contagem	1742	5850	4425	2382	14399
	% dentro da região	12,1%	40,6%	30,7%	16,5%	100,0%
Total	Contagem	28742	70056	50075	25400	174273
	% dentro da região	16,5%	40,2%	28,7%	14,6%	100,0%

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Devemos analisar também a associação entre classe e notas e os efeitos do capital econômico e do capital cultural na proficiência em matemática e língua portuguesa. A Figura 11 apresenta a análise de correspondência múltipla entre volume de capitais, qualidade da escola e notas no Saeb 2013, para os casos de todo o Brasil.

Figura 11
Análise de correspondência múltipla entre volume de capitais,
notas em Português e Matemática e qualidade da escola



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A “Dimensão 1” apresentou 47% da explicação da variação dos dados, enquanto a “Dimensão 2” apresentou 34,2%. No quadrante esquerdo (“Dimensão 1”), estão evidenciadas as associações entre as notas altas em matemática e língua portuguesa, o alto volume de capitais e a alta qualidade da escola. Por outro lado, no quadrante direito, conseguimos perceber as associações entre as notas muito baixas em português e matemática, o volume muito baixo de capitais por parte dos alunos e seus círculos familiares e as escolas de muito baixa qualidade. Temos, também, uma oposição entre esses grupos de modalidades: de um lado os escores altos (escola, capitais, notas) e, de outro, os escores muito baixos para as mesmas categorias.

Afora isso, examinamos nos Capítulos 4 e 5 o efeito da classe social segundo a dimensão objetiva apontada por Bourdieu (2013), por intermédio de regressões multivariadas em todas as regiões do país, que é a dimensão cujos nossos dados nos capacitam a investigar. Operacionalizamos o conceito de classe a partir de variáveis que indicam o capital econômico e o capital cultural dos estudantes e suas famílias. O capital econômico abrange o acesso a bens de consumo; o capital cultural, por seu turno, abrange duas das suas três dimensões, a dimensão institucionalizada na família (escolaridade dos pais) e a dimensão incorporada nos estudantes (hábitos de leitura). O Quadro 26 hierarquiza os efeitos das variáveis independentes no desempenho educacional em língua portuguesa, considerando a condição de classe dos nossos jovens.

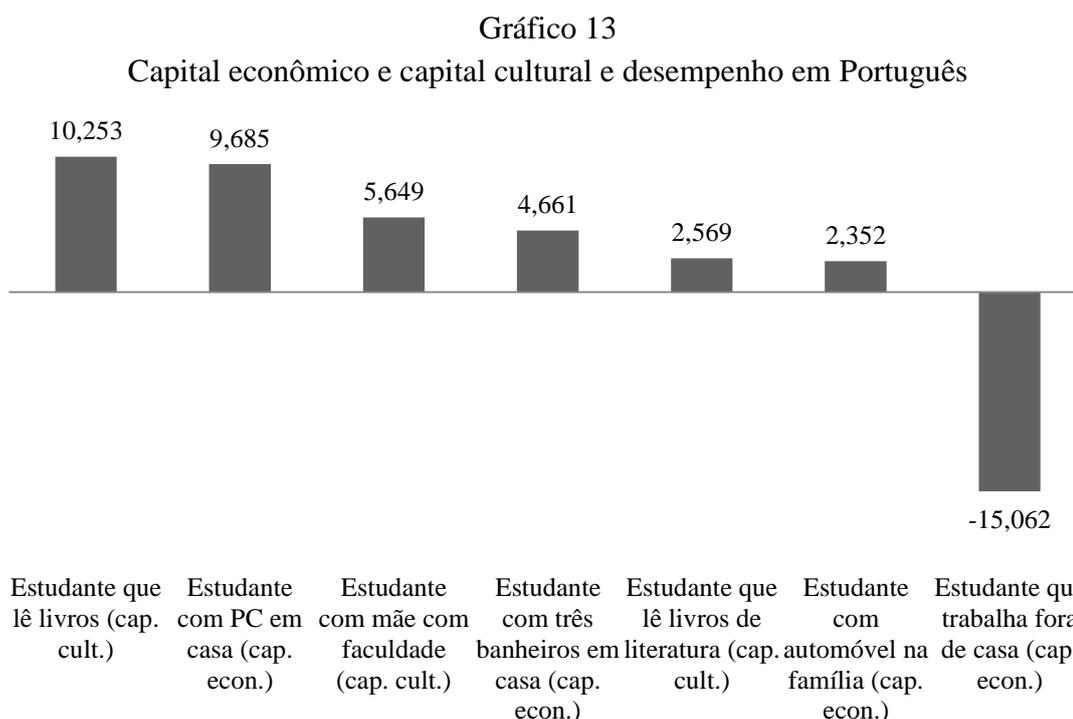
Quadro 26
Capital econômico e cultural e desempenho
em Língua Portuguesa em todo o Brasil – Efeitos hierarquizados

Variável	Efeito
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	66,603
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	43,628
Escola federal	32,513
Estudante que nunca reprovou	23,819
Escola privada	22,013
Estudante com pais que incentivam a estudar	17,605
Estudante que costuma ler livros	10,253
Estudante com computador em casa	9,685
Estudante do sexo feminino	9,195
Estudante que nunca abandonou a escola	6,875
Estudante de escola urbana	6,679
Estudante com mãe com faculdade completa	5,649

Estudante com três banheiros ou mais em casa	4,661
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	3,424
Escola sem sinais de depredação	3,102
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	3,097
Escola com acervo diverso na biblioteca	2,877
Estudante que costuma ler livros de literatura	2,569
Estudante com automóvel na família	2,352
Professor com dez anos ou mais de tempo na mesma escola	2,163
Professor com especialização	2,114
Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	2,019
Região sudeste (ref. sul)	1,840
Professor formado em universidade pública	1,479
Estudante autodeclarado pardo	-1,889
Professor sem ensino superior completo	-2,734
Estudante autodeclarado preto	-9,014
Região norte (ref. sul)	-11,156
Região nordeste (ref. sul)	-13,530
Estudante que trabalha fora de casa	-15,062

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Os efeitos das variáveis independentes de classe no desempenho em português, considerando a classe social a partir da ideia de capital econômico e cultural, podem ser visualizados, também, nas informações do Gráfico 13.



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Observamos agora as particularidades dos efeitos do capital econômico e do capital cultural no desempenho em matemática. O Quadro 27 traz as informações para o Brasil inteiro. A lista dos impactos das variáveis segue a ordenação que vai do maior efeito positivo ao maior efeito negativo.

Quadro 27
Capital econômico e cultural e desempenho
em Matemática em todo o Brasil – Efeitos hierarquizados

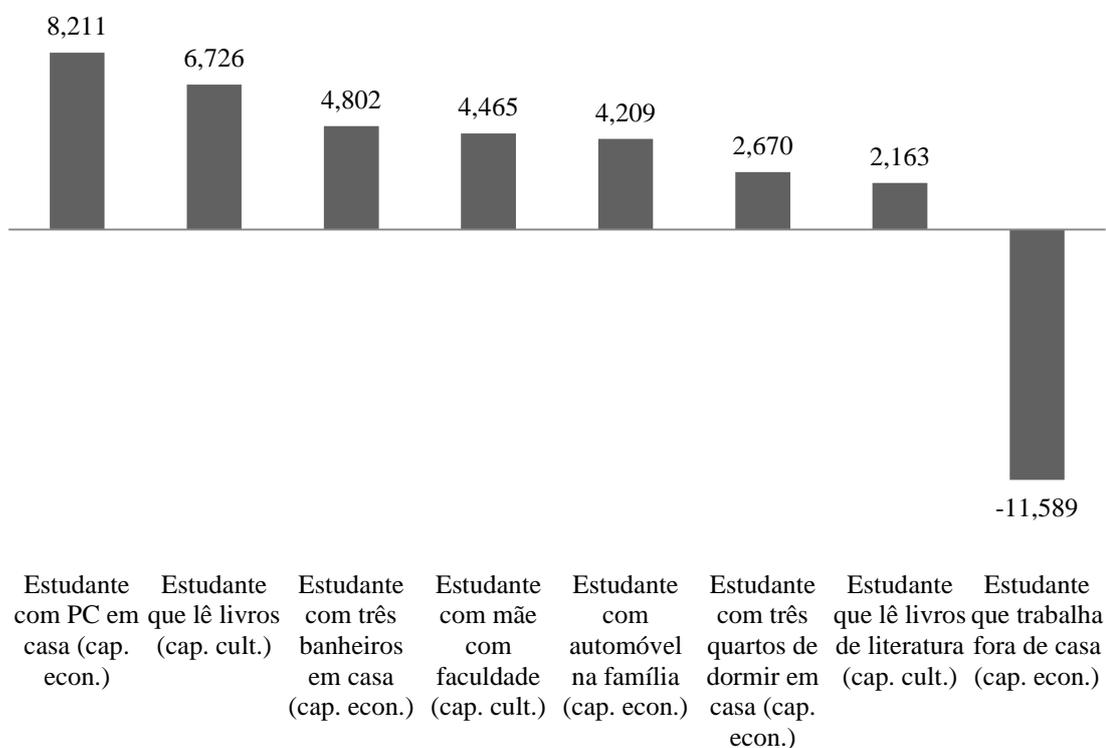
Variável	Efeito
Estudantes do terceiro ano do ensino médio (ref. quinto ano do EF)	59,274
Escola federal	41,163
Estudantes do nono ano do ensino fundamental (ref. quinto ano do EF)	31,591
Escola privada	25,547
Estudante que nunca reprovou	23,935
Estudante com pais que incentivam a estudar	16,519
Estudante que nunca abandonou a escola	8,285
Estudante com computador em casa	8,211
Estudante que costuma ler livros	6,726
Estudante de escola urbana	5,115
Estudante com três banheiros ou mais em casa	4,802
Estudante com mãe com faculdade completa	4,465
Estudante com automóvel na família	4,209
Escola sem sinais de depredação	3,913
Escola com responsável pela biblioteca ou sala de leitura	3,577
Professor utiliza projetor nas práticas pedagógicas	3,511
Professor com especialização	3,027
Professor utiliza internet nas práticas pedagógicas	2,772
Professor com dez anos ou mais de tempo na mesma escola	2,715
Estudante com três quartos de dormir ou mais em casa	2,670
Escola com <i>datashow</i> a disposição	2,435
Estudante com pais que frequentam as reuniões escolares	2,327
Escola com acervo diverso na biblioteca	2,216
Estudante que costuma ler livros de literatura	2,163
Região sudeste (ref. sul)	1,988
Professor formado em universidade pública	1,320
Professor sem ensino superior completo	-3,019
Região centro-oeste (ref. região sul)	-3,143
Estudante do sexo feminino	-7,894
Estudante autodeclarado preto	-8,622
Estudante que trabalha fora de casa	-11,589

Região norte (ref. sul)	-15,702
Região nordeste (ref. sul)	-16,067

Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Em matemática, os efeitos seguem uma tendência parecida com os resultados das análises considerando a proficiência em língua portuguesa como variável dependente. Há uma diminuição do impacto das variáveis de capital cultural, mas elas estão presentes com a escolaridade da mãe e o hábito de ler livros em geral e de literatura. As variáveis de capital econômico também permanecem relevantes, principalmente aquela que indica os estudantes que trabalham fora de casa e possuem acesso a um computador doméstico. É possível ver todos os efeitos das variáveis de capital econômico e cultural na proficiência em matemática, observando o Gráfico 14. Eles envolvem as diferentes variáveis arroladas na operacionalização da classe social enquanto posse desses capitais.

Gráfico 14
Capital econômico e capital cultural e desempenho em Matemática



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A variável que indica os estudantes trabalhadores merece um olhar mais próximo. Até aqui, viemos tratando essa variável como um indicador de capital econômico, levando em conta que a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho tende a estar relacionada com a demanda por algum tipo de complemento na renda familiar. Entretanto, se pensarmos bem, essa é uma variável que pode estabelecer uma “fronteira” entre o capital econômico e o capital cultural, à medida que os alunos que não trabalham têm mais tempo livre e, assim, podem se dedicar à atividades diversas, inclusive atividades culturais. Souza (2015) trata dessa questão, numa vertente tangencial, argumentando que a reprodução das desigualdades de classe passa pela possibilidade das classes com volumes médios e altos de capitais diversos contratarem trabalhadores pouco qualificados para o exercício das tarefas domésticas, como limpeza e manutenção, liberando o seu tempo para investir em estratégias de aumento do seu volume de capitais. Um cotidiano com mais tempo livre, no qual os educandos não precisam trabalhar para ajudar a família, pode revelar uma interconexão entre a posse de capital econômico e o aumento de capital cultural.

No contexto das relações entre classes e escola, o capital cultural é um recurso essencial para o êxito dos agentes na educação formal (CAPRARA, 2016, 2013). Podemos ver isso com os efeitos das variáveis de hábitos de leitura e de escolaridade da mãe. O capital cultural descreve as ferramentas de apropriação dos bens simbólicos que uma sociedade estabelece como dignos de desejo e posse (BOURDIEU, 2008). Isso significa que a “naturalidade” para lidar com práticas culturais, expressa pelo capital cultural dos agentes, tende a fazer crescer as chances dos estudantes galgarem resultados satisfatórios nas suas trajetórias acadêmicas.

Entre as variáveis mais impactantes no desempenho em português e matemática, temos as que indicam elementos aparentemente sem relação com a classe social. Seus principais efeitos estão nas variáveis de trajetória individual, na rede escolar, na localização urbana ou rural da instituição, no envolvimento da família através de incentivo aos estudos, na evasão e na reprovação e na cor da pele dos jovens. Até aqui, viemos pensando essas relações como “indicadores diversos”, sem ligação com o contexto de classe dos estudantes e suas famílias. Ocorre que podemos levantar algumas questões valiosas: quem são os estudantes que abandonam a escola, reprovam ou estudam em escolas rurais, por exemplo? Como é a sua distribuição entre as classes com diferentes volumes de capital econômico e de capital cultural, no campo escolar brasileiro? Qual a cor da sua pele? Notas altas, determinada rede

mantenedora, incentivo aos estudos por parte da família podem ter alguma associação com o acesso diferencial aos dois capitais fundamentais?

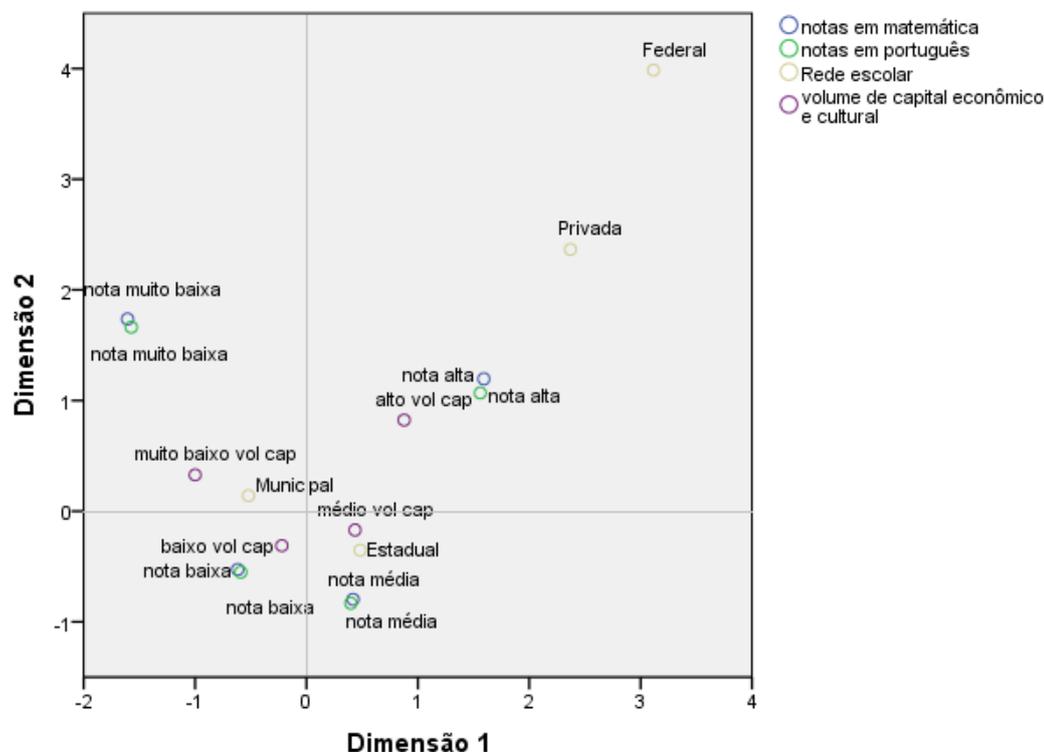
Primeiro, é possível levantar a possibilidade de relações entre a rede escolar em que o estudante está matriculado e um tipo de “capital cultural em institucionalização”. Gonçalves (2015) experimenta essa possibilidade num estudo que avalia, entre outras questões, os efeitos de diferentes capitais no desempenho dos discentes universitários brasileiros, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). O capital cultural é operacionalizado, na sua dimensão institucionalizada, recorrendo à rede escolar que o acadêmico cursou no ensino médio, se pública ou privada. Além disso, considera-se que o tipo de ensino médio cursado, ou seja, se propedêutico ou profissionalizante, também pode expressar o capital cultural dos universitários.

Essa é uma perspectiva diferente do que a utilizada nesta tese, que considera o capital cultural institucionalizado (na unidade familiar) a partir da escolaridade superior do pai e da mãe dos alunos. Ainda assim, achamos importante refletir mais sobre a possibilidade oferecida por Gonçalves (2015). Para isso, começamos descrevendo a distribuição dos estudantes conforme o seu volume de capitais e a rede escolar frequentada. Entre os estudantes da rede privada, 52% possuem alto volume de capital econômico e cultural, enquanto entre os alunos da rede pública, apenas 13,5% possuem alto volume desses capitais. Parece haver uma relação de investimento das famílias com maiores volumes de capitais na escolha pela rede privada, o que pode indicar um “capital cultural em institucionalização” por parte dos educandos.

Isso também pode estar ligado à suposição de que as escolas privadas são melhores do que as públicas, o que faz sentido na comparação com as redes estadual e municipal, mas não se compararmos com a rede federal. Entre as escolas privadas (2,7% da amostra), temos 65,2% das escolas no nível alto de qualidade. Nas redes estadual e municipal (42,7% e 54,3% da amostra), encontramos 15,2% e 10,9% das escolas na faixa de elevada qualidade. Já entre as instituições federais, 77,3% situam-se no nível de alta qualidade. Na rede federal, 70,9% dos alunos obtiveram notas altas em português; na privada, foram 50,4% dos jovens.

Diante desse cenário, executamos uma análise de correspondência múltipla entre a dependência administrativa das escolas, o volume de capitais possuído pelos estudantes e suas famílias e as faixas de notas em português e matemática. Na Figura 12, podemos acompanhar a proximidade ou a distância entre as categorias numa espécie de “mapa geográfico” das relações observadas.

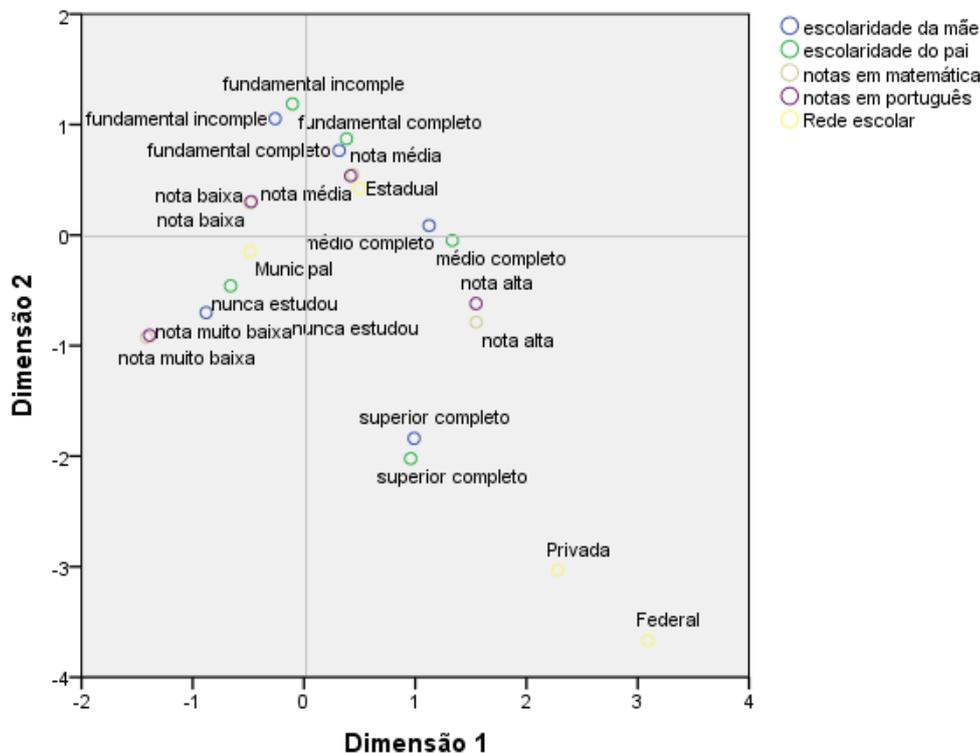
Figura 12
Análise de correspondência múltipla entre rede escolar,
volume de capitais e notas em Português e Matemática



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Atentando para a “Dimensão 1”, que explicou 48,3% da variação dos dados (a “Dimensão 2” explicou 35,3%), encontramos uma associação entre as redes privada e federal e o alto volume de capitais possuído pelos alunos e seus círculos familiares, além da proximidade com as notas altas. Há também uma oposição entre essas modalidades e as notas muito baixas, nesse eixo. Porém, esse conjunto de variáveis que compõe o volume de capitais contém medidas de capital econômico, então é preciso verificar essas associações com o uso de uma variável específica para o capital cultural. Nessa perspectiva, adotamos como *proxy* as variáveis categóricas de escolaridade da mãe e do pai, a fim de observar se há associação entre níveis altos de escolaridade e estudar em escolas públicas ou privadas. A Figura 13 sinaliza a análise de correspondência múltipla entre escolaridade da mãe e do pai, rede escolar e notas dos respondentes do Saeb 2013.

Figura 13
Análise de correspondência múltipla entre escolaridade da mãe,
rede escolar e notas em Português e Matemática



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

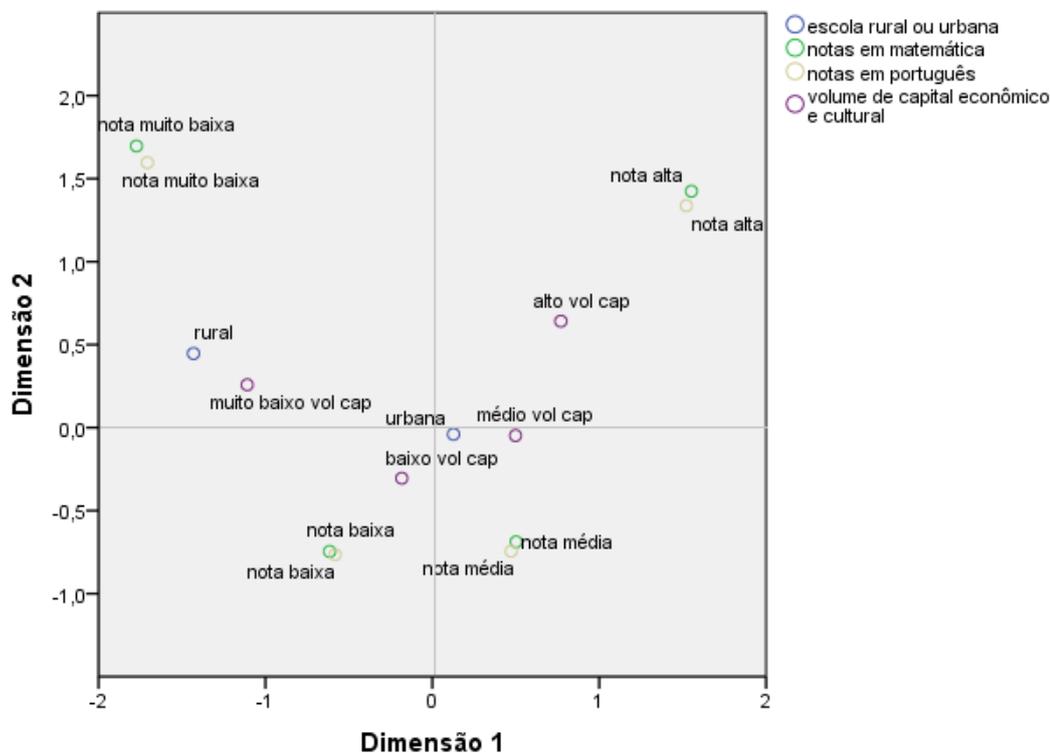
No quadrante direito (“Dimensão 1”, que explicou 43,6% da variação), fica evidente a associação entre os alunos das redes federal e privada com uma escolaridade elevada na família, bem como com as notas altas em ambas disciplinas avaliadas. Na “Dimensão 2”, responsável por explicar 30,7% da variância dos dados, podemos ver a oposição entre uma baixa escolaridade familiar (ensino fundamental incompleto e mesmo completo), as redes privada e federal e as notas elevadas.

As associações encontradas entre rede escolar e volume de capitais/escolaridade da família podem sinalizar que estudar em escolas federais e privadas significa estar em processo de “institucionalização inicial” do capital cultural específico dos alunos, no seu estado relacionado aos títulos escolares. Se isso estiver correto, se frequentar escola federal ou privada funcionar como indicador do movimento de institucionalização parcial do capital cultural dos jovens brasileiros, nossos resultados empíricos ampliam sua abrangência, mostrando um efeito ainda maior da classe social dos alunos nos seus rendimentos escolares.

Contudo, essa é uma discussão a ser aprofundada, e acreditamos que é preciso cautela em operacionalizar a dimensão institucionalizada do capital cultural a partir da rede escolar frequentada pelos discentes, à medida que não nos dedicamos rigorosamente a analisar a possível heterogeneidade de características das escolas que compõem as diferentes redes, bem como das distribuições das próprias classes e frações de classe entre elas.

Ainda nos aspectos escolares, morar e estudar no campo e não na cidade não parece ser uma simples questão geográfica. Entre os estudantes das escolas rurais (9% da amostra), 35,5% possuem muito baixo volume de capitais e 43,3% baixo volume, o que, somado, resulta em 78,8% dos alunos. É uma quantidade muito expressiva de jovens que estudam no campo e se situam entre os níveis baixos de acesso aos capitais econômico e cultural. Na cidade, esse número é também elevado (54,7%), mas bastante menos do que no meio rural. A Figura 14 apresenta a localização desses dados no “mapa” do campo escolar brasileiro.

Figura 14
Análise de correspondência múltipla entre localização da escola,
volume de capitais e notas em Português e Matemática



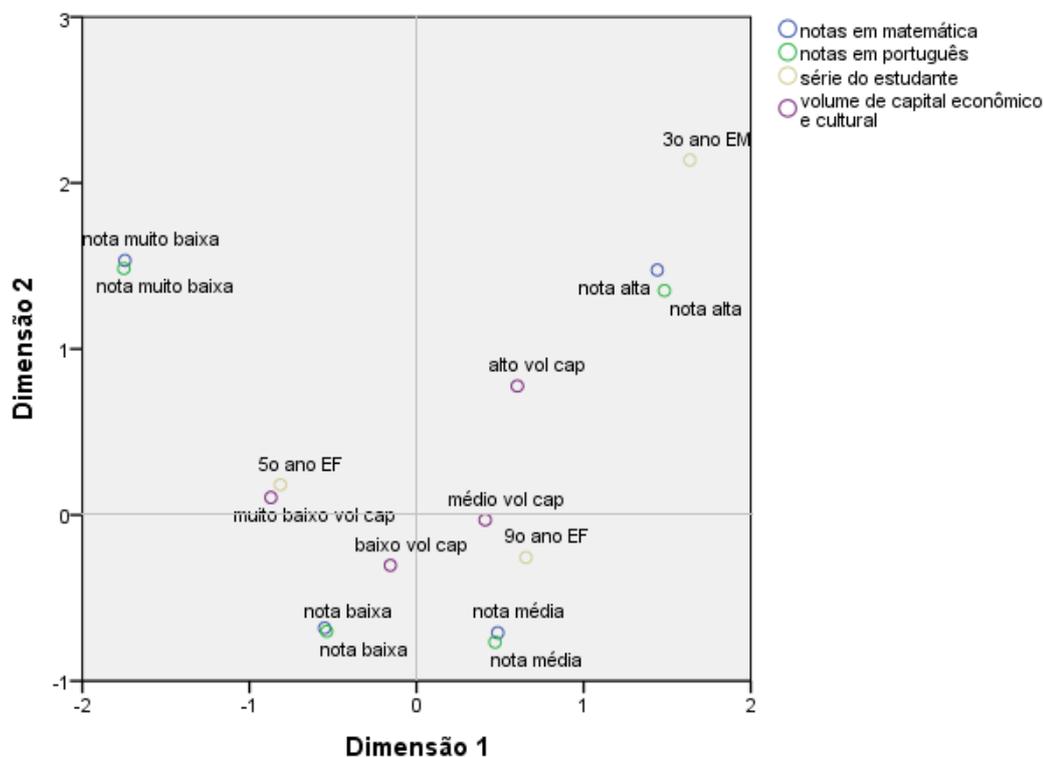
Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

As duas dimensões explicaram, respectivamente, 45,6% e 34,2% da variação dos dados. Na “Dimensão 1”, vemos a associação entre as notas muito baixas, as escolas rurais e o muito baixo volume de capitais. Por outro lado, há uma oposição dessas modalidades para com as notas altas e o alto volume de capitais, cuja associação é visível no quadrante direito. Isso dá indícios de que frequentar escolas rurais não representa apenas uma questão de geografia, sem nenhum contato com as desigualdades de classe, mas também tem relação com as estruturas de oportunidades vigentes na sociedade brasileira.

As transições escolares também impactaram bastante as notas, com os alunos do nono ano do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio obtendo resultados melhores do que aqueles do quinto ano do ensino fundamental. Será que existe alguma possível relação entre ir avançando na trajetória educacional e a posição de classe dos agentes? Para pensar acerca disso, iniciamos vendo a distribuição dos jovens por faixas de volume de capitais entre as três séries escolares analisadas. Entre os alunos do quinto ano do ensino fundamental, 61,5% se localizam nas faixas de baixo volume de capitais (19,9% muito baixo e 41,6% baixo). Apenas 13,1% dos estudantes mais novos avaliados pelo Saeb 2013 possuem alto volume de capital econômico e cultural. No final do ensino fundamental (nono ano), esse cenário se altera um pouco, mas mantém essa disparidade: 13,8% têm muito baixo volume e 39,4% têm baixo volume de capitais, totalizando 53,2% dos discentes. Somente 15,3% estão na faixa de elevado volume de capitais.

No terceiro ano do ensino médio, a última etapa da educação básica, na qual encontram-se os educandos que já “venceram” todas as seletividades do sistema, notamos algumas diferenças importantes. Entre os candidatos a concluintes da escola, só 8,6% se situam no nível muito baixo de acesso aos capitais econômico e cultural. Somando esse valor com os 30,9% situados entre o nível baixo de capitais, temos 39,5% dos jovens entre as camadas de classe mais vulneráveis – número bem menor que nas outras séries. Temos, também, o número mais alto de estudantes com elevado acesso ao capital econômico e ao capital cultural, atingindo 27,9% dos alunos. Vemos que existe uma boa diferença entre o início da escolarização e a sua última etapa, no que concerne à distribuição diferencial de capitais entre os jovens e suas unidades familiares. A Figura 15 apresenta a análise de correspondência múltipla entre as séries, o volume de capitais e as faixas de notas em matemática e português, revelando visualmente as distâncias e proximidades entre as modalidades.

Figura 15
Análise de correspondência múltipla entre série escolar,
volume de capitais e notas em Português e Matemática



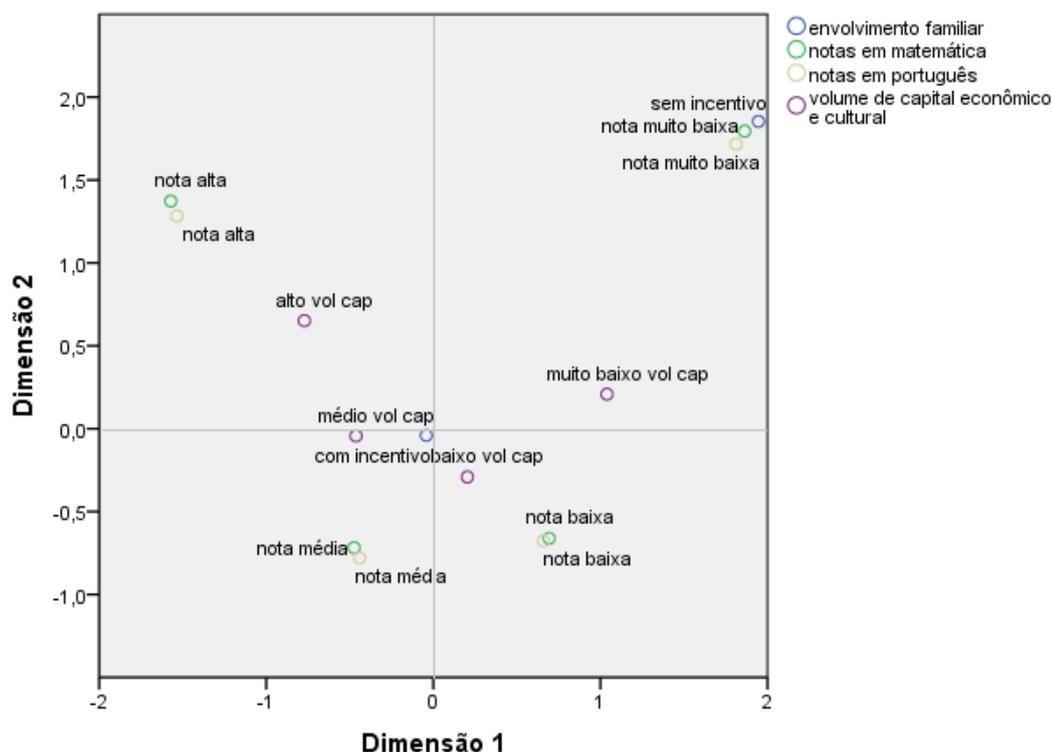
Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A “Dimensão 1” explicou 50,8% da variância e demonstrou a associação entre estar no terceiro ano do ensino médio, possuir alto volume de capitais e tirar notas altas. Mostrou a oposição destas modalidades com as notas muito baixas e o quinto ano do ensino fundamental, além do acesso muito baixo aos capitais. Essa oposição pode ser vista, também, na “Dimensão 2”, capaz de explicar 34,8% da variação dos dados. O efeito das transições escolares, na dinâmica das lutas internas do campo escolar, parece manter alguma relação com a posição de classe dos agentes.

O envolvimento da família na vida escolar dos jovens pode ser examinado diante do acesso diferencial aos capitais econômico e cultural. O efeito de ter pais ou responsáveis que incentivem os discentes a estudar foi bastante presente nas notas em português e matemática. Entre os estudantes que não recebem esse incentivo (apenas 2,4% da amostra), temos 27,8% dos estudantes com muito baixo volume de capitais e 41,8% com baixo volume, alcançando a marca de 69,6% dos discentes. Esse número é ainda mais relevante se contrastado com o pequeno grupo que possui alto volume de capitais e não tem incentivos familiares para

estudar (11,8%). Na Figura 16, exibimos a análise de correspondência múltipla entre o incentivo familiar, o volume de capitais e as notas dos alunos.

Figura 16
Análise de correspondência múltipla entre envolvimento familiar,
volume de capitais e notas em Português e Matemática



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

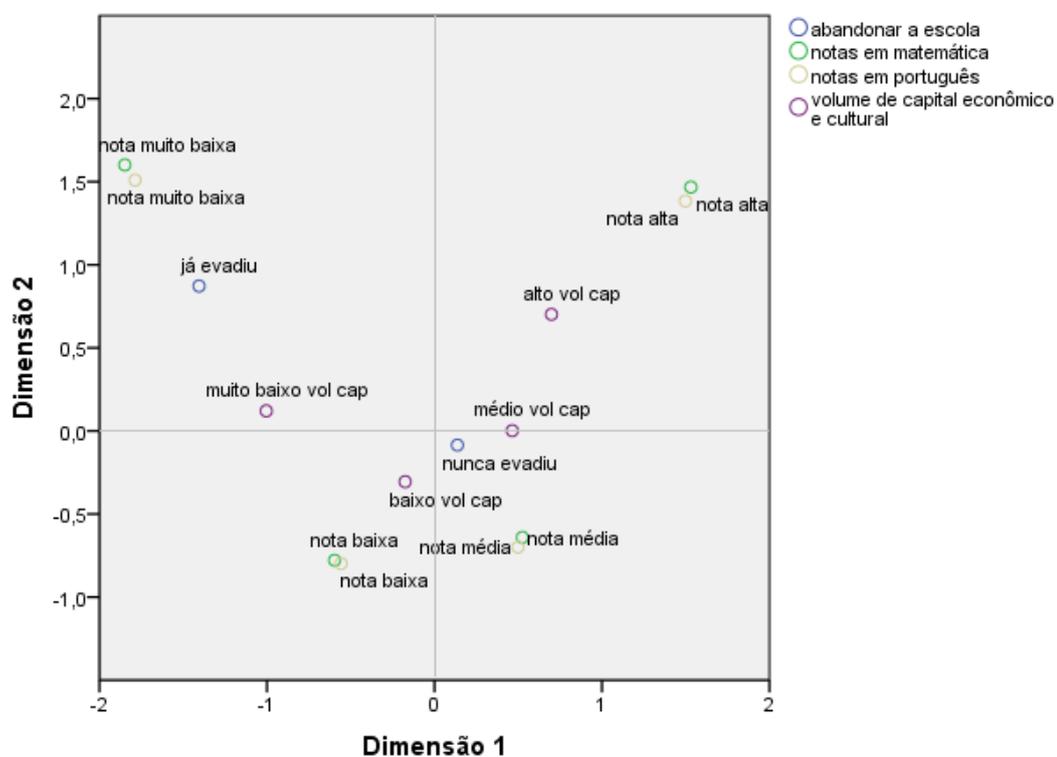
A “Dimensão 1” explicou 44,5% da variação dos dados, enquanto a “Dimensão 2” explicou 34,1%. Na “Dimensão 1”, estão presentes as associações entre as notas muito baixas e a ausência de incentivo ao estudo por parte da família, bem como o volume muito baixo de capitais. Nesse eixo, há uma oposição entre essas modalidades e as notas altas e o alto volume de capitais econômico e cultural. O não envolvimento da família com a vida escolar dos jovens parece ser um fenômeno mais localizado entre os alunos das classes mais vulneráveis.

Outros dois efeitos importantes estão relacionados à evasão escolar e à repetição do ano letivo (reprovação). Os alunos que já abandonaram a escola e/ou já reprovaram uma vez ao menos tendem a ter notas piores do que os que nunca o fizeram. Tratamos essas variáveis como indicadores de “trajetória individual”, mas desconfiamos que elas podem estar ligadas à classe social em que os alunos se situam. Para refletir sobre isso, começando pela evasão,

rodamos uma tabela de contingência entre o volume de capitais dos educandos e o abandono da escola, para verificar quantos discentes já abandonaram a escola nas diferentes faixas de volume de capital econômico e cultural. Entre os estudantes que já evadiram (31% da amostra), 22,8% possuem muito baixo volume de capitais e 42% possuem baixo volume. Juntas, as categorias representam 64,8% dos alunos que já abandonaram a escola. É um percentual bastante importante de jovens com baixo e muito baixo acesso aos capitais essenciais às sociedades modernas. Apenas 12,2% dos estudantes que evadiram possuem alto volume de capital econômico e cultural.

Com esses indícios, executamos uma análise de correspondência múltipla entre as notas em português e matemática, o volume de capitais e a evasão escolar. Buscamos as proximidades e distanciamentos entre as modalidades, para ver se o abandono da escola pode indicar algum pertencimento de classe. A Figura 17 apresenta a localização das categorias.

Figura 17
Análise de correspondência múltipla entre evasão escolar
volume de capitais e notas em Português e Matemática

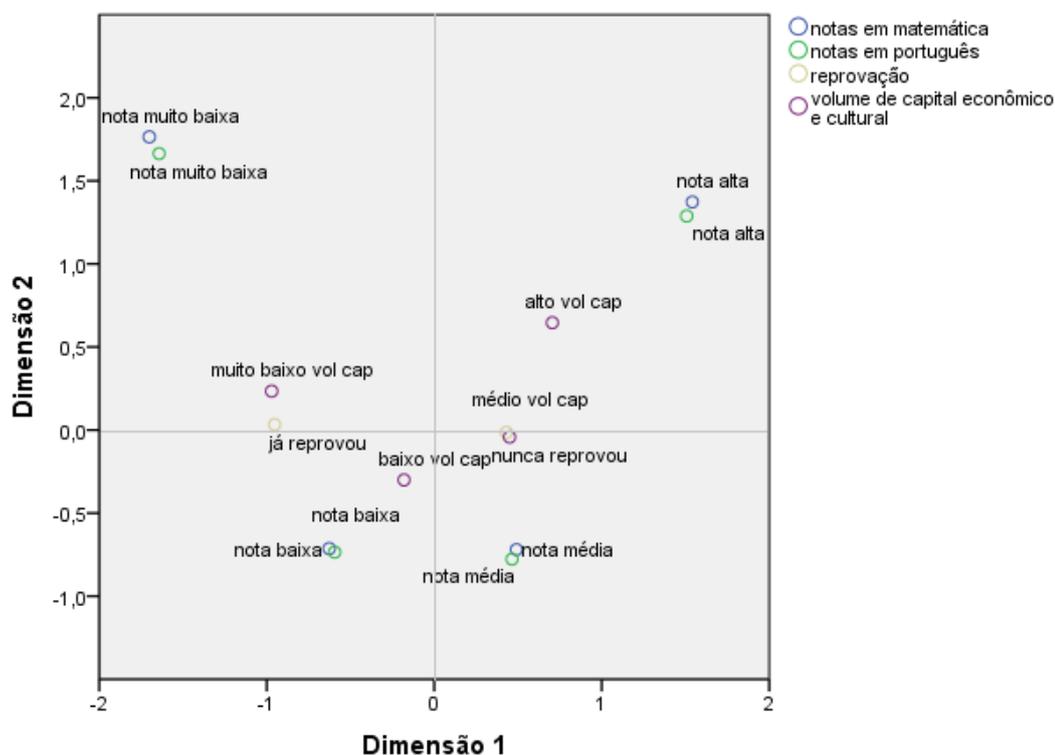


Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A “Dimensão 1” e a “Dimensão 2” explicaram, cada uma, 45,7% e 34,5% da variação dos dados. Na “Dimensão 1”, podemos ver a associação entre as notas muito baixas em matemática e português, o histórico de abandono da escola e o volume muito baixo de capitais. Por outro lado, vemos a associação entre as notas altas e o alto volume de capitais. Isso mostra, também, uma oposição entre esses grupos de modalidades. Na “Dimensão 2”, observamos uma oposição entre as notas baixas e as notas altas e o alto volume de capitais. A proximidade da evasão escolar com um volume muito baixo de capital econômico e cultural, em paralelo ao distanciamento com a categoria “alto volume de capitais”, pode sinalizar que o episódio de rompimento da trajetória escolar está mais vinculado às classes cujo acesso aos capitais mais importantes nas sociedades modernas é reduzido, e que esse fenômeno ocorre menos nas classes abastadas.

Fizemos as mesmas operações considerando as relações entre a reprovação e o volume de capitais. Entre os discentes que já reprovaram (48,5% da amostra), 22,1% possuem muito baixo volume de capitais e 42,8% têm baixo volume de capitais. Somente 11,1% dos alunos que já reprovaram têm alto volume de capitais. A Figura 18 ilustra o “mapa” das categorias.

Figura 18
Análise de correspondência múltipla entre reprovação
volume de capitais e notas em Português e Matemática



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

A “Dimensão 1” explicou 48,2% da variância dos dados, e a “Dimensão 2” explicou 34,1%. Olhando para a “Dimensão 1”, vemos que as notas muito baixas estão associadas ao muito baixo volume de capitais e à existência de, pelo menos, uma ocorrência de reprovação escolar na trajetória do estudante. Vemos, também, a associação entre as notas altas e o alto volume de capitais, além da oposição entre essas categorias e as modalidades “muito baixo volume de capitais”, “nota muito baixa” e “já reprovou”. Pode ser que essas proximidades e distanciamentos indiquem que a reprovação escolar está relacionada à posição de classe dos discentes.

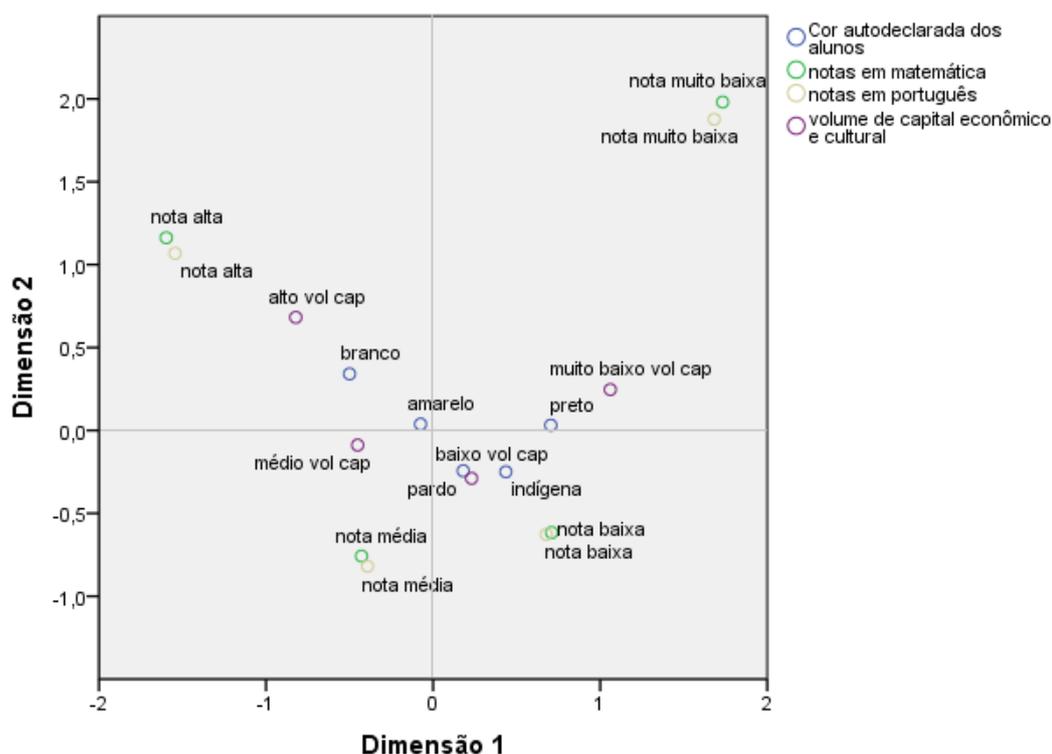
A última possível relação entre as variáveis aparentemente sem ligação com a classe social diz respeito à cor da pele dos educandos. No Brasil, parece razoável investigar essa relação, tendo em vista a perspectiva de que a população não-branca encontra-se, em geral, nas piores situações econômicas⁸. Entre os discentes brancos (34,1% da amostra), 10,9% possuem muito baixo volume de capitais e 35,8% possuem baixo volume – somados chegam a 46,7%. Quase a metade dos estudantes brancos estão entre aqueles que possuem muito baixo ou baixo volume de capital econômico e cultural. Os brancos com alto volume de capitais totalizam 20,6%. Por outro lado, entre os jovens autodeclarados pretos (11,3% da amostra), temos 19,1% e 40,0% com muito baixo e baixo volume de capitais, respectivamente. Somados, os alunos autodeclarados pretos na faixa de baixo ou muito baixo acesso aos capitais econômico e cultural chegam a 59,1%. Os estudantes pretos que se situam na faixa de alto volume de capitais constituem apenas 11,2%. Os dados dos estudantes pardos (48,7% da amostra) são bastante semelhantes aos dados dos estudantes pretos, assim como os dados dos indígenas (2,7% da amostra).

Tais distribuições demonstram que há uma diferença entre as populações branca e não-branca, ainda que essa diferença seja, de fato, não tão grande como poderíamos pensar a partir do senso comum. De todo o modo, os estudantes brancos possuem maior acesso ao alto volume de capitais do que os não-brancos, o que sinaliza alguma relação da cor da pele autodeclarada com o tipo e o volume de capitais acessados. A Figura 19 traz uma análise de correspondência múltipla entre a cor da pele autodeclarada, as notas nas duas disciplinas

⁸ Números recentes evidenciam a disparidade entre a renda das populações branca e negra (parda e preta). A renda média dos brancos é de R\$ 1.097,00, enquanto a renda média dos negros é de R\$ 508,90. Esses números foram amplamente divulgados pelos meios de comunicação e podem ser visualizados com detalhes em <http://g1.globo.com/economia/noticia/desigualdade-diminui-mas-renda-de-negros-ainda-e-metade-da-de-brancos-no-brasil-aponta-estudo.ghtml> (acesso em 02/07/2017).

avaliadas pelo Saeb 2013 e o volume de capital econômico e cultural, indicando as proximidades e distâncias no espaço social.

Figura 19
Análise de correspondência múltipla entre cor da pele autodeclarada,
volume de capitais e notas em Português e Matemática



Fonte: Elaboração própria / Saeb 2013.

Na “Dimensão 1”, capaz de explicar 45,3% da variação dos dados, vemos uma associação entre as notas altas, o alto volume de capitais e a cor da pele branca. Vemos, no quadrante direito, uma associação entre as notas muito baixas, o muito baixo volume de capitais e a cor da pele preta. As distâncias entre essas modalidades associadas revela uma oposição entre as categorias, o que pode assinalar a vinculação da cor da pele à classe social e aos distintos rendimentos educacionais. A “Dimensão 2” explica 34,3% da variância, e mostra uma oposição semelhante, entre alto volume de capitais, notas altas e cor da pele branca com as notas baixas.

Tratamos com parcimônia, entretanto, a possibilidade de interseccionar todas as variáveis que analisamos acima com questões de classe. Ainda assim, se essas intersecções forem aplicadas, nossos resultados empíricos sobre o efeito da classe social na escolarização dos jovens brasileiros ganham mais reforços de peso, visto que essas variáveis sempre

mostraram impactos importantes nas proficiências dos respondentes às provas e questionários do Saeb 2013. Em vista disso tudo, considerando as posições que os agentes ocupam no espaço social e as trajetórias que desenvolvem para chegar até elas, se manter ou evoluir, os agentes incorporam (“tornam corpo”) díspares esquemas de disposições para acreditar em algo ou agir de tal maneira, o que sedimenta o seu *habitus*, mecanismo de condução das “escolhas” que os agentes fazem na vida em sociedade. Nesse sentido, o *habitus* é uma estrutura estruturada, porque resulta de condicionamentos sociais que remetem a uma classe específica de condições de existência, ao mesmo tempo em que é uma estrutura estruturante, porque se faz um princípio gerador de práticas múltiplas e de limitadas improvisações.

As características do *habitus* delimitam uma espécie de homogeneidade entre as práticas dos agentes localizados em posições próximas do espaço social, o que engendra as suas práticas de classe, que não dependem da intencionalidade dos indivíduos. Além disso, as características do *habitus* indicam um ajustamento pré-reflexivo das pretensões subjetivas dos agentes com as probabilidades objetivas de sucesso educacional, um “senso prático” entre o que é o provável, o que é possível e o que efetivamente deve vir a acontecer. “As estratégias de investimento escolar são, então, um componente das estratégias de reprodução social” (BERTONCELO, 2016a, p. 166).

Destaca-se na teoria de Bourdieu a importância atribuída a “corporalidade” e ao quase “automatismo” das condutas sociais. A incorporação das disposições que forjam sentidos, significados e avaliações de cada um de nós começa na primeira infância, à medida que o corpo vai recebendo “treinamentos” e passa a assumir ares de um “reservatório de valores” (SOUZA, 2015, p. 200). O corpo é um operador analógico das hierarquias que dominam a vida social como um todo. O corpo é um campo de forças de uma hierarquia intransparente, seja entre classes, sexos ou faixas etárias, e colabora de maneira direta para a reprodução das desigualdades nos seus mais diversos âmbitos.

Seria preciso refletir sobre a incorporação dos capitais por parte dos agentes, algo que os nossos dados não nos permitem fazer. Para isso, recorreremos às pesquisas empíricas de Souza (2009, 2012b), demonstrativas de que os excluídos na sociedade brasileira, aqueles que perfazem a “ralé estrutural” (a classe mais vulnerável), caracterizam-se por uma vida social que não logrou inscrever nos agentes as disposições necessárias para o mercado competitivo e, inclusive, para a escolarização. Esta seria toda uma classe de pessoas portadoras de um *habitus* precário, inábil para incorporar os modernos capitais impessoais, sobretudo o cultural, e, portanto, inábil para incorporar as disposições que importam nas lutas sociais de classificação e desclassificação e na hierarquia valorativa da moralidade capitalista moderna.

Fabrcio Maciel e André Grillo (2007, p. 251), num dos textos que compõem o livro de Souza sobre a “ralé estrutural”, alertam para o fato de que não basta “dizer” que as coisas devem ser de tal maneira, mas é preciso o comportamento prático dos agentes, para que os seus filhos incorporem as disposições demandadas pela vida em sociedade. É isso que os autores percebem por meio da reflexão sobre os relatos dos informantes da pesquisa.

De repente, o bom pai preocupado com os filhos se transforma em mau exemplo. A principal herança que Alberto poderia deixar para seus filhos é algo que não está ao alcance de sua vontade: o legado da disciplina. Basta lembrar que seu razoável desempenho escolar na infância dependeu da disciplina rígida e de frágil comunicação da mão de ferro do pai. Quando este faleceu, a mola pressionada, ou seja, um corpo educado muito mais pela rigidez muda do que pelo entendimento e aquisição espontânea de habilidades, saltou ao encontro do destino reservado para os corpos que jamais puderam conhecer o autocontrole. A disciplina é a disposição corporal mais importante para uma boa inserção e um bom desempenho no mercado, pois sem ela é impossível a concentração exigida na escola, e com isso o desenvolvimento de habilidades emocionais e cognitivas que possibilitem interesse espontâneo pelos estudos. Isso aconteceu também com Francisco, cuja família destrda por um pai alcoólatra e violento impediu qualquer possibilidade de disposições para a concentração na escola. “Não me concentrava nas aulas, a é, fui repetindo [o ano letivo] direto, direto”.

O centro da questão é o não aprendizado de habilidades e capacidades imprescindíveis para a disputa pela apropriação de capital cultural por parte de milhões de pessoas que compõem o espaço social localizadas nas classes desprivilegiadas. Mais do que isso, essas pessoas saem perdendo pela ausência da incorporação efetiva da capacidade de concentração, característica considerada uma “habilidade natural” pelos membros das classes médias e altas. Souza lembra que ficou claro com a narrativa dos informantes das suas pesquisas que o discurso das famílias de incentivo ao sucesso escolar e da própria necessidade dele perdem lugar para as práticas sociais efetivas, feitas de exemplos efetivos inscritos nos corpos dos agentes. “Como faltavam exemplos efetivos em casa, tornados possíveis pelo processo de identificação paterna e materna, essa capacidade ou disposição para se concentrar não era desenvolvida” (SOUZA, 2015, p. 206).

A escola não é eficiente em grande parte das vezes exatamente porque as crianças das classes populares, ou todas aquelas que não nasceram nas classes médias e privilegiadas, chegam  instituição com o carimbo do insucesso. Enquanto isso, as classes médias e altas, pelo exemplo afetivo e incentivo dos responsáveis por suas crianças (vimos também o impacto deste aspecto, com os efeitos da variável de envolvimento da família na vida escolar dos jovens), lidam com aparente “naturalidade” com a dinâmica dos estabelecimentos educacionais, “vencem” os seus obstáculos e se adaptam facilmente a sua liturgia.

Em nossa pesquisa abundam declarações tocantes de jovens que se imaginam incapazes de estudar, sem inteligência e incapazes de concentração por culpa própria. Constrói-se a partir disso um contexto em que, tanto na dimensão intersubjetiva da interação social face a face dos sujeitos quanto na dimensão das práticas institucionais de todo tipo, sejam elas policiais, médicas ou escolares, o desvalor objetivo dos indivíduos dessa classe despossuída existencial, moral e economicamente é reafirmado no cotidiano (SOUZA, 2015, p. 208).

O Brasil do século XXI viveu um período de autodeclarado “combate à desigualdade”, com os três mandatos e meio do Partido dos Trabalhadores (PT) à frente do Governo Federal. De 2003 a 2014, a conjunção de políticas públicas voltadas para a redistribuição de renda, como o Bolsa Família, o aumento real do salário mínimo e a formalização de milhões de trabalhadores brasileiros, antes não amparados pelo mercado de trabalho formal e por leis trabalhistas, previdenciárias e sociais, originou não uma “nova classe média”⁹, mas uma “nova classe trabalhadora” brasileira (SOUZA, 2015, 2012b). Uma parcela ascendente de integrantes dessa nova classe trabalhadora foi constituída por segmentos “superiores” da classe dos desclassificados sociais, a “ralé estrutural”, conforme expressão provocativa de Souza (2009).

Esse segmento “superior” desgarrado da classe de desclassificados, em verdade, não carrega os privilégios de nascimento das classes médias e altas. A relação das classes populares com a escola é complicada. Seus representantes típicos trabalham bastante desde muito tenra idade, além de conciliar o trabalho com a ida à escola. É exatamente este o cenário que encontramos entre os aspectos que mais afetaram negativamente o desempenho dos estudantes brasileiros nas análises que fizemos nesta tese de doutorado. Em língua portuguesa, os estudantes que trabalham fora de casa tendem a ter, em média, 15,062 pontos a menos do que aqueles que apenas estudam. Em matemática, eles possuem, em média, 11,589 pontos a menos na escala Saeb.

O exemplar trabalho quantitativo de Carlos Antonio Costa Ribeiro (2007), denominado “Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil”, ainda que contemple uma formatação neweberiana para configurar as classes sociais e, assim, esteja afastado da nossa proposta, tem a qualidade de revelar a permanência da posição de classe impactando nas

⁹ O economista Marcelo Neri (2010) argumenta que, na última década, o Brasil viveu o crescimento das classes médias. Contudo, autores como Marcio Pochmann e Jessé Souza criticam duramente essa ideia. Pochmann (2012) define as mudanças na “estrutura de classes” brasileira com o advento de uma nova classe trabalhadora, e não de novas classes médias. Souza (2015) combate o pensamento de Neri e Pochmann, afirmando que não importa se utilizamos o acesso a bens de consumo, a renda ou a ocupação no mercado de trabalho, pois, para debater classes sociais, precisamos incluir o capital cultural (ao lado do capital econômico) como elemento determinante nas sociedades capitalistas, sejam elas centrais ou periféricas.

chances de mobilidade social em diferentes níveis de ensino, ainda que ela tenha perdido força nas últimas décadas, sobretudo na educação básica.

Em relação à educação, mostro que houve uma certa melhora. As médias de escolarização das pessoas com origens em cada classe social aumentaram de modo geral, ou seja, independentemente da classe social de origem, o acesso à educação primária cresceu. No entanto, o nível superior continua a ser um privilégio desfrutado, principalmente, pelas pessoas com origens nas posições de classes mais elevadas. A ampliação do acesso à educação primária foi mais rápida entre 1973 e 1982 e diminuiu após esse período. Outra descoberta interessante foi o fato de que pessoas provenientes das classes não-manuais tendem a apresentar níveis de escolaridade mais altos do que as que vieram de famílias das classes manuais. Apesar dessas melhoras, o nível de escolaridade alcançado pela população continua a ser muito baixo (COSTA RIBEIRO, 2007, p. 134).

Resta, portanto, a injunção de que a dimensão objetiva da classe social impacta os desempenhos escolares dos nossos jovens, principalmente se pensarmos ela desde a posse do capital econômico e a posse e incorporação do capital cultural. Contudo, outras variáveis demonstraram efeitos também fundamentais. São variáveis escolares, demográficas, familiares, individuais e de trajetória dos estudantes no universo educacional. Como explicar essa variedade de impactos? O que falta à teoria de Bourdieu para dar lugar a essa variedade e seguir contribuindo para o entendimento das relações entre as classes e a educação?

6.2 FISSURAS NA REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE DE CLASSE

Bertoncelo (2016a) e Sallum Jr. (2005) sublinham que Bourdieu (2008), partindo da crítica ao conceito de classe social na tradição marxista, contraria a tendência de entender as classes como agentes coletivos mobilizados por uma consciência plena da exploração e dos meandros da vida social. Além disso, o autor rejeita deixar de lado as lutas simbólicas de classificação que perfazem os processos de representação e as disputas por bens e recursos escassos nas sociedades modernas. Classes, nessa linha, consistem em construções teóricas que apontam relações entre agentes ocupantes de posições relativamente vizinhas no espaço social, caracterizadas pela posse de capital econômico e cultural.

A ligação entre a dimensão objetiva e as práticas de classe não está na consciência dos agentes, mas no que Bourdieu (2010) nomeou “*habitus* de classe”. O *habitus* é um conjunto de disposições de percepção e apreciação, incorporado em cada classe e na sua relação com as outras classes, que “se torna corpo” nos agentes por intermédio das percepções que eles possuem acerca da sua posição relativa nas relações de classe. Assim, o *habitus* figura muito

mais como um “inconsciente de classe” do que como uma consciência de classe (SALLUM JR., 2005, p. 28).

O *habitus* dá oportunidade para que haja alguma variedade de orientações comportamentais no interior de uma classe social. Isso ocorre em função das diversas origens e trajetórias individuais dos agentes que se localizam em posições próximas no espaço social, ocasionando diferenças de opinião e visões sobre os acontecimentos entre os agentes de uma mesma classe social. O edifício teórico de Bourdieu pressupõe um ajuste estreito entre a experiência social dos agentes (posição relativa de classe e trajetória) e as disposições para crer e agir (*habitus*). Tal estreiteza deixa no ar uma impossibilidade de entender as fissuras que têm o potencial de estancar ou modificar o processo de reprodução social. De fato, para Bourdieu (2010, 2008) as relações objetivas de força, que são estabelecidas na desigualdade objetiva de recursos entre as classes sociais, têm consigo uma grande probabilidade de reprodução dinâmica por meio do *habitus* de classe. Entretanto, o mesmo Bourdieu salienta que subsiste sempre “algo de vago e indeterminado” nas ocorrências da vida em sociedade.

As fissuras encontradas no espaço social, possíveis fendas para a atuação dos agentes em contraposição às dinâmicas de reprodução da desigualdade de classe, parecem mesmo estar sempre presentes. Por exemplo: escolas de qualidade, professores bem pagos, com boa formação e bons recursos pedagógicos disponíveis dão resultado positivo, no que tange ao desempenho educacional. Precisamos adicionar ao esquema teórico de Bourdieu alguma instabilidade maior nas disposições dos agentes, para podermos entender a influência de outras variáveis, que não as de classe, no desempenho escolar. Abaixo, discutimos as contradições sistêmicas próprias ao capitalismo e que, por isso, estão presentes no espaço social das sociedades modernas.

6.2.1 Contradições sistêmicas

O ajuste estreito que Bourdieu (2008) sugere entre condições objetivas, *habitus* e práticas de classe, mesmo deixando uma lacuna para o imponderável e o indeterminado, coloca sua teoria em dificuldade para explicar as variações de conduta entre membros de uma mesma classe e, por exemplo, o impacto de outros elementos que não a classe no desempenho educacional. Não parece haver condições de se encontrar apenas em Bourdieu a resposta para essa dificuldade. Se já apontamos a importância de considerar o capital cultural, ao lado do capital econômico, para a definição do conceito de classe, agora precisamos acrescentar uma

perspectiva cujo horizonte se põe justamente na formatação econômica das sociedades capitalistas.

Sallum Jr. (2005) lembra que o conceito de “contradição” está presente nos escritos de Marx com o desiderato de indicar a existência de “inconsistências” na estrutura das sociedades capitalistas¹⁰. São essas inconsistências que fomentam a potencialidade de conflitos e transformações nessas formações sociais. O ponto central do pensamento de Marx quanto à relação entre classes e contradição está situado em “O Capital”, a obra máxima da “teoria crítica do capitalismo” (SALLUM JR., 2005, p. 34). As classes aparecem como esteio do processo de reprodução do capital econômico, que consiste num processo contraditório. No eixo do processo de reprodução do capital econômico, a liberdade e a igualdade atinentes às relações entre os indivíduos, no âmbito da circulação de mercadorias, comutam-se no seu contrário, numa relação de sujeição e desigualdade entre classes.

Para manter a sua sobrevivência num sistema capitalista de circulação de mercadorias, os trabalhadores gastam seus salários adquirindo mercadorias. O consumo dessas mercadorias reproduz a si próprios, enquanto corpos e mentes que demandam determinados produtos. Dessa forma, não podem ficar sem trabalho, isto é, sua liberdade está condicionada à negociação com o indivíduo proprietário dos meios de produção (capitalista), ao qual o trabalhador venderá, outra vez, a sua força de trabalho. A liberdade de não vender a força de trabalho existe quase no nível da abstração, na medida em que, ao não vendê-la, o desemprego, a fome e a degradação social são as consequências previsíveis. Vimos que existem estudantes que trabalham além de estudar, e essa atividade prejudica os seus rendimentos escolares. Do ponto de vista coletivo, de classe, os trabalhadores se configuram sujeitados à classe dominante. O substrato da liberdade contratual seria, portanto, a sujeição de uma classe em relação à outra, a sujeição da sociedade aos requisitos lógicos do sistema econômico capitalista.

Conforme o capital econômico investido nos meios de produção passa a se reproduzir, as relações de igualdade na esfera da circulação de mercadorias começam a se fundamentar numa relação de desigualdade crescente entre classes. “Assim, a apropriação do trabalho sem troca é o fundamento da igualdade na troca” (SALLUM JR., 2005, p. 36). Precisamente é essa contradição, localizada no âmago da experiência social do trabalho, intrincada às suas

¹⁰ A respeito das aproximações e distanciamentos possíveis entre Bourdieu e Marx, Michael Burawoy (2010) propõe algumas considerações reflexivas e críticas. Por exemplo, o autor entende que a construção lógica do conceito de capital em Bourdieu desconsidera a perspectiva da “exploração”, inerente à produção do capital econômico em sociedades capitalistas. Burawoy (2010, p. 37) afirma que o capital, em Bourdieu, “(...) é sim uma relação, porém, nesse caso, é mais uma relação entre capitalistas do que uma relação entre capitalistas e trabalhadores”. De todo o modo, não aprofundamos essa perspectiva nesta tese.

consequências na vida coletiva, que abre sem parar as possibilidades do conflito entre classes sociais. O *modus operandi* das sociedades capitalistas produz, de forma reiterada, as contradições capacitadas a afrontar a dinâmica de saber e poder dominantes. A própria experiência de cada classe de indivíduos, situada de maneira distinta na estrutura societária, não deixa de ser ambígua e dinâmica, visto que o capitalismo é vincado em bases contraditórias.

A definição de *habitus* de classe, de Bourdieu, autoriza o abandono das ideias de “classe em si” e “classe para si”, tão caras às teorias marxistas. O *habitus* faz esquecer essas ideias em virtude da ênfase que designa para o sentido prático e simbólico dos sujeitados, mesmo que a consciência e a reflexividade não sejam elementos primordiais. Fornecer à noção de *habitus* a adição da categoria “contradição” pode concretizar subsídios para pensar a teoria de classes de Bourdieu sob o prisma de uma teoria da ação coletiva (SALLUM JR., 2005, p. 39). E pode ajudar a explicar como a escolarização e trajetórias individuais de estudantes oferecem possibilidades de “burlar” os destinos que suas posições relativas de classe tenderiam a lhes apresentar, ou mesmo de rejeitar a escola como algo que não está no horizonte de possibilidades – com “agência” e não “passividade”.

Se for verdade que as posições e trajetórias das classes e dos agentes, sejam elas aproximadas ou não, levam o potencial de explicar as possíveis variações das disposições de percepção e apreciação (*habitus*) no interior de uma mesma classe social, elas podem deixar lacunas nesse debate. A experiência social de cada classe é ambígua e dinâmica, em função de que as formações sociais capitalistas são contraditórias e cíclicas na sua estrutura. É essa ambiguidade interposta na experiência das classes sociais, em função das contradições da dinâmica própria ao capitalismo, que amplifica os esquemas de pré-reflexividade, de percepção e de disposições para crer e agir que conformam o *habitus* de classe e que faz com que, por vezes, a classe seja menos decisiva na conformação dos rendimentos escolares, como apontaram nossos dados. Histórias de sucesso escolar em classes populares, de revolta e indignação contra a escola, ou apenas de desistência e depressão quanto ao conhecimento escolar podem coexistir.

É essa contradição intrínseca ao espaço social que abre o esquema da reprodução das desigualdades de classe através da escolarização, tornando ele mais dinâmico e contribuindo para pensar a educação formal no Brasil de maneira mais complexa. Vimos que os estudantes de escolas federais tendem a ter, em média, 41,163 pontos a mais em matemática, por exemplo, tendo como referência as escolas municipais. Nas sinuosidades das contradições do espaço social, permeando as ambiguidades da vida em sociedade, escolas, estudantes,

professores e comunidades inteiras produzem e agenciam suas vidas de forma a reconstruir possibilidades e oportunidades, buscando, ainda que, talvez sem saber, fugir das dinâmicas das tendências de reprodução social das desigualdades que constituem o nosso cotidiano.

6.2.2 Penetrações culturais

As ideias desenvolvidas até aqui dão conta da tentativa de compreender a reprodução das relações desiguais entre classes sociais através da escolarização e a reprodução da própria estrutura de distribuição dos recursos materiais e simbólicos na vida em sociedade. Essa perspectiva revela um lado importante do fenômeno, mas encobre ou negligencia outros.

Permanece a questão de fundo que as análises das relações entre dimensões objetivas de classe e desempenho educacional não têm condições de perceber, em função tanto da forma como pensam o objeto, quanto porque o seu ângulo de investigação não permite (BERTONCELO, 2016a): o que faz com que em determinadas circunstâncias a educação formal confirme a expectativa analítica de reprodução das relações desiguais de classe previstas em tantos casos empíricos e o que faz com que em outras determinadas circunstâncias isso não aconteça? Mais: como a teoria sociológica pode explicar a ambiguidade da escolarização enquanto uma experiência social de produção cultural e transmissão de conhecimentos e, paralelamente, enquanto uma instituição do moderno capitalismo que tem papel relevante na reprodução das desigualdades de classe na sociedade brasileira?

Essas são questões que estudos como o nosso não conseguem responder. Outras críticas já haviam sido realizadas pela etnometodologia nas décadas de 1960 e 1970. Os etnometodólogos defendiam que o “fracasso” ou o “sucesso” dos estudantes nos estabelecimentos educacionais deveriam ser estudados como “construções práticas dos agentes”. Bernard Charlot (2000) propõe que se veja a escola como um lugar que ultrapassa a diferenciação social, mas que congrega e se organiza em volta da transmissão de saberes. Em suma, não é mais possível deixar para trás tudo o que acontece no interior das instituições educacionais, porque embora elas estejam contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe, também demonstram fazer a diferença no aprendizado e nas trajetórias educacionais (BARBOSA, 2009).

Bertoncelo (2016a, p. 169) promove uma colocação importante para a discussão que estamos travando nesse capítulo: “os agentes (sobretudo os alunos) que ocupam o espaço

escolar vivem a reprodução social – sobretudo, a possibilidade de ascensão social pela via escolar – como uma experiência contraditória”. O aspecto da produção cultural no interior da escola e como essa produção pode servir para mediar a influência das contradições sociais sobre as ações dos indivíduos merece atenção mais de perto.

Para atentar a isso, os dados do trabalho etnográfico produzido por Paulo Willis (1991) há algumas décadas, no interior de uma escola inglesa, frequentada pelos filhos da classe operária, problematizam os “insucessos” escolares desses jovens e ajudam a reconstruir a forma pela qual eles erguem uma cultura de resistência à escola, uma contracultura escolar. Isso se dá pela reelaboração de aspectos comuns de uma espécie de “cultura operária” incorporada nas práticas da comunidade e das famílias. O estudo traz a possibilidade de encontrar informações para uma via capaz de explicar a reprodução das desigualdades de classe na educação formal e, no mesmo tom, fazer visível a produção cultural de práticas que inovam normas, valores e classificações e se forjam através da assimilação e da subversão dos significados e valores hegemônicos (BERTONCELO, 2016a).

A reconstrução do cotidiano dos *lads*, alunos que mais desafiavam e resistiam à escola, que sequer pleiteavam alcançar bons resultados acadêmicos, mostra como a contracultura reengendrava, de modo muito particular, as características da cultura associada à classe operária (WILLIS, 1991). Tais características significavam coisas como o machismo, o tratamento rude, a objeção ao trabalho intelectual e o reconhecimento do trabalho manual, a aversão à autoridade e a propensão a fazer piadas e rir dos outros. Os *lads* faziam questão de não se relacionar com os estudantes considerados aceitadores da ordem escolar, pois a sua postura quanto ao conteúdo e a instituição valia como um marcador social nas dinâmicas de sala de aula.

O que Willis (1991, p. 151) chama de “penetrações culturais”, os impulsos de uma forma cultural que evidenciam dimensões da realidade das condições de existência, possibilitados pela contracultura escolar, sempre se viam estancadas, ao menos em parte, por múltiplas restrições, como a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e a divisão de trabalho entre os sexos. Conjugando os efeitos da instituição escolar, do individualismo e das mentalidades dos jovens, havia uma fissura, sob o prisma simbólico, entre o que se pensava a respeito do trabalho manual e do trabalho intelectual. Isso mantinha velada a natureza comum da exploração de ambas as formas de trabalho em sociedades capitalistas e produzia uma atitude reativa dos jovens perante a escola. Somava-se a isso a predominância patriarcal e a fissura entre trabalho manual e intelectual, para então se desdobrar uma inversão de valores da ideologia dominante. Se na totalidade da sociedade britânica o trabalho com o intelecto

detinha mais apreço e *status*, para os *lads* o trabalho manual representava, conforme a classe operária inglesa da época, a superioridade do ambiente masculino. O trabalho intelectual se assemelhava à “inferioridade social” das mulheres e deveria ser descartado (WILLIS, 1991).

Decorrência disso era a valorização do trabalho manual como símbolo das características próprias masculinas e a fonte apropriada para as referências que moldam a identidade e a autoestima. De modo incongruente, os jovens da classe operária inglesa aderiam com entusiasmo ao trabalho manual, o que, em consequência, conferia-lhes posições inferiores na estrutura de classes, mesmo que eles imputassem conotações favoráveis ao trabalho que exerciam. Se pensarmos bem, podemos pensar o “fracasso” escolar dos *lads* como sendo quase deliberado, visto que suas práticas de resistência à instituição escolar faziam de si mesmos agentes da situação e coordenadores das suas próprias experiências. Dito de outra maneira, a contracultura manifesta na resistência à escolarização se apoiava na valorização do trabalho manual e se afirmava enquanto uma pretensa superioridade moral desses estudantes. Não tirar boas notas fazia todo sentido.

Suas práticas conformavam formas culturais inspiradas na cultura operária inglesa, retraduzidas para o cenário educacional, e serviam como componentes mediadores entre suas experiências contraditórias de classe e suas ações. Willis (1991, p. 217) relata o papel da escola na vida dos *lads*, na comunidade operária britânica que embasa suas reflexões.

Embora a escola (...) não seja eficaz da forma que ela espera ser, é um local extremamente importante, e a causa próxima do renascimento de uma cultura oposicionista de classe, experienciada por uma boa porcentagem dos garotos de classe operária (...) Esse renascimento conduz a mudanças e refinamentos na ocupação subjetiva da força de trabalho que levam a resultados muito concretos. Através de formas contraditórias e involuntárias, a cultura contra-escolar realmente realiza para a educação um de seus principais, embora des-reconhecidos, objetivos – a condução de uma parte de garotos da classe trabalhadora, “voluntariamente”, para o trabalho manual qualificado, semi-qualificado e desqualificado.

Nos Estados Unidos, as pesquisas de Jay MacLeod (1987) observaram que as práticas de resistência escolar assumiam modos diferentes de manifestação. A menor combatividade da classe operária estadunidense teria menos força para subverter e penetrar o sistema cultural do país, em face à presença muito consensual de alguns valores e classificações simbólicas. O autor sugere que é por essa razão que as práticas de resistência escolar nos Estados Unidos quase nunca conseguem fugir ao ideário de sucesso hegemônico. Os “fracassados” são acusados de indivíduos desajustados (BRINT, 2006), que, em geral, se entregam às drogas e ao álcool. O antagonismo aos regramentos escolares é seguido pelo reconhecimento do valor

simbólico dos estabelecimentos educacionais e pela individualização do “fracasso”, o que move relações ambivalentes com os saberes escolares (BERTONCELO, 2016a, p. 104).

Uma rota interessante para tentar suprir as lacunas deixadas pelos estudos sobre a persistência das desigualdades de classe afetando a educação formal pode ser o uso, portanto, das noções de “produção cultural” e “contradição”. Elas oferecem a possibilidade de entender as dinâmicas entre a reprodução simbólica de classe no interior da escola e a abertura da mesma à mobilidade social. De acordo com Willis (1991, p. 157), “produção cultural” é

(...) a práxis que permite aquilo que eu chamei de penetrações culturais. A expressão característica dessa força sobre o mundo é, eu sugiro, uma espécie de produção. O cultural não traduz simplesmente, de forma mecânica, nem expressa, de alguma forma simples, as contradições sociais mais amplas. Ele atua sobre elas com seus próprios recursos para chegar a soluções parciais, recombinações, transformações limitadas, que são incertas, sem dúvida, mas concretas, específicas, com relação a seu próprio nível, e a base para ações e decisões que são vitalmente importantes para a ordem social mais ampla.

A reintegração do conceito de “contradição”, originado da teoria de Marx, pode ser útil para identificar as fissuras no espaço social da modernidade. Intrincadas no capitalismo como sistema, as contradições organizam de modo dinâmico as experiências dos indivíduos, dando margem para conflitos sociais e para a produção cultural. Nesse espaço, tornam-se possíveis as formações de novas categorias de percepção e segmentação do mundo. Nessa “fenda”, escolas, professores, alunos e comunidades podem cooperar e ousar subverter a lógica predominante, alcançando resultados acadêmicos louváveis e mostrando as alternativas à reprodução das desigualdades de classe via educação. Mas os alunos das classes mais vulneráveis podem também não encontrar sentido na escolarização, deliberadamente, atuando para uma trajetória alheia ao conhecimento ou de abandono dos estudos. Completando Bourdieu, poder-se-ia afirmar que as contradições adicionam constantemente a possibilidade de “desajuste” entre as condições objetivas e as trajetórias dos agentes no espaço social e os esquemas de ação e percepção que edificam as suas práticas (BERTONCELO, 2016a).

O comportamento dos *lads* na instituição escolar eram símbolos das experiências contraditórias de classe (WILLIS, 1991). Ainda que as oportunidades de ascensão social estivessem disponíveis por meio da escola, pelo menos em tese aberta aos agentes que se “dobrassem” às normativas institucionais e pedagógicas, na prática essas oportunidades não eram enxergadas dessa maneira pelos estudantes das classes que ocupavam posições objetivas inferiores na estrutura da distribuição de recursos. Também as formas de trabalho intelectual, em grande parte das vezes vistas com *status* mais elevado do que as formas de trabalho

manual, para os *lads* não eram muito atraentes. Seus comportamentos eram resultado da assimilação e da subversão parcial das definições dominantes de percepção e segmentação do espaço social por parte dos estudantes, em busca da interpretação dos elementos contraditórios que perpassavam a sua vida em sociedade.

6.2.3 Condição de agente e disposições abertas

A esta altura, nosso objetivo central já foi realizado. Analisamos a influência da classe social no desempenho educacional brasileiro, a partir do tratamento de evidências empíricas e possibilidades teóricas na Sociologia. Os dados explicitam que existe na sociedade brasileira um impacto da origem de classe dos estudantes nos seus resultados escolares e que, portanto, a escola colabora, ao menos em parte, na reprodução das desigualdades entre classes sociais.

Porém, isso só é verdadeiro se não deixarmos de dizer que outros elementos se mostraram fundamentais para as nossas análises, como os processos escolares e pedagógicos, sobretudo, mas também as características de trajetórias individuais dos educandos. Não reprovar, não abandonar a escola ou ter pais que incentivem a estudar, por exemplo, conformam bons rendimentos educacionais. Isso nos leva, inevitavelmente, às ambiguidades do espaço social e às “fendas” que aparecem no cotidiano prático da reprodução das desigualdades de classe. Nessas “fendas”, família, comunidade, tradições culturais carregadas de sentido próprio, escola e docência podem fazer diferença e, assim, impulsionar resultados e trajetórias acadêmicas “pouco esperadas”. Se as evidências empíricas indicam uma miríade de aspectos importantes para explicar o desempenho dos nossos jovens na educação formal, os tópicos acima possuem uma relevância indiscutível.

Na atualidade, por exemplo, há uma gama de estudos demarcando a importância da presença das famílias nos processos de escolarização dos jovens. Isso indica estratégias diversas de “investimento” na educação dos filhos por parte de grupos familiares localizados em distintas posições de classe, estratégias que originam eficácia variada. Nas classes médias intelectualizadas, é muito difícil que as trajetórias escolares sejam deixadas “ao acaso”, visto que a chegada aos estágios mais altos da pirâmide escolar é pressentida num espaço de tempo mais longo (NOGUEIRA, 2005).

Já entre os jovens das classes populares, a manutenção nas instituições educacionais se mostra uma empreitada cujo sucesso é um obstáculo, considerando os mecanismos de seleção e eliminação internos ao ambiente acadêmico. Um planejamento familiar que deixa a desejar

e o curto horizonte de tempo prospectado por essas famílias são marcas das condições vulneráveis de sobrevivência nas quais elas estão inseridas (ZAGO, 2011; PORTES, 2011). Não bastasse a desigual apropriação dos recursos para o investimento educacional, tais agrupamentos familiares possuem poucos recursos para tentar compensar as consequências de um possível insucesso na escola e para mitigar as chances de desclassificação social.

Contudo, mesmo que tais abordagens empíricas e teóricas ofereçam acesso ao complemento conceitual de uma espécie de “cesta de condicionantes básicos para o bom desempenho educacional”, acreditamos que é preciso, como último passo, para validar a sofisticada empresa teórica de Bourdieu, completar a articulação que viemos traçando até aqui, executando duas operações específicas, como passos para uma agenda de pesquisa em gestação: a) dialogando com Frédéric Vandenberghe (2010), fomentar uma “leitura transformativa do *habitus*” e, portanto, “abrir” o conceito de *habitus* em direção à parcela voluntarista da ação humana em sociedade; b) conseqüentemente, incorporar ao *habitus* de classe o fortalecimento da “condição de agente” própria aos seres humanos (utilizando, para isso, a perspectiva das “disposições múltiplas”, cara a Bernard Lahire).

No que se refere à noção de *habitus*, Vandenberghe (2010) sugere uma “abertura” maior do conceito, a aceitação de que as disposições que o constituem não são simplesmente fechadas ou limitadas em função das condições objetivas de classe que os agentes enfrentam no espaço social. O autor sugere que é possível

(...) ler Bourdieu com os olhos de Giddens, ver seu trabalho como uma preliminar a Habermas e insistir nas capacidades transformativas do *habitus*. Não obstante a autocensura de Bourdieu, penso que ele encorajaria tal leitura transformativa. Mais do que isso, penso que ele deveria tê-lo feito se quisesse tornar sua teoria alinhada às suas intenções políticas, as quais, ao final de sua carreira, não eram mais reprimidas, mas abertamente declaradas (VANDENBERGHE, 2010, p. 65).

Sem avançar tanto quanto provoca Vandenberghe, dada a crescente complexidade das sociedades contemporâneas parece promissor adotar uma compreensão menos fechada da noção de *habitus*. Até porque, mesmo sendo o *habitus* um “produto” das estruturas sociais, não se pode esquecer que ele é, ao mesmo tempo, um elemento estruturador das mesmas estruturas sociais. O *habitus* modifica aquilo que o condiciona, num movimento complementar e que não deve ser visto de maneira determinista ou simplesmente circular. Pessoas são condicionadas pela sociedade e também atuam condicionando os campos pelos quais se movimentam no espaço social, disputando (na condição de agentes) os recursos e bens em competição, a partir das suas disposições de classe (relativamente abertas) e dos tipos

de capital que possuem. Assumir a “criatividade” do *habitus* de classe pode dar à teoria de Bourdieu um toque um tanto menos reprodutor, e trazer o conceito, outra vez, para o centro das possibilidades de análise sociológica, como requer a reflexão sobre o papel da escolarização na reprodução das desigualdades de classe.

Acreditamos que Lahire (2005, 2002) concretizou o trabalho sugerido por Vandenberghe (2010) e reconstruiu uma teoria sociológica que pretende compreender as dinâmicas que existem nas fissuras do espaço social na modernidade, a partir do *habitus* e de uma tentativa de observar com mais afinco as relações sociais desde a condição de agente de cada um de nós. Ele está preocupado em desenvolver investigações sociológicas cujo foco recai sobre o “patrimônio disposicional” das pessoas, algo que vai muito além do “passado incorporado” presente no conceito de *habitus*. A ideia é buscar a reconstrução da gênese das disposições, e para isso é preciso analisar a constituição social do passado dos agentes e as formas de atualização desse passado. Há aí uma virada na abordagem sociológica, pois Lahire (2005) propõe uma investigação à escala individual, para tentar compreender como as relações sociais se atualizam nas subjetividades e nos agregados individuais de disposições.

O que está por trás das críticas que Lahire dedica a Bourdieu remete à interpretação dos fenômenos de individualização e diferenciação transcorridos nas sociedades modernas, desde, pelo menos, a década de 1960. Nessa linha, os indivíduos se veem em contato constante com “(...) processos multiformes de incorporação do social e se caracterizam por uma pluralidade interna de disposições heterogêneas, e até mesmo contraditórias” (ALVES, 2016, p. 311). A Sociologia focada ao individual pode informar acerca das complexidades disposicionais dos agentes, que demandam ser entendidos como situados em um determinado contexto social. O indivíduo é percebido como resultado complexo de diferentes e múltiplos processos de socialização em situações contextuais heterogêneas. Dessa maneira, o singular não deixa jamais de ser plural (LAHIRE, 2005, p. 25).

Na continuidade do pensamento de Lahire (2005), aparece uma segmentação entre as “disposições para crer” e as “disposições para agir”. As “disposições para crer” são crenças que os indivíduos incorporam e que podem não constituir de modo sistemático as “disposições para agir”. As crenças se associam a ordenamentos sociais empregados em distintas instituições e incorporados nos indivíduos, independente da sua rotina de ação e, inclusive, da incorporação de outras rotinas. Quando o sociólogo se dedica a investigar teoricamente as lacunas deixadas entre o que os indivíduos falam e o que fazem, por meio da observação rigorosa dos comportamentos das pessoas, torna-se possível perceber os indivíduos que interiorizam regramentos, ideais e valores, sem que para isso tenham edificado

rotinas de ação capazes de lhes possibilitar o alcance dos seus desejos. De fato, Lahire (2005) não nega em nenhum momento a existência, por exemplo, das condições objetivas de classe, à medida que as reflexões sociológicas individuais podem ajudar a desvelar a gênese das disposições daqueles que almejam algo que não possuem meios materiais para conseguir. As pessoas são entendidas enquanto colagens compostas, complexos matizados de disposições para agir e para crer, mais ou menos fortemente constituídos (LAHIRE, 2005, p. 32).

As perspectivas de Lahire podem ser descritas com a intenção de atentar para o “patrimônio de disposições individuais” e à “condição de agente” de cada uma das pessoas. Essa linha de pensamento foi apresentada muito brevemente por aqui, porque não é um dos objetivos deste trabalho aprofundar as subjetividades e individualidades dos estudantes brasileiros. Na transversal disso, o objetivo desta investigação, deflagrado desde o princípio, girou em torno de refletir sobre a reprodução das desigualdades de classe através da educação formal na sua dimensão objetiva.

Desenvolvidos todos os argumentos no perímetro citado acima, chegamos à conclusão de que: a) as classes sociais, na sua dimensão objetiva, que comporta o acesso a bens de consumo ou a posse de capital econômico e cultural, afetam os rendimentos educacionais no Brasil; b) a escola se situa num espaço social contraditório, cujas tensões e fissuras comportam esquemas de ação e percepção de classe próprios aos agentes, mas esquemas relativamente abertos; c) estudantes, famílias e comunidades, dotados da inerência da sua “condição de agentes” e portadores de um *habitus* de classe (relativamente aberto às disposições múltiplas de cada um), podem acabar superando os desafios da vida cotidiana e produzindo cultura e conhecimento no interior dos estabelecimentos educacionais brasileiros. Podem, também, rejeitar o sentido da escolarização.

CONCLUSÃO

As clivagens econômicas entre diferentes agrupamentos sociais, em sociedades capitalistas, remetem à noção de classes sociais. No entanto, classes sociais são percebidas pela Sociologia não somente vinculadas a critérios econômicos. É possível pensar nas classes enquanto divisões entre grupos sociais dotados de diferentes tipos e volumes de capitais diversos (BOURDIEU, 2013). Além disso, não pode ser descartada a existência de uma homologia entre a posse de capitais diversos e as práticas culturais dos agentes (BERTONCELO, 2010; BOURDIEU, 2008).

A escola é uma das instituições fundamentais da modernidade. De maneira geral, vemos que é possível pensar na escolarização a partir de dois olhares distintos. Primeiro, é comum pensar na escola como uma via aberta para a ascensão social, pela qual as pessoas que se dedicam aos estudos podem conquistar melhores postos de trabalho ou posições de maior destaque e reconhecimento na sociedade (DAVIS & MOORE, 1979; PARSONS, 1970). Assim, num contexto de democracia política e economia de mercado, não seriam necessárias políticas públicas focadas diretamente no combate às desigualdades de classe, por exemplo, porque o investimento em oportunidades educacionais de qualidade para todos, no longo prazo, traria consequências semelhantes com menos interferência governamental.

Há, contudo, a possibilidade de entender a escolarização sob a influência de outras lentes. Desde a década de 1960, especialmente desde a consolidação da Sociologia de Pierre Bourdieu (2008, 1996, 1992), as instituições educacionais passaram a ser vistas enquanto mecanismos de colaboração para a reprodução da estrutura de classes sociais, dada a sua atuação na manutenção dos privilégios pré-escolares. Como a escola é a uma instituição organizada para trabalhar um determinado currículo, com determinadas ações pedagógicas e regras internas que são fruto de um arbitrário cultural dominante, os estudantes que possuem diferentes acessos aos bens e recursos culturais e diferentes disposições incorporadas para agir acabam por se deparar com diferentes obstáculos durante as suas trajetórias acadêmicas. A escola passaria a exercer uma espécie de “exclusão opaca”, travestida de democracia e diferença de méritos individuais, na medida em que oferece as vagas para os jovens das diferentes classes, mas não consegue automaticamente driblar todos os efeitos das desiguais origens sociais.

Nas pesquisas que viemos realizando nos últimos anos, desde 2011, temos procurado explorar o entendimento proposto por Bourdieu quanto ao papel da escola na sociedade brasileira. Em outras ocasiões, analisamos a influência do capital cultural no desempenho

estudantil, com dados de 2003, operacionalizando o capital cultural através de uma escala de bens culturais e, depois, através de variáveis categóricas individuais que expressam escolaridade na família e hábitos culturais dos alunos (CAPRARA, 2016, 2013). Chegamos a esta tese de doutorado com questionamentos que abrangeram este ciclo de investigações e se consolidaram na tentativa de examinar criticamente as relações entre as classes sociais e a educação básica no Brasil contemporâneo. Para isso, utilizamos aqui uma concepção de classe social mais alinhada com o consumo de bens e recursos materiais, num primeiro momento; depois, utilizamos a noção de classe social a partir de indicadores de capital econômico e capital cultural, fugindo do “economicismo” (SOUZA, 2015). Em suma, examinamos o impacto da desigualdade de classe no desempenho educacional dos nossos jovens, considerando a influência dos aspectos escolares, pedagógicos e individuais como forma de controle dos efeitos de classe. Produzimos um extenso estudo quantitativo, obtivemos evidências empíricas para todo o país e regionalizadas, e terminamos articulando esses dados com as abordagens teóricas que consideramos apropriadas para a discussão.

Os resultados das operações estatísticas seguem o que boa parte da literatura sociológica aponta com frequência. A classe social aparece quase sempre relacionada com o desempenho dos estudantes em matemática e língua portuguesa. Quando observamos o impacto da classe por estratos de consumo, os alunos situados nos estratos mais vulneráveis (“D/E” e “C2”) demonstram notas muito abaixo dos jovens pertencentes ao estrato mais alto (“A”). Quando analisamos o impacto da classe nas notas dos jovens, por intermédio de variáveis individuais de capital econômico e cultural, notamos que trabalhar fora de casa se relaciona negativamente com as notas dos discentes. Entretanto, morar numa residência ampla, ter o hábito de leitura na rotina e uma alta escolaridade na família, todas são variáveis que se relacionam positivamente com as proficiências em português e matemática. No que tange à classe social, considerando inclusive as especificidades regionais, esses foram os principais elementos de classe que se mantiveram presentes nas análises que produzimos. Eles corroboram a ideia de que a questão do efeito da classe social dos jovens nos seus resultados educacionais não pode ser posta de lado. As circunstâncias externas à escolarização seguem presentes na conformação das trajetórias práticas dos agentes que disputam posições no campo escolar.

Em paralelo às nossas pesquisas, uma série de investigações sobre as relações entre as origens sociais e a educação formal, considerando análises de longo prazo, pode ser atribuída aos esforços de Costa Ribeiro (2014, 2011, 2007). O autor percebeu que a finalização do ensino fundamental caracteriza a transição cuja contribuição é mais elevada para a

desigualdade de resultados educacionais no Brasil. Fica claro que seus achados evidenciam a necessidade de pesados investimentos em políticas públicas educacionais que fortaleçam a conclusão dos ensinos fundamental e médio, e que, sobretudo, melhorem a qualidade da educação pública. Mais do que isso, uma das suas conclusões mais enfáticas defende que nenhum desenvolvimento de política educacional robusto terá sucesso garantido se, no Brasil, não houver um enfoque maciço na redução das desigualdades sociais. “As análises mostram que, mesmo quando levamos em conta o tipo de escola, as desigualdades socioeconômicas de oportunidades permanecem” (COSTA RIBEIRO, 2011, p. 79). Noutras palavras, para que o sistema educacional brasileiro possua uma qualidade digna do que se espera para o país, seriam indispensáveis melhorias na qualidade da escolarização, mas, principalmente, nas condições de vida das famílias dos nossos estudantes.

À medida que encontramos a presença do efeito da classe social no desempenho dos estudantes brasileiros da educação básica, também encontramos o efeito de outras variáveis, algo que não podemos deixar de mencionar. Vimos que a inserção em escolas federais e escolas privadas é fator de destaque frente às demais redes mantenedoras. Também a existência de bibliotecas, recursos pedagógicos e professores com boa formação e boa remuneração, mostram-se elementos que fazem a diferença nas notas dos alunos. Nesse contexto, vale recordar que mais de uma vez aparecem os impactos positivos da formação em universidades públicas e de salários maiores do que dois mil reais para os docentes, indicando que o investimento em formação qualificada e salário digno tem influência positiva no desempenho escolar.

Observamos, ainda, a influência de três outros aspectos: (a) o envolvimento da família na vida escolar dos educandos; (b) as características de trajetórias individuais, muito marcantes nas notas dos jovens de diferentes etapas da escolarização, com os estudantes que nunca abandonaram a escola e nunca reprovaram de ano sempre revelando melhores rendimentos escolares; (c) a questão da desigualdade relacionada à cor da pele, ao passo que os estudantes não-brancos estiveram em desvantagem quanto ao seu desempenho em matemática e língua portuguesa, na comparação com os alunos brancos. Restam poucas dúvidas de que isso reitera as já conhecidas dificuldades da população negra no Brasil, quando se depara com os sistemas de ensino (SILVA & HASENBALG, 2000).

Não obstante, buscamos refletir teoricamente sobre as informações empíricas. Se, por um lado, elas nos anunciam a força da classe social na conformação de rendimentos acadêmicos, seja a classe pensada a partir de estratos de consumo de determinados bens (NERI, 2010), ou pensada desde indicadores de capital econômico e capital cultural

(BOURDIEU, 2013), noutro polo nossos resultados empíricos desvelam a força da escolarização nas proficiências em matemática e língua portuguesa – medidas pelo Saeb 2013. Dessa forma, seguimos a reflexão pontuando a importância da classe econômica; depois, a insuficiência dela, propondo a necessidade da adição de elementos culturais ao esquema de classe, com o uso do capital cultural; e, para fechar, adicionamos alguns relatos empíricos de outros autores, a fim de ilustrar as lutas simbólicas decorrentes da condição de classe dos agentes, desenvolvidas na incorporação dos capitais por meio do *habitus* de classe (BOURDIEU, 2008).

Os trabalhos de Jessé Souza (2009, 2012b) servem para agregar referências empíricas sobre como ocorre a incorporação (ou não) do capital cultural nas classes populares brasileiras, definindo as chances que elas possuem na competição diária pelos bens e recursos escassos. Souza mostra que as classes mais vulneráveis, pelo acesso restrito ao capital econômico, mas, sobretudo, ao capital cultural, acabam incorporando o que ele chama de *habitus* precário, um sistema de disposições insuficiente para responder às demandas das modernas formações sociais. Desse modo, as relações das classes desprivilegiadas com a escolarização são matizadas pelo “fracasso” desde sempre, visto que as instituições educacionais “cobram” dos estudantes competências culturais que eles possuem muito fragilizadas, quando possuem. A escola, portanto, colaboraria para a reprodução das desigualdades de classe.

Porém, isso não explica os efeitos consideráveis das variáveis de escolarização nas notas dos alunos avaliados pelo Saeb 2013. A coexistência da reprodução de classe via escola com alternativas a ela pode ser presumida da coexistência dos efeitos da classe social e dos efeitos das demais variáveis de controle, alguns mais fortes do que os efeitos de classe. Talvez faltem ao sofisticado arcabouço teórico de Bourdieu duas “desestabilizações conceituais” que podem ajudar a adicionar maior capacidade de adaptação criativa dos agentes à realidade complexa das sociedades atuais. A primeira é a adição da perspectiva de “contradição” ao espaço social, ancorada na proposição de Sallum Jr. (2005). A segunda é a abertura do conceito de “*habitus* de classe” à parcela mais voluntarista da ação humana, conferindo maiores possibilidades para a *hysteresis*¹¹ do *habitus* e, inclusive, para renovar a serventia do conceito.

¹¹ Medeiros (2017, p. 229) lembra que Bourdieu problematiza o *habitus* refletindo acerca da *hysteresis*, noção que é “(...) emprestada de um conceito de mesmo nome existente na física, cuja tradução do grego *husterein* significa estar atrasado” e que “(...) é utilizada para explicar que pode haver uma ‘defasagem estrutural’ entre as ocasiões e as disposições, ou seja, as categorias de percepção e de apreciação ficariam mal ajustadas às

Sallum Jr. (2005) e Bertoncelo (2016a) viram na categoria “contradição”, inerente à estrutura econômica do capitalismo, a oferta da possibilidade de melhoria na compreensão dos desajustes que podem ocorrer entre as condições de classe e as práticas sociais e culturais. Numa sociedade em que as relações capitalistas sustentam a sua base material, a contradição exposta nas relações de produção entre “trabalhadores” e “capitalistas” engendra o tempo inteiro fissuras possíveis na sua estrutura de reprodução. Nessas “fendas”, pode ocorrer tanto uma derrubada das barreiras de classe encontradas no interior da escola, quanto uma adoção de posturas deliberadas de rejeição ao próprio sentido das instituições educacionais e do conhecimento escolar. Era mais ou menos isso que os estudantes filhos de operários ingleses etnografados por Paul Willis, na década de 1960, estampavam com sua repulsa ao trabalho intelectual e à instituição que o enaltecia, a escola. Um pouco disso podemos ver, ainda, com os informantes de Souza (2009), quando notamos que aqueles integrantes das classes populares que conseguem avançar na escolarização redobram os seus esforços e se sustentam em diferentes sociabilidades, aproveitando as “fendas” que se lhes apresentam, ao passo que uma boa parcela das classes vulneráveis encontra-se em permanente conflito com os estabelecimentos escolares.

Temos, por conseguinte, um contexto em que as classes sociais seguem conformando os rendimentos acadêmicos dos nossos jovens na educação básica. Os efeitos da classe no desempenho educacional têm diminuído nas últimas décadas, mas continuam existindo (COSTA RIBEIRO, 2007). Isso se pensarmos a classe social levando em conta os aspectos econômicos, mas também agregando aspectos culturais ao conceito. Bourdieu (2008) investiu muitos dos seus esforços no entendimento das lutas simbólicas que se desdobram das posições relativas de classe, analisando a homologia entre práticas culturais e condições de existência. O autor acabou muito atrelado a uma visão de classe enquanto acesso a “cultura dominante”, o que não deixa de guardar alguma razão. No entanto, vimos que, em países como o Brasil, os efeitos das classes sociais no desempenho educacional, ainda que pensadas para se aproximar de Bourdieu, não podem negligenciar a importância do capital econômico, em paralelo ao capital cultural. A alta desigualdade econômica do nosso país pode fazer com que não estejam satisfeitos os parâmetros básicos de equidade nas condições de existência entre as diferentes classes, e talvez isso coloque os elementos culturais, ao menos estatisticamente, logo atrás dos elementos econômicos. Parece um equívoco, contudo,

possibilidades objetivas do funcionamento de um campo porque o entorno com o qual se confrontam seria demasiado distante daquele com o qual se ajustam”.

descuidar a presença dos efeitos do capital cultural, na medida em que seus indicadores tiveram destaque frequente na relação com as notas dos discentes.

Com o exame da influência da classe social nas notas dos educandos brasileiros, avaliados pelo Saeb 2013, mostramos que a dimensão objetiva de classe afeta os rendimentos acadêmicos. Nosso estudo parece ter como maior qualidade o tratamento extenso e detalhado sobre as relações entre classe e desempenho educacional, com uma amostra de 269 mil casos e o uso de diferentes técnicas estatísticas. Mostrar as relações entre as classes sociais e a escola não significa dizer que os problemas da educação são causados pela pobreza ou pela ausência de algum recurso por parte dos estudantes e suas famílias, mas ressaltar que a escola é uma instituição que “atende melhor” à diferentes classes sociais, sendo afetada pelas desigualdades de classe e “servindo melhor” para as classes abastadas em recursos econômicos e culturais.

No entanto, os aspectos que os estudos sobre as desigualdades de classe e suas relações com a educação formal costumam deixar em aberto dizem respeito ao escrutínio das condições sociais de gênese e transmissão das disposições fundamentais para uma inserção eficiente nas lógicas dos estabelecimentos escolares. Não logram êxito, também, ao não conseguir aprofundar a perspectiva relacional própria a teoria de Pierre Bourdieu, orientação teórica que nos guiou a maior parte do tempo, e ao não conseguir avançar na investigação dos processos de formação do capital cultural nas modernas sociedades capitalistas. Investigar essas questões passa por uma agenda de pesquisa sociológica de cunho também qualitativo, que ambicione entender a formação dos processos de subjetividade/moralidade que perfazem os agentes e como esses agentes se relacionam com as interações próprias ao ambiente escolar. Esse pode ser um caminho bastante promissor para complementar as reflexões acerca da reprodução das desigualdades de classe através da educação formal.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado: Notas Para uma Investigação*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ALVES, Ana. Dos habitus de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, 2016.

AYALON, Hanna; SHAVIT, Yossi. Educational Reforms and Inequalities in Israel: the MMI Hypothesis Revisited. *Sociology of Education*, vol. 77, 2004.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

_____. A qualidade da escola e a desigualdade social: a democratização da escola? *Anais do XXVI Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu, 2002.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *La Escuela Capitalista en Francia*. México: Siglo Veintiuno, 1975.

BAUDRILLARD, J. *Sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 1975.

BECK, U. *Risk society*. Londres: Sage, 1992.

BENNET, Andrew; GEORGE, Alexander. Theoretical Explanation: From the Deductive-Nomological Model to Causal Mechanisms. In: BENNET, Andrew; GEORGE, Alexander. *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Massachusetts: MIT Press, 2005.

BERNSTEIN, B. Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language and Society*, n. 10, pp. 327-363, 1981.

BERTONCELO, Edison Ricardo. Classes sociais, cultura e educação. *Revista Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 104, 2016a.

_____. O espaço das classes sociais no Brasil. *Tempo Social*, USP, v. 28, n. 2, 2016b.

_____. O uso da Análise de Correspondências Múltiplas nas Ciências Sociais: possibilidades de aplicação e exemplos empíricos. *Anais do 40º Encontro Anual da Anpocs*, Caxambu – MG, 2016c.

_____. Classes e práticas sociais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 28, n. 81, fev. 2013.

_____. *Classes sociais e estilos de vida na sociedade brasileira*. Tese de Doutorado, PPG Sociologia USP, São Paulo, 2010.

_____. As classes na teoria sociológica contemporânea. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, n. 67, 25-49, jan./jun. 2009.

BLAU, P. M.; DUNCAN, O. D. *The American occupational structure*. New York: Wiley, 1967.

BOUDON, Raymond. *A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais*. Brasília: Ed. da UNB, 1981.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais. *Revista Novos Estudos CEBRAP*, n. 96, São Paulo, Julho de 2013.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2008.

_____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Contrafogos*. Oeiras: Celta, 1998.

_____. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Nova Iorque: Basic Books, 1974.

BREEN, R.; ROTTMAN, D. *Class stratification: a comparative perspective*. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1995.

BREEN, Richard; JONSSON, Jan O. Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model. *American Sociological Review*, vol. 65, nº 5, 2000.

BRINT, Steve. *Schools and societies*. Stanford: Stanford University Press, 2006.

BUCHMANN, C.; DALTON, B. Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context. *Sociology of Education*, vol. 75, n. 2, pp. 99-122, 2002.

BURAWOY, Michael. *O marxismo encontra Bourdieu*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010.

BUNGE, Mario. How does it work? – the search for explanatory mechanisms. *Philosophy of the Social Sciences*, vol. 34, n. 2, pp. 182-210, 2004.

BUTLER, Tim; SAVAGE, Mike (orgs.) *Social change and the middle classes*. Londres: UCL Press, 1995.

CAPRARA, Bernardo Mattes. The Impact of Cultural Capital on Secondary Student's Performance in Brazil. *Universal Journal of Educational Research*, v. 4, n. 11, 2016.

_____. *A influência do capital cultural no desempenho estudantil: reflexões a partir do Saeb 2003*. Dissertação de Mestrado Acadêmico, PPGS UFRGS, Porto Alegre, 2013.

CASTRO, Claudio M. Educação no Brasil: Atrasos, Conquistas e Desafios. In: *Brasil: O Estado de uma Nação*. Brasília: IPEA, 2006.

CASTRO, Maria H. G. *Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro: Tendências e Perspectivas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLEMAN, James. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, n. 94, Supplement, 1988.

COSTA RIBEIRO, Carlos Antonio. Mobilidade e Estrutura de Classes no Brasil Contemporâneo. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 16, n. 37, pp. 178-217, set/dez 2014.

_____. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Revista Dados*, v. 54, n. 1, Rio de Janeiro, 2011.

_____. *Desigualdade de Oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Argumentum, 2009.

_____. *Estrutura de Classe e Mobilidade Social no Brasil*. Bauru: EDUSC, 2007.

CROMPTON, R. *Class and stratification: An introduction to current debates*. Cambridge: Polity Press, 2003.

_____. Gender and class analysis. In LEE, D.; TURNER, B. (orgs.). *Conflicts about class*. Londres: Longman Group, 1996.

CROSSLEY, N. From reproduction to transformation: Social movement fields and the radical habitus. *Theory, culture and society*, London-Sage, v. 20(6), 2003.

CYRINO, Carolina Dutra. *Análise geométrica de dados através da análise de correspondência múltipla*. Monografia para o curso de Estatística da UFJF, Juiz de Fora, 2011.

DAVID, K.; MOORE, W. Alguns princípios de estratificação. In: VELHO, O.; PALMEIRA, M.; BERTELLI, A. (orgs.). *Estrutura de classes e estratificação social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

DEROUET, Jean-Louis. Une sociologie des établissements scolaires: des difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. *Revue Française de Pédagogie*, n. 78, pp. 86-108, 1987.

DiMAGGIO, Paul. Cultural Capital and School Success – The Impact of Status Culture Participation on the Grades of United-States High-School-Students. *American Sociological Review*, vol. 47, n. 2, pp. 189-201, 1982.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP, 2007.

DUNCAN, Greg; MURNANE, Richard. *Whither opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russel Sage Foundation, 2011.

DURU-BELLAT, Marie. *Les Inégalités Sociales à l'École: Genèse et Mythes*. Paris: PUF, 2002.

EDGELL, Stephen. *Class: Key ideas*. Londres/Nova York: Routledge, 1993.

ERIKSON, Robert; GOLDTHORPE, John. The CASMIN Project and the American Dream. *European Sociological Review*, n. 8, p. 283-306, 1992.

FERNANDES, Danielle. Race, Socioeconomic Development and the Education Stratification Process in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 22, 2005.

_____. *Raça, Origem Socioeconômica e Desigualdade Educacional no Brasil: Uma Análise Longitudinal*. Trabalho apresentado no XXV Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, MG, 2001.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978.

FIELD, Andy. *Descobrendo a Estatística Usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean Claude. *Sociologia da Educação: Dez anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, Anthony. *Conceitos essenciais de Sociologia*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2016.

_____. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. *A escola dos que Passam Sem Saber: A Prática da não-retenção Escolar na Narrativa de Alunos e Familiares*. Dissertação de Mestrado Acadêmico. Belo Horizonte: PUC-MG, 2002.

GOLDTHORPE, J.; CHAN, T. W. Social stratification and cultural consumption: music in England. *European Sociological Review*, n. 23, pp. 1-19, 2006.

_____. The social stratification of theatre, dance and cinema attendance. *Cultural Trends*, n. 55, pp. 193-212, 2005.

GOLDTHORPE, J. H.; LLEWELLYN, C.; PAYNE, C. *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press, 1987.

GOLDTHORPE, J. H.; MARSHALL, Gordon. The Promising Future of Class Analysis: a response to recent critiques. *Sociology*, n. 26, pp. 381-400, 1992.

GOLDTHORPE, J. *On Sociology*. Stanford: Stanford University Press, 2007.

_____. Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, n. 45, 1996.

_____. The service class revisited. In: BUTLER, T; SAVAGE, A. (orgs.). *Social change and the middle classes*. Londres/Nova York: Routledge, 1995.

GONÇALVES, Fernando Gonçalves de. *Estrutura universitária, programas de inclusão no ensino superior, capitais e disposições: um estudo sobre seu impacto no desempenho acadêmico*. Monografia de Conclusão de Curso, Bacharelado em Ciências Sociais, Porto Alegre, UFRGS, 2015.

GREENACRE, Michael; BLASIUS, Jörg (orgs.). *Correspondence Analysis in the Social Sciences*. San Diego: Academic Press, 1994.

GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HALPIN, Andrew; CROFT, Don. *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Administration Center, 1963.

HARGREAVES, David. *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge & Kegan Paul, 1967.

HAUSER, Robert M.; FEATHERMAN, David L. Equality of Schooling: Trends and Prospects". *Sociology of Education*, vol. 49, nº 2, 1976.

HIGGINS, Silvio. Quarenta anos do Relatório Coleman: capital social e educação. *Revista Educação Unisinos*, maio/agosto 2005.

HOUT, Michael. Maximally Maintained Inequality and Essentially Maintained Inequality: Cross national Comparisons. *Sociological Theory and Methods*, vol. 21, nº 2, 2006.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1994.

KAREN, David. Changes in Access to Higher Education in the United States: 1980-1992. *Sociology of Education*, vol. 75, nº 3, 2002.

KERLINGER, Fred. *Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: EPU, 1980.

LAHIRE, B. Patrimônios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Problemáticas*, n. 49, 2005.

_____. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

_____. *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As Razões do Improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAURENS, Jean-Paul. *I sur 500: La Reussite Scolaire en Milieu Populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LOCKWOOD, David. The “new working class”. In: SCOTT, J. (org.). *Class: Critical concepts*. Vol. IV. Londres/Nova York: Routledge, 1996.

LOCKWOOD, David *et al.* *The affluent worker in the class structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

LUCAS, Samuel R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility and Social Background Effects. *The American Journal of Sociology*, vol. 106, nº 6, 2001.

MACIEL, Fabrício; GRILLO, André. O trabalho que (in)dignifica o homem. In: SOUZA, Jessé. *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.

MACLEOD, Jay. *Ain't no makin' it: Leveled aspirations in a low-income neighborhood*. Boulder-CO: Westview, 1987.

MARE, Robert. Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, vol. 46, nº 1, 1981.

_____. Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, vol. 75, 1980.

MARX, Karl. *El Capital: el proceso de producción del capital*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.

_____. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Hysteresis. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. *Revista Dados*, volume 54, número 2, Rio de Janeiro, 2011.

MULLER, Walter; KARLE, Wolfgang. Social Selection in Educational Systems in Europe. *European Sociological Review*, vol. 9, nº 1, 1993.

NERI, Marcelo. *A nova classe média: o lado brilhante dos pobres*. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. XL (176), pp. 563-578, 2005.

_____. Trajetórias Escolares, Estratégias Culturais e Classes Sociais: Notas em Vista da Construção do Objeto de Pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

OLIVEIRA, F. L. Movilidad Social y Económica en Brasil: una nueva clase media? In: FRANCO, R. HOPENHAYN, M. LEÓN, A. (orgs.) *Las Clases Medias en América Latina: retrospectiva y nuevas tendencias*. CEPAL: Siglo Veintiuno, 2010.

PARSONS, Talcott. Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revised. In: LAUMANN, E. (ed.). *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis: Bobbs-Merril, 1970.

_____. A Reviseted Analytical Approach to the Theory of Social Stratification. In: BENDIX, R; LIPSET, S. M. *Class, Status and Power*. Nova Iorque: Free Press, 1954.

PASTORE, José; SILVA, Nelson do Valle. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Macron Books, 2000.

POCHMANN, M. *Nova Classe Média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias e Estratégias Escolares do Universitário das Camadas Populares*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFMG, 1993.

POULANTZAS, Nicos. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

RAFTERY, Adrian E.; HOUT, Michael. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-1975. *Sociology of Education*, vol. 66, nº 1, 1993.

RAMOS, Marília Patta. *Pesquisa social: abordagem quantitativa com uso do SPSS*. Porto Alegre: Escritos, 2014.

REISS, Julian. Do we need mechanisms in the social sciences? *Philosophy of the social sciences*, vol. 37, n. 2, pp. 163-184, 2007.

RIANI, J. de L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, v. 25, n. 2, jul/dez 2008.

RIOS-NETO, E. L. G.; CÉSAR, C. C.; RIANI, J. de L. R. *Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil*. Pesquisa e Planejamento Econômico, v. 32, n. 3, dez 2002.

RIOS-NETO, E. L. G.; RIANI, J. de L. R.; CÉSAR, C. C. *Mother's or teacher's education? Educational stratification and grade progression in Brazil*. Belo Horizonte, 2003.

SALLUM JR., Brasília. Classes, cultura e ação coletiva. *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 65, 2005.

SAVAGE, Mike. The missing link? The relationship between spatial mobility and social mobility. *British Journal of Sociology*, n. 39, 1988.

SCALON, Maria Celi. *Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

_____. Mapeando Estratos: Critérios para Escolha de uma classificação. *Revista Dados*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 337-375, 1998.

SCOTT, John. *Stratification and power: structures of class, status and command*. Cambridge: Polity Press, 1996.

SCOTT, John; MORRIS, Lydia. The attenuation of class analysis: some comments on G. Marshall, S. Roberts and C. Burgoyne, "Social class and the underclass in Britain in the USA". *The British Journal of Sociology*, n. 47, pp. 45-55, 1996.

SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia*, n. 59, p.75-106, jan. 2009.

SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SHAVIT, Yossi; BLOSSFELD, Hans Peter. *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview, 1993.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil. In: SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. *Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo do Ciclo de Vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 2002.

_____. Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. In: *Dados*, vol. 43, n. 3, pp. 423-445, 2000.

SILVA, Nelson do Valle; MELLO E SOUZA, Alberto de; RODITI, Déborah. *Industrialização e Desigualdades Educacionais no Brasil*. Rio de Janeiro, Laboratório Nacional de Computação Científica, Relatório de Pesquisa e Desenvolvimento, 1985.

SILVA, Nelson do Valle; MELLO E SOUZA, Alberto de. Um Modelo para a Análise da Estratificação Educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, número 58, 1986.

SOARES, José; ALVES, Maria T. G. Desigualdades Raciais no Sistema Brasileiro de Educação Básica. *Educação e Pesquisa*, vol. 29, nº 1, 2003.

SOARES, José; COLLARES, Ana. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. In: *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, volume 49, número 3, 2006. pp. 615-650.

SOUZA, A.; LAMOUNIER, B. *A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Campus/Elsevier, 2010.

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: Leya, 2015.

_____. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012a.

_____. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012b.

_____. *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.

SPADY, William G. Educational Mobility and Access: Growth and Paradoxes. *The American Journal of Sociology*, vol. 73, nº 3, 1967.

STREECK, Wolfgang. As crises do capitalismo democrático. *Revista Novos Estudos CEBRAP*, n. 92, São Paulo, março de 2012.

TADEU DA SILVA, Tomaz. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TERRAIL, Jean-Pierre. La Sociologie Des Interactions Famille/École. *Sociétés Contemporaines*, nº 25, pp. 67-83, 1997.

TORCHE, F. Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America. *Sociology of Education*, vol. 83, nº 2, 2010.

TREIMAN, Donald J. Industrialization and Social Stratification. In: LAUANN, E. *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1970.

VANDENBERGHE, Frédéric. *Teoria Social Realista: Um diálogo franco-britânico*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade Escolar em Famílias de Camadas Populares: Algumas Condições de Possibilidades*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1998.

WACQUANT, Löic. Esclarecer o habitus. *Educação e Linguagem*, ano 10, n. 16, pp. 63-71, jul.-dez. 2007.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: volume 2*. São Paulo: Editora da UNB, 2004.

WESTERN, Mark; WRIGHT, Erik O. The Permeability of Class Boundaries to intergenerational Mobility among Men in the United States, Canada, Norway, and Sweden. *American Sociological Review*, vol. 59, nº 4, pp. 606-629, 1994.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

WITZ, A. Gender and social class formation. In: BUTLER, T.; SAVAGE, M. (orgs.). *Social change and the middle class*. Londres/Nova York: Routledge, 1995.

WRIGHT, Erik O. *Approaches to Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

_____. *Class Counts: comparative studies in class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. *The Debate on Class*. Londres: Verso, 1989.

_____. *Class*. Londres: New Left Books, 1985.

_____. *Class Structure and Income Determination*. Nova Iorque: Academic, 1979.

ZAGO, Nadir. Processos de Escolarização nos Meios Populares: As Contradições da Obrigatoriedade Escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família e Escola: Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. Páginas 17-43.