



Juliana Ribeiro Lima Passos

**Famílias e escola: um estudo de caso
sobre educação pública bilíngue
intercultural de nível médio**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^ª Alicia Maria Catalano de Bonamino

Rio de Janeiro
Novembro de 2018



Juliana Ribeiro Lima Passos

**Famílias e escola: um estudo de caso
sobre educação pública bilíngue
intercultural de nível médio**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela comissão examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Alicia Maria Catalano de Bonamino

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Naira da Costa Muylaert Lima

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Elisangela da Silva Bernado

Faculdade de Educação – Unirio

Prof^a Monah Winograd

Vice-Decana de Pós-Graduação do CTCH – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 22 de novembro de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, da orientadora e da universidade.

Juliana Ribeiro Lima Passos

Graduada em Letras – Português, Inglês e Literaturas correspondentes – pela PUC-Rio. Pós-graduada em Língua Inglesa pela Universidade Veiga de Almeida. Atua como professora de inglês nas redes estadual e municipal do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Passos, Juliana Ribeiro Lima

Famílias e escola : um estudo de caso sobre educação pública bilíngue intercultural de nível médio / Juliana Ribeiro Lima Passos; orientadora: Alicia Maria Catalano de Bonamino. – 2018.

162 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação pública. 3. Educação bilíngue. 4. Ensino Médio. 5. Relação família-escola. I. Bonamino, Alicia Maria Catalano de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho a Arthur,
a obra mais doce que já produzi.

Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), pelas bolsas de estudos concedidas durante o curso.

À minha orientadora, a professora Alicia Bonamino, pelos muitos anos de parceria e por sempre acreditar no meu potencial, com carinho, dedicação e exigência na medida certa.

Aos amigos que fiz ao longo de 15 anos no Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd), que cooperaram para que eu pudesse refletir sobre a educação brasileira e ter ferramentas para realizar esta pesquisa. Um agradecimento especial a Naira Muylaert, que, com muita paciência, guiou meus passos em direção aos dados quantitativos.

A todos os professores do Departamento de Educação, especialmente aos professores José Carmello, Rosália Duarte e Maria Inês Marcondes, que acompanharam minha jornada acadêmica desde a graduação.

Aos professores e gestores do CIEP 117, pela dedicação a uma iniciativa educacional tão desafiadora quanto uma escola pública bilíngue intercultural e por servirem de exemplo aos nossos alunos.

A todos os alunos que participaram desta pesquisa e às famílias que me cederam seu tempo e abriram suas vidas para que eu pudesse mostrá-las neste trabalho.

À minha família, que sempre acreditou em mim, mesmo nos momentos em que eu não acreditei. Aos meus padrinhos, Julia e Ivan, pelo investimento na minha educação e por serem inspiração para o meu interesse em estudar estratégias familiares de escolarização. À minha mãe, Irlene, por cuidar do nosso Arthur durante muitos domingos para que eu pudesse escrever. À minha irmã, Jessica, com quem eu buscava, desde criança, implementar estratégias de escolarização familiar e cujas memórias me motivam até hoje.

Finalmente, às duas pessoas mais importantes da minha vida. Ao meu parceiro dos últimos 16 anos, Eduardo, pelas inúmeras noites em claro, pela paciência e interesse em discutir todo tipo de questão social ou educacional que me afligia, pelo companheirismo em todas as minhas empreitadas, nunca me deixando desistir, e, principalmente, pelo carinho e cuidado comigo e com nosso filho. E ao meu “coautor”, Arthur, que acompanhou esta obra desde a gestação nas salas de aula da PUC e, nos primeiros meses de vida, dividindo meus braços com os livros.

A todos, muito obrigada.

Resumo

Passos, Juliana Ribeiro Lima; Bonamino, Alicia Maria Catalano de (Orientadora). **Famílias e escola: um estudo de caso sobre educação pública bilíngue intercultural de nível médio**. Rio de Janeiro, 2018. 162p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Diante do cenário mundial, surgem, no Brasil, novos modelos de escolas públicas, como as escolas bilíngues e interculturais, que, baseadas em um padrão internacional de educação, buscam a integração do sujeito ao mundo globalizado, em um ambiente de aprendizagem mediado por uma ou mais segundas línguas. Uma dessas iniciativas é o Ensino Médio Intercultural Brasil-Estados Unidos, oferecido no CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade, em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, cujo ambiente escolar inclui alunos oriundos de diferentes classes sociais e com diversas perspectivas de escolarização. Esta dissertação investiga as estratégias educacionais adotadas pelas famílias dos ex-alunos do CIEP 117 que concluíram o ensino médio nos anos de 2016 e 2017. A família, como primeira instância socializadora, faz escolhas e apropriações durante o percurso educacional de seus filhos e filhas de acordo com sua concepção de escolarização, a qual reflete sua história familiar e seu capital econômico, cultural e social. Com base em Bourdieu (2007) e Lareau (2007), o objetivo desta pesquisa é compreender as dinâmicas e os processos de socialização familiares, analisando os perfis social e cultural dos ex-alunos e suas famílias e suas expectativas de escolaridade, bem como as estratégias utilizadas para que essas expectativas se concretizassem ao longo da trajetória dos filhos pela Educação Básica. Estudos sobre a relação família-escola, a escolha da escola e as trajetórias escolares segundo as diferentes camadas sociais norteiam a investigação, que utiliza como instrumentos de geração de dados um questionário direcionado a 86 ex-alunos e entrevistas realizadas com quatro famílias selecionadas a partir das respostas ao questionário. Entre as conclusões deste estudo, podemos apontar que, mesmo com diferentes estratégias de mobilização em prol da educação dos filhos, as ações pedagógicas tomadas pelas famílias dos participantes estão relacionadas às experiências que os pais viveram durante sua escolarização, seja ela de curta ou

longa duração. Podemos observar, desse modo, uma tendência à transformação de papéis sociais, principalmente nos casos de alunos com menor índice de mobilização educacional familiar. A busca por uma escola bilíngue e intercultural é apontada pelos participantes como um diferencial na educação e um meio de inserção mais fácil no mercado de trabalho, ultrapassando os limites de suas condições socioeconômicas.

Palavras-chave

Educação Pública; Educação Bilíngue; Ensino Médio; Relação Família-Escola.

Abstract

Passos, Juliana Ribeiro Lima; Bonamino, Alicia Maria Catalano de (Advisor). **Families and School: A Case Study about Public Bilingual Intercultural Education in High School**. Rio de Janeiro, 2018. 162p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

In Brazilian current scenery, new models of public schools, such as the bilingual intercultural ones, come up, aiming on integrating people to the globalized world, in a learning environment mediated by second languages. One of these schools is CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade, Brazil-USA Intercultural High School, located in Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. In this school, there are students from different social classes and with distinct perspectives of school education. As long as family is the first responsible for socialization and for the choices made throughout their children's educational path, school choices are based on families' conception of school education, which is related to their economic, cultural and social capitals. Therefore, this study investigates strategies that focus on promoting education, adopted by families of former students from CIEP 117 who finished high school in 2016 and 2017. Based on Bourdieu (2007) and Lareau (2007), the objective of this research is to understand the dynamics and socialization processes of each family, examining the cultural and social profiles of the family members and the way they contribute to different trajectories and educational destinies. Studies about family-school relation, school choice and educational trajectories are the basis for this research, which uses two instruments for data collection: a questionnaire applied to 86 former students and interviews made with four ex-students and their families. Among our conclusions, we can point out that, even with different educational strategies, families relate their pedagogical actions to the experiences they had when they were students, what shows a tendency to changes in social roles inside the families. Finally participants show the importance of bilingual and intercultural education in order to make the access to job market easier, surpassing socioeconomic boundaries.

Keywords

Public Education; Bilingual Education; High School; Family-School Relation.

Sumário

Introdução	12
1. Ensino médio no Brasil: dados e perspectivas.....	15
1.1. As escolas bilíngues	19
1.1.1. Uma escola bilíngue intercultural: o caso do CIEP 117	24
2. Família-escola, trajetórias escolares e escolha da escola.....	27
2.1. As várias dimensões da relação família-escola	27
2.2. A escolha do estabelecimento de ensino	29
2.3. Relação família-escola-sociedade	32
2.4. Estratégias familiares: trajetórias escolares	39
3. Metodologia: o percurso da pesquisa.....	45
3.1. Formulação do problema e indagações sobre o objeto.....	45
3.2. Geração e análise de dados	47
3.2.1. O processo de elaboração dos questionários.....	50
3.2.2. Seleção dos estudantes para a entrevista	54
3.2.2.1. Criação do MEF	54
3.2.3. As entrevistas	58
4. Análise dos dados: um olhar voltado aos sujeitos e suas trajetórias....	61
4.1. Os números revelam o perfil dos alunos	61
4.2. Narrativas familiares: as famílias mostram a sua voz	65
4.2.1. O autodirecionamento de Pedro	66
4.2.2. O crescimento natural de Francisco	71
4.2.3. O cultivo natural de Luisa	78
4.2.4. O cultivo orquestrado de Samara	86
4.3. Considerações finais e perspectivas futuras	92
5. Referências bibliográficas	97
Anexos	107
Anexo I – Questionário.....	107
Anexo II – <i>Output</i> : dados psicométricos da análise de fatores.....	119
Anexo III – Roteiro para as entrevistas.....	158
Anexo IV – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	159

Lista de quadros, tabelas e gráficos

Quadro 1: Diferenças entre as abordagens de criação de cada classe social	38
Tabela 1: Informações descritivas do MEF	55
Tabela 2: Escolaridade da mãe	56
Tabela 3: Escolaridade da mãe – categorias	56
Tabela 4: Clusters – perfis das famílias por grupo	56
Tabela 5: Número de casos em cada grupo.....	57
Gráfico 1: Número de alunos que estudou em escola pública e particular e apenas em escola pública por cluster	63
Gráfico 2: Número de alunos que estudou em escola pública e particular e apenas em escola pública segundo a escolaridade da mãe..	64
Gráfico 3: Número de estudantes que mudou de escola por cluster	65

*Educação é investimento, é desenvolvimento, é libertação,
é justiça social.*

Heloísa Augusta Brito de Mello

Investir em conhecimento rende sempre os melhores juros.

Benjamin Franklin

*Quanto aos homens, não é o que eles são que me
interessa, mas o que eles podem se tornar.*

Jean-Paul Sartre

Introdução

Os conceitos de “gosto cultural”, de “capitais” e de “distinção”, elaborados por Bourdieu em sua teoria social (BOURDIEU, 1983; 1986; 2007), podem ser articulados com proveito no entendimento do prestígio social de que comumente desfrutam, em nossa sociedade, a língua inglesa, seus falantes e as escolas bilíngues. Para Bourdieu (1983), o gosto, longe de ser uma propriedade inata dos indivíduos, é o produto de um conjunto de condições materiais e simbólicas, relacionadas com as diferenças de origem social e de oportunidades sociais acumuladas no percurso da trajetória familiar e educacional. Nesse sentido, as práticas culturais são influenciadas, em grande parte, por essas trajetórias socializadoras, sendo o gosto cultural produto de um processo educativo ambientado prioritariamente na família e secundariamente na escola, e não fruto de uma sensibilidade inata dos indivíduos.

A família seria, então, de acordo com Bourdieu, a maior responsável pelas competências e pelos gostos culturais dos indivíduos. Nas famílias, aconteceria o aprendizado precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância e prolongado por um aprendizado escolar que o pressupõe e o completa. A escola seria, assim, o lugar, fora do ambiente familiar, do aprendizado tardio, metódico e acelerado do conhecimento escolar; um conhecimento, em tese, aberto a todos.

As formas de aprendizado familiar seriam responsáveis pela formação do gosto cultural dos indivíduos, ou seja, daquilo que Bourdieu chama de “capital cultural incorporado”, no sentido de uma predisposição a gostar de determinados produtos da cultura, consagrados pela cultura culta. O gosto cultural seria uma tendência desenvolvida e incorporada por cada indivíduo, que supõe a interiorização e a identificação com certas informações e saberes. Esse gosto seria um capital expresso na forma simbólica e como disposições culturais que demarcam a posição de privilégio ou não privilégio, ocupada por um grupo ou indivíduos nas hierarquias do campo social.

A partir desses conceitos, é possível articular o papel social da família no processo de produção, de formação e de distribuição do gosto cultural e dos capitais e, portanto, o papel da própria escola na produção e reprodução de desigualdades sociais. Nessa pauta, a valorização pelas famílias do domínio da

língua inglesa e de sua aquisição pela mediação da escola na modalidade bilíngue pode ser entendida não apenas como manifestação de gosto por uma determinada expressão cultural, mas principalmente como um fator de distinção social relacionado com a estratificação da oferta educacional, de natureza semelhante à hierarquização existente entre escola pública e escola privada. Tanto no caso das escolas bilíngues como no das escolas privadas, as disposições que parecem orientar as famílias a matriculem seus filhos em um ou em outro tipo de escola estariam baseadas na possibilidade de dar a esses filhos acesso a um bem cultural ainda raro, a um fator de distinção social.

Como a oferta de escolas bilíngues, no Brasil, é tipicamente privada, a escolha desta modalidade de ensino pelas famílias acaba por coincidir e reforçar a escolha de escolas particulares e seu papel na estratificação educacional. No entanto, cabe perguntar-se o que acontece com essas relações familiares quando a oferta de escola bilíngue sai da esfera privada para se situar numa rede pública de ensino?

Essa é a pergunta norteadora desta dissertação, que tem a finalidade de investigar o perfil e o papel das famílias que escolheram matricular seus filhos nos anos de 2014 e 2015 em uma escola pública estadual de ensino médio localizada em um município da Baixada Fluminense e que oferece o aprendizado do inglês como objetivo de estudo e não como instrumento. Mais especificamente, pretendo analisar a experiência que é promovida pelo CIEP 117 – Carlos Drummond de Andrade –, no qual atuo como docente, no que tange às perspectivas dos ex-alunos desta instituição e de suas famílias.

Enquanto docente, acredito, como afirma Velho (1978, p. 5), que “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido”; por isso, considero importante analisarmos mais a fundo o contexto com o qual trabalhamos, a fim de conhecermos outras dimensões sociais que podem ser relevantes para nossa prática docente.

Na instituição mencionada, os alunos estudam em horário integral e aprendem a língua inglesa conjuntamente com outras disciplinas ministradas também em inglês, o que faz dela a primeira escola pública de ensino médio a oferecer educação bilíngue em inglês no Brasil. Uma experiência como essa, desenvolvida em uma escola pública, propiciaria a diminuição das desigualdades

de acesso às diferentes formas de capital cultural típicas do nosso sistema de ensino? Qual são os perfis socioeconômico e cultural das famílias que matriculam seus filhos nessa escola? Como acontece o processo de escolha da escola pelas famílias e o processo de escolha dos alunos pela escola? Que tipo de estratégias as famílias mobilizam para garantir o acesso e o sucesso escolar dos filhos nessa experiência educacional? Quais são as expectativas ou trajetórias dos alunos após a conclusão do ensino médio? Essas são questões que esta dissertação busca responder.

Para isso, esta pesquisa, dividida em duas etapas, conta com a participação de 86 ex-alunos do CIEP 117, que concluíram o ensino médio nos anos de 2006 e 2007. Na primeira fase, os participantes responderam a um questionário com informações socioculturais e sobre suas práticas familiares. Na segunda etapa, quatro ex-alunos foram selecionados para serem entrevistados juntamente com suas famílias, a fim de entendermos as expectativas de escolaridade das famílias e dos ex-alunos, bem como as estratégias utilizadas para que essas expectativas se concretizassem ao longo da sua trajetória pela Educação Básica.

Tendo em vista as características pedagógicas específicas dessa escola e o contexto atual, torna-se importante investigar estratégias de promoção de uma modalidade de escolaridade que vai além da oferta padrão. Essas estratégias estão relacionadas, como aponta a literatura, às instituições e às redes sociais com as quais os estudantes têm contato. As escolhas e as apropriações feitas pelo aluno e sua família dessa instância socializadora e durante o percurso educacional podem mostrar como se dá a escolarização enquanto um processo de diferenciação social.

Desse modo, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discorro sobre o papel dos jovens no Brasil contemporâneo e sobre o atual ensino médio, contextualizando-o com dados estatísticos. No segundo capítulo, pondero a relação entre família e escola, considerando diferentes estudos que já foram feitos sobre essa relação e sobre trajetórias escolares e familiares que culminam na escolha da escola. No capítulo 3, apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa, detalho os instrumentos elaborados para geração de dados e as abordagens utilizadas para a análise destes dados. No quarto capítulo, analiso os dados mais densamente e apresento as conclusões desta pesquisa, assim como as perspectivas para futuros trabalhos.

1

Ensino médio no Brasil: dados e perspectivas

Recentemente, muito tem sido discutido sobre o papel do ensino médio na formação do cidadão brasileiro e sobre os problemas e as dificuldades relacionados a esta etapa de formação. Segundo Sales e Vasconcelos (2016), parte dos problemas encontrados no ensino médio atualmente é resultado do processo de democratização e de ampliação do acesso a essa etapa da Educação Básica, iniciado tardiamente e ainda não concluído. Trata-se de um processo que acaba por reforçar a concepção de que uma escolaridade de longa duração é destinada apenas às elites (KRAWCZYK, 2011).

A Constituição Federal de 1988 assegura que todo cidadão tem direito de acesso à escola, e a Emenda Constitucional número 59, de 2009, determina a obrigatoriedade de oferta escolar dos quatro aos 17 anos de idade. A Meta 3 do Plano Nacional de Educação, em vigência desde 2014, busca garantir esse direito e estabelece que todos os jovens de 15 a 17 anos deveriam estar na escola até o ano de 2016. Segundo cálculo do *Todos Pela Educação*, a partir dos dados da PNAD/IBGE, a taxa de atendimento no ensino médio não apresentou um crescimento constante, apesar de ter aumentado nos últimos dez anos. Em 2015, a média nacional atingiu a marca de 84,3%, ou seja, em números absolutos, aproximadamente 8,3 milhões de jovens estavam na escola e pouco mais de 1,5 milhão de alunos estavam fora do sistema educacional.

A taxa de atendimento oscilou durante os últimos anos. De 2009 a 2013, ela apresentou um crescimento de 0,9 pontos percentuais e, no período seguinte, de 2013 a 2014, diminuiu em 0,7 pontos. Em 2015, houve recuperação e a taxa cresceu 1,7 pontos. Desse modo, o ritmo irregular seguido pela taxa de atendimento dos jovens de 15 a 17 anos fez com a meta prevista no PNE não tenha sido atingida em 2016.

O desafio do acesso ao ensino médio significa que esta etapa da Educação Básica precisa incluir diferentes camadas sociais e diferentes perspectivas de escolarização, que considerem a configuração socioeconômica do Brasil, caracterizada pela extrema desigualdade e concentração de renda, o que, inevitavelmente, se reflete na educação. Com efeito, quando se consideram

variáveis sociais clássicas, como renda familiar e raça/cor dos alunos, os resultados mostram a persistência das desigualdades educacionais no acesso ao ensino médio. Por exemplo, quando se leva em conta a renda familiar *per capita*, o resultado é que as famílias com níveis econômicos mais elevados apresentam maiores taxas de acesso à escola nos últimos dez anos. Em 2015, os 25% mais pobres da população tiveram um acesso ao ensino médio inferior aos demais segmentos de renda familiar, com 81,5% dos estudantes de 15 a 17 anos frequentando a escola. Os segmentos intermediários (83,5% e 89,1% respectivamente) possuem uma porcentagem superior de acesso, enquanto os 25% mais ricos são os mais bem posicionados; com 95,7% dos jovens frequentando a escola, constituem o grupo social mais próximo a atingir a meta de 100%, fixada pelo PNE para 2016.

A mesma tendência pode ser encontrada quando se considera o acesso à escola levando em conta a raça/cor dos jovens. Neste caso, 87,1% dos estudantes autodeclarados brancos frequentam a escola, *vis a vis* 81,7% dos pretos e 82,7% dos autodeclarados pardos em 2015. Nesse ano, três unidades federativas se destacam em relação à taxa de atendimento dos jovens de 15 a 17 anos de idade. As maiores taxas podem ser encontradas no Distrito Federal (90,8%), seguido de Rio de Janeiro (88,2%) e de São Paulo (87,8%).

Quando se leva em conta a aprendizagem dos alunos no terceiro ano do ensino médio, o percentual com pontuação em português acima do nível considerado adequado no Saeb foi de 27%, em 2015. Na Região Sudeste, esse percentual atinge 32,2% e, no Rio de Janeiro, 34,4%. Já em matemática, esse percentual foi de apenas 7,3% para o Brasil, e de 9,3% para a Região Sudeste e para o estado do Rio de Janeiro.

Desse modo, mesmo tendo avançado na expansão de matrículas no ensino médio, o problema da qualidade da aprendizagem faz com que a conclusão desse nível de ensino não forneça, ao estudante, garantia alguma de ingresso no mercado de trabalho ou no ensino superior.

Com relação aos índices de desemprego entre os jovens, Segnini (2000, p. 79) afirma que a “qualificação para o trabalho é uma relação social (de classe, de gênero, de etnia, geracional), muito além da escolaridade ou da formação profissional”. Assim, o aumento do acesso ao ensino médio e, portanto, do

número de anos de escolaridade significa “que o Brasil está agora diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho” (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

No caso da continuidade dos estudos, a maior taxa bruta de matrículas na educação superior se concentra entre a população com maior renda. Os 25% mais ricos da população de 18 a 24 anos¹ apresentaram taxa bruta de 85,2%, porcentagem que excede a meta de 50% estabelecida pelo PNE para 2024. Por outro lado, os outros quartis de renda ainda estão longe do cumprimento da meta: os 25% mais pobres apresentaram taxa bruta de apenas 12,3%, número ainda muito distante da média nacional de 34,6%.

A desagregação por raça/cor também revela uma ampla desigualdade. A taxa bruta entre os brancos era de 46% em 2015, enquanto que os pretos e pardos apresentaram taxas próximas bem inferiores de, respectivamente, 28,7% e 25,7%. Assim, vemos que o ensino médio é, ainda hoje, capaz de separar os sujeitos de acordo com suas características sociais e com suas disposições culturais.

Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo “quase natural”, tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

A expansão do acesso ao ensino médio, iniciada a partir dos anos 1990, trouxe tanto um aumento no número de anos de escolaridade entre as gerações mais jovens, quanto níveis consideráveis de distorção idade-série, mesmo tendo havido uma queda nessas taxas de 55%, em 2000, para 28%, em 2014.

Saviani (2011, *apud* SALES e VASCONCELOS, 2016, p. 72) afirma que

¹ Faixa etária na qual se situam os participantes de nossa pesquisa.

o que o jovem de hoje espera das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida apenas como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para as competições pelos empregos disponíveis (SALES e VASCONCELOS, 2016, p. 72).

Jovens eficientes são considerados, atualmente, como aqueles capazes de transitar nos espaços geográficos, adaptando-se às diferentes culturas às quais têm acesso, seja presencialmente ou virtualmente. “Segundo Dayrell e Carrano (2003), uma das maneiras mais conhecidas de perceber os jovens é a que enxerga a juventude em sua condição de transitoriedade” (SALES e VASCONCELOS, 2016, p. 74). Essa concepção interfere no que é valorizado pelo mercado de trabalho e também acaba provocando o aumento da desigualdade, uma vez que, na realidade brasileira, apenas uma elite consegue alcançar essa mobilidade devido à dificuldade de acesso aos diversos bens culturais.

O discurso da importância da educação escolar para reduzir a exclusão é bastante propagado pela mídia e, juntamente com a necessidade de adaptação aos avanços tecnológicos, reforça a ideia das famílias de que hoje há exigências mais elevadas de escolarização para o exercício de qualquer ocupação. A crença das famílias de nível socioeconômico mais baixo é que, com uma escolaridade maior do que seus pais, os filhos tenham uma melhor inserção na sociedade e no mercado de trabalho. No entanto, quanto maior o número de formados, maior é a concorrência pelos postos de trabalho.

Em suma, como mencionado, os problemas encontrados no ensino médio atualmente são resultado de um processo de democratização e de ampliação iniciados tardiamente e ainda não concluídos. Isso reforça também a concepção de que uma escolaridade de longa duração é para as elites.

Nesse contexto, opera a seleção escolar pelas famílias e pelos jovens que buscam uma escola diferenciada em razão de sua qualidade e/ou da modalidade de formação que a mesma oferece, de modo a aumentar as chances de longevidade escolar no ensino superior ou de ingresso no mercado de trabalho.

Essas escolhas acabam por beneficiar alunos e famílias que possuem diferentes estruturas e volumes de capital, não apenas econômico, mas, fundamentalmente, de capital cultural e informacional, criando círculos virtuosos

em cumplicidade com as escolas de prestígio às quais conseguem aceder, intensificando, com isso, a desigualdade educacional.

Desse modo, entram em jogo as estratégias e práticas familiares de promoção de uma escolaridade de maior duração. Entre elas, destaca-se a escolha da escola, que é objeto de estudo desta dissertação, a qual tem foco na escolha pelas famílias e jovens por uma escola pública bilíngue de tempo integral.

1.1 As escolas bilíngues

Do ponto de vista conceitual, as escolas bilíngues podem ser definidas como aquelas que, baseadas em um padrão internacional de educação, buscam a integração, seja do sujeito ao mundo globalizado, seja entre as diferentes áreas do conhecimento, em um ambiente de aprendizagem mediado por uma ou mais segundas línguas. Hornberger (1991, p. 217, *apud* MELLO, 2010, p. 121) define a educação bilíngue como aquela “em que duas línguas são usadas como meio de instrução”. O objetivo dessa modalidade educacional é o ensino e a interação entre diferentes disciplinas por meio do uso de uma língua estrangeira, o que acontece, em muitas das escolas bilíngues, por meio de uma abordagem metodológica chamada de CLIL – *Content and Language Integrated Learning* – ou, em português, Aprendizagem integrada de língua e conteúdo. Por essa abordagem, ensinam-se os diferentes conteúdos escolares usando ora a língua nativa (primeira língua), ora a língua estrangeira escolhida pela escola, que recebe, nesse caso, o status de segunda língua.

O CLIL é utilizado em escolas de diferentes países ao redor do mundo, normalmente associado ao *Dual Majority Language* – programa em que a primeira e a segunda línguas são majoritárias, não havendo a desvalorização de uma em função da aprendizagem da outra. No entanto, o programa é empregado em cada país de uma maneira diferente.

Alguns críticos apontam, por exemplo, que, na educação escolar bilíngue nos Estados Unidos, há uma orientação monolíngüística “pró-ínglês” que se reflete nas políticas linguísticas e nos planejamentos educacionais. Mello (2010, p. 124) afirma que “ainda hoje a diversidade linguística é vista naquele país como

um problema, um empecilho para a ‘americanização’ das crianças que falam uma L1 [primeira língua] diferente do inglês”, no caso, os filhos de imigrantes.

Diferentemente do que ocorre na educação bilíngue indígena ou na educação de surdos no Brasil – previstas em lei –, as línguas que fazem parte do programa *Dual Majority Language* têm prestígio na sociedade brasileira de modo geral, não se restringindo a uma comunidade de fala específica. Nesse caso, a educação bilíngue é considerada “de escolha”, “de enriquecimento”, “de elite” ou “de prestígio” (BOLZAN, 2014, p. 5), nomenclaturas fornecidas por autores diversos (CAVALCANTI, 1999; BAKER, 2006; HÉLOT, 2006) que caracterizam esse tipo de educação escolar como adicional ao repertório linguístico majoritário dos alunos.

O discurso da mídia, que ratifica a língua inglesa como língua global, é um fator que impulsiona o aumento do número de matrículas nas escolas bilíngues, assim como o número de escolas que oferecem esse tipo de ensino. O inglês é a língua estrangeira mais comum no Brasil desde a reforma educacional promovida pela Lei 5692 de 1971, quando passou a ser incluído no currículo das escolas (cf. MORAES, 1996). Antes disso, o ensino de línguas estrangeiras era dedicado apenas à elite, tendo sido o Colégio Pedro II a primeira escola brasileira a oferecê-lo em 1837 (CHAGAS, 1976, p. 105, *apud* MÖLLER & ZURAWSKI, 2017, p. 119). Até hoje, ainda não há uma legislação nacional abrangente direcionada à educação escolar bilíngue “de escolha”.

Mesmo ocupando lugar de prestígio na sociedade brasileira desde o século XX e apesar das consequências da “superdiversidade” pós-moderna – termo utilizado por Vertovec (2007, *apud* MEGALE & LIBERALI, 2016, p. 10) para caracterizar a mistura e o entrelaçamento de diversidades na composição e na trajetória dos grupos sociais –, o inglês ainda é uma língua de status socioeconômico, sendo seu aprendizado restrito a uma pequena parcela da população.

No Brasil, a condição de ser bilíngue é geralmente procurada por uma minoria privilegiada, que busca uma eficiente comunicação com o mundo externo devido ao contexto social do país, que, “mesmo sendo uma nação de dimensões continentais e riquíssima em recursos naturais, (...) desponta uma triste contradição, de estar sempre entre os dez países do mundo com o PIB mais alto e, por outro lado, estar sempre

entre os dez países com maiores índices de disparidade social”. Nesse sentido, o bilinguismo está associado a uma ideia de prestígio, de *status*, que ajuda a manter e fortalecer a posição de determinados grupos da sociedade. Afinal, a fluência na segunda língua representa um diferencial, e o mercado de trabalho brasileiro considera, cada vez mais, uma boa fluência no inglês um requisito básico para a maioria das oportunidades de emprego (MÖLLER & ZURAWSKI, 2017, p. 113).

O blog *Educação Bilíngue no Brasil*², desenvolvido por pesquisadores da área de Linguística Aplicada, também define a educação bilíngue como um modo de adquirir competências acadêmicas e, sobretudo, culturais para atuar como cidadãos.

Uma escola bilíngue se organiza, em todos os níveis, para proporcionar aos seus alunos as competências necessárias para usar duas ou mais línguas em situações acadêmicas e sociais. Por isso, uma escola bilíngue ensina por meio das línguas e não apenas as línguas, sendo essa a principal diferença em relação a escolas de idiomas. Isso significa que os alunos não têm apenas aulas DE inglês, francês, espanhol, libras ou línguas indígenas, mas têm, principalmente, aulas de diversas matérias EM inglês, francês, espanhol, coreano, libras, línguas indígenas ou qualquer outra (grifo no original) (Educação Bilíngue no Brasil: Plurilinguismo, Interculturalidade e Educação no Brasil, 2014).

A educação bilíngue é vista, de acordo com essa proposta, como uma possibilidade dos sujeitos de ressignificarem sua própria cultura e de reprojeta-rem a si mesmos e às instituições das quais participam, como seu meio familiar, por exemplo.

A educação teria papel primordial nesse processo de ressignificação, pois permitiria, além da construção de um conhecimento novo, a diminuição das desigualdades sociais e o estreitamento das relações culturais. Assim, Moita Lopes (1996, p. 96) define a educação como “um processo essencialmente cultural e social, no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto”.

Nessa mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira (1998; 2000) orientam os professores a incentivar os alunos a compreender a língua e a expressar seus pontos de vista por meio dela, o que vai

² Disponível em: <https://educacaobilingue.com/>.

ao encontro da visão de educação bilíngue apresentada acima, que compreende que ensinar uma segunda língua em escolas é ajudar os alunos a interpretar os signos linguísticos aos quais eles já têm acesso socialmente e se posicionarem em meio a diferentes contextos culturais.

Tradicionalmente, o que se conhecia no Brasil sobre educação em duas ou mais línguas até pouco tempo atrás advinha das escolas internacionais – Escola Americana, Britânica, Suíço-Brasileira etc. – que ensinam a língua e a cultura de seus respectivos países e que representam pequenas ilhas em nosso território. Como suas mensalidades são caríssimas, essas escolas atendem a um público bem específico e selecionado, “despido de qualquer representatividade em termos da população nacional e do sistema educacional brasileiro” (MELLO, 2010, p. 128).

A partir de 2013, governos estaduais e municipais têm investido em programas que oferecem esse tipo de educação em escolas públicas. No Rio de Janeiro, a rede municipal de ensino criou o programa de escolas bilíngues de ensino fundamental, iniciando com duas escolas de primeiro segmento em 2013. Hoje, esse programa já atinge 25 unidades escolares de primeiro e segundo segmentos e inclui, além do inglês, os idiomas alemão e francês. Já a rede estadual iniciou seu programa de escolas bilíngues em 2014, voltadas exclusivamente para o ensino médio, com três unidades de ensino. Atualmente, a rede conta com cinco escolas desse tipo. Iniciativas assim são necessárias devido à ausência de políticas que privilegiem a formação cultural dos estudantes da rede pública. Como nos mostra Mello (2010),

alimentar os recursos linguísticos e culturais dos alunos é também uma forma de habilitá-los para o enfrentamento de novas realidades; é uma maneira de conferir poder aos cidadãos brasileiros, sobretudo àqueles que se encontram à margem da sociedade; é uma forma de equacionar a ecologia social em meio às transformações deste século. Em outros termos, educação é investimento, é desenvolvimento, é libertação, é justiça social (MELLO, 2010, p.138).

Mesmo parecendo-nos ainda distantes da mencionada “justiça social”, políticas educacionais como as mencionadas encorajam uma formação mais abrangente para os alunos da rede pública. No entanto, o que é observado pelas pesquisas é a falta de planejamento a longo prazo para essas políticas, o que acaba

fazendo com que muitos dos programas voltados para a rede pública percam sua eficácia ou, até mesmo, deixem de existir depois de um tempo.

O que fica bem claro nos programas educacionais para a rede pública de ensino é a falta de um planejamento preciso e o abandono prematuro – reflexo da sede por resultados a curto prazo – por parte dos órgãos responsáveis, o que leva à falta de recursos para que os programas tenham continuidade. Além disso, por vezes, esses programas não parecem ser pensados para o sujeito que a eles tem direito. Os interesses por trás das políticas educacionais, por vezes, parecem ter outro alvo que não a formação de qualidade dos indivíduos. O que leva a uma má gestão dos programas e como consequência disso, à sua ineficácia (VITOR, 2016, p. 101).

No que tange a implementação e manutenção de políticas como esta, características diversas poderiam ser consideradas a fim de aumentar sua eficácia. Dois exemplos pertinentes, principalmente aos programas de ensino das redes públicas estadual e municipal, são as características de infraestrutura e de localização das escolas, como possíveis facilitadores do cotidiano escolar e de alcance e manutenção do público alvo na escola, e a atuação docente, no sentido da valorização do trabalho interdisciplinar e do tempo de planejamento integrado. De acordo com Moura (2010, *apud* BOLZAN, 2014, p. 7),

Reuniões de planejamento, de avaliação e de formação são essenciais para compor um trabalho integrado e coerente na escola, e a construção de uma equipe que conhece e discute a educação bilíngue e suas especificidades são ações que precisam estar presentes nas escolas. (MOURA, 2010, p. 293, *apud* BOLZAN, 2014, p. 7).

Muitas vezes, nas escolas regulares, os professores não têm um tempo voltado ao planejamento conjunto no seu dia a dia de trabalho, mas, em escolas bilíngues, especialmente, é importantíssimo integrar os diferentes conhecimentos no ambiente escolar como um todo. Isso torna possível o *Project Based Learning* – aprendizagem baseada em projetos –, que é fundamental na instrução mediada por uma segunda língua.

1.1.1

Uma escola bilíngue intercultural: o caso do CIEP 117

A deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) número 341³, de 12 de novembro de 2013, estabelece normas para a oferta de ensino bilíngue e internacional na Educação Básica, pelas instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Entre as considerações do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, constam: a ausência de normativas para a execução de proposta curricular bilíngue e bicultural reconhecida entre o Brasil e outras nações; a visão do mundo como uma comunidade globalizada, tornando necessário o uso de mais de uma língua; e a necessidade de uma legislação que explicita e normatize essa forma ou modelo de ensino bilíngue, estabelecendo critérios e requisitos para oferta e certificação dos alunos. Desse modo, o CEE/RJ estabelece que:

A escola bilíngue é o ambiente em que se falam duas línguas, onde ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e em um número diversificado da disciplina, de forma que o aluno incorpore o novo código como se fosse sua língua nativa, ao longo do tempo.

Seguindo essa deliberação do CEE, o Governo do Estado começou em 2013 a implementação de escolas interculturais, no contexto do programa Dupla Escola, que já estava vigente desde 2008 e tinha como objetivo estabelecer um modelo de educação integral voltada para o desenvolvimento de novas habilidades de formação profissional. Por meio de parcerias público-privadas, o programa destaca como seu maior objetivo “ampliar a jornada de estudos oferecendo oportunidades de formação profissional para os alunos, com foco em demandas específicas do mercado” (SEEDUC-RJ, 2012⁴). Esse objetivo mostra que o programa estava voltado para o mundo do trabalho, caracterizando o ensino médio como uma etapa de formação exigida para uma adequação ao mercado contemporâneo, visão que discutimos no início deste capítulo.

³ Homologada pela Portaria CEE nº 3.250, de 07.11.2014, publicada em 11/11/2014, p. 17. Publicada em 13.11.14, p. 19.

⁴ Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1171139>. Acesso em 28 de maio de 2018.

Inserido no programa Dupla Escola, o Ensino Médio Intercultural Brasil-Estados Unidos, oferecido no CIEP 117 desde o início de 2014, no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, é um projeto inovador, fruto de um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e a Superintendência de Escolas Públicas do Condado de Prince George, no estado de Maryland, com o apoio do Consulado dos Estados Unidos da América. De acordo com a deliberação CEE 341/2013, essa escola caracteriza-se como uma escola bilíngue, pois promove o aprendizado de uma segunda língua como objeto de estudo e não como instrumento, o que implica o reconhecimento da língua a ser aprendida como uma língua estrangeira que deve ser praticada em diferentes contextos e disciplinas.

No CIEP 117, os alunos estudam em horário integral (dez horas diárias) e aprendem a língua inglesa juntamente com outras disciplinas, como Matemática, Geografia e Projeto de Integração Global⁵, que são ministradas também em inglês. Esse colégio é, assim, a primeira escola pública de ensino médio a oferecer educação bilíngue em inglês, no Brasil. Uma vez que sua proposta pedagógica é inovadora dentro do cenário da educação pública brasileira, acredita-se que essa escola pode vir a cooperar futuramente, mesmo que de forma sutil, para a diminuição das desigualdades de oportunidades entre alunos oriundos das redes pública e privada do Rio de Janeiro, além de propiciar uma formação cultural mais abrangente para os estudantes da rede pública.

É possível afirmar que os alunos que ingressaram no CIEP 117 nos anos de 2014 e 2015 são alunos com características diferentes da grande maioria dos estudantes da rede estadual, uma vez que passaram por processo seletivo⁶ para ingressarem nesse colégio. No entanto, a partir de 2016, o processo seletivo existente até então – com exame de admissão – foi abolido, dando oportunidade de ingresso a alunos que tiveram experiências diversas de escolarização prévia. Cabe ressaltar que, por se tratar de uma escola de tempo integral, é plausível supor que tanto as famílias desses alunos, como as dos alunos que ingressaram nos anos anteriores, lançaram mão de investimentos pedagógicos para mantê-los na escola.

⁵ Projeto de Integração Global é uma disciplina que tem como objetivo a integração de diferentes conhecimentos, a fim de preparar os alunos para atuarem no mundo globalizado, sendo capazes de elaborar projetos que visem à solução de problemas locais e globais.

⁶ O processo seletivo para ingresso nesta escola nos anos de 2014 e 2015 consistia em prova de língua portuguesa, matemática e ciências e tinha 60% das vagas reservadas a alunos que cursaram o ensino fundamental na rede estadual de ensino.

É preciso ressaltar ainda que, além do sucesso obtido com a aprovação no processo seletivo para ingresso na instituição de ensino médio em 2014 e 2015, parte considerável desses estudantes que concluiu o ensino médio na escola obteve também aprovação em exames de ingresso no nível superior. Esse dado torna o estudo dessa experiência ainda mais interessante, já que, de acordo com o *Anuário Brasileiro da Educação Básica* (Todos pela Educação, IBGE/Pnad, 2017), apenas 18,1% dos jovens de todo o país chegaram ao ensino superior em 2015. Em relação especificamente à região metropolitana do Rio de Janeiro, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)⁷ identificou que, em 2015, a porcentagem de jovens de 19 anos (idade média dos participantes desta pesquisa) que concluíram o ensino médio era de apenas 57%. Entre as pessoas de 25 anos ou mais, residentes no Rio de Janeiro, a média de anos de escolaridade foi apontada como entre oito e nove anos de estudo, enquanto, no Brasil, este número ficou entre sete e oito anos de estudo no total, o que nos leva a crer que, ainda hoje, a grande maioria dos brasileiros não conclui sequer o ensino fundamental, mesmo com o processo de ampliação do ensino médio vigente nas últimas décadas.

Uma vez observados esses dados em sintonia com os desafios e especificidades do ensino médio e da juventude contemporânea, discutiremos, no capítulo a seguir, sobre a relação entre essas informações e o papel da família na educação e na escolarização dos jovens brasileiros.

⁷ Dados fornecidos pelos Portais:

Brasil – Cidadania e Justiça (2014). Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/04/nove-a-cada-dez-jovens-acreditam-que-e-possivel-mudar-o-mundo>. Acesso em 17 de maio de 2017.

Todos pela Educação. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=64#filtros. Acesso em 30 de junho de 2017.

Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/dossie-localidades>. Acesso em 30 de junho de 2017.

2

Família-escola, trajetórias escolares e escolha da escola

Três são as principais categorias que se tornaram relevantes na construção desta dissertação: relação família-escola, trajetórias escolares e escolha da escola.

2.1

As várias dimensões da relação família-escola

Como mencionado anteriormente, o discurso da mídia acerca do inglês como língua global é um dos fatores que impulsionam o interesse dos pais/responsáveis por escolas bilíngues. Outro fator é a crença das famílias de que uma segunda língua seria um bem cultural a ser oferecido aos filhos, a fim de que estejam mais preparados para o mercado de trabalho e para oportunidades que os pais não tiveram, como um intercâmbio internacional, por exemplo. Nesse caso, as famílias, muitas vezes, precisam de toda uma mobilização especial para que seus filhos ingressem e permaneçam na escola.

Como apontam Nogueira, Resende e Viana (2015, p. 763), “entende-se por ‘mobilização escolar familiar’, em uma perspectiva sociológica, um conjunto de práticas e atitudes voltadas para a escolarização bem-sucedida dos filhos”. Entre essas práticas, são apontadas: a solicitação de ajudas externas à família, especialmente de pessoas dos grupos religiosos frequentados; comparecimento às reuniões da escola, quando convocados; presenças extraordinárias na escola quando há problemas com os filhos; verificação recorrente das notas (NOGUEIRA, RESENDE e VIANA, 2015, p. 764). Para estudá-las, é preciso apreender, além das estratégias das famílias a favor da escolaridade dos filhos, as dinâmicas e os processos de socialização familiares, analisando a forma como esses elementos contribuem para configurar diferentes destinos escolares – tal como proposto, a partir da década de 1980, pela “sociologia das relações família-escola” (LAREAU, 1987; LAHIRE, 1997; NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000; THIN, 2006; VIANA, 2007, *apud* NOGUEIRA, RESENDE e VIANA, 2015, p. 751).

Com todas as mudanças e revoluções que ocorreram no século XX, novos aspectos da administração e da economia foram estimulados. Nessa nova

sociedade, acreditava-se, inicialmente, que o progresso ocorreria pela riqueza. No entanto, a educação passou a ocupar um lugar de destaque (PARSONS, 1974), acreditando-se que, por meio dela, a igualdade entre os grupos sociais poderia ser alcançada. A oferta de escola pública e gratuita provocou um longo debate sobre a função social da educação escolar, dentro do qual estudiosos afirmavam acreditar no seu papel transformador no que tange ao desenvolvimento social e econômico, opondo-se, assim, aos teóricos que afirmavam o papel da educação na reprodução das desigualdades sociais.

Mesmo após meio século de debate, a desigualdade continua sendo um assunto global atualmente, que ainda gera controvérsias no novo e no velho mundo. Padrões sociais ainda são reproduzidos em diferentes nações de acordo com a “capacidade socializadora” dos indivíduos, o que faz com que papéis que exigem níveis mais altos de competência sejam ocupados por aqueles que possuem maior poder econômico e social, já que o percurso – “cursus” (BOURDIEU, 2007) – percorrido pelos estudantes até que atinjam este fim acaba sendo facilitado, tanto pela família, quanto pelo próprio sistema educacional, que limita o repertório de conhecimentos e oportunidades que será oferecido a cada grupo social.

Bourdieu (2007) mostra, com dados estatísticos, que a educação tem, na verdade, pouca responsabilidade pela mobilidade social, pois ela mais reproduz a estratificação social do que produz novos padrões culturais. Segundo Bourdieu, o capital cultural – transmitido pela família – é o único responsável pelas aspirações dos estudantes a níveis mais altos de ensino; ele argumenta que a família extensa (incluindo tios, avós e primos) influencia o nível de escolaridade que o estudante irá atingir. Assim, “o sistema escolar [...] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Desse modo, os nós que atam as classes sociais são complexos e compostos por condições econômicas e, sobretudo, culturais, que dizem (intuitivamente) as possibilidades que cada indivíduo tem para seu futuro, de acordo com as experiências vivenciadas em seu meio familiar. Essas condições, ou capitais, como veremos mais adiante, influenciam as próprias escolhas familiares, como a

escolha do estabelecimento onde se dará a escolarização de cada criança e adolescente. Isto será discutido na seção a seguir.

2.2 A escolha do estabelecimento de ensino

No momento em que uma mudança de escola se faz necessária na vida de uma criança ou adolescente, muitos fatores entram em questão. Há pais/responsáveis que optam por matricular seus filhos em escolas próximas a suas residências, outros preferem buscar estabelecimentos que promovam modalidades específicas de ensino. Na transição para o ensino médio, diversas famílias buscam escolas técnicas ou propedêuticas, geralmente por interesse em facilitar a inserção do estudante no mercado de trabalho ou no ensino superior.

O estudo sobre a divisão dos alunos de acordo com especificidades dos diferentes tipos de estabelecimentos escolares é chamado de “ecologia do mercado escolar” (YAIR, 1996). O termo “quase-mercado” (LE GRAND, 1991) também é utilizado como referência à competição entre as escolas, em função de uma lógica comercial de oferta e procura. Isso acontece porque essas especificidades dos estabelecimentos de ensino nem sempre estão relacionadas à oferta de uma formação diferenciada, algumas vezes considera-se a reputação de cada escola a partir da propaganda sobre a qualidade do seu ensino.

A divisão dos estudantes em diferentes escolas reflete, na maioria das vezes, características sociodemográficas dos alunos e de suas famílias. Costa (2008, *apud* ROSISTOLATO e PRADO, 2012) observou, em sua pesquisa, que

Escolas de maior reputação tendem a agregar famílias biparentais, brancas, religiosas e mais escolarizadas. Na outra ponta, estão as escolas que agregam famílias com outras configurações, não brancas, menos religiosas e com mães menos escolarizadas. Em ambos os casos, há processos de seleção social do alunado, embora eles não estejam prescritos em nenhum protocolo municipal (COSTA, 2008, *apud* ROSISTOLATO e PRADO, 2012, p. 5).

Mesmo com essas evidências, as pesquisas não associam essa seleção social aos recursos financeiros familiares, mas mais estreitamente a outros capitais,

como o cultural (BOURDIEU, 1998; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009), por exemplo. Muitas vezes, famílias que valorizam a escolha pela escola valorizam também uma escolaridade de maior duração e melhor qualidade, de acordo com as informações que possuem. Nesse sentido, as redes sociais de contatos são importantes.

Holme (2002) argumenta que, para além dos *rankings* oficiais, os julgamentos e a rotulação das escolas como más ou boas, gerados no âmbito de redes sociais, também influenciam as escolhas escolares. Em redes sociais, em especial aquelas restritas a moradores de vizinhanças de alto *status*, circulam não só informações sobre o currículo da escola ou sobre a qualidade da instrução, mas opiniões de outros pais sobre a qualidade de escolas específicas (HOLME, 2002, *apud* COSTA e KOSLINSKI, 2012, p. 199).

As informações que circulam nas redes sociais podem partir de familiares, de amigos e de pequenos grupos dos quais o sujeito faça parte, sendo chamadas, assim, de “laços fortes”. Já os vínculos pouco intensos (como conhecer alguém, mesmo que distante) são também apontados como tendo grande influência nos processos de escolha, sendo, inclusive, estudados sob a teoria da “força dos laços fracos” (GRANOVETTER, 1973, *apud* COSTA *et al.*, 2013, p. 136), que analisa o efeito desses vínculos na mobilidade de informações e recursos.

A grande questão é que as informações não chegam a todos da mesma forma. Costa *et al.* (2013, p. 134) aponta que há “desigualdade na obtenção e nas formas de apropriação dos diversos capitais, que condicionam não apenas os critérios de escolha, como também as possibilidades de cada família para realização desta escolha”. Assim, as famílias escolhem as escolas de sua prole levando em conta o “cardápio” de oportunidades oferecido a elas. Herán (1996, *apud* COSTA *et al.*, 2013, p. 134) separa essas escolhas em “escolhas ativas” – próprias dos favorecidos de capital de informações sobre o universo escolar – e “escolhas passivas” – pautadas no “boca a boca”, ou seja, nas informações fornecidas pelas redes sociais de contatos.

Marques (2006, 2009, *apud* COSTA *et al.*, 2013, p. 136) define redes sociais como “as relações e as posições que os indivíduos obtêm [e que] constituem estruturas relacionais que ditam não apenas prováveis escolhas e

diferentes informações, mas também podem franquear acesso a benefícios distribuídos pela esfera pública”.

Desse modo, o “quase-mercado” dos estabelecimentos de ensino não se caracteriza como um mercado livre e igualitário. Da mesma forma, a competição entre as escolas acaba cooperando para o aumento da desigualdade entre os que têm acesso a uma boa educação e os que não têm, o que é intensificado pela falta de regulamentação dessa concorrência.

Bell (2005, 2006) mostra que os pais não dispõem todos dos mesmos recursos para a realização de suas escolhas. Seu estudo revela que eles consideram critérios acadêmicos como os mais importantes e que pais de diversas origens sociais usam formas aproximadas para escolher as escolas de seus filhos. Entretanto, o conjunto de escolas que consideram e a probabilidade de escolherem uma escola de alta *performance* são diferentes. Isso porque suas redes sociais os colocam em contato com uma gama diferente de escolas. Portanto, proponentes da escolha racional acertariam, ao afirmar que a motivação dos pais gira em torno da crença de que estejam selecionando as melhores escolas. Entretanto, tal perspectiva não permite atribuir alguma racionalidade externa, objetiva, ao processo de escolha, já que diversas pesquisas demonstram que os pais acabam por optar por escolas às quais são mais expostos (BELL, 2005; 2006, *apud* COSTA e KOSLINSKI, 2012, p.199).

A Teoria da Escolha Racional considera a relação custo-benefício no momento de escolha da escola, contrabalanceando o que Ballion chama de “condutas avaliatórias” – aspectos educativos e pedagógicos – e “condutas funcionais” – razões de natureza prática (COSTA *et al.*, 2013, p.134).

De acordo com Berends e Zottola (2009, *apud* COSTA e KOSLINSKI, 2012, p.198), a liberdade de escolha de escolas (*school-choice*) leva à diversificação de oportunidades educacionais, pois propicia uma adequação das escolas às demandas dos pais, por meio de uma análise custo-benefício típica do livre mercado, a despeito de se tratar de uma competição por escolas públicas (VAN ZANTEN, 2005).

Mesmo quando há um processo seletivo para ingresso na rede ou no estabelecimento de ensino, as redes sociais de contatos exercem influência sobre a escolha das escolas às quais os alunos devem se candidatar e intensificam a competição pelas escolas que as famílias (e suas redes sociais) consideram como

melhores para seus filhos. Costa e Koslinski (2012) atentam para os riscos dessa competição na rede pública.

[...] sem a presença de componentes deliberados de atenção à distribuição de oportunidades no seio das redes públicas de ensino, a situação de quase-mercado existente no contexto brasileiro pode contribuir para amplificar, naquilo que se refere ao alcance da escolarização, nossos padrões de desigualdade social (COSTA e KOSLINSKI, 2012, p.212).

No caso das escolas bilíngues, focalizadas neste estudo, a lógica do “quase-mercado” é vista sob a ótica de um processo seletivo para admissão e coloca a seguinte questão: o que faz com que famílias se interessem por inscrever seus filhos em escolas bilíngues? Esta questão será discutida na próxima seção.

2.3 Relação família-escola-sociedade

A relação entre família e escola também vem se modificando ao longo do último século, assim como as demais instituições. Até meados do século XX, essa relação não envolvia interações diretas (NOGUEIRA, 2006). No entanto, devido às mudanças sociais e políticas, como brevemente mencionado anteriormente, uma intensificação dos contatos entre família e escola começou a ocorrer a partir da segunda metade do século passado. De acordo com Araújo, Ribeiro-Passos e Tomaz (2014),

Diversas pesquisas conduzidas nos Estados Unidos e na Europa, na década de 1960, mostraram o impacto significativo das características socioeconômicas das famílias sobre o desempenho dos estudantes. [...] Na década de 1980, a pesquisa sociológica em educação sofreu uma reorientação, passando a ter um olhar mais microscópico da realidade social e observando com mais cuidado as práticas pedagógicas cotidianas. Os estudos sociológicos se voltaram para as pequenas unidades de análise – o estabelecimento de ensino, a sala de aula, o currículo, a família –, entre outros aspectos. A partir de então, a sociologia da educação começou a se ocupar das trajetórias escolares dos estudantes e das várias estratégias utilizadas pelas famílias durante a vida escolar dos filhos (ARAÚJO, RIBEIRO-PASSOS e TOMAZ, 2014, pp. 80-81).

Van Zanten (1999) também aponta que as pesquisas recentes na Sociologia da Educação têm apresentado uma tendência a revalorizar os saberes locais e a proximidade com os agentes educacionais, como alunos, famílias e profissionais da educação. Nesse contexto, estudos sobre eficácia escolar (BROOKE e SOARES, 2008) têm sido bastante difundidos, pois se preocupam em entender como as escolas podem alcançar melhores resultados e que recursos devem ser utilizados para isso. Ao mesmo tempo, as estratégias educacionais adotadas pelos estudantes e suas famílias também ganham destaque e são observadas como fortemente influenciadas pela situação socioeconômica desses agentes, como apontado na seção anterior.

Uma grande dificuldade enfrentada nos dias de hoje, conforme indicam as pesquisas (MAURÍCIO, 2009; RESENDE, 2009; THIN, 2006; 2010), é conseguir que as escolas dialoguem com a realidade social dos alunos e possam levar em conta as estratégias educacionais utilizadas pelas famílias de classes populares, cujas iniciativas se diferenciam do modelo proposto pela escola.

Uma vez que, historicamente, as estratégias de investimento na escolarização dos filhos são diferentes de acordo com a camada social a que pertencem as famílias, Nogueira (2005, p. 564) mostra que “certas famílias foram consideradas mais capazes do que outras de incitar ao êxito escolar, devido a suas atitudes de valorização e interesse pelos estudos dos filhos, a sua ação de encorajá-los etc.”. Algumas iniciativas das famílias já foram identificadas como indicadores de valorização da escolaridade por estudos como o de Lahire (1997), que discorre sobre o sucesso escolar nos meios populares, onde comumente é considerado improvável, uma vez que as famílias dos meios populares, de maneira mais generalizada, não têm condições de oferecer os comportamentos que a escola costuma exigir.

Lahire se dedica a tratar a relação família-escola buscando as práticas familiares que colaboram e auxiliam os estudantes no processo escolar. Para tanto, o autor trabalha com as estruturas do comportamento, da personalidade e da cognição da criança, construídas através das relações sociais tecidas, inicialmente, no seio da família e, posteriormente, nas relações entre os demais membros que compõem sua área de relacionamento, incluindo a escola. Segundo Lahire (1997), a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação

através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família. Ela não ‘reproduz’, necessariamente de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida (LAHIRE, 1997, p. 17).

Mais tarde na vida do estudante, essas relações continuam a influenciar sua escolarização, mas de maneira diferente. “À medida que os filhos crescem e se tornam mais independentes, o envolvimento dos pais tende naturalmente a diminuir” (CARVALHO, 2000, p. 31), o mesmo acontece com a reprodução ou reconfiguração dos padrões familiares, como o nível de escolaridade, por exemplo. Mesmo assim, Lahire (1997, p. 19) afirma que

só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constitui seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem ‘reagir’ quando ‘funcionam’ em formas escolares de relações sociais. De certo modo, podemos dizer que os casos de ‘fracassos’ escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar.

A “solidão” descrita por Lahire não deve ser ignorada pelas escolas. Ao contrário, por uma via intermediária entre as visões “miserabilista” e relativista sobre as famílias populares, vemos que a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos (LAHIRE, 1997, p. 26), a estratégias familiares que não estão relacionadas diretamente à escola, mas que podem favorecer o desempenho escolar de seus filhos.

As famílias que investem de forma variada no processo de escolarização dos filhos são, de acordo com Floud (1961) e Castro (1976), “famílias que se caracterizam por oferecer certo tipo de ambiente familiar favorável à educação” (CASTRO, 1976, p. 73, *apud* NOGUEIRA, 2011, p. 157), que seria possível em todas as camadas sociais, respeitadas suas condições específicas. O investimento na escolarização e em uma escolaridade de maior duração, neste caso, não está

relacionado ao capital financeiro, mas ao envolvimento da família com a educação, criando uma rede de significação para o filho.

E é unicamente quando não esquecemos que as condições de existência de um indivíduo são primeiro e antes de tudo as condições de coexistência que podemos evitar todas as reificações destas condições na forma de propriedades, de capitais, de recursos abstraídos (abstraídos das relações sociais afetivas). Essas propriedades, capitais ou recursos não são coisas que determinam o indivíduo, mas realidades encarnadas em seres sociais concretos que, através de seu modo de relacionamento com a criança, irão permitir, progressivamente, que se constitua uma relação com o mundo e com o outro (LAHIRE, 1997, p. 18).

Lahire (1997) aponta cinco traços que considera pertinentes para uma leitura sociológica, quando investigadas as famílias e sua relação com o processo de escolarização dos filhos, a saber: as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico.

Para investigar a relação das famílias com a escolarização dos filhos, é preciso questionar qual a relação que estas famílias possuem com a cultura escrita e suas aproximações e distanciamentos da escola. A intimidade com a leitura, por exemplo, pode conduzir a práticas familiares que culminariam no sucesso escolar do estudante. Para Lahire, importa que as práticas de leitura da família sejam vivenciadas pelos filhos de maneira positiva, como algo que faça parte de seu cotidiano e que seja prazeroso. Atitudes rotineiras, como o uso do calendário ou a escrita de bilhetes, contribuem para que a criança construa esquemas de pensamento que serão de grande ajuda na objetivação do tempo e no planejamento de atividades futuras, na aprendizagem da capacidade de prorrogar e planejar decisões.

Por trás da similaridade aparente dessas categorias, talvez se escondam verdadeiros abismos sociais na relação com a escrita, diferentes frequências de recurso a práticas de escrita e leitura, diferentes modalidades de uso da escrita e da leitura, diferentes modos de representação dos atos de leitura e de escrita, diferentes sociabilidades em torno do texto escrito (LAHIRE, 1997, p. 20), que estão ligados tanto às condições e às disposições econômicas como à ordem moral doméstica.

Considerando, como apontado acima, que a maioria dos estudantes oriundos de classes populares é menos suscetível ao sucesso escolar, uma vez que lhe faltam condições propícias ao êxito na escola, Lahire assinala, como o último dos cinco traços, as formas de investimento pedagógico que algumas famílias de classes populares adotam para auxiliar seus filhos na escola e promover, assim, seu sucesso. De acordo com o autor,

os pais ‘sacrificam’ a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem. [...] Os efeitos da escolaridade da criança podem variar segundo as formas para incitar a criança a ter ‘sucesso’ ou a estudar para ter ‘sucesso’, segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objetivos que lhe são fixados (LAHIRE, 1997, p. 29).

As formas de investimento pedagógico são variáveis, como mostra Lahire. Também são variáveis as visões que cada classe social tem do conceito de sucesso. Lareau (2007) apresenta um estudo etnográfico sobre a relação entre a classe social de famílias americanas e os investimentos educacionais que são feitos na criação dos filhos, afirmando que são poucos os estudos que tratam dessa relação, principalmente os que vão além da “transmissão de vantagens de classe para os filhos” (LAREAU, 2007, p. 15). Ela procura “demonstrar empiricamente que a classe social cria estilos parentais distintos, [...] que os pais de diferentes classes se diferem na maneira como veem seus papéis na vida dos filhos” (LAREAU, 2007, p.17), o que influencia de forma decisiva o processo de escolarização dos estudantes. Os diferentes estilos parentais, assim como outras diferenças na vida familiar, também se refletem nas habilidades transmitidas aos filhos.

Lareau (2007) descreve e analisa as dinâmicas internas dos lares dos participantes da pesquisa, divididos em três classes – média, trabalhadora e pobre –, a fim de integrar o que é observado sobre seus comportamentos e atitudes em casa e como esses comportamentos oferecem recursos para suas atitudes fora de casa.

Em conformidade com o trabalho de Kohn e Schooler (1983), Lareau mostra que pais de classe média valorizam o autodirecionamento, permitindo aos filhos que direcionem seus talentos para atividades extraclasse e negociando suas

escolhas por meio da prática da linguagem argumentativa. Por outro lado, os pais de classe trabalhadora e pobre dão mais valor a uma autoridade externa, o que resulta na relação que essas famílias têm com o discurso da escola.

Assim, Lareau separa esses dois estilos de criação dos filhos no que chama de “cultivo orquestrado”, o estilo adotado pela classe média, e “crescimento natural”, empregado pelas classes trabalhadora e pobre. “O padrão de cultivo orquestrado encoraja nas crianças um sentimento emergente de direito. [...] O modelo de crescimento natural encoraja um *sentimento emergente de restrição*” (LAREAU, 2007, p. 18-19, grifo no original). Além do uso da linguagem argumentativa, que é mais estimulado pela classe média, isso significa que, “comparados aos filhos da classe média, os filhos das classes trabalhadoras e pobres participam de poucas atividades organizadas, têm mais tempo livre e ligações mais ricas e profundas com suas famílias estendidas” (LAREAU, 2007, p.18), o que não necessariamente traz vantagens educacionais e maiores vínculos afetivos para essas crianças, mesmo a longo prazo.

Desse modo, o estudo de Lareau (2007) aponta três traços que devem ser observados para que se entendam os estilos de criação dos filhos: a organização da vida diária (dentro e fora de casa), o uso da linguagem entre pais e filhos e os laços sociais estabelecidos com os demais membros da família e com os amigos. Assim como Lahire (1997), quando analisado o estilo das classes trabalhadora e pobre, Lareau mostra que há um conflito entre as práticas de criação da casa e as práticas escolares, ao mesmo tempo em que as famílias de classe média promovem práticas de racionalização e negociação que se aproximam mais à lógica da escola.

O quadro 1, a seguir, sintetiza as conclusões de Lareau (2007) a respeito das abordagens de criação identificadas por ela em sua pesquisa.

Quadro 1: Diferenças entre as abordagens de criação de cada classe social

Resumo das diferenças entre as abordagens de criação
Abordagens de criação

Dimensão observada	Cultivo orquestrado	Crescimento natural
Elementos-chave de cada abordagem	Os pais encorajam e valorizam o talento, as opiniões e as habilidades dos filhos.	Os pais dão os cuidados básicos e permitem o crescimento dos filhos.
Organização da vida diária	As várias atividades de lazer dos filhos são organizadas pelos adultos.	As crianças passam grande parte do tempo com a família/parentes.
Uso da linguagem	Racionalização/diretivas. Crianças contestam os adultos. Negociações extensas entre pais e filhos.	Diretivas. Crianças raramente questionam/desafiam os adultos. Crianças aceitam as diretivas.
Laços sociais	Laços fracos com a família estendida. Crianças estão normalmente em grupos de idade homogênea.	Laços fortes com a família estendida. Crianças estão normalmente em grupos de idade heterogênea.
Intervenção nas instituições	Crítica e intervenção a favor da criação. Criança é ensinada a intervir em seu próprio interesse.	Dependência das instituições. Sentimento de inutilidade e frustração. Conflito entre as práticas de criação da casa e as práticas escolares.
Consequências	Sentimento emergente de direito por parte da criança.	Sentimento emergente de restrição por parte da criança.

Fonte: LAREAU, 2007, p.27.

Lahire (1997) e Lareau (2007) oferecem um arcabouço bastante útil para entendermos a relação entre família e escolaridade/escolarização dos filhos. Cada classe social tem um repertório de práticas que julga necessárias para a boa criação de seus filhos e, assim, lança mão de estratégias acessíveis a suas condições econômicas e culturais. Cada classe dispõe de recursos diferentes para o sucesso dos filhos, sejam eles voltados ao seu desenvolvimento culto, associado ao sucesso escolar, ou mais pragmáticos, direcionados ao desenvolvimento de relações sociais e ao mercado de trabalho. Desse modo, mesmo utilizando estratégias diferentes, ambos os grupos acreditam que estão fazendo o melhor por seus filhos e buscam a eficácia de suas práticas.

2.4 Estratégias familiares: trajetórias escolares

As trajetórias escolares têm sido objeto de diversos estudos no Brasil (LAHIRE, 1997; NOGUEIRA, 1991, 1995; ROMANELLI, 1995). Isso acontece pela perspectiva inicial da preocupação com as desigualdades e a predição dos destinos escolares a partir de dados quantitativos e análises estatísticas, e também das associações com as diferentes formas de capital (cultural, social e econômico), com inspiração em Bourdieu e por referência a Lahire e a práticas familiares relacionadas com o sucesso escolar nas camadas populares. Porém, não apenas as camadas populares foram objeto de atenção pelas pesquisas e estudos voltados para as trajetórias escolares, também as camadas médias e suas segmentações são estudadas pelo ângulo de suas práticas escolares específicas, assim como as elites, resultando em uma produção de conhecimento sobre as trajetórias escolares que tem abrangido mais recentemente o ensino médio e o ensino superior (SETTON, 1999).

Em “A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil”, Massi, Muzzeti e Suficier (2016) fazem um balanço das principais pesquisas realizadas no âmbito da Sociologia da Educação no Brasil com a temática das trajetórias escolares, que têm, na teoria formulada por Bourdieu, seu principal referencial teórico. Mais especificamente, foram pesquisados trabalhos que fazem uso de entrevistas com estudantes do ensino fundamental, médio e superior, oriundos de diferentes camadas sociais e com suas famílias. Esse balanço representou uma contribuição significativa na construção de uma das principais dimensões da nossa pesquisa, bem sintonizada com nosso objeto de estudo, nossas referências teóricas e conceituais e com a metodologia que adotamos.

Em razão dessa sintonia, decidimos olhar para esse balanço pelo recorte dos estudantes e das famílias de camadas médias e populares, que constituem, em maior ou menor grau, o público da escola bilíngue pública estadual por nós pesquisada. Neste caso, destaca-se o trabalho de Nogueira (1995), que, ao longo de mais de duas décadas, se dedicou ao estudo das camadas médias e das estratégias e trajetórias escolares, defendendo sua relevância, seja pela lacuna existente em torno dessa temática, seja pela possibilidade de relacionar essas

práticas umas às outras, ou ainda, pelo lugar central conferido pelas famílias das camadas médias à escola em seus projetos de futuro.

As camadas médias estudadas por Nogueira representam as frações superiores da classe média, que “[...] se caracterizam pela posse de um certo capital cultural e por ocupações de nível superior, e que são mais ou menos equipadas em capital econômico e social” (NOGUEIRA, 1995, p. 14).

A relação que essas famílias estabelecem com a escola diz respeito à valorização dessa instituição como possibilidade de mobilidade social, ao investimento escolar – principalmente em termos de energia e tempo e, não necessariamente, financeiro – e ao acompanhamento da escolaridade dos filhos – na crença na parceria entre família e professores, com foco no pedagógico, e na família como detentora de informações sobre o sistema escolar, que se apoiam em uma rede de contatos com os outros pais de alunos. Seria a posse desse capital informacional e social que favoreceria a escolha da escola, assim como o desenvolvimento de práticas familiares que suscitariam comportamentos dos filhos, nas disposições, aprendizagens e nos gostos culturais favoráveis também à escolha da modalidade de ensino e ao processo prolongado de escolarização.

Quase 20 anos depois, Nogueira (2010) revisou esse artigo sob a perspectiva da renovação teórica da problemática da relação entre classes médias e escola, considerando a contribuição de diversas pesquisas francesas e anglo-saxônicas. Com relação à educação, a autora destaca:

a procura por escolas particulares e a diferenciação dessa rede de ensino diante da sua expansão; a reivindicação das famílias pelo tipo de formação, estabelecimento de ensino e até sala de aula, diante do acirramento da concorrência escolar e exigência de percursos mais longos, criando um mercado escolar mesmo nas escolas públicas; o aumento da “capacidade estratégica” da classe média e “sofisticação” de investimentos e estratégias educacionais, pois a escola continua fortemente integrada a uma estratégia de reprodução social; o apelo à internacionalização da formação e da carreira escolar dos filhos com variação de intensidade segundo a fração de classe e país de origem, destaca que essas estratégias configurariam uma passagem da meritocracia para a “parentocracia” (NOGUEIRA, 2010, p. 223).

Em estudo sobre trajetórias escolares de estudantes da UFMG cujos pais eram professores do ensino superior e pesquisadores, Nogueira (2000) conclui que eram poucos os casos de alunos oriundos de escolas públicas que tinham frequentado escolas de aplicação da UFMG e que se tratava de um grupo em que a continuidade dos estudos em nível superior, embora se apresentasse com a força de uma evidência, não deixava de mobilizar a família e o estudante no sentido de uma ampliação ou maior acumulação de capital cultural.

Também Lelis (2005) analisou o sentido da experiência escolar para alunos da camada média de uma instituição privada confessional da zona sul do Rio de Janeiro, na perspectiva das condições de produção e expressão do ofício do aluno, da caracterização socioeconômica das famílias, da trajetória escolar dos alunos e das práticas culturais e de lazer, assim como o papel do estudo na vida desses estudantes. De acordo com a pesquisa, os alunos são oriundos de famílias pequenas, têm trajetória escolar sem reprovações e realizaram estudos no exterior, mas não foram verificadas práticas familiares de acompanhamento dos alunos.

Já as trajetórias escolares de alunos das camadas populares foram estudadas por D'Ávila (1998), que analisou 34 famílias pertencentes a estratos médio-baixos e baixos de Vitória (ES), cujos filhos cursavam a oitava série, tendo alta performance escolar – definida a partir de atas de notas finais – e que, posteriormente, foram admitidos na Escola Técnica Federal local (MASSI, MUZZETI e SUFICIER, 2016). Entre os fatores e estratégias educacionais desse grupo, o autor ressalta a presença da família em relação aos julgamentos positivos sobre a escola, que estimulam a continuidade dos estudos e o encaminhamento para escolas melhores, como a escola técnica, e a qualidade do ensino oferecido pelas escolas frequentadas.

Zago (2000) acompanhou a situação escolar de 16 famílias, com filhos cursando o ensino fundamental, residentes na periferia de Florianópolis. A autora não encontrou um padrão de escolaridade, mas variações nos percursos escolares e nas práticas familiares adotadas no seio de uma mesma família. Sua pesquisa destaca as contradições desses jovens entre o mundo do trabalho, para o qual são encaminhados precocemente, e o mundo escolar.

Viana (2000) investigou a trajetória de estudantes de graduação ou pós-graduação de diferentes instituições de ensino superior de Minas Gerais e suas

famílias e encontrou uma grande heterogeneidade de configurações familiares e de situações de longevidade escolar, com ênfases diferenciadas em cada um dos casos. Para alguns, a longevidade escolar desses alunos estava marcada pela oportunidade de acesso a boas escolas, para outros pela recusa da perspectiva profissional do pai, ou ainda pela inserção em grupos de amigos da classe média. Foram evidenciados os suportes familiares, a figura da mãe, a afinidade com a cultura legítima e o desejo de emancipação de origens rurais. Também foram encontrados desempenhos escolares bons e regulares nas séries iniciais seguidos de períodos acidentados, vestibular como grande obstáculo, contornado pela utilização frequente do cursinho, dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo e frequência à escola pública.

Estudantes da camada popular que atingiram o nível superior foram investigados por Portes (2000) entre alunos que frequentavam cursos altamente seletivos e supervalorizados socialmente. Para o autor, tratar-se-ia de “estudantes super-selecionados”, que tiveram uma trajetória escolar brilhante e sempre foram os melhores alunos da sua turma. A participação das famílias também é sublinhada pela pesquisa, que mostra a importância de fatores que vão além da ordem moral doméstica e que incluem também a atenção para com o trabalho escolar do filho, o esforço para compreender e apoiar o filho, a presença na vida do estudante, a aproximação aos professores, a busca da ajuda material e a existência e importância de um duradouro grupo de apoio construído no interior do estabelecimento escolar.

Zago (2006) também analisou trajetórias de 27 estudantes da camada popular que frequentam o ensino superior em cursos de maior e menor prestígio, em um contexto que, segundo ela, vem sendo denominado como “longevidade escolar”, com casos “atípicos” ou “trajetórias excepcionais”, no qual o desvendamento de práticas familiares e individuais, capazes de gerar essas exceções, seria tão ou mais importante do que a constatação da desigualdade.

Santos e Dias (2013) analisaram a trajetória de quatro professoras (duas com 50 anos e duas com cerca de 30 anos) na cidade de Belo Horizonte. Provenientes das camadas populares, as quatro professoras buscam, por meio de estratégias educacionais, aumentar a longevidade escolar dos filhos e transmitir-lhes o capital cultural adquirido por meio de suas próprias trajetórias de escolarização.

Muzzeti (2010) também comparou estratégias escolares de alunas da camada média e da camada popular que frequentam o ensino superior. Ela percebeu que todas mantinham uma relação tensa e insegura com o universo escolar, atribuído ao baixo capital cultural, pois seu *habitus* primário não incluía o consumo simbólico de práticas culturais legítimas. Quanto às alunas da camada média, filhas de pequenos comerciantes ou empresários, a pesquisa revelou que o ensino superior representava uma estratégia de reconversão. Na camada popular, a autora destaca que a universidade representou uma vitória social, uma estratégia de ascensão por parte dessas jovens, consideradas “eleitas”.

Em estudos anteriores, Muzzeti (1992; 1997) enfocou o Curso Normal do Colégio Estadual e Escola Normal Dr. Álvaro Guião, da cidade de São Carlos, tendo analisado as trajetórias escolares das formandas do curso na década de 1940, incluindo alunas da camada privilegiada, média e popular. Muzzeti (1992) percebeu que o capital cultural herdado do meio familiar exerceu grande influência nas trajetórias escolares dessas alunas, tendo como base o *ethos* de classe, ou seja, a apreensão pelos pais do futuro escolar possível para suas filhas. O estudo destaca, ainda, que o curso teve significados diferentes para cada classe: para as alunas da camada privilegiada, representou uma vantagem a mais no mercado matrimonial; para as alunas da camada média, significou um meio de vida, uma profissão, para manter o “status” de classe média; e, para as alunas da camada popular, representou ascensão social e alternativa ao trabalho manual. Em trabalho posterior, Muzzeti (1997) analisou a relação das disposições assimiladas pelas alunas no curso e sua influência no mercado matrimonial.

No encerramento do balanço, Massi, Muzzeti e Suficier (2017, p. 1859) chegam à conclusão de que, de modo geral,

as pesquisas analisadas apontam para fatores que devem ser considerados nas análises de trajetórias escolares e que permitem explicar o sucesso ou o fracasso escolar, mas que não devem ser considerados isoladamente. Entre elas prevalecem o patrimônio da família (capital cultural, econômico e social), bem como a incorporação dos capitais herdados por parte dos alunos, que não pode ser entendida como automática; a trajetória ascendente ou descendente das famílias; e o veredicto escolar.

Tratam-se, em conjunto, de pesquisas (ALMEIDA e NOGUEIRA, 2002) envolvendo tipicamente a teoria social desenvolvida por Bourdieu e, em alguns casos, as contribuições de Lahire. Do ponto de vista das técnicas adotadas, a maioria dos estudos recenseados adotou a entrevista com os estudantes e, em alguns casos, com os pais. Em uma das pesquisas que fazem parte do balanço, foi adotado apenas o questionário, e, em outras, o questionário foi utilizado de forma complementar às entrevistas, como em nosso estudo.

Todas as pesquisas e os estudos teóricos apresentados contribuem para a compreensão dos dados gerados neste trabalho, cujos instrumentos e abordagens serão delineados no capítulo metodológico a seguir. Entendemos que, por meio destes dados, conseguimos informações do ponto de vista dos pais e dos ex-alunos sobre como e quanto a família contribui para a escolaridade bem-sucedida de cada estudante. Essas informações podem ir além das formas frequentemente adotadas, como, por exemplo, a orientação dos filhos no sentido de terem comportamentos adequados às regras escolares. Por esse motivo, esta pesquisa considerará os estudos apresentados acima como embasamento para um olhar voltado para as práticas microinstitucionais – no caso, familiares – que visam à ascensão (social ou não) das diversas classes, como será analisado.

3 Metodologia: o percurso da pesquisa

Os sujeitos para os quais esta pesquisa direciona seu olhar são os ex-alunos do CIEP 117 – Ensino Médio Intercultural Brasil-Estados Unidos – e suas famílias. Como abordado no capítulo 2, acreditamos que as informações sobre as famílias desses alunos podem colaborar para a compreensão acerca das estratégias de escolarização bem-sucedidas adotadas. Optamos por investigar os alunos que ingressaram na escola em 2014 e 2015, por se caracterizarem como um grupo específico entre os alunos da rede estadual, devido ao processo seletivo com exame de admissão, pelo qual passaram para o ingresso neste colégio. Essas foram as únicas turmas oriundas desse sistema de ingresso, pois, a partir do ano seguinte, a escola passou a integrar o Matrícula Fácil, sistema unificado e informatizado da Secretaria de Estado de Educação (Seeduc-RJ) que indica a escola onde o aluno deve se matricular de acordo com sua lista de interesse, elencada pelo próprio aluno no momento da inscrição, e a proximidade com sua residência⁸⁸.

Com esse enfoque, apresentamos, na próxima seção, a formulação do nosso problema e de nossas questões de pesquisa e, em seguida, a metodologia utilizada para geração e análise dos dados.

3.1 Formulação do problema e indagações sobre o objeto

Tendo como hipótese, a partir da revisão da literatura sobre o tema, que as famílias dos alunos investigados utilizam estratégias para a escolarização e sucesso escolar de seus filhos, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como as famílias dos estudantes se relacionam com a escola e com a escolarização dos seus filhos. Mais especificamente, buscamos entender os perfis social e cultural dos alunos e suas famílias e as expectativas de escolaridade familiares e

⁸⁸ As normas que regulamentam o sistema Matrícula Fácil constam na resolução Seeduc número 5674 de 17 de agosto de 2018, disponível em <http://www.matriculafacil.rj.gov.br/resolucao.aspx>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

dos alunos da primeira e da segunda turmas do CIEP 117, recentemente egressos, bem como as estratégias utilizadas para que essas expectativas se concretizassem ao longo da trajetória dos filhos pela Educação Básica.

Os objetivos secundários incluem:

1. Identificar mecanismos sociais e familiares que promoveram ou reduziram as oportunidades educacionais dos estudantes do colégio investigado.
2. Compreender a influência das famílias sobre as oportunidades educacionais oferecidas aos alunos.
3. Investigar os motivos que levaram os alunos e suas famílias à escolha desta escola.
4. Analisar as percepções sobre o papel da escola e da escolaridade em relação à reprodução e/ou transformação de papéis sociais e profissionais dentro das famílias, por meio da escolarização dos filhos, em comparação à escolarização dos pais e de outros familiares.

Os estudos realizados sobre a relação família-escola, a escolha da escola e as trajetórias escolares segundo as diferentes camadas sociais também nortearam a formulação das questões de pesquisa, que estão divididas em dois grupos, de acordo com os sujeitos pesquisados.

Grupo 1 – questões direcionadas aos estudantes:

1. Qual é o perfil das famílias dos alunos que ingressaram em 2014 e 2015, onde residem, qual é a ocupação dos pais etc.?
2. Quem são os jovens que ingressam em uma escola pública intercultural com ênfase em língua inglesa? Quais são as características das suas identidades culturais? Como eles definem suas aspirações?
3. Como foi a trajetória escolar prévia desses alunos no ensino fundamental e que relação a mesma pode guardar com o fato deles terem sido aprovados no processo seletivo para ingresso ao CIEP 117 em 2014 e 2015?
4. Entre os alunos que ingressaram no ensino superior, quais foram os cursos escolhidos e a que se deveu essa escolha?
5. Entre os alunos que ingressaram no mercado de trabalho, quais são as atividades desenvolvidas e o que os motivou a esse ingresso?

Grupo 2 – questões direcionadas às famílias:

6. Quais foram as estratégias adotadas pelas famílias desses alunos para garantir tanto a trajetória pelo ensino fundamental como a aprovação no processo seletivo?
7. Quais eram as expectativas das famílias em relação ao ingresso dos alunos nesse colégio?
8. Quais as razões familiares e dos alunos para a escolha de uma escola intercultural?
9. Quais eram/são as expectativas das famílias e dos alunos em relação ao nível de escolaridade pretendido e quais estratégias foram adotadas durante o ensino médio para que sua pretensão se concretizasse?
10. Como a escolha da escola direciona as trajetórias educacionais dos alunos e coopera para seu desfecho?

Considerando essas questões, a pesquisa parte de uma análise microinstitucional, na qual enfoca as práticas e perspectivas específicas dos alunos e de suas famílias como um tipo de herança cultural pertencente à família enquanto instituição, para uma análise macrossocial, levando em conta características sociais do grupo pesquisado – a saber, classe social e região de residência –, assim como características amplas que poderiam influenciar uma trajetória educacional extensa e bem-sucedida.

3.2 Geração e análise de dados

Como os sujeitos de nossa pesquisa constituem-se como um grupo previamente selecionado pelo exame de admissão à escola nos anos de 2014 e 2015, optamos por examinar suas características sociodemográficas e compará-las a características sociais e culturais de suas famílias.

Tratam-se de alunos recentemente egressos do ensino médio. Sobre esse tipo de população e suas características, pesquisas como a de Carvalho (2000) apontam que a influência da família sobre a escolarização dos filhos já não é tão grande nessa fase, em comparação à educação infantil e ao ensino fundamental.

Em nossa pesquisa, a trajetória escolar é entendida como um *continuum* que acontece desde o início da vida escolar e que carrega, portanto, traços do que é valorizado em cada lar. Tendo isso em vista, o processo de geração de dados para esta pesquisa foi composto por duas fases. Primeiramente, foi aplicado um questionário (Anexo I) aos alunos que ingressaram no CIEP 117 em 2014 e 2015. Entre os 128 ex-alunos contatados, conseguimos um total de 86 respondentes. Nosso objetivo com a utilização deste instrumento foi traçar um perfil descritivo desses estudantes, caracterizando-os do ponto de vista sociodemográfico, econômico, cultural e escolar.

O questionário foi elaborado com base nos instrumentos contextuais utilizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁹ e pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹⁰ e engloba as questões de pesquisa do grupo 1, apresentadas na seção 3.1.

Após a análise dos questionários, foram feitas entrevistas com as famílias de quatro alunos selecionados. As duas estratégias utilizadas para geração de dados nesta pesquisa – questionários e entrevistas – constituem-se como formas de comunicação, mesmo que diferenciadas, que se complementam a fim de propiciar uma maior compreensão sobre os sujeitos da pesquisa. Segundo Mc Donough (1997¹¹, p. 171), “questionários são associados ao trabalho com amostras, já as entrevistas são mais usadas com participantes individuais (...), mas os dois são formas especializadas de conversa” e, desse modo, caracterizam-se como parte de um processo de construção identitária dos participantes.

A utilização de questionários é uma estratégia de geração de dados muito tradicional, especialmente na área da Educação. De acordo com Mc Donough (1997, p. 171), os questionários têm mais precisão e clareza e podem ser usados em pequena ou larga escala. Mc Donough (1997, p. 172) aponta que “os dados podem ser coletados em diferentes locais e momentos, mas são sempre comparáveis, porque as perguntas e o formato são os mesmos”.

De modo geral, os questionários são mais padronizáveis; por outro lado, as entrevistas permitem a análise das diferenças entre os participantes, inclusive em

⁹ Saeb 2001: novas perspectivas / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/SAEB+2001+novas+perspectivas/cd69d523-8fc6-48f4-8007-7a2aa4bb99bd?version=1.2>. Acesso em 6 de junho de 2017.

¹⁰ STUDENT QUESTIONNAIRE FOR PISA 2006: Main Study. December 2005.

¹¹ Tradução minha.

relação às ênfases e ao tom usado. Além disso, “as entrevistas abrem espaço para a expressão individual e o surgimento de novos tópicos, sendo, assim, um contexto mais propício para a troca de informação” (MC DONOUGH, 1997, p. 172), podendo auxiliar na compreensão dos fatos relatados e viabilizando a interação entre pesquisador e pesquisado, principalmente quando se utiliza a entrevista semiestruturada, como é o caso desta pesquisa. Com esse formato, as entrevistas fluem de maneira autêntica, pois, para se obter uma narrativa natural, muitas vezes é interessante fazer com que o pesquisado relembra parte da sua trajetória. Para tanto, o pesquisador pode ir suscitando a memória do pesquisado (BOURDIEU, 1999). Por esse motivo, consideramos a entrevista como um instrumento privilegiado para observarmos a relação família-escola, que é o foco desta pesquisa, utilizando-a como um mecanismo complementar ao questionário.

Para a análise dos discursos apresentados pelas famílias dos alunos participantes da pesquisa, os dados foram gravados em áudio e transcritos. De acordo com Mc Donough (1997, p. 186), a gravação em áudio pode ser uma forma de registro intrusiva, sendo, assim, necessária a autorização dos entrevistados, e também trabalhosa, pois os dados precisam ser transcritos, o que demanda tempo. Por outro lado, a gravação e a posterior transcrição permitem uma análise mais fiel da fala dos participantes. Bourdieu (1999) aponta que a transcrição é parte integrante da metodologia do trabalho de pesquisa. Ele afirma que uma transcrição de entrevista não é só aquele ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante, uma vez que, de alguma forma, o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista. Desse modo, como também afirma Garcez (2002), a transcrição já é uma parte do processo de análise dos dados. “Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever” (BOURDIEU, 1999, p. 710), pois a transcrição é, assim como a entrevista, uma forma de interação e ressignificação das vozes dos participantes.

3.2.1 O processo de elaboração dos questionários

Para a elaboração dos questionários utilizados nesta pesquisa, foram considerados, como base, os questionários do Saeb e do PISA, direcionados a alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Nessas avaliações, esses instrumentos contextuais estão voltados à obtenção de medidas sobre a origem social dos alunos, as condições de qualidade da escolarização e os fatores que promovem eficácia e equidade na educação brasileira (BRASIL, 2002).

Em estudos de avaliação da educação, os questionários contextuais desempenham o papel de oferecer fatores explicativos para a modelagem do desempenho dos alunos, medida pelos instrumentos cognitivos. Alguns autores têm enfatizado a relevância de um papel complementar para os questionários contextuais: a produção de indicadores de qualidade das condições de escolarização e a modelagem de como esses indicadores se distribuem entre alunos de origem sociodemográfica distinta (Raudenbush, Randall e Cheong, 1999). Ambos os propósitos envolvem a priorização de constructos que caracterizem adequadamente o perfil sociodemográfico dos alunos, bem como suas condições de estudo (BRASIL, 2002, p. 45-46).

No construto relacionado aos alunos no Saeb (BRASIL, 2002, p. 8), assim como no PISA, são privilegiados: a caracterização sociodemográfica, o capital econômico, o capital cultural, o capital social, a motivação e a autoestima, as práticas de estudo, o apoio familiar e a trajetória escolar. Buscamos abranger essas mesmas categorias com nosso questionário, relacionadas a informações sobre trabalho e estudo, tanto dos alunos quanto sobre seus pais e responsáveis. Nossa finalidade foi abarcar o máximo possível de informações sobre os alunos e suas famílias, uma vez que esta pesquisa tem como foco a relação família-escola-trajetória escolar. Na fase de análise dos questionários, os dados foram agrupados em: perfil geral dos alunos egressos, nível socioeconômico (NSE), mobilização educacional familiar (MEF), capital social familiar (CSF), capital cultural (CC), trajetórias escolares (TE) e expectativas dos alunos sobre seu futuro (EAF).

Foram considerados os diferentes tipos de capital (econômico, cultural e social), conforme aponta Bourdieu (1986), acumulados e potencialmente

reproduzidos dentro das instituições – entre elas, a família. Bourdieu (1986, p. 16) afirma que os três capitais são institucionalizados de modo diferente: o capital econômico pode assumir a forma de bens materiais; o capital cultural pode se agregar ao capital econômico e se institucionalizar como qualificações educacionais; já o capital social pode se transformar em conexões sociais e relações de classe, quando também agregado ao capital econômico.

Essas diferentes formas de capital foram apreendidos da seguinte forma nos questionários destinados aos alunos no Saeb:

O capital econômico, o capital cultural e o capital social são dimensões do *status* socioeconômico do grupo familiar do aluno. O capital econômico é mensurado, usualmente, por meio da renda familiar ou estimado por meio da ocupação dos pais ou responsáveis pelo núcleo familiar. Para compor o capital econômico, trabalha-se com a classificação econômica obtida pela posse de itens de conforto dos lares dos alunos, o Critério Brasil da ABA/ANEP, as condições da moradia quanto ao conforto (número de quartos e outros cômodos) e o acesso a recursos de urbanização pública (calçamento, iluminação e água encanada) (BRASIL, 2002, p. 47-48).

Assim como nesta pesquisa, no Saeb, como apontado, “a caracterização do aluno é estabelecida a partir dos discriminantes individuais que permitem a divisão dos alunos em subgrupos” (sexo, idade, cor e estrutura familiar, ou seja, com quem mora) (BRASIL, 2002, p. 47). Desse modo, neste estudo, mensuramos o capital econômico por meio do NSE, considerando a ocupação dos pais/responsáveis e o número de itens que o aluno e sua família possuem na residência – a saber: local para estudar, computador, acesso à Internet etc. –, incluindo também o número de empregados domésticos, caso a família tenha algum.

Já o capital cultural, de Bourdieu, “se relaciona aos valores, às formas de comunicação e aos padrões de organização das classes dominantes. Ter capital cultural significa possuir competência linguística e social para traduzir os códigos culturais de mais alto nível” (BRASIL, 2002, p. 48). Outra acepção trazida por Lareau (1987) define capital cultural como:

[...] os bens culturais que são transmitidos pelas diferentes ações pedagógicas familiares. O capital cultural mede o clima educacional da família através de hábitos culturais, hábitos de leitura, frequência ao cinema e teatro, assiduidade na frente da televisão, entre outros, que definem um ambiente mais favorável ou não para as realizações educativas (BRASIL, 2002, p.48).

Nesta pesquisa, o capital cultural é medido pelas atividades extraescolares frequentadas pelos alunos durante sua trajetória escolar, assim como pelos tipos de leituras que os alunos fizeram no último ano. Consideramos o intervalo de um ano por propiciar uma medida mais específica e por fornecer uma informação que pode ser facilmente recordada pelo aluno ao responder ao questionário.

No Saeb, a medida de capital cultural inclui “a escolaridade dos pais ou responsáveis, a quantidade de livros disponíveis na casa do aluno, materiais de leitura disponíveis (jornal diário, revista semanal, enciclopédia, etc.) e hábitos de leitura do aluno” (BRASIL, 2002, p.48).

Com relação ao capital social, utilizamos a referência básica de Coleman *et al.* (1966), que o define, assim como outros autores (WILLMS, 1998; SILVA e HASENBALG, 2000), pela

quantidade de vínculos sociais que o indivíduo pode contar no lugar onde vive para facilitar a sua ação dentro da estrutura social. O capital social reside, basicamente, na relação entre as pessoas. Na família, este conceito é traduzido nas relações entre pais e filhos, na quantidade e na qualidade de tempo que os pais despendem com os filhos (BRASIL, 2002, p.48).

Para medir o capital social nesta pesquisa, consideramos especificamente as relações familiares por meio de hábitos como conversar sobre assuntos diversos, fazer refeições juntos e manter contato com os amigos e as famílias dos amigos dos filhos. O Saeb considera que:

O apoio familiar é um dos principais fatores do processo de aprendizagem do aluno. Por exemplo, Willms (no prelo) analisou dados sobre o envolvimento dos pais em cerca de mil escolas que participaram do U.S. National Educational Longitudinal Study e encontrou fortes evidências sobre o efeito global positivo do envolvimento dos pais na escola dos filhos sobre o desempenho acadêmico destes.

São vários os indicadores do envolvimento dos pais, no âmbito da família ou na escola. Mais diretamente ligadas ao contexto familiar, são identificadas as atitudes dos pais em relação às atividades escolares, como o monitoramento do dever de casa, o apoio nas atividades escolares e o conhecimento do desempenho do filho (BRASIL, 2002, p.49).

Foram introduzidas perguntas com o objetivo de identificar atitudes familiares que monitoram e motivam seus filhos, tanto em suas vidas acadêmicas quanto pessoais. No caso deste estudo, separamos os hábitos familiares de acordo com o período de sua ocorrência. O objetivo dessa separação é identificar se as mesmas atitudes aconteceram apenas durante o ensino médio ou continuam a acontecer atualmente. Acreditamos que as estratégias e práticas familiares acionadas durante o ensino médio podem assumir características próprias, já que, neste caso, se trataria de uma mobilização educacional familiar¹² voltada à conclusão da educação básica.

Diferindo-se de forma peculiar da categoria capital social, a mobilização educacional familiar (MEF) é tratada, nesta pesquisa, como uma outra categoria de análise, pois reflete o investimento feito pelas famílias ao longo de toda a escolaridade que é considerada por lei como obrigatória.

No questionário, são consideradas ainda as trajetórias escolares e as expectativas dos estudantes. Assim como no Saeb 2001, nosso questionário inclui perguntas sobre o que os ex-alunos esperam para o seu futuro e suas expectativas entre continuar estudando ou trabalhar.

Por sua vez, o fracasso escolar, a evasão e a distorção idade-série são fatores examinados por meio de questões sobre repetência, número de faltas, número de vezes que o aluno já mudou de escola e sua idade, com vistas à adequação da idade/série do aluno. A informação sobre o número de vezes que o aluno mudou de escola indica a permanência dos vínculos sociais estabelecidos na comunidade escolar e, juntamente com as categorias fracasso escolar, evasão e distorção idade-série, caracterizam as trajetórias escolares dos alunos.

¹² Utilizamos, aqui, a sigla MEF para nos referirmos à mobilização educacional familiar como categoria analítica.

3.2.2 Seleção dos estudantes para a entrevista

A partir das respostas dadas pelos estudantes ao questionário, elaboramos uma base de dados para tratar as informações. Além de traçar o perfil dos estudantes, as informações constantes na base nos permitiram criar o indicador de MEF. Esse indicador é uma medida que busca aferir o grau de envolvimento da família nos aspectos educacionais que permeiam a vida escolar dos jovens. Ele foi combinado com a informação referente ao grau de escolaridade da mãe – medida utilizada como *proxy* do nível socioeconômico da família (BONAMINO *et al*, 2010). A partir dessas duas informações, adotamos a análise de *cluster* – ou agrupamento, em português – para criar quatro perfis de famílias, a saber:

- 1) Baixa escolaridade da mãe e alta MEF
- 2) Baixa escolaridade da mãe e baixa MEF
- 3) Alta escolaridade da mãe e baixa MEF
- 4) Alta escolaridade da mãe e alta MEF

O objetivo da análise de *clusters* é “agrupar objetos segundo determinadas características, formando grupos ou conglomerados [de certa forma] homogêneos” (BONAMINO *et al*, 2010, p. 495). A intenção com o uso desse procedimento era de que cada *cluster* possuísse características comuns que permitissem uma análise focalizada em categorias e perfis sociais familiares, em consonância com a realidade brasileira.

3.2.2.1 Criação do MEF

O indicador de Mobilização Educacional Familiar (MEF) foi criado a partir de uma técnica estatística denominada análise fatorial por componentes principais (FIELDS, 2009), que consiste na identificação de grupo ou agrupamento de variáveis que mensuram o mesmo construto latente. Como já mencionado, um dos objetivos da pesquisa foi identificar/mapear as estratégias utilizadas pela família

para a garantia da escolarização de seus filhos. Assim, algumas perguntas foram apresentadas no questionário a fim de captar informações sobre essas estratégias. Essas informações dizem respeito ao conceito que denominamos MEF. Os itens do questionário que compuseram a MEF tinham o enunciado “Em geral, durante o ensino médio, com que frequência seus pais ou responsáveis que moravam com você:”.

- Ajudavam você a fazer a lição de casa?
- Cobravam se você tinha feito a lição de casa?
- Procuravam fazer com que você não chegasse atrasado(a) à escola?
- Incentivavam você a tirar boas notas na escola?
- Conversavam sobre o que acontecia na escola com você?
- Conversavam sobre o seu futuro profissional/acadêmico?

De acordo com as medidas psicométricas da análise de fatores, todos esses seis itens formaram o indicador MEF. As medidas psicométricas do indicador estão no anexo II, e as informações descritivas do indicador estão apresentadas na tabela 1.

Tabela 1: Informações descritivas do MEF

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Mobilização Educacional Familiar	86	-2,52287	1,67266	,0000000	1,00000000

Depois de criado, dividimos o indicador em dois subgrupos que denominamos *alta MEF* e *baixa MEF*. Isso significa que as respostas com baixos *scores* foram agrupadas na categoria baixa MEF, enquanto as respostas com altos *scores* foram agrupadas na categoria alta MEF.

Procedimento semelhante foi realizado para a informação de escolaridade da mãe. Utilizamos apenas a escolaridade da mãe porque, em estudos internacionais, foi constatado que o efeito da escolaridade da mãe na escolarização dos filhos é, de forma geral, maior do que o do pai (BUCHMANN, 2002).

A tabela 2 apresenta as opções de resposta da variável e a distribuição das respostas dadas.

Tabela 2: Escolaridade da mãe

Até que série, a mulher que foi responsável por você estudou (por exemplo, sua mãe, madrasta, mãe de criação, avó etc.)?	N	%
Primeiro segmento do Ensino Fundamental (antigo Primário)	6	7,0
Segundo segmento do Ensino Fundamental (antigo Ginásio)	8	9,3
Ensino Médio (antigo 2º Grau, Científico, Curso Técnico, Curso Normal) incompleto	7	8,1
Ensino Médio (antigo 2º Grau, Científico, Curso Técnico, Curso Normal) completo	29	33,7
Ensino Superior (Faculdade) incompleto	7	8,1
Ensino Superior (Faculdade) completo	16	18,6
Pós-graduação incompleta	1	1,2
Pós-graduação completa	8	9,3
Não sei	3	3,5
Nunca estudou	1	1,2
Total	86	100,0

A partir dessas informações, agrupamos as respostas em duas categorias: Educação Básica – mães que possuem até o ensino médio completo – e Ensino Superior – mães que possuem do ensino superior incompleto até pós-graduação completa. A opção “não sei” foi tratada como *missing*, ou seja, dado faltante, e, por isso, não entrou na análise. A tabela 3 sintetiza as informações.

Tabela 3: Escolaridade da mãe – categorias

Escolaridade da mãe	N	%
Educação Básica	51	59,3
Ensino Superior	32	37,2
<i>Missing</i>	3	3,5
Total	86	100

Com essas duas variáveis dicotomizadas, criamos *clusters* cuja finalidade foi fazer agrupamentos, como mencionado, segundo características semelhantes, de forma a criar perfis, conforme a tabela 4.

Tabela 4: Clusters – perfis das famílias por grupo

Características	Cluster			
	1	2	3	4
*Escolaridade da mãe	1	1	2	2
**MEF	2	1	1	2
*Escolaridade da mãe: 1 - baixa escolaridade; 2 - alta escolaridade				
**MEF: 1 - baixa MEF; 2 - alta MEF				

No *cluster* 1, foram agrupadas as famílias que possuem mãe com baixa escolaridade e alta mobilização educacional. No *cluster* 2, estão as famílias cujas mães possuem baixa escolaridade e baixa mobilização; no *cluster* 3, agrupamos as famílias com mães com alta escolaridade e baixa mobilização e, por fim, no *cluster* 4, estão as famílias cujas mães possuem alta escolaridade e alta mobilização educacional.

Essa combinação resultou, portanto, na criação de quatro perfis, cuja distribuição das respostas está apresentada na tabela 5.

Tabela 5: Número de casos em cada grupo

<i>Cluster</i>	Características	N	%
1	BAIXA ESC ALTA MEF	23	26,7
2	BAIXA ESC BAIXA MEF	28	32,6
3	ALTA ESC BAIXA MEF	13	15,1
4	ALTA ESC ALTA MEF	19	22,1
	<i>Missing</i>	3	3,5
	Total	86	100,0

A distribuição das famílias dos estudantes pelos agrupamentos mostra alguns pontos importantes. O primeiro deles é que, em linha com a literatura e com o que seria esperado, os dados mostram uma associação entre a escolaridade da mãe e o investimento feito pelas famílias ao longo da escolaridade dos filhos até o ensino médio. Essa associação se evidencia em duas direções: no primeiro caso, no significativo percentual de famílias que apresentam baixa escolaridade e baixa mobilização familiar (32,6%) e, no segundo caso, no percentual de famílias nas quais a alta escolaridade está associada a uma alta mobilização educacional (22,1%). Para além do que seriam resultados esperados, o resultado mais interessante é o que evidencia um alto percentual de famílias (26,7%) que, a despeito de a mãe ter baixa escolaridade, apresentam alta mobilização de capital social. Também é relevante a evidência apresentada no caso do *cluster* 3, que nos coloca diante de um percentual não desprezível de famílias (15,1%) que, apesar de possuírem alta escolaridade, não disponibilizam esse capital cultural institucionalizado na forma de mobilização educacional para apoiar a escolarização dos filhos.

A fim de ter um desenho mais abrangente sobre os participantes da pesquisa, selecionamos um aluno de cada *cluster* para ser entrevistado junto com sua família, como será descrito a seguir.

3.2.3 As entrevistas

A fim de complementar os dados obtidos por meio do questionário, a segunda fase da pesquisa analisou dados gerados pela realização de entrevistas semiestruturadas com famílias e estudantes, baseadas no roteiro que se encontra no anexo III. As entrevistas foram realizadas com as famílias de quatro alunos que apresentaram respostas diversificadas ao questionário, relacionadas ao seu nível socioeconômico e à mobilização educacional familiar, com base nos *clusters* elaborados a partir do questionário respondido pelos estudantes. Como mencionado, foi selecionado, então, um estudante de cada *cluster* para a realização das entrevistas, que foram realizadas de forma individual com cada estudante e sua família, em local acordado. As entrevistas tiveram como foco as questões de pesquisa apresentadas na seção 3.1, no grupo 2, a saber:

- Quais foram as estratégias adotadas pelas famílias desses alunos para garantir tanto a trajetória pelo ensino fundamental como a aprovação no processo seletivo?
- Quais eram as expectativas das famílias em relação ao ingresso dos alunos nesse colégio?
- Quais as razões familiares e dos alunos para a escolha de uma escola intercultural?
- Quais eram/são as expectativas das famílias e dos alunos em relação ao nível de escolaridade pretendido e quais estratégias foram adotadas durante o ensino médio para que sua pretensão se concretizasse?
- Como a escolha da escola direciona as trajetórias educacionais dos alunos e coopera para seu desfecho?

Com base nas questões de pesquisa acima, as entrevistas com as famílias representam a opção por uma abordagem qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2010), que leva em conta sua adequação para investigar como os ex-alunos e suas famílias utilizam o discurso para agir socialmente e expressar seus posicionamentos, suas práticas e suas aspirações subjetivas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, *apud* SALES e VASCONCELOS, 2016, p. 74), a pesquisa qualitativa nos permite questionar os sujeitos da investigação com o intuito de perceber e compreender aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam e sentem as suas experiências fora dos muros escolares.

Por meio da análise de posicionamentos (DAVIES e HARRÉ, 1999), é possível “compreender como os participantes constituem uns aos outros nas práticas discursivas, com base em significados convencionalizados sócio-historicamente, e como novos posicionamentos interacionais podem negociar significados novos ou alternativos” (FABRÍCIO e MOITA LOPES, 2008, p. 7). A análise de posicionamentos auxilia-nos a entender como cada membro da família constrói suas concepções subjetivas de escolaridade e de sua própria participação na escolarização dos ex-alunos.

Assim, a fim de compreendermos como os participantes significam suas experiências e os eventos que julgam relevantes para a escolarização dos alunos, a análise dos enquadres (GOFFMAN, 1974) sociais em que se situam essas famílias torna-se também necessária. O enquadre é, nesse sentido, um modo subjetivo de organizar experiências reflexivamente e de se colocar diante do mundo e de sua comunidade a partir dessas experiências.

Para a análise das entrevistas, foram considerados os alinhamentos¹³ (GOFFMAN, 1981) entre as famílias e as experiências relatadas, por meio da análise do discurso (SCHIFFRIN, TANNEN e HAMILTON, 2001; GILL, 2003). Foram evidenciadas as narrativas que emergem nas respostas dos alunos e de suas famílias, uma vez que se acredita que o ato de contar uma estória¹⁴ faça parte do

¹³ Neste estudo, alinhamento “diz respeito ao alinhamento contextual entre os participantes em termos de como, em que condição ou qualificação social, eles se apresentam uns aos outros e em termos de como ratificam ou resistem às apresentações dos outros” (GARCEZ e OSTERMANN, 2002).

¹⁴ Utilizo, aqui, o termo “estória” para evidenciar a distinção entre os termos “estória” e “história”, sendo o primeiro relativo a narrativas contadas, independentemente se de caráter verdadeiro ou ficcional, e o segundo referente a narrativas reconhecidas como símbolo do passado de um grupo.

processo de estilização – criação de sentidos a partir de repetições das múltiplas vozes que compõem uma sociedade. Acredita-se também que, devido às questões de pesquisa, as “estórias de vida” (LINDE, 1993) surgidas nos dados expressam quem são os participantes e suas famílias e o percurso pelo qual passaram até os dias de hoje.

Sales e Vasconcelos (2016, p. 75) afirmam que essa metodologia abriria

a perspectiva de um caminhar diferente, pois partia da premissa de que era preciso considerar nas práticas socioeducativas o conjunto de saberes historicamente produzidos, inclusive aquele saber gerado pelos sujeitos sociais da realidade cotidiana em que viviam. Dessa forma, percebíamos que trazendo o passado para o presente, por meio da contação de histórias, poderíamos fazer com que os jovens, através de seus relatos, refletissem sua realidade atual e, quiçá, projetassem seus futuros (SALES e VASCONCELOS, 2016, p.75).

Nesse sentido, a forma utilizada para contar uma estória precisa ser analisada, pois também carrega significados convencionalizados sócio-historicamente. Labov e Waletzky (*apud* HANKE, 2003) apontam os elementos estruturais que compõem uma narrativa completa: o prefácio (ou *abstract*), a orientação, as orações narrativas, a avaliação, a resolução e a *coda*¹⁵, que se apresenta, na maioria das vezes, também como um recurso avaliativo. Os mecanismos avaliativos formam o que Labov chama de “estrutura secundária”, que pode se manifestar em estratégias diversas, não estando, muitas vezes, contida na estrutura da narrativa propriamente dita. Analisamos, portanto, como os alunos e suas famílias estruturam suas narrativas, com o objetivo de investigar que estratégias de avaliação são usadas por eles em suas respostas, para, assim, observar como eles constroem e defendem sua visão familiar de escolaridade e seu processo de escolarização.

¹⁵ *Coda* é um termo utilizado para referência a uma avaliação final que fecha a narrativa, mostrando o ponto em que se situa o narrador e sua intenção narrativa.

4

Análise dos dados: um olhar voltado aos sujeitos e suas trajetórias

Como relatado no capítulo 3, esta pesquisa é composta por duas fases de geração de dados. Na primeira fase, foi privilegiada uma abordagem quantitativa para a geração e análise dos dados obtidos por meio de questionários *online*. Os questionários foram direcionados aos alunos que ingressaram no CIEP 117 nos dois primeiros anos da escola, 2014 e 2015. Entre os cerca de 220 alunos que ingressaram nesses anos, conseguimos contato com 128 ex-alunos nos primeiros meses de 2018. Cabe ressaltar que, entre os cerca de 220 alunos que se matricularam naquele período, 137 se formaram pela escola, pois houve uma considerável evasão no terceiro ano do ensino médio nos dois grupos. Entre os 128 contatados, conseguimos um total de 86 respondentes, o que equivale a 67% da amostra. Esse é um índice considerável, levando em consideração que os ex-alunos já estavam formados e exercendo outras atividades no momento da aplicação do questionário.

Com esse número de participantes, pudemos traçar um perfil descritivo desses grupos de estudantes, caracterizando-os do ponto de vista sociodemográfico, econômico, cultural e escolar. A partir desta caracterização, selecionamos quatro ex-alunos para serem entrevistados juntamente às suas famílias, como descrito no capítulo anterior, privilegiando uma abordagem qualitativa na segunda fase de geração e análise de dados.

4.1

Os números revelam o perfil dos alunos

Os alunos que pertencem a esta amostra ingressaram na escola em 2014 e 2015 e concluíram o ensino médio entre 2016 e 2017. Eles têm entre 17 e 20 anos atualmente. Entre esses alunos, 64% concluíram o ensino fundamental na rede estadual, 22% na municipal (Nova Iguaçu e Rio de Janeiro) e 14% em escolas privadas. Quanto à raça/cor dos estudantes, 38,4% deles se consideram brancos, 33,7% pretos e 26,7% pardos.

No que tange à sua inserção no mercado de trabalho, 75,6% desses ex-alunos declararam que não trabalham; 17,4% trabalham, mas dependem da família; e 7% trabalham e não dependem da família. Entre os 21 jovens que trabalham, um deles diz que é dono de uma *foodbike* de sorvete tailandês, três dizem que trabalham como professores ou monitores, cinco indicam que atuam como jovens aprendizes em ocupações administrativas, cinco apontam ocupações relacionadas ao comércio de bens ou serviços, e os demais atuam com atendimento ao público, inclusive a turistas. Entre esses jovens, apenas 19% usam o inglês no trabalho.

Em relação a sua escolaridade, 16,3% afirmam que não fizeram nenhum curso após a conclusão do ensino médio. Entre os que continuam estudando, 39,5% fazem faculdade em tempo integral, 9,3% fazem faculdade e trabalham, 12,8% estão fazendo curso pré-vestibular, e 22,1% fazem outro curso. Entre os 42 alunos que estão na faculdade, 61,9% estudam em universidades públicas, 21,4% estudam em universidades particulares com bolsa de estudos integral, 11,9% estudam em universidades particulares com bolsa de estudos parcial, apenas dois alunos (4,8%) estudam em instituição particular sem bolsa.

Entre os jovens que estudam, 42,9% fazem Bacharelado em curso da área de ciências humanas e sociais, 11,9% Licenciatura em curso da área de ciências humanas e sociais, 31% Bacharelado em curso da área de ciências exatas e da natureza, 14,3% Licenciatura em curso da área de ciências exatas e da natureza. Mais da metade dos estudantes (54,8%) cursa faculdades que requerem o uso do inglês, e outros significativos 45,2% fazem cursos superiores que prescindem do conhecimento do inglês. Entre os que estão no ensino superior, uma significativa maioria (92,9%) pretende cursar uma pós-graduação.

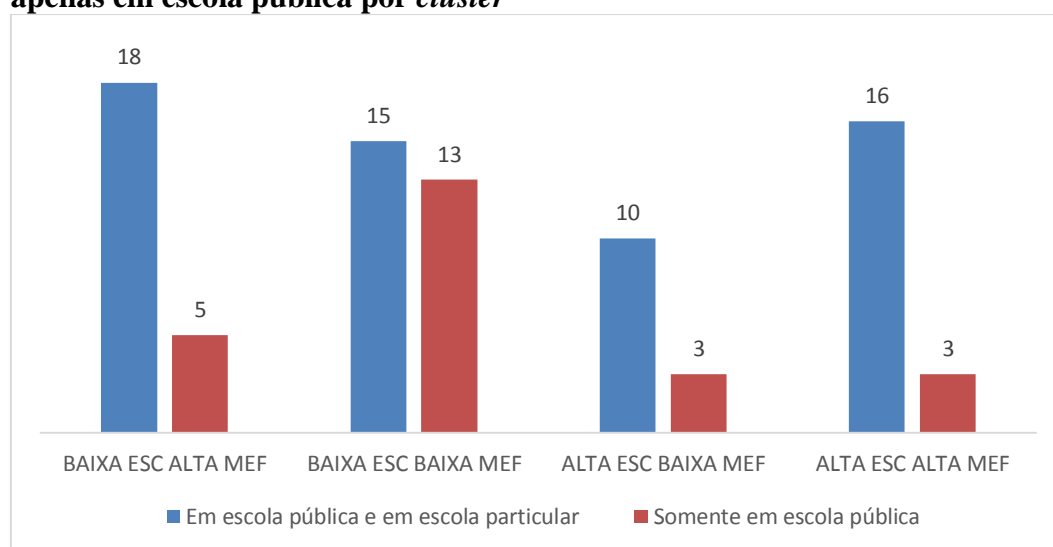
Em relação à composição familiar, 45,3% moravam com mais três pessoas durante o ensino médio, 97,7% moravam com a mãe, 67,4% moravam com o pai. Entre os 86 participantes, 83 informaram a escolaridade da mãe. Entre eles, 51 apontaram que as mães têm escolaridade básica, sendo que 33,7% delas estudaram até concluir o ensino médio, já 32 participantes informaram que as mães têm ensino superior, mesmo que incompleto. Entre as mães, 64% trabalham fora.

Em suas residências, 58,1% dos estudantes declararam ter tido um lugar calmo para estudar durante o ensino médio, 89,5% que tinham computador, e

95,3% acesso à Internet. No que concerne à mobilização educacional familiar, 51,2% dizem que os pais nunca ajudavam a fazer as lições de casa, mas 67,4% dos pais cobravam, com frequência variada, se eles tinham feito, sendo que 84,9% dos pais procuravam fazer com que seus filhos não chegassem atrasados à escola, 91,9% dos pais incentivavam o filho a tirar boas notas, 88,4% conversavam com seus filhos sobre o que acontecia na escola durante o ensino médio, e 95,4% sobre seu futuro profissional ou acadêmico. Aproximadamente três quartos dos participantes (74,4%) mudaram de escola de três a quatro vezes ao longo de sua trajetória escolar, 95,3% nunca repetiram o ano escolar, e 90,7% pretendem continuar estudando no futuro.

Em uma análise que cruza os agrupamentos formados pela escolaridade da mãe e pela mobilização educacional familiar (MEF), conforme explicitado no capítulo 3, observamos que, em todos os *clusters*, a maioria dos alunos estudou em escolas públicas e privadas ao longo de sua trajetória escolar. No entanto, a diferença entre o número de alunos que estudou em escolas públicas e privadas e apenas em escolas públicas é menor no *cluster 2* (baixa escolaridade da mãe e baixa MEF), o que pode ser observado no gráfico 1.

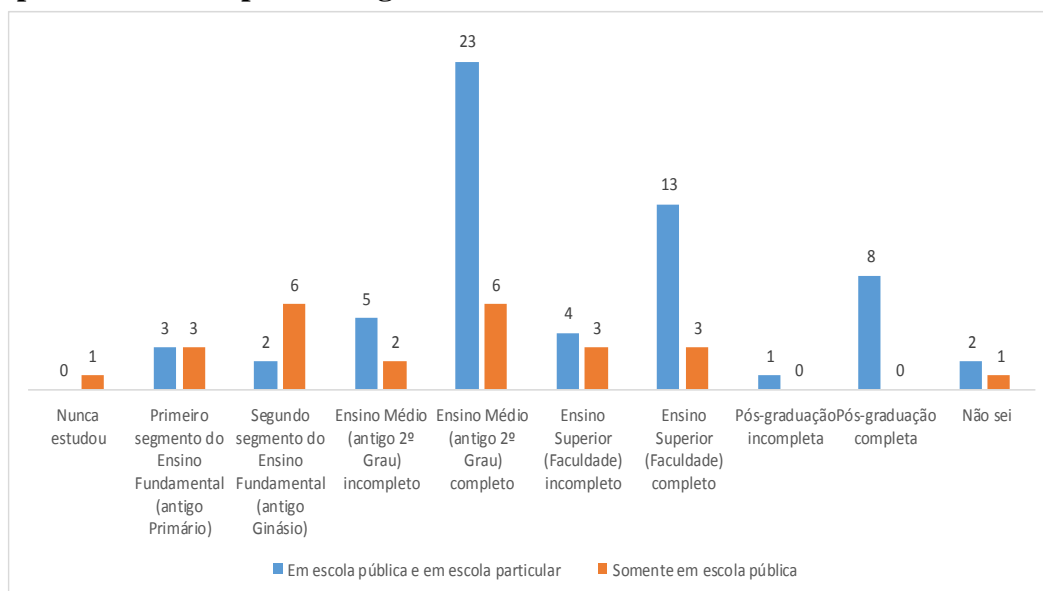
Gráfico 1: Número de alunos que estudou em escola pública e particular e apenas em escola pública por *cluster*



No caso dos alunos cuja mãe tem maior escolaridade (pós-graduação completa ou incompleta), todos estudaram nas redes pública e privada, como pode ser constatado no gráfico 2, que considera o cruzamento entre a escolaridade da

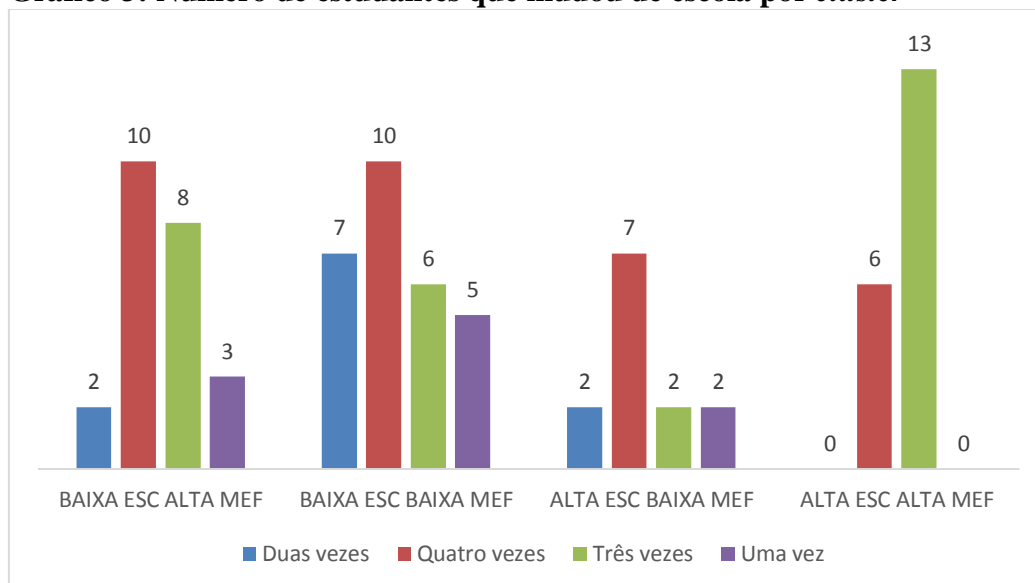
mãe e o número de alunos que estudou em escolas públicas e privadas e apenas em escolas públicas.

Gráfico 2: Número de alunos que estudou em escola pública e particular e apenas em escola pública segundo a escolaridade da mãe



Por meio dos gráficos 1 e 2, podemos concluir que a escolaridade da mãe está mais relacionada com a escolha da rede de ensino na qual o filho estudou no ensino fundamental do que a mobilização educacional familiar, uma vez que é sabido que o ensino médio foi cursado na rede pública por todos os participantes. Considerando ambos os gráficos, vemos que a escolha pela escola privada nos primeiros anos da vida escolar dos filhos é privilegiada pelas famílias cujas mães têm maior escolaridade, enquanto a escolha – ou a falta de possibilidade de escolha no caso das classes mais pobres – pela escola pública nos primeiros anos de escolaridade é maior entre os alunos cujas mães têm menor escolaridade.

No caso do cruzamento entre os *clusters* e o número de alunos que mudou de escola, verificamos que este número é maior no *cluster* 4 (alta escolaridade da mãe e alta MEF), no qual todos os alunos mudaram de escola de três a quatro vezes, como pode ser visto no gráfico 3.

Gráfico 3: Número de estudantes que mudou de escola por *cluster*

4.2

Narrativas familiares: as famílias mostram a sua voz

A partir dos dados quantitativos, gerados por meio das respostas dadas pelos estudantes ao questionário, conforme explicado no capítulo de metodologia e apontado na seção acima, criamos o indicador de MEF, que busca aferir o grau de envolvimento da família nos aspectos educacionais que permeiam a vida escolar dos jovens. Combinado ao grau de escolaridade da mãe (utilizado como *proxy* do nível socioeconômico da família), utilizamos o MEF para gerar quatro *clusters* que refletem os perfis das famílias – (1) Baixa escolaridade da mãe e alta MEF; (2) Baixa escolaridade da mãe e baixa MEF; (3) Alta escolaridade da mãe e baixa MEF; (4) Alta escolaridade da mãe e alta MEF.

Selecionamos, então, um aluno de cada *cluster* para a realização das entrevistas e um aluno suplente, caso o primeiro selecionado não concordasse em conceder a entrevista. Consideramos as respostas ao questionário também para a seleção do aluno a ser entrevistado em cada *cluster*, priorizando alunos que estivessem exercendo diferentes ocupações no momento e que residissem em diferentes localidades, de modo a obter um panorama diverso sobre os alunos e as famílias que compõem cada agrupamento.

Foram contatados oito alunos, dos quais quatro concordaram em participar desta etapa da pesquisa. Cada aluno e sua família foram entrevistados coletivamente. Em cada entrevista, foram solicitados a participar o(a) aluno(a) e todos os membros da família que moravam com ele(a) durante o ensino médio. As entrevistas foram realizadas nos meses de julho e agosto de 2018. Duas famílias aceitaram receber a entrevistadora nas suas residências, uma família escolheu conceder a entrevista em um *shopping center*, por ser um local de mais fácil acesso para todos os participantes, e outra família sugeriu que a entrevista fosse feita por Skype no horário noturno, devido a dificuldades em conciliar os horários dos pais e da filha durante o dia.

Na seção a seguir, analisaremos estas entrevistas sob a perspectiva da análise do discurso, em comunhão com as categorias apresentadas nos capítulos 1 e 2, notoriamente as concepções de Lareau (2007) a respeito de estilos de criação adotados por famílias de diferentes camadas sociais. As famílias serão apresentadas de acordo com a ordem dos *clusters* formados com os dados quantitativos.

4.2.1 O autodirecionamento de Pedro

Pedro¹⁶ (*cluster* 1 – baixa escolaridade da mãe e alta MEF) tem 18 anos e é o mais novo em uma família com três filhos (ele e duas meninas). Ele reside com a família no município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense. Seus pais dizem que ele sempre demonstrou interesse pela escola. A mãe conta que só pretendia matricular o filho mais tarde na escola, mas, no momento em que a irmã do meio (três anos mais velha do que ele) ingressou no jardim de infância, Pedro insistiu que queria ir à escola também. A família de Pedro caracteriza-se por sua alta mobilização educacional e baixa escolaridade da mãe. A entrevista foi realizada em um *shopping center* por escolha da família.

Pedro concluiu o ensino médio em 2016. Após a conclusão do ensino médio, ele trabalhou durante um ano em uma empresa como jovem aprendiz em

¹⁶ Utilizamos, aqui, nomes fictícios para preservar o sigilo das informações.

atividades administrativas, deixando a empresa após o fim do contrato de trabalho. Atualmente, Pedro estuda no núcleo de Paracambi da Escola de Música Villa-Lobos. Ele conta que ingressou na escola de música a fim de se preparar para o teste de habilidades específicas para admissão ao ensino superior em música.

Uma característica marcante na família de Pedro é a tendência ao autodirecionamento (LAREAU, 2007) dos filhos. Tanto Pedro quanto suas irmãs demonstram que tiveram liberdade para escolher seus destinos profissionais de acordo com seus talentos e predileções, tendo negociado com os pais seu envolvimento em atividades extraclasse e, até mesmo, em atividades profissionais.

A família de Pedro traz em sua história características de um modelo de criação chamado de “cultivo orquestrado” por Lareau (2007). Mesmo apresentando baixo NSE, estipulado por meio da escolaridade da mãe, a família relata que os filhos sempre foram incentivados a estudar e cobrados pelo pai se haviam feito as tarefas educacionais passadas por ele.

Irmã do meio: A gente tinha um negócio de estudar nas férias, alguma coisa do tipo. [...] Tabuada, caligrafia, ler dicionário.

Juliana: *Ah é? O pai que cobrava?*

Mãe: Ele deixava brincar, podia brincar. Soltava pipa, jogava bola, eles todo, porque aqui nunca teve brincadeira de menino e de menina, porque tinha menino e menina, brincava todo mundo da mesma coisa. [...] Mas aí eles brincavam todos juntos. Mas o pai assim ‘olha, hoje para você brincar, você vai ter que fazer isso, isso e isso. Quando eu chegar eu quero isso, isso e isso. Se não, você não vai brincar’, porque durante o dia ele tava em casa, né? Então “quando eu for eu quero não sei o que. Se eu voltar e isso não tiver...”. [...] aí eles cumpriam rapidinho para poder brincar.

Pedro: Uma das coisas, que era uma coisa que ele não dava, mas ele comprou acho que dois atlas de geografia. Eu vivia olhando aquilo ali, sempre gostei muito, muito.

Irmã do meio: Aí tinha umas figurinhas para a gente colar.

Pedro: Eu sempre gostei muito. Por isso que, se você for olhar hoje, e me perguntar várias bandeiras do mundo todo, eu sei dizer qual é a bandeira de qual país que é, porque essas coisas eu gravei.

Os filhos relembram a experiência das tarefas educacionais passadas pelo pai enquanto eles eram crianças de maneira divertida e reconhecem sua importância para o seu sucesso escolar. O pai, por sua vez, afirma que não houve

uma estratégia pedagógica clara em suas atitudes, que ele reproduziu uma prática tradicional de sua família que vinha dando certo com as gerações anteriores.

Pai: Foi já de berço. Minha mãe sempre colocou a gente para estudar. Normalmente ela usava a tabuada. Antigamente tinham aquelas cartilhas que a gente ficava cobrindo. Aí, normalmente ela forçava, forçava não, ela incentivava a gente a fazer isso. Aí, por isso, o que foi bom pra mim eu aprendi, passei para os meus filhos. O que foi bom para mim eu achei que para eles seria bom...

Pedro: E realmente foi bom. Na minha cabeça, assim, várias lógicas de matemática já são gravadas, por causa dessas coisas que fazia quando era mais novo.

Irmã do meio: Legal era a tabuada de palitinho de fósforo “vamos pegar o palitinho de fósforo”. Porque ele sempre foi muito sério em matemática, aí ele colocava a gente.

O relato de Pedro e da irmã mostram que o pai utilizava estratégias diversas para que os filhos aprendessem os conteúdos que ele julgava que seriam relevantes para seu futuro, como, por exemplo, o uso de palitos de fósforo para ensinar matemática. Isso mostra que o pai era verdadeiramente comprometido em cultivar o conhecimento dos filhos, apesar de ele mesmo não ter um nível de escolaridade considerado alto, pois estudou até concluir o ensino médio.

Com relação ao ingresso no ensino médio, a família conta que soube da existência da escola intercultural por meio de uma pessoa que frequentava a mesma igreja que eles e que dirigia o CIEP antes da migração para escola intercultural.

Irmã do meio: No ensino médio teve uma história bem interessante, porque a tia Margareth, uma moça da nossa igreja, ela era diretora.

Pedro: Ela era diretora daquela escola.

Irmã do meio: Aí ela foi e chegou para a gente em um domingo de manhã, a gente tava fazendo visita na casa de um adolescente. Ela virou “ó, tem uma escola, 117, vai abrir lá, que vai ser uma escola bilíngue, vai ser isso, isso e isso”, não deu muitas informações, ela falou “a inscrição acaba hoje. Eu sei que você gosta de inglês. Se você quiser, tem que fazer a inscrição hoje”. Eu cheguei em casa “mãe, vai abrir uma escola bilíngue, a tia Margareth falou, pode confiar”. Eu joguei tudo nela, assim, para ela poder.

Juliana: *E você já tava no ensino médio?*

Irmã do meio: Já. Aí, no mesmo dia eu fiz a inscrição dele, tudo bem “quando é a prova? Domingo que vem” “oi?”.

Juliana: *Caramba! Que pressão.*

Mãe: Foi uma semana.

Irmã do meio: Foi uma semana. Aí minha mãe “mas eu ainda não estou entendendo direito o que é isso”.

Mãe: Não conseguia nem entender.

Irmã do meio: Aí ele fez a prova, assim, no sufoco, ele não se preparou para a prova [...]

Esse relato sobre a escolha da escola a caracteriza como uma “escolha passiva” (HERÁN, 1996, *apud* COSTA *et al.*, 2013), pautada em uma informação fornecida por um membro da rede social de contatos da família. Nesse caso, a família demonstra ter “laços fortes” (GRANOVETTER, 1973, *apud* COSTA *et al.*, 2013) com a informante, pois afirma que ela era membro da mesma comunidade religiosa que eles e, nas palavras da mãe, era “uma pessoa do nosso convívio, uma pessoa muito querida pela gente, eu falei assim ‘ela não ia indicar meu filho para furada, tenho certeza disso’”. A mãe ainda afirma que tinha muita expectativa de que o CIEP 117 seria a melhor escola para Pedro devido, justamente, ao autodirecionamento que ele tinha para o inglês.

Mãe: Eu lancei todas as minhas expectativas, primeiro em Deus, depois era a expectativa que ele ia fazer uma coisa que ele queria, que ele gostava.

Irmã do meio: Quem tinha indicado também, era uma pessoa.

Juliana: *Porque ele já gostava do inglês, né?*

Mãe: Muito. Como a pessoa que indicou, era uma pessoa do nosso convívio, uma pessoa muito querida pela gente, eu falei assim “ela não ia indicar meu filho para furada, tenho certeza disso”. Então, para mim, eu não tinha condição de pagar para ele um curso de inglês, não tinha. Então para mim era o que eu podia fazer para ele, então eu corri atrás para que ele conseguisse entrar, até que ele conseguiu entrar. Então eu lancei todas as expectativas nele. Assim, eu acho que muitas das vezes a gente tenta se realizar nos sonhos, nos filhos. E, em relação a estudo, eu me realizo em relação a eles. Porque eu não estudei, eu fazia de tudo para que eles pudessem estudar, eu terminei o ensino fundamental, cheguei a ingressar no médio, mas aí eu tive pneumonia e parei, não consegui voltar mais. Mas, assim, quando ele tava com três anos que eu fui estudar. Porque, quando eu era pequena eu não tive oportunidade de estudar. Meus pais mudavam muito [...] e meu pai era muito machista mesmo, achava que mulher não precisava estudar, mesmo eu com 46 anos, ele achava que mulher não precisava estudar. Então, eu já passava por isso, então eu tinha necessidade. Então, para mim, era tudo maravilhoso poder estudar, para aprender a bordar eu queria aprender, eu queria passar isso sempre para eles. É como meu trabalho, eu passo meu trabalho para eles, eu ensinei meu trabalho para eles, eu trabalho com comida, com cozinha, eu ensinei eles. Tudo que eu posso eu passo para eles. Então eu acho que tem que aprender. Quanto mais a gente puder aprender é melhor.

A estória de vida (LINDE, 1993) da mãe, apresentada no fragmento acima, nos mostra que o “cultivo orquestrado” dos filhos era uma forma de

autorrealização da própria mãe, como ela mesma afirma: “eu acho que muitas das vezes a gente tenta se realizar nos sonhos, nos filhos. E, em relação a estudo, eu me realizo em relação a eles”. Nesse momento, ela cria um enquadre (GOFFMAN, 1974) no qual introduz sua estória de vida, utilizando-o como um prefácio de sua narrativa pessoal. A mãe inicia sua narrativa propriamente dita com uma orientação (“Porque eu não estudei”) que antecede as orações narrativas, as quais mostram sua saga em busca de instrução para ela e para a família, mesmo com o surgimento de empecilhos, como a oposição e o preconceito do pai, que a proibia de estudar. Ela utiliza mecanismos de avaliação para afirmar a importância dos estudos para ela e para os filhos – “Então, para mim, era tudo maravilhoso poder estudar, para aprender a bordar eu queria aprender, eu queria passar isso sempre para eles” –, o que também é evidenciado na *coda*¹⁷ de sua narrativa – “Quanto mais a gente puder aprender é melhor”.

Essa ideia é reafirmada nas falas de todos os membros como uma concepção familiar. Em outros momentos da entrevista, Pedro mostra seu interesse em aprender, principalmente línguas, a que ele atribui seu interesse pelo ensino médio intercultural e sua satisfação por ter concluído esta formação. Ele, inclusive, atribui à qualidade da escola sua inserção rápida no mercado de trabalho:

isso foi uma coisa que me ajudou a entrar no meu primeiro emprego, que eu estive de aprendiz, fiquei um ano, basicamente, 11 meses como aprendiz em uma empresa. [...] Foi um diferencial. O meu chefe, que era meu chefe, ele olhou e já perguntou “mas isso aí? E essa escola?” [...] Ele não conhecia, ele não fazia a mínima ideia que essa escola existia. Aí eu fui e falei que tem essa, que tem outras escolas também. Aí ele falou que achou uma coisa bem legal mesmo. E eu também achei esse projeto dessas escolas muito bom mesmo.

De acordo com o discurso da família, Pedro foi criado em um ambiente familiar favorável à educação (FLOUD, 1961; CASTRO, 1976), o que teria possibilitado a ele uma adequação bem sucedida à lógica da escola e do mercado de trabalho. Esse ambiente também se configura como um facilitador para que Pedro continue seu processo de escolarização em nível superior, uma vez que ele afirma que pretende cursar faculdade de música em um futuro próximo.

¹⁷ Os termos “prefácio (ou *abstract*)”, “orientação”, “orações narrativas”, “avaliação”, “resolução” e “coda” são utilizados por Labov (1974, *apud* HANKE, 2003). *Coda*, especificamente, é utilizado como uma avaliação final que encerra a narrativa.

4.2.2

O crescimento natural de Francisco

Francisco (*cluster 2* – baixa escolaridade da mãe e baixa MEF) tem 20 anos e concluiu o ensino médio em 2017. Ele vive com os pais e o irmão mais velho em uma comunidade de Jacarepaguá, no município do Rio de Janeiro, bastante conhecida devido à violência. A entrevista teve participação de Francisco e seus pais e foi realizada na residência da família. O irmão não participou da entrevista porque era casado e, por isso, não residia com Francisco enquanto ele cursava o ensino médio.

Os pais de Francisco são pessoas humildes, ambos com baixa escolaridade, que parecem se orgulhar da sua trajetória simples, mas que apresentam uma visão heteronômica – olhar “miserabilista” (THIN, 2010) – e, por vezes, incrédula sobre os destinos que as pessoas de sua origem social podem atingir.

Ao ser perguntada sobre o início da escolarização de Francisco, a mãe inicia sua fala remetendo-se à infância de Francisco e revela que ele não demonstrava interesse pela escola.

Mãe: Quando ele ia pra escola, tinha dias que ele dizia assim, ‘mãe, eu (incompreensível) tomar banho e se arrumar’, aí eu arrumava ele, quando chegava no meio do caminho, ele, ‘eu tô com uma dor de barriga, bora pra casa, mãe’, ‘tudo bem’. Trazia pra casa. Quando passava o horário, que já tinha passado a hora de ir pra escola, aí ficava bom da barriga, aí queria brincar, todo preguiçoso pra fazer a lição em casa, quer dizer, em casa, da escola dele, nunca recebi reclamação nenhuma da escola dele, ele era, era não, ainda hoje as pessoas elogiam muito ele, ele é uma criança muito boa, muito educado, entendeu? Ele sempre foi assim. Eu ia pra reunião, mas porque eu tinha que ir pra reunião, mas pra ouvir reclamação, não, nunca fui chamada na escola por causa dele.

Mesmo relatando que Francisco era “preguiçoso” para realizar as tarefas da escola, a mãe afirma que compareceu a todas as reuniões escolares e nunca recebeu uma reclamação de Francisco por parte de professores ou gestores. O fato de a mãe comparecer às reuniões, mesmo sem ter sido intimada pela escola, demonstra que a família se mobilizava de alguma forma em função da escolarização de Francisco.

Durante todo o ensino fundamental, Francisco foi aluno de diversas escolas municipais, pois sua família se mudou algumas vezes. Ele relata que foi reprovado

no terceiro ano do ensino fundamental, porque, em suas palavras, sua professora não gostava dele; ele conta que teve problemas de relacionamento com a docente, embora gostasse da escola. Em relação a essa passagem de sua vida, ele afirma: “Eu fiquei traumatizado”.

Após a reprovação, Francisco continuou os estudos em outra escola. Mais tarde, quando cursava o nono ano, ele foi incentivado por suas professoras a fazer concursos para escolas especiais de nível médio. Ele conta que conheceu o ensino médio intercultural Brasil-EUA durante um passeio de sua escola em que também estava presente um grupo do CIEP 117. Na ocasião, houve uma sessão de cinema; ele narra que o que chamou sua atenção foi que os alunos que estavam participando do passeio quiseram assistir o filme sem legenda, enquanto seus colegas de escola preferiam que o filme fosse legendado. Isso despertou o interesse de Francisco por essa escola e ele pediu que as professoras o ajudassem a obter informações sobre como ingressar nela. Duas de suas professoras procuraram saber sobre o processo seletivo e o ajudaram a fazer sua inscrição.

Francisco: porque tinha uma professora, o nome dela é Tamara, Tamara e Thais. Tipo assim, elas tentavam, porque escola de comunidade geralmente o pessoal é bem alienadozinho. O pessoal só quer saber de bagunça, quer só sacanagem, terminar o 9º ano e acabou. Só que tipo, elas aconselhavam a gente e tal. Como eu sempre fui muito de escutar, e eu sempre gostei de inglês, já tava no curso de inglês, eu queria ir para algum lugar para exercitar o inglês e tal. Aí elas falaram dessa escola. Não, aí teve um dia que a gente foi em um passeio no SESC, aqui do lado, aí eu vi o pessoal da escola, achei legal. Aí eu perguntei a elas, elas falaram que tinha que fazer prova e tal. Aí eu fiquei interessado. No fim do ano, que é quando vai para a escola estadual normal, eles dão um site, e passou esse site, eu não lembro qual é o site para se inscrever e fazer a prova. Aí eu me inscrevi e passei. Aí deu tudo certo. Mas foi assim, foi por indicação das duas. [...] Na verdade foi muito aleatório esse dia. Porque no passeio do SESC a gente foi assistir um filme no SESC, mó teatrão. Aí, o que acontece? O filme era em inglês. Aí o pessoal da nossa escola, tipo daqui, queria que colocasse legenda, e o pessoal do 117 não queria que colocasse legenda. [...] Aí o pessoal falou assim, o pessoal da escola SESC perguntou “você quer com legenda ou sem legenda?”, a gente “com”, aí eu vi que o pessoal do 117 falou “não, sem legenda”. Aí eu achei interessante “maneiro, e tal”. Aí foi quando eu perguntei para elas e elas disseram que iam pesquisar, aí foi e me falaram aquilo, me inscrevi.

No caso de Francisco, a escolha pela escola no ensino médio ocorreu por um autodirecionamento (LAREAU, 2007), a partir da identificação com os alunos que já cursavam o ensino médio na instituição, mas também teve influência primordial da rede de contatos de Francisco, simbolizada, aqui, por suas

professoras. Esse caso pode ser considerado como um misto de “escolha ativa” – uma vez que, mesmo desprovido deste capital informacional, Francisco se interessou pela proposta da escola – e “escolha passiva” (HERÁN, 1996, *apud* COSTA *et al.*, 2013), pois ele necessitou que as professoras buscassem maiores informações para ele, já que ele não tinha meios para consegui-las.

Embora a família de Francisco apresente baixa mobilização educacional de acordo com os dados do questionário, a mãe conta que o acordava todos os dias para ir à escola, a fim de evitar atrasos.

Mãe: eu começava a chamar ele às 4 horas da manhã, começava a chamar para ele sair da cama e ir para a escola, era muito longe. [...] Todo dia eu acordava ele. Se eu deixasse por conta dele, ele não ia. Todo dia eu acordava 4 horas da manhã, meu celular despertava e eu ficava chamando ele. Foi três anos, só com força de vontade mesmo. [...] porque chovendo, tinha dia que tinha segunda-feira igual hoje, assim, essa chuva, esse frio, chuva de vento, e tinha que encarar. Que foi onde ele escolheu, onde ele gostou e tinha que ir. Sei que foram os três anos, mas, graças a Deus, terminou.

Nessa fala, a mãe enfatiza que a decisão por estudar no CIEP 117 foi tomada unicamente por Francisco. Ao referir-se à escolha da escola no ensino médio, a mãe diz “foi onde ele escolheu, onde ele gostou”. Ela conta, ainda, que tentou alertá-lo sobre a distância entre a casa da família e a escola e que acreditava que ele não conseguiria estudar nesse local. A mãe diz, inclusive, que perguntou se ele daria conta de estudar tão longe, se ele tinha certeza de que queria ir para esta escola. Ao responder sobre a reação da família ao saber da aprovação de Francisco no concurso de admissão à escola, a mãe relata:

Mãe: eu falei com ele assim “Francisco, você não acha que é muito longe não?”. Porque eu fui com ele fazer matrícula, falei “meu filho, é muito longe, meu Jesus, você vai dar conta?”, ele “vou”. E graças a Deus deu, porque longe é. Quando eu saía daqui, quando tinha reunião, que eu ia, eu saía daqui. Só teve uma reunião que eu cheguei e não tinha começado ainda. Eu saía daqui cedo da manhã, a reunião era às 9 horas, eu saía daqui 10 paras as 7, chegava lá e a reunião já tinha começado. Só uma vez, uma vez, em três anos, uma vez que eu cheguei e a reunião não tinha começado ainda, porque é chão.

Juliana: *É, é longe mesmo.*

Mãe: E graças a Deus terminou com um final feliz, graças a Deus.

Juliana: *Mas você pensou em desistir, Francisco? Em algum momento?*

Francisco: Não. Porque o que acontece? Era um desafio. É exatamente isso que a minha mãe falou. Quando eu fui lá “não, é muito longe. Tem certeza que tu quer?”. Aí, tipo, aí meu pai também “não sei se você vai aguentar não”. Isso meio que

desafiou, entendeu. Teve muita gente que falou “cara, eu acho que você vai segurar a barra um pouquinho por causa dos seus pais, mas depois você não vai aguentar não”. Porque eu sempre fui muito preguiçoso, para acordar cedo sempre foi muito ruim. Então, todo mundo falava, eu falei “não, eu vou até o final”, aí fui. Nunca pensei em desistir não. Só no 2º ano que, tipo assim, eu cheguei e tava afim de fazer um pré-militar. Mas, como eu já tava no 2º ano, falei assim “ah, vou até o 3º e termino, melhor”. Fora isso, nunca passou pela minha cabeça não.

Juliana: *E, assim, foi uma prova concorrida que você fez também, para ir estudar lá. Então, só por ele ter passado nessa prova, já foi uma grande vitória, né?*

Mãe: É verdade.

Pai: Bosque da Barra, ali, tem um colégio, que ele ia estudar ali.

Juliana: *Ah, quando saiu o resultado... Você já tava indo estudar em outra escola?*

Francisco: O que acontece? Nessa época eu tinha mais ou menos começado a remar lá no Flamengo, eu tava animadão. Aí o resultado tinha saído já, e aí eu não tinha passado. Aí eu fui reclassificado. Eu tava voltando lá do treino e vi a mensagem lá “você passou, se apresente na escola”. Aí eu fui lá. Eu fiquei felizão, fui com meus pais lá na escola, nem sabia como chegar lá também.

Juliana: *Aí esse dia que você tá falando que foi legal? O dia do resultado?*

Francisco: Foi esse dia, “passei na escola e tal, escola bilíngue”, “parabéns! Onde é que é?”, “é em Nova Iguaçu”. “ah, tá certo”, foi isso. Mas foi um dia bem legal.

Mãe: Mas quando a gente tem força de vontade, que a gente quer alguma coisa, que a gente tem força de vontade, a gente consegue, vai até o fim, né?

A família demonstra que Francisco foi o único responsável por suas escolhas educacionais, que ele não recebeu influência dos pais quanto a sua escolarização, o que aproxima o estilo de criação de Francisco ao “crescimento natural” definido por Lareau (2007). O pai também demonstra que o filho tem total liberdade para escolher o que fazer e se deve continuar os estudos. O pai parece bastante descrente em relação às oportunidades oferecidas a pessoas de camadas populares: “só quem tem grana que pode pagar essas coisas”. A mãe também afirma: “você que sabe se vai fazer ou não [faculdade]”. O posicionamento dos pais de Francisco mostra o “sentimento emergente de restrição”, apontado por Lareau (2007) como comum nas camadas populares.

Mesmo assim, a mãe investe, de acordo com suas possibilidades, nas oportunidades educacionais que surgem para Francisco e às quais ele se autodireciona. Ela conta que, vendo seu interesse pela língua, o matriculou em um curso de inglês, mesmo sem bolsa de estudos.

Mãe: O filho da vizinha aqui do lado era, aí ela foi e perguntou para mim se eu queria colocar o Francisco. Porque assim, ela colocava uma pessoa, aí o aluno tinha um mês grátis. Aí eu perguntei ao Francisco se ele queria ir, ele falou que queria, aí ele foi. Aí ele foi, gostou e ficou, ficou um tempão lá, uns três anos, ou mais de três anos, ficou quase quatro anos lá. Ele saiu agora porque ele saiu quando foi estudar.

Mesmo quando ele tava estudando nesse colégio em Nova Iguaçu, ele ainda ia. Aí depois ele trancou a matrícula.

Nesse caso, pode-se dizer que a habilidade de Francisco com o inglês foi “cultivada” pela mãe por meio de uma informação obtida em sua rede social, desta vez representada pela vizinha. Na situação narrada, a mãe conseguiu balancear “condutas avaliatórias” – aspectos educativos e pedagógicos – e “condutas funcionais” – razões de natureza prática (COSTA *et al.*, 2013), como a gratuidade da primeira mensalidade.

Em comunidades de baixa e baixíssima renda, lideradas pelo tráfico, como é o caso da localidade onde Francisco reside, além da influência dos vizinhos, conforme apontado acima, as Organizações Não Governamentais (ONG) exercem uma autoridade externa à família e, assim, também contribuem para o direcionamento de talentos e habilidades dos jovens que ali habitam. Desse modo, Francisco conta que participava de um projeto social em sua comunidade voltado à prática de esportes. Após começar o curso de inglês, passou a dar aulas para as crianças que moravam no local e, depois de um tempo, passou a liderar o projeto, o qual não foi adiante devido aos intensos tiroteios que passaram a ser mais frequentes na localidade.

Francisco: Aqui nesse campinho aqui, a gente tinha o projeto da escolinha. O que acontece? A escolinha, na verdade, é um projeto social que tinham várias atividades, várias atividades mesmo, futebol, reforço escolar. [...] então, é da igreja, pessoal da igreja que organizava. Só que aí aqui começou a ficar muito perigoso, então essas atividades acabaram. Só que, quando elas acabaram, eu ainda fazia parte, eu ainda era, tipo, pequeno. Aí quando chegou, acho que no meio de 2015. [...] Eu era aluno, isso. Aí, quando chegou mais ou menos no meio de 2015, eu falei com o M, M era um dos organizadores, e eu falei que queria ajudar de alguma forma, pra não desperdiçar esse projeto. M falou assim “cara, tudo bem, a gente pode conversar. Mas, como o pessoal não é daí, eles estão com muito medo. Então você vai ter que liderar o projeto”, aí eu fiquei assim “mas é muita responsabilidade”, ele falou “cara, não tem jeito. Ou é assim ou não vai ter. A gente vai te ajudar, mas quem tá de frente é você”, eu falei “tá bom”. Aí foi quando a gente começou, a gente voltou com o futebol e com as aulas, em uma igrejazinha que tem do lado do campo. Aí ficamos até mais ou menos 2016, que foi quando foi o ápice mesmo, que a gente tava no meio do campo e começou a dar tiro. As crianças saíram correndo, a gente falou “ah, não tem mais condições de a gente continuar”, e aí encerramos de novo. Acabou recreação, acabou futebol, acabou tudo.

O posicionamento de Francisco evidencia sua capacidade de liderança, solidariedade e coragem, ao conduzir um projeto em meio à violência, com apenas 17 anos de idade. Isso mostra que a comunidade onde Francisco mora é um símbolo de separação, marginalização e exclusão (SANTOS & CAVALCANTI, 2008, *apud* MEGALE & LIBERALI, 2016, p. 10), temas dos quais tratamos no capítulo 1. Ele, dessa forma, alinha as experiências nessa comunidade com as experiências que teve no CIEP 117, onde ele conta que encontrou alunos com capital cultural diferente do seu, e enquadra as experiências no ensino médio como um momento de mudança em sua vida.

Francisco: Assim, era outra realidade, entendeu? Lá tinha uma galera que realmente queria aprender. Diferente de uma escola pública aqui que, tipo, tem a galera que quer aprender, mas tem a galera, que é esmagadora, que não quer. Lá, tipo, era um pessoal bem inteligente já, e eu lá, nem lia direito, só era interessado, mas aqui eu não tinha muita motivação, não pegava o livro. E lá o pessoal era muito interessado. Eu me senti, como? “cara, o que eu to fazendo aqui?”. Só que esse pessoal, essa rapaziada bem inteligente, me motivava a ser, a alcançar o mesmo nível, entendeu? Então, assim, disso eu gostei bastante lá na escola, fiz muitas amizades, tanto com os alunos como com os professores. E, assim, não me arrependo de nada. Mesmo que, assim, poderia ter feito um pré-militar, mas não me arrependo não. Conheci pessoas muito legais e aprendi muita coisa lá.

Francisco afirma que teve dificuldades pedagógicas ao ingressar no ensino médio, porque via que o nível de aprendizagem prévia dos outros alunos era superior ao seu e que ele não tinha hábitos culturais como a leitura, por exemplo. Ele diz que seus colegas o incentivaram muito a conseguir acompanhar o ritmo do colégio e que conseguiu graças a esse incentivo e à sua determinação em provar a todos que daria conta.

Um grande ganho que jovens como Francisco podem ter ao ingressar em uma escola integral é a imersão em culturas diversas, o que possibilita a ressignificação da sua própria cultura. Além do aprendizado de um idioma estrangeiro, em uma escola como o CIEP 117, onde os alunos passam dez horas diárias, os estudantes, muitas vezes, têm mais contato com os colegas e a equipe da escola do que com os próprios pais. Isso é relatado por muitos jovens que frequentam essa escola como algo que propicia uma sensação maior de pertencimento à comunidade escolar. A partir do momento em que eles se sentem parte do grupo, os alunos aprendem e se desenvolvem com mais facilidade, o que

é apontado por Francisco no fragmento: “esse pessoal, essa rapaziada bem inteligente, me motivava a ser, a alcançar o mesmo nível”.

O desenvolvimento a que Francisco se refere não apaga os traços da sua cultura de origem e da sua trajetória. Certamente, sua história é significativamente diferente da maioria dos alunos do Ensino Médio Intercultural. Ele começou a trabalhar com 14 anos por iniciativa própria. Ele conta que, a princípio, o pai não queria que ele trabalhasse porque achava que atrapalharia seus estudos. Francisco trabalhou distribuindo panfletos, montando som em eventos e como garçom durante os fins de semana. No final do terceiro ano do ensino médio, por intermédio de uma professora, conseguiu um emprego como atendente de porto, recepcionando turistas que chegam ao Rio de Janeiro de navio.

Juliana: *E você acha que a escola cooperou em alguma coisa para o seu futuro? Para sua vida profissional?*

Francisco: Sim, basicamente sim. Porque lá tinha que ter disciplina, tinha que chegar cedo, que era difícil para mim, mas foi o que eu escolhi. E, assim, a minha vida profissional a gente teve uma professora, (nome da professora), que arrumou um emprego no porto, onde eu jamais cogitaria em trabalhar, em arrumar. E, assim, na minha vida profissional influenciou bastante, porque na escola a gente praticava inglês nas aulas e tal, mas, quando eu tive o famoso cara a cara, foi quando eu fui trabalhar no porto, nas olimpíadas, que aí eu falei com gente do mundo inteiro, nem sabia de onde a pessoa era, e a pessoa tava falando comigo. E, assim, na minha vida profissional ajudou bastante. [...] É bom, é legal. Eu gosto de trabalhar lá, o salário é legal. E, assim, é uma experiência boa, eu gostei bastante de trabalhar lá. Meu primeiro contato com inglês assim.

Juliana: *E foi a primeira vez que você trabalhou, assim, mais fixo?*

Francisco: Sim, sim. Com carteira assinada, fixo, fixo mesmo, foi a primeira vez, com RH, essas coisas assim, foi a primeira vez.

Juliana: *Aí antes o que você já tinha feito?*

Francisco: Antes? Ó, meu primeiro trabalho foi entregando panfleto, lá em Praça Seca, Freguesia.

Juliana: *Com que idade?*

Francisco: Acho que tinha 14 anos, que eu tava “po, pai, deixa eu trabalhar”. [...] Meu pai “não, que trabalhar o quê? Vai estudar”. [...] Eu, “po, pai, é só fim de semana, vai atrapalhar não”. Ele falou “então vai lá”. Eu fui, e, com 14 anos, foi a primeira vez, fui entregando panfleto. Aí depois foi numa padaria, lá na Freguesia, que era só fim de semana também. E depois eu comecei a desmontar aparelho de som e a montar, nesses shows da vida aí, que tem em shopping, esses lugares aleatórios. Aí foi isso, com essas coisas que eu já trabalhei na vida. Ah, não, de garçom, eu trabalho de garçom.

Juliana: *Você ainda trabalha com isso?*

Francisco: Sim, quando aparece eu trabalho de garçom.

Francisco conta sobre sua trajetória profissional, listando todas as funções que já desempenhou. Ele diz que continua trabalhando no porto e, algumas vezes, como garçom, ao mesmo tempo em que faz cursos preparatórios e realiza provas de concursos militares. Este ano, ele diz que fará a prova do Enem e o vestibular da UERJ, mas seu real desejo é ser militar e poder ser independente financeiramente, para mais tarde ingressar no ensino superior.

4.2.3

O cultivo natural de Luisa

Luisa (*cluster 3* – alta escolaridade da mãe e baixa MEF) concluiu o ensino médio em 2016 e ingressou logo em seguida no ensino superior, no primeiro semestre de 2017. Atualmente, aos 18 anos, ela cursa o quarto período de Letras (português-inglês) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e reside com colegas próximo à universidade, localizada no município de Seropédica. Durante o ensino médio, ela morava com a mãe, o padrasto e o irmão pequeno em São João de Meriti, na Baixada Fluminense. Após sua separação, a mãe voltou a residir próximo à família, no município de Duque de Caxias, onde Luisa havia passado sua infância. A entrevista foi realizada na residência da avó materna de Luisa, enquanto a estudante passava férias com a família.

Apesar de a família caracterizar-se pela baixa MEF, de acordo com a análise quantitativa feita com as respostas de Luisa ao questionário, a mãe relata na entrevista um grande envolvimento na escolarização da filha. Esse envolvimento não acontece por meio de “tomar conta” ou “estudar junto”, como relatado pela família de Pedro, esta família investiu em Luisa por meio de um projeto que visava a escolarização como um fenômeno que acontece fora de casa, separadamente da ordem moral doméstica. A mãe, que está concluindo o ensino superior em Letras, conta que teve diversas dificuldades durante o processo de escolarização de Luisa e de sua própria escolarização, a começar pela educação infantil da filha.

Mãe: A Luisa, ela começou estudando com três anos numa escola particular, quando eu comecei a fazer meu curso técnico, então não conciliava com o horário com ela na escola particular. O que eu tive que fazer? Tirar ela da particular e

colocar numa pública porque a mãe dele [refere-se ao primo de Luisa, que estava assistindo a entrevista] tomava conta, então ficava mais perto da casa da mãe dele pra ela poder levar ela pra escola. Aí ela ficou nessa escola até o terceiro ano...

A família de Luisa é de origem humilde. As dificuldades às quais a mãe de Luisa se refere, como veremos em outros momentos da entrevista, são típicas das classes populares (LAREAU, 2007). Muitas vezes, o “tomar conta” é delegado a outros membros da família, geralmente mulheres com mais disponibilidade de tempo. No caso de Luisa, como toda a família extensa morava perto durante sua infância, a criação dos filhos acabava sendo compartilhada.

Mesmo de classe popular, a criação relatada apresenta traços de ambos os estilos descritos por Lareau (2007), aos quais ela chama de “cultivo orquestrado” e “crescimento natural”. Uma vez que os cuidados com Luisa são retratados como uma preocupação coletiva que envolveu a família extensa (avós, tias, primos), há indícios da categoria “crescimento natural” (ficar um pouco na casa de cada parente etc.). A mãe, inclusive, usa diversas vezes o termo “a gente” como sujeito ao se referir às decisões que foram tomadas sobre a escolarização de Luisa. Ao mesmo tempo, a mãe conta que investiu em cursos preparatórios para que a filha tivesse uma escolaridade diferenciada, o que é uma característica do “cultivo orquestrado”. Podemos, então, caracterizar o estilo de criação de Luisa como uma espécie de “cultivo natural”.

Todo o investimento feito por meio de capital econômico – em forma de cursos preparatórios e profissionalizantes – não significa uma maior mobilização cultural e social por parte da família de Luisa. Como a mãe adquiriu sua escolaridade em paralelo à escolaridade da filha, as duas não passavam muito tempo juntas e não havia o hábito de almoçar ou jantar juntas e conversar sobre assuntos cotidianos ou culturais. Do mesmo modo, não havia, por parte da mãe, ajuda ou cobrança em relação a tarefas escolares ou à pontualidade, o que a mãe diz não ter sido necessário no caso de sua filha, mesmo reconhecendo a importância de ações como essas para o desenvolvimento educacional dos jovens de modo geral.

Mãe: [...] a partir do momento que você nem liga, o filho sai de manhã para a escola e você não dá um bom dia, boa tarde, boa noite para ele, ele só vai e volta,

não vê caderno, não vê nada, não quer saber de nada, você também desestimula seu filho a não crescer.

Juliana: *Com a Luisa, no dia a dia, como você fazia isso? Que é um dia a dia complicado, né? Ela já estudava o dia todo, ainda estudava à noite, e você estudando também, e trabalhando.*

Mãe: Era complicado. Então eu não me preocupava com a Luisa em ver o caderno, porque ela, assim, foi certinha.

Luisa: Até a 5ª série minha mãe via meu caderno, mas depois...

Mãe: Sim, mas não era com aquela preocupação se ela foi, ou não, para a escola, ou se ela fez, ou não, o dever.

Luisa: Eu já tinha uma base.

Mãe: Ela já sabia.

Em relação ao hábito de manter conversas familiares ou de interação com os amigos da filha, Luisa e a mãe afirmam que isso não faz parte da sua rotina familiar.

Juliana: *E a sua família tem o hábito de conversar? De contar o que aconteceu durante o dia?*

Luisa: Não muito. A gente conversa mais, tipo assim, aleatoriamente, antes de dormir. Porque ela dormia comigo no meu quarto, aí eu ficava mexendo no celular dela, ela mexendo no meu, eu falava, mas não é aquilo de sentar para conversar. Conversa mais com a minha avó. [...]

Mãe: Mas conversar, que a senhora tá perguntando, seria sobre...?

Juliana: *Sobre escola, sobre os amigos, sobre essas coisas.*

Mãe: Amigo não, porque ela também era muito caseira.

Luisa: Eu não gostava de sair.

Mãe: ela meio que não queria estar com eles.

Luisa: eu chegava a mentir, falava que tava de castigo, pra não ter que sair.

Mãe: Aí eu participava dessa mentira. Mas, assim, a conversa mais nossa era mais sobre a questão mesmo dos estudos.

Luisa: De faculdade, que tem que fazer faculdade.

Mãe: Era muito isso.

As duas participantes informam que o diálogo entre elas detinha-se aos projetos em relação à escolaridade de Luisa. No fragmento a seguir, a mãe relata alguns dos investimentos que foram feitos na escolarização da filha.

Mãe: Mas quando ela chegou no segundo grau, eu botei na minha cabeça que ela não faria o segundo grau numa escola pública, numa escola particular e não numa escola pública que fosse daquele nível, não que era preconceito, mas eu poderia tentar ela fazer uma escola técnica. Então a gente começou a planejar, já com 13 anos. [...] Então com 13 anos comecei a preparar ela, colocar na cabeça dela que ela deveria fazer um concurso, porque hoje em dia eu acho que não tem mais concurso, né?

Luisa: Tem.

Juliana: *Pra escola que ela estudou? Não tem mais.*

Mãe: Não tem. Isso foi um sacrifício pra mim, ter que conseguir uma vaga pra ali. Então eu fui moldando ela, mostrando pra ela a importância que ela tem de fazer uma escola técnica. Então a gente deu um jeito de pagar um preparatório pra ela. Foi sacrificante na época porque era caro e a gente na época ainda tinha o custo do material, passagem, lanche, tudo isso. Inclusive ela estudava nessa escola ainda, na Lourenço Filho.

Luisa: Eu ia direto do curso pra escola.

Mãe: Então era de manhã até de noite, de domingo a domingo.

Luisa: De domingo a domingo mesmo.

Juliana: *Esse preparatório então era pra escola técnica?*

Mãe: Isso.

Juliana: *Aí você queria fazer técnico em quê?*

Luisa: Eu nem queria escola técnica, mas de tanto ela ficar insistindo entrou na minha cabeça, mas eu não sabia o que queria, não tinha pesquisado. Eu queria muito a Fiocruz, eu passei na prova, mas não fui sorteada, aí que eu passei pro Inglês e eu falei [...] Eu sempre quis estudar inglês, mas nunca tive oportunidade por causa do dinheiro mesmo.

Juliana: *Você nunca tinha estudado inglês antes? Só na escola?*

Luisa: Na minha escola só tinha uma professora que ela não ia, então a gente só via na prova final, dava uma coisinha e só. Não tinha aula de inglês.

Juliana: *Entendi.*

Mãe: Então a gente, ela entrou nesse cursinho preparatório em São João e ficava até tarde.

Juliana: *Todos os dias?*

Mãe: Todos os dias. Domingo a domingo e ainda tinha o aulão, né? Preparando melhor o aluno pra passar nessas provas. Ela fez a primeira prova, se não me engano foi pro Sesc do Rio.

Luisa: Foi.

Mãe: Ficou triste porque era a primeira prova dela. Ela passou, mas infelizmente não foi. Aí fizemos então a da Fiocruz, né? Ela passou, mas não foi classificada porque tinha um sorteio depois, não era só passar na prova. Tinha que ser sorteada dentro daquelas etapas. E eu também não queria porque é um lugar perigoso, Manguinhos, mas graças a Deus, Deus sabe o que faz. Aí o que aconteceu, a gente então tentou, um professor, essa parte ela pode contar melhor porque foi um professor que indicou, né?

Luisa: Eu não conhecia a escola, o projeto Nave, nada, ele falou da escola Nave. Aí eu fui pesquisar mais e descobri que tinha uma escola que ia inaugurar.

Juliana: *Ele foi professor do curso preparatório?*

Luisa: De matemática. Não lembro o nome dele. Aí ele falou da escola Nave, do projeto Dupla Escola, que estava começando. Aí eu fui e pesquisei a escola e achei a nossa escola. Eu falei, vou tentar a prova. Aí eu fiz e não fiz mais prova nenhuma, passei e fiquei no Dupla Escola mesmo.

Conforme o fragmento acima, a mãe foi a responsável pelo cultivo de Luisa, a ponto de convencê-la a se inscrever em exames de seleção para o ensino médio. No entanto, vemos que, mais uma vez, a escolha da escola teve a influência da rede de contatos sociais, aqui representada por um professor. Diferentemente de Francisco, que também contou com a ajuda de suas professoras no momento da escolha, Luisa detinha capital informacional para essa decisão, pois contou,

primeiramente, com as orientações da mãe, que a matriculou em um curso preparatório para escolas de ensino médio e, conforme suas palavras, colocou “na cabeça dela que ela deveria fazer um concurso”. A escolha da escola é apontada também pela estudante como uma oportunidade de aprender o inglês, o que ela não tinha tido oportunidade até então (“Eu sempre quis estudar inglês, mas nunca tive oportunidade por causa do dinheiro mesmo”).

A mãe narra o percurso educacional de Luisa evidenciando o investimento que foi feito em sua educação por parte da família e da própria estudante e incluindo-se como sujeito das ações de Luisa. Ao utilizar o sujeito “a gente”, corrigido logo em sequência por “ela”, em “Então a gente, ela entrou nesse cursinho”, e a primeira pessoa do plural (“fizemos”) em “Aí fizemos então a da Fiocruz”, a mãe coloca-se como parte do percurso educacional da filha como se essas fossem ações em grupo, o que implica uma realização da mãe pelo sucesso da filha, como também evidenciado em outros momentos da entrevista.

Esse investimento familiar, tanto financeiro quanto pedagógico, demandou esforços e mudança na rotina de Luisa. A mãe conta: “Então a gente deu um jeito de pagar um preparatório pra ela. Foi sacrificante na época porque era caro e a gente na época ainda tinha o custo do material, passagem, lanche, tudo isso”. Investimentos como esse são ainda mais difíceis para alunos oriundos de camadas populares, mas a mãe de Luisa justifica a escolha, demonstrando o quanto valoriza o sucesso educacional da filha e reconhece seus esforços ao evidenciar a rotina da filha na época do curso preparatório (“Então era de manhã até de noite, de domingo a domingo”), o que é intensificado por Luisa (“De domingo a domingo mesmo”).

A rotina intensa de Luisa continuou durante o ensino médio, não apenas pelo fato de a escola ser em horário integral, mas também pela menina ter ingressado concomitantemente em um curso técnico e em um pré-vestibular.

Luisa: Era o dia inteiro e eu comecei a fazer curso à noite no Senac. Então eu ia direto, saía de casa seis e meia, chegava em casa dez e meia.

Juliana: *E qual era o curso que você fazia?*

Luisa: Técnico em administração, e eu também comecei a fazer preparatório no segundo ano. Preparatório também comunitário, que eu fazia em Nova Iguaçu.

Mãe: Nilópolis.

Luisa: Não, Nilópolis foi no terceiro ano.

Juliana: *Mas aí você chegou a terminar o técnico em administração?*

Luisa: Não, parei faltavam dois meses... por causa da faculdade. Porque era no mesmo horário, era à noite.

Juliana: *Ah, entendi, então o técnico você já fez no finalzinho do ensino médio?*

Luisa: Foi quase no final, no terceiro ano.

Mãe: Aí ela passou pra faculdade e teve que trancar por conta dos horários que não batiam, que era no mesmo horário, à noite. [...]

Luisa: Mas eu comecei a fazer o pré-vestibular comunitário no segundo ano mesmo, em Nova Iguaçu.

Juliana: *No segundo e no terceiro?*

Luisa: Sim. Comunitário no Monteiro Lobato, no Colégio Monteiro Lobato. E no terceiro ano, foi no Cederj em Nilópolis. Também sábado o dia inteiro.

Mãe: Tudo era o dia inteiro.

Juliana: *É, cansativo, né?*

Luisa: É. Tudo era o dia inteiro.

Juliana: *Tadinha. Ralou bastante. (risos)*

Mãe: Mas conseguiu. Graças a Deus.

Juliana: *É, graças a Deus.*

Mãe: Tanto a escola técnica quanto a faculdade que ela passou na primeira chamada.

Luisa: E eu passei pra três faculdades. Eu passei pra ADM na Rural, pra Psicologia na UFF e pra Letras na Rural também. Mas aí eu optei por Letras porque a minha família já tem uma coisa com Letras.

Juliana: *É, já tem um histórico, né? Ela tava me contando antes, que tem várias pessoas que fizeram Letras, né?*

Mãe: É, tem a avó.

Luisa: Minha avó, minha mãe e eu agora.

Como mencionado, Luisa e a mãe evidenciam diversas vezes ao longo da entrevista o quanto a rotina da estudante era cansativa e o sucesso obtido em sua empreitada educacional devido a esses esforços. Podemos perceber que Luisa repete uma espécie de vocação para os estudos, inclusive para a faculdade de Letras, cursada, primeiramente, pela avó paterna, que teria ingressado tarde no ensino superior, de acordo com o que é relatado por Luisa e a mãe. A mãe também cursa Letras na mesma universidade que Luisa, mas em outro campus. Podemos perceber também que a mãe valoriza a educação profissional devido ao seu diferencial em relação a escolas de formação geral. Foi justamente esse diferencial que a mãe diz que procurou ao longo da sua escolarização e da de Luisa.

No fragmento a seguir, quando a mãe se refere a escolas técnicas, ela inclui todo tipo de escola que ofereça uma formação mais específica. Em sua opinião, o que caracteriza esse tipo de escola é, principalmente, a exigência de processo seletivo para o ingresso. Quando a mãe utiliza o termo “escolas públicas”, ela

refere-se a escolas regulares, pois ela enquadra sua visão com base na sua experiência na educação básica.

Mãe: Assim, eu sempre vi uma dificuldade muito grande dos alunos numa escola pública aprenderem a matéria. Era meio que... eles não se importavam tanto, os alunos, os pais muito menos, e os professores tentavam ali dar a matéria. Matéria dada, o aluno se vira. Então eu via que os três, tanto os pais, os alunos e o professor, estavam meio que perdidos, então eu não queria isso pra Luisa, eu não queria que ela fosse pra escola só por ir, assim entre aspas. Então eu queria algo mais e eu vi na escola técnica que ela tinha essa condição de aprender mais coisa do que numa escola pública no segundo grau.

Luisa: Mas a escola é de graça.

Mãe: É, e é bem conceituada, e você vê pessoas que têm condições de pagar um curso estar lá dentro fazendo um segundo grau técnico, pessoas que têm dinheiro [A mãe refere-se a uma colega de Luisa cujo pai foi seu professor na faculdade]. Então quer dizer que é uma coisa pública, que o governo não... não há uma distinção pro governo, não é só pro rico, é pro pobre, pra quem não tem condições de pagar, mas assim, é pra todo mundo, tanto quem tem dinheiro quanto não tem. Aí eu comecei a ver que era uma escola boa, que a Luisa tinha capacidade de estar naquela escola. Então a questão era só preparar, era só moldar ela, botar na cabeça dela a importância daquela escola pra ela. Não que as outras fossem ruins, mas o que era ruim ali era o descaso dos alunos, a despreocupação dos pais e a matéria que era dada [...].

Juliana: *Então você acreditava que uma escola técnica seria melhor por isso?*

Mãe: Sim, porque tinha aluno que tava interessado, porque, se é concursado, é porque o aluno tá ali interessado, os pais tão li em cima, não é aquela bagunça.

A mãe acredita tanto no diferencial do CIEP 117 em relação a escolas regulares que o enquadra como uma escola não pública. Ao caracterizar uma escola pública regular, ela explica que seu posicionamento se deve ao perfil de alunos e famílias que cursam uma escola regular (“descaso dos alunos, a despreocupação dos pais e a matéria que era dada”), de acordo com o que ela viu como aluna e, durante a faculdade, como estagiária.

Quando ela narra sua própria história de vida, é perceptível que a mãe se realiza pelo sucesso da filha, uma vez que se dedicou para que o percurso educacional de Luisa fosse menos árduo do que seu.

Luisa: Minha mãe sempre foi a louca do estudo, queria me colocar em tudo. Até quando foi o curso técnico, não tava aguentando “não, tem que fazer curso técnico”.

Juliana: *Mas também ela te deu o exemplo, né? Que ela também estudava, né?*

Luisa: É, ela fez muitos cursos técnicos.

Mãe: Eu sou técnica de enfermagem, era meu sonho. Era meu sonho ser enfermeira, mas eu não quis ir para essa área. [...] Eu, quando fiz o meu 2º grau, eu não tive vontade nenhuma de ser professora.

Luisa: Ela [refere-se à avó paterna] deu aula pra minha mãe também.

Mãe: Eu não tinha. Eu via o aborrecimento que os professores tinham dentro da sala com os alunos. Então aquilo me desmotivava. Então eu falava assim “Deus me livre”. Tinha um professor de português, que eu me lembro até hoje, que ele se invocou na sala, era tanta bagunça, no 2º grau, só gente já barbada já. Ele chegou e falou assim, ele chamando atenção dos alunos, tentando dar a matéria dele, mó bagunça, aquela falação, ele chegou assim, eu lembro até hoje “vocês não vão ser nada na vida”, mas o que ele falava era, assim, de acreditar, porque era muita bagunça. Ele falava assim “vocês não vão ser nada na vida”.

Juliana: *Mas o ruim é quando tem um que quer ser, né? Aí ouve aquilo...*

Mãe: É verdade “e vocês não vão conseguir nada, vocês são uns merdas!” [...]

Com essas palavras. Aí, hoje em dia, eu queria encontrá-lo para justamente falar “to na mesma área que o senhor, dando aula de português”. Mas não por ele ter dito isso. Mas por ele ver que tinha alguém ali na sala que ia se destacar. A minha professora de matemática, também na mesma turma que a minha, ela chorou dentro da sala de aula, e ela deu até um exemplo, da música da Legião Urbana “é preciso amar como se não houvesse amanhã”. Então, ela tava ali dando aula, como se o amanhã dela não existisse, o melhor dela tava naquele dia, foi até a professora Viviane, de Matemática. Pra você ver como era minha turma.

Juliana: *Você estudava à noite?*

Mãe: Estudava à noite. Como eu tive ela, eu tinha que estudar à noite. De dia eu fazia o curso técnico, de enfermagem. Aí essa minha turma era muito bagunceira, e eu também queria encontrá-la para poder justamente falar “eu me destaquei”, não só eu. [...] Mas, assim, falando por mim, eu queria falar para ela que não estava tão perdida aquela turma.

Luisa: Ou se tava, se encontrou.

Mãe: Ou se tava, se encontrou. Mas, que a gente meio que progrediu, a gente começou a ver que não era só daquele momento ali que a gente deveria viver, deveria viver.

Luisa: E é por conta disso, da minha mãe passar que ela gosta de estudar.

Mãe: Gosto mesmo.

Luisa: Que eu to hoje em dia assim. Porque, se minha mãe não tivesse falado, eu nunca ia saber de escola técnica, do que eu ia querer estudar. Então, a base dela também foi minha base.

A mãe inicia a narrativa da sua estória de vida a partir do ensino médio. Ela utiliza um prefácio para situar a escolha da sua profissão (“Eu sou técnica de enfermagem, era meu sonho. Era meu sonho ser enfermeira, mas eu não quis ir para essa área”). Ao contar sobre a transição da área de enfermagem para educação, a qual ela diz ter escolhido na faculdade, a mãe utiliza uma orientação para alinhar a decisão de trocar de profissão à experiência educacional que teve no ensino médio (“Eu, quando fiz o meu 2º grau, eu não tive vontade nenhuma de ser professora. [...] Eu via o aborrecimento que os professores tinham dentro da sala com os alunos. Então aquilo me desmotivava. Então eu falava assim ‘Deus me livre’”). Em seguida, ela inicia suas orações narrativas ao contar sobre sua

experiência com um professor de português que marcou negativamente sua vida (“Tinha um professor de português, que eu me lembro até hoje”).

Ao longo da narrativa, a mãe revela que se sentiu desmotivada e, ao mesmo tempo, desafiada pelo discurso do professor que disse a ela e seus colegas que eles não seriam nada na vida. Ela conta que gostaria de mostrar ao professor que houve uma aluna que se destacou e que, hoje, está na mesma área profissional que ele. Isso nos remete ao que Lahire (1997) aponta a respeito das dificuldades que os alunos de camadas populares têm ao não se identificar com a lógica e a cultura da escola, o que, muitas vezes, acaba fazendo com que a escola não reconheça a ordem moral do aluno e de sua família.

A mãe continua sua estória com uma resolução advinda da situação de conflito narrada (“a gente meio que progrediu, a gente começou a ver que não era só daquele momento ali que a gente deveria viver”), complementada por Luisa com uma *coda* (“E é por conta disso, da minha mãe passar que ela gosta de estudar. [...] Que eu to hoje em dia assim. Porque, se minha mãe não tivesse falado, eu nunca ia saber de escola técnica, do que eu ia querer estudar. Então, a base dela também foi minha base”).

Luisa conclui que as experiências vividas pela mãe culminaram também em seu destino escolar, servindo como um ponto de virada para a mãe e as gerações futuras, uma vez que a mãe afirma, mais tarde na entrevista, que fará o mesmo que fez por Luisa com o irmão menor, que hoje tem oito anos. No futuro, Luisa afirma que pretende fazer mestrado no exterior e que, com esse propósito, já tem entrado em contato com um ex-professor do CIEP 117 que fez doutorado sanduíche em Portugal, o qual ela diz ver como um exemplo.

4.2.4

O cultivo orquestrado de Samara

Samara (*cluster* 4 – alta escolaridade da mãe e alta MEF) tem 19 anos e é a filha mais velha. Sua única irmã é aluna do CIEP 117. Samara cursa atualmente o segundo período de Serviço Social na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Após a conclusão do ensino médio em 2016, ela passou um ano se preparando para o Enem em um curso pré-vestibular. Ingressou na faculdade no

primeiro semestre de 2018. Ela reside em Nova Iguaçu e estuda na Urca, Rio de Janeiro. Devido a dificuldades em conciliar os horários da família, a entrevista foi concedida por *Skype* e teve a participação de Samara e dos pais.

Como a mãe de Samara é professora de primeiro segmento do ensino fundamental, ela demonstra bastante envolvimento com a escolarização das filhas, principalmente em relação aos primeiros anos de escolaridade. O pai também se mostra bem participativo e demonstra privilegiar o diálogo com a família. A mãe relata que o processo de escolarização de Samara começou com uma “reprovação”.

Mãe: A Samara, quando entrou, ela diz que lembra que ela tinha preguiça de fazer as coisas, eu não sei se é verdade. Mas ela, por conta de ela não fazer as coisas com muita coordenação, ela repetiu o infantil I, que foi o 1º ano dela na escola, mas depois disso ela foi bem, elas tiveram muitas mudanças [refere-se a mudanças de escola]. [...] Mas ela sempre foi bem. Nós sempre acompanhamos muito de perto, né. Assim, não deixávamos faltar por qualquer coisa, sempre acompanhamos nas atividades, exceto quando ela foi para o 6º ano, que eu falei que matemática ela tinha que tirar as dúvidas com o professor, que meu limite de matemática é só até o 5º ano. Então, dali para frente, ela não voltasse com dúvida nenhuma para casa, que eu não ia resolver, o resto a gente se virava, mas matemática não. Mas ela foi bem. Até que ela foi para o João Goulart, fez o 9º ano, acho que foi o primeiro choque, assim...

Samara: Aí eu posso falar mais. Porque foi meu primeiro ano em um colégio público, e eu peguei a época das greves escolares dos professores. Então foi um período, assim, bem turbulento, porque a escola não estava tendo aula direito. Aí eu entrei em um pré-técnico, fazia a escola junto com o pré-técnico, e foi o que me deu mais base para eu fazer até a prova, que eu passei para o CIEP. Porque, se dependesse da escola, eu não ia conseguir, porque, realmente, eu peguei um período muito difícil lá. [...] Porque nos outros anos de colégio, não sei se foi porque era particular, mas foi um período que foi melhor. Porque no primeiro colégio eu fazia balé, no outro eu fiz natação, no outro ainda tinha quadra de esportes, então eu ainda praticava algum tipo de esportes, né? E tinha um acompanhamento melhor dos professores. E meus pais sempre estiveram presentes em todas as reuniões escolares, sempre explicando tudo, perguntando como era o processo, as provas. Então foi muito bom. Aí no 9º ano eu fiz a prova para o CIEP, passei para o intercultural, e eu fiz 3 anos com o inglês. Lá, no 1º ano, foi, tipo, o melhor. Eu, pegando o histórico escolar, das notas, de frequência, bonitinho, o primeiro ano é o melhor, e aí o 2º já dei uma abaixada, e o 3º foi o que foi mais difícil para mim. Eu não sei se por conta do pré-vestibular também, porque eu ficava lá de 7h às 16h50, e de lá ia direto para o pré-vestibular, aí ficava até 22h, e era isso todo dia. Então foi um período, realmente, bem turbulento, ao longo do 3º ano, porque eu peguei, tipo, abaixou minhas notas, corri muito atrás para eu conseguir.

Após a “repetência” a qual a mãe se refere ao relatar o início da escolaridade da filha – o que podemos inferir como uma sugestão da escola de a aluna cursar duas vezes a mesma etapa escolar e, não, como uma reprovação de fato¹⁸ –, Samara conta que superou esse episódio e não teve grandes problemas até ingressar na rede pública, no nono ano do ensino fundamental. Mesmo após ter mudado de escola diversas vezes, essa mudança é relatada por ela e pela mãe como um momento difícil (“Até que ela foi para o João Goulart, fez o 9º ano, acho que foi o primeiro choque”), o que Samara atribui a greves na escola, à diferença entre o tipo de acompanhamento dado pelos professores e à infraestrutura da escola. Novas dificuldades são apontadas por Samara ao contar sobre sua trajetória no ensino médio. Ela diz que seu rendimento foi gradualmente decaindo, até que, no terceiro ano, Samara precisou se esforçar para ser aprovada, o que ela atribui à rotina desgastante de estudar em uma escola de horário integral e ainda fazer curso pré-vestibular à noite.

Mesmo com dificuldades em se adaptar à nova realidade da escola pública, Samara e a família relembram com carinho e reconhecimento a professora de português do nono ano.

Samara: ela era uma ótima professora, incentivava os alunos, falava sobre FAETEC, CEFET, faculdades. Ela que me apresentou esse colégio, o CIEP 117, com a maior proposta de ler. [...] Ela que ficou no colégio realmente, porque os outros professores estavam em greve, e os que tinha, não era culpa deles, eu não culpo eles, mas também estavam desmotivados de estar lá. E eu entendo perfeitamente, pela condição salarial, condição de trabalho. Tudo isso acaba te desmotivando. [...] Mas, assim, eu achei interessante da parte dela realmente isso que, apesar de toda essa desmotivação, ela insistiu em, assim, permanecer e acreditar naqueles alunos, em quem quisesse também. Ela falava lá na sala de aula, quem se interessava ficava depois da hora com ela. [...] Ela tem um pré-vestibular social, é em Irajá, se não me engano. Então ela é uma professora que buscou a diferença lá realmente.

Mais uma vez, vemos que a rede social de contatos teve importância na escolha da escola entre os alunos do CIEP 117. Assim como Francisco e Luisa, Samara atribui a uma professora a atitude de apresentar a proposta da escola e de

¹⁸ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), crianças com quatro e cinco anos de idade não poderão ser retidas ou reprovadas na pré-escola. O processo de avaliação das crianças nessa etapa de ensino ocorrerá mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças. Mesmo porque o objetivo da educação das crianças nessa fase é desenvolver nelas os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

incentivar os alunos a prestar o exame de admissão. Samara destaca que “ela é uma professora que buscou a diferença lá realmente” ao incentivar os alunos a ir além da escola regular.

Ainda relembrando o nono ano, Samara fala mais sobre a escolha da escola.

Samara: Sim, no 9º ano eu pensava em fazer a FAETEC, administração, CEFET, qualquer curso técnico eu faria, porque o intuito era, tipo assim, fazer o ensino médio com o técnico, e começar a fazer um estágio, arrumar um emprego, assim, de nível médio, técnico, e depois continuar e fazer faculdade, conseguir algum dinheirinho com isso.

Juliana: *Entendi.*

Samara: Mas aí eu não consegui passar na FAETEC, nem na CEFET, e aí eu consegui o CIEP. Mas o intuito de fazer o pré-técnico era esse, de fazer e o ensino médio com técnico e conseguir, pelo menos ter no currículo lá escrito “técnico em administração”, alguma coisinha.

Mãe: Mas a minha preferência, a minha preferência e do meu marido era pelo CIEP. Quando nós vimos a oportunidade de uma dupla escola, com inglês, nós achamos, assim, uma oportunidade maravilhosa. Porque é uma coisa que, até então, quem? Qual pobre que teria acesso a uma escola bilíngue? Não tinha, né? Então, enfim, mas realmente não foi a primeira escolha dela. Ela foi porque ela não conseguiu o curso técnico, e ela foi. Até foi eu que forcei a barra mesmo, fiz a inscrição, e botei peito para ela ir. Então, até depois dei uma jogadinha na cara “ta vendo? Se tivesse feito, não tinha entrado”. Mas, assim, foi bom.

Samara conta que sua primeira opção era o ensino técnico e que seu objetivo era obter uma qualificação a mais em seu currículo, mesmo nunca tendo cogitado a ideia de não cursar o ensino superior. A escolha do CIEP 117 foi realizada, na verdade, pelos pais de Samara, que a inscreveram para a prova. A mãe afirma: “foi eu que forcei a barra mesmo, fiz a inscrição, e botei peito para ela ir”. A mãe atribui essa escolha ao reconhecimento da importância do inglês e à frustração por não ter podido estudar a língua e por Samara ter sido reprovada no exame de proficiência que os alunos fazem ao final do ensino médio intercultural.

Mãe: É. Porque eu e meu marido ficamos muito empolgados com o inglês, porque eu sei quantas oportunidades eu perdi, e ainda perco, por não falar inglês. [...] A gente tenta fazer o máximo, né, para eles aproveitarem, o máximo de oportunidades, mas a gente não consegue tudo.

Juliana: *E antes de entrar nessa escola ela nunca tinha estudado inglês, né?*

Samara: Já, já tinha feito.

Juliana: *Tinha feito curso?*

Mãe: Ela tinha feito três anos, a (nome da irmã) também tinha feito.

Juliana: Parei no Básico I, Básico II e Básico III, em inglês.

Mãe: É, porque aqui no ACC é um ano o período, não são seis meses, os períodos são de um ano. Então elas tinham base. O inglês era uma coisa que nós sempre achamos importante, mas não deu, mas vai dar futuramente.

A escolha da mãe segue os pressupostos da Teoria da Escolha Racional, pois considera a relação custo-benefício no momento de escolha da escola, contrabalanceando “condutas avaliatórias” – aspectos educativos e pedagógicos – e “condutas funcionais” – razões de natureza prática (COSTA *et al.*, 2013, p.134), como os sentimentos em relação ao estudo da língua ou à sua utilização no mercado de trabalho. Desse modo, a mãe busca realizar-se pelos estudos e pelo desenvolvimento cultural das filhas, que fizeram curso de inglês por três anos antes de ingressarem no ensino médio.

A mãe também aponta que uma escolaridade de longa duração sempre foi seu objetivo para Samara e que, por esse motivo, a hipótese de não cursar o ensino superior nunca existiu.

Mãe: Porque ela cresceu ouvindo “olha, você vai estudar, você vai fazer faculdade, vai fazer pós-graduação, vai fazer mestrado, vai fazer doutorado”, Deus queira que chegue, né? [...] Ela cresceu com essas falas, né? Então o estudo, continuar estudando é uma coisa que ela sempre ouviu.

No caso de Samara, a família investiu financeiramente para que ela tivesse uma educação diferenciada desde cedo, pagando escolas privadas no ensino fundamental e curso de inglês. No ensino médio e após sua conclusão, os investimentos continuaram, pois Samara cursou pré-vestibular durante dois anos. Já no ensino superior, ela iniciou seus estudos a distância em uma faculdade particular, mas não obteve sucesso.

Mãe: Por ela ser muito falante, até tentou fazer a faculdade online, não deu certo.

Samara: Depois que eu acabei o ensino médio, eu não consegui passar no ENEM. Aí eu fiquei, tipo, fiquei meio perdida, fiquei “não passei no ENEM, e agora? Faço pré-vestibular? Peço que meu pai pague a faculdade particular pra mim?” Minha mãe falou “eu posso pagar online”. Aí fiz um mês de faculdade online e desisti. Não gostei, porque era eu e o notebook, notebook e eu.

Os pais dizem que Samara não conseguiu cursar a faculdade *online* por ser muito falante e essa modalidade de ensino não propiciar interação com os pares.

Outra tentativa que demandou investimento financeiro foi o aluguel de uma vaga em uma residência estudantil próximo à universidade federal em que Samara estuda.

Samara: Então morei um mês lá na Urca, né, numa casa de uma senhora que eram só meninas lá dentro e, por conta de condições financeiras, a gente não conseguiu me manter lá. Então eu voltei para Nova Iguaçu e fico indo e voltando. Eu até pensei em outras repúblicas mais em conta, porém são casas muito precárias, tipo assim, meus pais não iam deixar eu ficar lá. Eu até ficaria, mas meus pais não iam deixar, porque era muito precário, realmente, a situação ali das repúblicas. [...]

Mãe: Mas foi bom também ela ficar nessa casa, porque ela viu uma outra realidade. Ela sempre comentava “mãe, eu sou a única negra andando na rua que não é empregada ali, de manhã, indo pra faculdade”.

A mãe conta que o aluguel era muito caro e que, por isso, a família não pôde custear as despesas de Samara, mas que a experiência foi enriquecedora para a estudante, que pôde refletir sobre seu próprio lugar na sociedade à medida que passou a pertencer a um espaço diferente do seu de origem. Por mais que os pais demonstrem zelo pelo bem estar da filha acima de tudo, eles também parecem se preocupar em construir consciência social por meio do diálogo com as meninas. No final da entrevista, o pai defende sua visão de família.

Pai: Hoje nós estávamos discutindo exatamente isso, na mesa, na hora do jantar, a gente tava falando sobre famílias estruturadas. Nós somos estruturados? Nós somos. Mas elas colocaram uma exclamação com interrogação “nós temos tudo?”, falei “olha, você tem comida, você tem casa, você tem escola, você tem orientação espiritual. Você pode até escolher fazer errado, mas base vocês têm. Vocês têm diálogo, nós somos abertos a uma conversa, pode-se negociar. Mas ainda você pode errar. E tem que errar às vezes, não obrigatoriamente tem que errar para ter o aprendizado. A frustração, a experiência, faz parte do desenvolvimento como família. E nós estaremos sempre aqui prontos para ajudar, prontos para entender, sempre prontos para discutir, é assim que funciona. Agora, eu tenho certeza que tem muitas famílias que não conseguem discutir, simplesmente saem, abandonam, largam, isso não é estrutura. A estrutura é você discutir, ter condições de ser flexível, de argumentar, discutir de novo ‘vamos pensar sobre esse assunto amanhã’, isso é família, isso faz diferença”.

Essa fala do pai mostra que a mobilização educacional familiar de Samara não se baseia somente em recursos pedagógicos, mas o desenvolvimento emocional também é enfatizado. Com esse propósito, o capital social também acaba sendo desenvolvido por meio da criação de uma lógica moral doméstica,

que, nesse caso, segue ao encontro do que é esperado pela escola, priorizando a reflexão e a argumentação, como apontado por Lareau (2007). O estilo de criação adotado pela família de Samara caracteriza-se, portanto, como um cultivo orquestrado. Os pais dão todos os meios para que as filhas se desenvolvam e, em contrapartida, as filhas sabem que eles esperam que elas alcancem altos níveis de escolaridade, dentro de suas habilidades individuais, cultivadas desde cedo pela família.

4.3

Considerações finais e perspectivas futuras

Nesta pesquisa, observamos as estratégias de escolarização e promoção do sucesso escolar, adotadas por famílias de alunos que ingressaram no CIEP 117 – Ensino Médio Intercultural Brasil-Estados Unidos – nos anos de 2014 e 2015, concluindo o ensino médio em 2016 e 2017. Buscamos compreender a influência das famílias sobre as oportunidades educacionais oferecidas aos alunos e analisar as percepções dos alunos e de suas famílias sobre o papel da escola e da escolaridade em relação à reprodução ou transformação de papéis sociais e profissionais dentro das famílias e de seu meio social.

Por meio dos dados quantitativos, concluímos que a escolaridade da mãe está relacionada à escolha da rede de ensino na qual o filho estudou no ensino fundamental, pois vimos que a escolha pela escola privada nos primeiros anos escolares é privilegiada pelas famílias cujas mães têm maior escolaridade. Vimos também que o número de vezes que os alunos mudaram de escola ao longo da sua trajetória escolar é maior entre os estudantes cujas mães têm maior escolaridade e que receberam alta mobilização educacional pelas famílias.

Por meio dos dados qualitativos, pudemos perceber que as quatro famílias entrevistadas apresentam perfis bastante diferentes em relação à mobilização em prol da educação dos filhos. As famílias também se diferem quanto ao nível de escolaridade das mães, no entanto, vemos que as ações voltadas à promoção de uma maior escolaridade para os filhos não é associada por essas famílias à escolaridade dos pais e, sim, às experiências que eles viveram durante sua escolarização, seja ela de curta ou longa duração.

Um exemplo é o caso de Pedro, cujos pais, mesmo com baixa escolaridade, relatam que criaram estratégias para ajudar os filhos nos estudos e para incentivá-los a se desenvolverem intelectual e culturalmente. Essas estratégias ficaram guardadas na memória dos filhos como momentos agradáveis em família que promoveram a união entre pais e filhos e transformaram o estudo em um hábito familiar, não são recordados apenas como mais uma tarefa que eles tinham que cumprir. Isso torna a educação uma ação conjunta entre a família, a escola e os próprios estudantes, além de aproximar a lógica familiar à lógica da escola.

Por outro lado, no caso de Luisa, mesmo a mãe tendo nível superior de escolaridade, ela relata que deixava a rotina de estudos a cargo da filha e que confiava que ela daria conta de suas tarefas. Também não há relato sobre o hábito de conversar sobre assuntos cotidianos e sobre qualquer ação que pudesse aproximar a ordem doméstica à ordem escolar. Seu modo de atuação em prol da escolaridade da filha era oferecendo o máximo de capacitações possível para que Luisa tivesse uma escolaridade diversificada e uma formação mais completa.

Dentro de suas especificidades, todas as quatro famílias ofereciam meios para que seus filhos continuassem os estudos e se dedicassem a ter uma ampla formação. Seja acordando o filho todos os dias às quatro horas da manhã para ir à escola, como o caso de Francisco, seja matriculando a filha em diversos cursos, como o caso de Luisa, seja criando um ambiente aberto ao diálogo e à argumentação sobre assuntos diversos, como o caso de Samara, ou elaborando técnicas conjuntas de estudo, como o caso de Pedro, cada família incentivou e investiu na escolarização do(a) filho(a) de modo diferente e obteve sucesso em sua empreitada.

As estratégias e as formas de investimento adotadas por cada família são relacionadas a características sociais, como a classe social de origem e o capital social e cultural dos pais. Mesmo assim, podemos observar uma tendência à transformação de papéis sociais, principalmente nos casos de alunos com menor índice de mobilização educacional familiar.

A busca por uma escola bilíngue e intercultural é apontada pelas quatro famílias como um diferencial na educação dos filhos. Do mesmo modo, é vista a experiência desses alunos no CIEP 117. Todos se recordam de momentos em que puderam desenvolver suas habilidades e adquirir novos conhecimentos durante o

ensino médio, os quais eles dizem que ajudaram bastante em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Pode-se dizer que a experiência na escola, de modo geral, não apenas no ensino médio, é recordada pelos alunos de modo positivo, principalmente quando eles relatam a importância do papel dos professores em suas decisões acadêmicas. É interessante a maneira como esses alunos recordam o papel que o professor exerceu em suas vidas ao apresentar-lhes a escola, exercendo um laço forte com os alunos dentro de suas redes sociais. Mesmo Pedro e sua família, que souberam sobre a escola na igreja, também reconhecem a importância de terem tido acesso a essa informação por uma professora, que era amiga da família. Francisco conta que, além do incentivo a ingressar no ensino médio intercultural, obtido das professoras do ensino fundamental, ele teve uma oportunidade profissional oferecida por uma professora do CIEP 117 que mudou consideravelmente sua vida. Do mesmo modo, Luisa declara que vê um professor da escola como um exemplo e alguém que ela mantém como motivador em sua rede.

Diferentemente, as histórias de vida dos pais remontam a um histórico negativo em relação a sua vida escolar. São narradas histórias de desmotivação por parte de professores e de familiares que, dentro de seu repertório limitado, não incentivaram os pais dos alunos pesquisados a investirem em sua escolarização. O fracasso escolar dos pais – mesmo de Luisa e Samara, cujas mães ingressaram no ensino superior depois que já tinham suas filhas – transformou-se em sucesso escolar dos filhos, em investimento em função de uma escolaridade de maior duração do que a que seus pais tiveram e em uma trajetória educacional menos árdua. A escolha por uma escola que oferecesse uma formação especial, como, no caso, o aprendizado de uma segunda língua, veio para essas famílias como uma oportunidade de fazer diferente, de oferecer algo a seus filhos que eles mesmos não tiveram.

Dessa forma, vemos que a busca por uma escola intercultural visa promover, no caso dos alunos pesquisados, uma oportunidade de formação profissional e de inserção mais fácil no mercado de trabalho. As famílias e seus filhos reconhecem o potencial de formação cultural a que os alunos do CIEP 117 têm acesso, mas essa formação não é apontada como uma prioridade. Assim, vemos que a habilidade de ser bilíngue, mesmo sendo reconhecida pelas famílias

como uma oportunidade única oferecida por essa escola, não é encarada como o objetivo principal das famílias, mas, sim, como uma consequência de uma maior preparação para o mercado contemporâneo.

Os dados gerados para esta pesquisa permitiram-nos conhecer histórias de vida e trajetórias familiares que remontam a diferentes momentos pelos quais a educação brasileira tem passado nas últimas décadas, comparando a trajetória dos alunos com o percurso percorrido por seus pais. Assuntos como discriminação por gênero, raça e classe social são tratados nas entrevistas quando as famílias narram suas histórias de vida. Em trabalhos futuros, pretendo continuar a reflexão sobre essas histórias, com um enfoque maior nessas categorias sociais.

Pretendo, ainda, refletir mais profundamente sobre a relação entre a mobilização escolar familiar e a trajetória educacional dos filhos, principalmente no tocante ao modo como a mobilização familiar é capaz de compensar a falta de recursos materiais e a comportamentos práticos das famílias e dos próprios estudantes no momento da escolha da escola e ao longo da sua escolaridade. Um viés interessante seria estudar mais profundamente, por exemplo, se há correspondência entre uma maior ou menor mobilização familiar no momento da escolha do estabelecimento escolar com o modo como a família se relaciona cotidianamente com a escolarização dos filhos, ou se, ao contrário, a escolha da escola e o acompanhamento escolar se configuram como processos relativamente autônomos. Também seria interessante estudar a escolha da escola e o acompanhamento cotidiano da escolarização, relacionados ao desempenho escolar dos estudantes. Acredito que o entendimento sobre trajetórias familiares nessas propostas pode cooperar para o entendimento acerca da desigualdade social e educacional em nosso país.

Nesta pesquisa, as entrevistas mostraram, entre outros fatores, que a escolha do CIEP 117 pelas famílias ultrapassa os limites de suas condições socioeconômicas. Essa escolha mostrou-se incluir diferentes tipos de capitais, especialmente social e cultural, e critérios familiares nem sempre claramente relacionados às qualidades pedagógicas da escola. A mobilização desses diferentes capitais também foi observada, em menor medida, nas práticas cotidianas das famílias em relação à escolarização dos filhos.

Desse modo, novos estudos sobre a escolha familiar da instituição para cursar o ensino médio precisarão levar em consideração que as práticas e as atitudes das famílias variam ao longo do tempo e que dependem da faixa etária dos filhos, da sua posição na fratria e da sua trajetória e desempenho escolar. Novas pesquisas também precisarão considerar que a mobilização e a escolha familiares ocorrem no interior da interface família-filho/estudante-escola e que isso coloca diferentes possibilidades e constrangimentos às estratégias educacionais familiares e escolares.

Outra proposta para uma tese de doutorado seria o estudo de trajetórias familiares de alunos de diferentes escolas interculturais do estado do Rio de Janeiro, considerando, além da interface e das categorias sociais mencionadas, as diferentes localizações dessas escolas no estado, o efeito vizinhança sobre a escola e o efeito da escola nas comunidades e na vida dos alunos que lá estudaram.

5

Referências bibliográficas

ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALMEIDA, A. Ultrapassando o pai: herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. p. 83-97. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARAÚJO, Raquel; RIBEIRO-PASSOS, Juliana; TOMAZ, Adriana. Por que guardar cadernos escolares? O que revelam as famílias de alunos de classes populares. **Revista Educação Online**, n.17, p.77-94, set./dez. 2014. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/116>. Acesso em 1 de julho de 2016.

BAKER, C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. **Multilingual Matters**, 4 ed., Clevedon/Avon, 492 p. 2006.

BOLZAN, D. B. Os desafios da educação bilíngue de escolha em contexto brasileiro: da construção do currículo à formação de professores. **Linguagem, Educação e Memória**, n. 7, nov./2014.

BONAMINO, A. *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. p.82-121.

_____. The forms of capital. In: Richardson, J. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood Press, 1986.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. p. 83-126. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. p. 218-227. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

_____. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1964.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. p. 173-183. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001: novas perspectivas. Matrizes de Referência do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Brasília: MEC/Inep, 2002. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/Saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf. Acesso em 1 de julho de 2018.

_____. **Anuário Todos pela Educação**. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=64#filtros. Acesso em 30 de junho de 2017.

_____. **Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/dossie-localidades>. Acesso em 30 de junho de 2017.

BROOKE, N.; SOARES, J. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Minas Gerais: UFMG, 2008.

BUCHMANN, C. Measuring Family Background in International Studies of Education: Conceptual Issues and Methodological Challenges. In: PORTER, A. e GAMORAN, A. **Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement**. Washington, DC: National Academy Press, 2002.

CANAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. São Paulo; D.E.L.T.A, 1999.

COLEMAN, J. **Equality of Education Opportunity**. Washington D.C.: Office of Education, 1966.

_____. **Some Points on Choice in Education**. Sociology of Education, v. 65, n.4, p. 260-262, out. 1992.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE). **Deliberação número 341**, de 12 de novembro de 2013. Homologada pela Portaria CEE nº 3.250, de 07.11.2014, publicada em 11/11/2014, p. 17. Publicada em 13.11.14, p. 19. SEEDUC-RJ, 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1171139>. Acesso em 28 de maio de 2018.

COSTA, M. *et al.* Oportunidades e escolhas: famílias e escolas em um sistema escolar desigual. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. pp.131-164.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 195-213, maio/ago. 2012.

D'ÁVILA, J. L. P. **Trajetória escolar**: investimento familiar e determinação de classe. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 26, p. 31-63, abr. 1998.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning: The discursive production of selves. In: Harré, R.; Van Langehove, L. (Org.). **Positioning Theory: moral contexts of intentional action**. Oxford: Blackwell, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1965.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: Plurilinguismo, Interculturalidade e Educação no Brasil, 2014 (**Blog**). Disponível em: <https://educacaobilingue.com/>. Acesso em 4 de maio de 2017.

ENES, E.; BICALHO, M. **Desterritorialização/ reterritorialização**: processos vivenciados por professoras de uma escola de educação especial no contexto da educação inclusiva. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.30, n.1, p.189-214, Mar.2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 5 de julho de 2016.

FABRÍCIO, B.; MOITA LOPES, L. **A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar**: entre oscilações e desestabilizações sutis. In: Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, mimeo, 2008.

FIELDS, A. **Descobrendo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIDMAN, Luis Carlos. **Vertigens pós-modernas**: configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

GARCEZ, Pedro M.; OSTERMANN, Ana Cristina. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Frame analysis**. Nova York: Harper & Row, 1974.

_____. **Forms of Talk**. Filadélfia: University of Pennsylvania, 1981.

GILL, R. Análise de Discurso. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 244-270.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HANKE, M. **Narrativas orais**: formas e funções. Revista Contracampo, n. 9, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2003.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. **Tendências da desigualdade educacional no Brasil**. Dados: revista de ciências sociais, Rio de Janeiro, 2000.

HÉLOT, C. Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context. In: M. Ó. LAOIRE, **Multilingualism in educational settings**. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 2006.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.144, set./dez., p. 752-769, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em 27 de outubro de 2016.

KOHN, M.; SCHOOLER, C. (Org.). **Work and Personality**: An Inquiry into the Impact of Social Stratification. Norwood, NJ: Ablex, 1983.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU, A. **A desigualdade invisível**: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. Educação em Revista, n. 46, p.13-82, dez. 2007.

LE GRAND, J. **Quasi-Markets and Social Policy**. The Economic Journal, v. 101, n. 408, p. 1256-1267, set. 1991.

LELIS, I. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 137-160, maio/ago. 2005.

LINDE, C. **Life Stories** – The Creation of Coherence. Nova York: Oxford University Press, 1993.

MAURÍCIO, L. Participação dos pais na escola: a representação dos professores. **Cadernos Cenpec**, v.4, n.6, 2009. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/23>>. Acesso em 28 de junho de 2016.

MASSI, L.; MUZZETI, L.R.; SUFICIER, D. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12. n.3. p. 1854-1873, 2017.

MASSI, L.; VILLANI, A.; MUZZETI, L. R. Trajetórias escolares de ingressantes do curso de licenciatura em Química de uma universidade particular paulista. **VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências**. Florianópolis: ABRAPEC, p. 1-12, 2009.

MASSI, L.; VILLANI, A.; MUZZETI, L. R. Análise comparativa de perfis e histórias de escolarização de licenciandos em Química de universidade pública e particular. **IX Colóquio sobre questões curriculares e V Colóquio Luso Brasileiro**. n. 9, 2010. Porto: Universidade do Porto, 2010. p. 5472-5483.

MC DONOUGH, J.; MC DONOUGH, S. Asking Questions. In: MC DONOUGH, J.; MC DONOUGH, S. **Research Methods for English Language Teachers**. Edward Arnold, 1997, pp. 181 a 187.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da Linguística Aplicada. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **118 Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (língua estrangeira). Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

MÖLLER, A. N.; ZURAWSKI, M. P. Reflexão crítica sobre as escolas bilíngues (português/inglês) de imersão e internacionais na cidade de São Paulo. **Revista Veras**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 109-130, janeiro/junho, 2017. Disponível em: 10.14212/veras.vol7.n1.ano2017.art297. Acesso em 20 de junho de 2018.

MOURA, S. **O que é uma escola bilíngue?** Disponível em <https://educacaobilingue.com/2014/10/01/o-que-e-uma-escola-bilingue/>. Acesso em 1 de maio de 2016.

MOITA LOPES, L. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de língua. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAES, M. **Bilingual education**: a dialogue with the Bakhtin Circle. New York: State University Press, 1996.

MUZZETI, L. R. **Trajatórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 1992.

_____. **Trajatória social, dote escolar e mercado matrimonial**: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. 1997. 174p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 1997.

_____. A pluralidade das estratégias de reprodução: a luta pela longevidade escolar no espaço social universitário. In: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Desafios educacionais para o século XXI**: Contribuições dos contextos espanhol e brasileiro. Araraquara: Laboratório Editorial da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, 2010.

NELSON, C. A teoria queer em linguística aplicada: enigmas sobre sair do armário. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NOGUEIRA, C. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. 2004. 396p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, C.; PEREIRA, F. G. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 15-38, dez. 2010.

NOGUEIRA, C.; RESENDE, T.; VIANA, M. J. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782015206210>. Acesso em 19 de junho de 2018.

NOGUEIRA, M. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 89-112, 1991.

_____. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, v. 20, n. 1, p. 9-25, jul./dez. 1995.

_____. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia**, v. 8, n. 14/15, p. 91-103, 1998.

_____. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. p.127-154. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. p. 49-65. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 133-144, ago. 2004.

_____. A ação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, vol.40, n.176, p.563-578, out. 2005. Disponível em:
<<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218710803Y0rTC2qf4Zv28UH0.pdf>>. Acesso em 1 de julho de 2016.

_____. **Família e escola na contemporaneidade**: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/6850/4121>>. Acesso em 1 de julho de 2016.

_____. **Classes médias e escola**: novas perspectivas de análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 213-231, jan./jun. 2010.

_____. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

OLIVEIRA, E.; ALVARENGA, M. Juventudes e escolarização: Trajetórias escolares de jovens em espaço social de periferia urbana. **VIII Jornadas de Sociología de la UNLP**, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica, 2014. Disponível em:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4395/ev.4395.pdf>. Acesso em 22 de novembro de 2016.

OLIVEIRA, L. F.; PORTES, É. A. Ascensão e distanciamento na trajetória social, escolar e profissional de um jovem das camadas populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1145-1164, jun. 2014.

PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Org.). **Sociologia da educação**: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARSONS, T. **O Sistema das Sociedades Modernas**. São Paulo: Pioneira, 1974.

PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-727, set./dez. 2008.

PORTES, É. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. p.63-80. Petrópolis: Vozes, 2000.

PORTES, É. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 2001. 272p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PRADO, C. L. Em busca do primeiro mundo: intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. p.157- 170. Petrópolis: Vozes, 2000.

PRESTA, S.; ALMEIDA, A. M. F. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 401-424, ago. 2008.

RESENDE, T. F. “**Coragem para a luta**”: desafios e potencialidades da relação escola-famílias. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 6, 2009. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/24/23>>. Acesso em 28 de junho de 2016.

ROCHEX, J-I. **Le sens de l’expérience scolaire**: entre activité et subjectivité. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

ROMANELLI, G. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, p. 445-476, 1995.

_____. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Família & Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. p. 101- 123. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & Escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROSISTOLATO, R.; PRADO, A. P. Escolhas familiares e estratégias de acesso às escolas do sistema municipal de educação do Rio de Janeiro: navegação social em um espaço de disputa. **36º Encontro Anual da Anpocs**. GT – 08 – Educação e Sociedade. 2012.

SALES, C. V.; VASCONCELOS, M. A. D. M. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656094>. Acesso em 30 de junho de 2018.

SANTOS, M. O país distorcido. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, L; DIAS, R. Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 49- 64, mar. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução Seeduc número 5674**, de 17 de agosto de 2018. Disponível em: <http://www.matriculafacil.rj.gov.br/resolucao.aspx>. Acesso em 20 de outubro de 2018.

SETTON, M. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, 1999.

_____. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan. /jun. 2002.

SCHIFFRIN, Deborah; TANNEN, Deborah; HAMILTON, Heidi (Org.). **The Handbook of Discourse Analysis**. Oxford: Blackwell Publishers, 2001.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; RIBEIRO, Vera Masagão. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.2, p.367-392, Junho 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200017&lng=en&nrm=iso. Acesso em 6 de junho de 2016.

SOUZA, P. **A universidade e a crise da educação**. Revista USP, São Paulo, n. 8, p. 27-32, 1990-1991.

SOUZA, F. **Desvendando práticas familiares e escolares a partir das relações de gênero**: uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas. 2007. 221p. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 de abril de 2016.

_____. Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. spe, p. 65-77, Abril 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 de abril de 2016.

VAN ZANTEN, A. **Saber global, saberes locais**. Evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.12, p.48-58, Set/Out/Nov/Dez. 1999. Disponível em:

<<http://docplayer.com.br/6526756-Saber-global-saberes-locais-evolucoes-recentes-da-sociologia-da-educacao-na-franca-e-na-inglaterra.html>>. Acesso em 28 de março de 2016.

_____. **Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 565-593, set./dez. 2005.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VITOR, A. D. M. A.; SAVEDRA, M. M. G. (Orientadora). **Educação bilíngue: uma cartografia e as particularidades de um caso brasileiro**. Niterói, 2016, 140p. Dissertação de Mestrado – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense.

YAIR, G. **School Organization and Market Ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice**. *British Journal of Sociology of Education*, v. 17, n. 4, p. 453-471, 1996.

WILLMS, J. **Proposal for the measurement of socioeconomic status for the focused component of the student questionnaire for the OECD Programme for International Student Assessment (OECD-PISA)**. The Canadian Research Institute for Social Policy, 1999.

_____. Three hypotheses about community effects. In: HELLWELL, J. (Ed.). **The contribution of investment in human and social capital to sustained economic growth and well-being**. Ottawa: Human Resources Development Canada. (No prelo).

Anexos

Anexo I – Questionário

Questionário – Ex-alunos do CIEP 117

Por favor, gostaria de contar com a sua participação na minha pesquisa de mestrado, que está sendo realizada com os(as) alunos(as) egressos(as) do ensino médio intercultural Brasil-EUA (CIEP 117). O objetivo da pesquisa é investigar as estratégias de escolarização adotadas pelos(as) alunos(as) e por suas famílias, antes, durante e depois do ensino médio.

Para a realização desta pesquisa, preciso que você informe seu endereço de e-mail e seus dados pessoais (nome, endereço e telefone) e responda a um questionário online. O questionário será composto por grupos de perguntas, cujo tempo total de resposta será de aproximadamente 10 minutos. Para que suas respostas sejam recebidas, é preciso clicar em "enviar" ao final do questionário. Caso contrário, sua participação não será efetivada.

Seus dados pessoais não serão revelados a terceiros, eles servirão apenas para que eu possa entrar em contato para informações eventuais. Caso concorde em participar, por favor, clique em SIM na próxima seção. Em caso de dúvidas, entre em contato pelo telefone 98219-5924 ou e-mail juribeiropassos@gmail.com.

Agradeço muito por sua disponibilidade!

Um forte abraço,
Juliana

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

2. **Concorda em participar da pesquisa Famílias e escola: um estudo de caso sobre educação pública bilíngue intercultural? ***

Marcar apenas uma oval.

Sim *Ir para a pergunta 2.*

Não *Pare de preencher este formulário.*

Insira seus dados pessoais:

3. Nome completo *

4. Endereço completo *

5. Telefone fixo *

6. Telefone celular *

7. Escola onde concluiu o ensino médio *

8. Ano de conclusão *

9. Turma *

10. Escola onde concluiu o ensino fundamental *

11. Rede de ensino na qual concluiu o ensino fundamental *

Marcar apenas uma oval.

- Estadual
- Municipal
- Particular

Responda mais algumas perguntas sobre você:

12. Qual é o seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
- Feminino
- Outro

13. Como você se considera? *

Marcar apenas uma oval.

- Branco (a)
- Pardo (a)
- Negro (a) ou preto (a)
- Amarelo (a)
- Indígena

14. Qual é a sua data de nascimento? *

Exemplo: 15 de dezembro de 2012

15. Você já fez ou pretende fazer intercâmbio? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim, participei de um programa de intercâmbio durante o ensino médio.
- Sim, participei de um programa de intercâmbio após o ensino médio.
- Ainda não fiz, mas pretendo fazer.

16. Você trabalha atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Não *Ir para a pergunta 18.*
- Trabalho, mas dependo do dinheiro da minha família *Ir para a pergunta 16.*
- Trabalho e não dependo do dinheiro da minha família *Ir para a pergunta 16.*
- Trabalho e sustento outras pessoas *Ir para a pergunta 16.*

Responda às perguntas abaixo de acordo com seu trabalho:

17. Em que você trabalha? *

18. Seu trabalho requer o uso do inglês? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Responda sobre suas atividades após o ensino médio:

19. Você fez algum curso após a conclusão do ensino médio? *

Marcar apenas uma oval.

- Não *Ir para a pergunta 26.*
- Sim, estou cursando uma faculdade em tempo integral. *Ir para a pergunta 19.*
- Sim, estou cursando uma faculdade e trabalhando. *Ir para a pergunta 19.*
- Sim, fiz ou estou fazendo curso pré-vestibular. *Ir para a pergunta 26.*
- Sim, fiz ou estou fazendo curso pré-vestibular e trabalhando. *Ir para a pergunta 26.*
- Sim, fiz ou estou fazendo outro curso. *Ir para a pergunta 23.*

Responda às perguntas a seguir sobre seus estudos:

20. Você estuda em que tipo de instituição atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Faculdade privada sem bolsa de estudos
- Faculdade privada com bolsa de estudos parcial
- Faculdade privada com bolsa de estudos integral

21. Na faculdade, qual será sua habilitação principal? *

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelado em curso da área de ciências humanas e sociais
- Licenciatura em curso da área de ciências humanas e sociais
- Bacharelado em curso da área de ciências exatas e da natureza
- Licenciatura em curso da área de ciências exatas e da natureza

22. Sua faculdade requer o uso do inglês? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

23. Você pretende cursar uma pós-graduação no futuro? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Responda sobre suas atividades após o ensino médio:

24. Qual curso você fez ou está fazendo após a conclusão do ensino médio? *

25. Caso você faça ou tenha feito algum curso que não seja de nível superior após a conclusão do ensino médio, esse curso requer o uso do inglês?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

26. Marcar apenas uma oval.

- Opção 1

Responda às perguntas a seguir sobre a sua família:

27. Quantas pessoas moram com você atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Moro sozinho ou com mais uma pessoa
- Moro com mais duas pessoas
- Moro com mais três pessoas
- Moro com mais quatro ou cinco pessoas
- Moro com mais seis a oito pessoas
- Moro com mais do que oito pessoas

28. **Quantas pessoas moravam com você durante o ensino médio? ***

Marcar apenas uma oval.

- Morava sozinho ou com mais uma pessoa
- Morava com mais duas pessoas
- Morava com mais três pessoas
- Morava com mais quatro ou cinco pessoas
- Morava com mais seis ou oito pessoas
- Morava com mais do que oito pessoas

29. **Sua mãe morava com você durante o ensino médio? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

30. **Seu pai morava com você durante o ensino médio? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

31. **Seu irmão(s) ou irmã(s), incluindo meio-irmão(s)/meia-irmã(s) ou irmão(s)/irmã(s) de criação, moravam com você durante o ensino médio? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tenho irmãos/irmãs.

32. **Seu marido, sua esposa ou companheiro(a) moravam com você durante o ensino médio? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tenho marido/esposa.

33. **Seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s) morava(m) com você durante o ensino médio? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não tenho filhos.

Responda a mais algumas perguntas sobre sua família:

34. Até que série, a mulher que foi responsável por você estudou (por exemplo, sua mãe, madrasta, mãe de criação, avô etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca estudou
- Primeiro segmento do Ensino Fundamental (antigo Primário)
- Segundo segmento do Ensino Fundamental (antigo Ginásio)
- Ensino Médio (antigo 2º Grau, Científico, Curso Técnico, Curso Normal) completo
- Ensino Médio (antigo 2º Grau, Científico, Curso Técnico, Curso Normal) incompleto
- Ensino Superior (Faculdade) completo
- Ensino Superior (Faculdade) incompleto
- Pós-graduação completa
- Pós-graduação incompleta
- Não sei

35. Sua mãe ou a mulher que foi responsável por você exerce atividade remunerada? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

36. Caso tenha respondido "Sim" na pergunta anterior, diga qual atividade remunerada sua mãe ou a mulher que foi responsável por você exerce:

Responda a mais algumas perguntas sobre sua família:

37. Até que série, o homem que foi responsável por você estudou (por exemplo, seu pai, padrasto, pai de criação, avô etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca estudou
- Primeiro segmento do Ensino Fundamental (antigo Primário)
- Segundo segmento do Ensino Fundamental (antigo Ginásio)
- Ensino Médio (antigo 2º Grau, Científico, Curso Técnico, Curso Normal) completo
- Ensino Médio (antigo 2º Grau, Científico, Curso Técnico, Curso Normal) incompleto
- Ensino Superior (Faculdade) completo
- Ensino Superior (Faculdade) incompleto
- Pós-graduação completa
- Pós-graduação incompleta
- Não sei.

38. Seu pai ou o homem que foi responsável por você exerce atividade remunerada? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

39. **Caso tenha respondido "Sim" na pergunta anterior, diga qual atividade remunerada seu pai ou o homem que foi responsável por você exerce:**
-

Preencha seu perfil sociocultural:

40. **Em sua casa, trabalha alguma empregada doméstica? ***

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim, uma. Todos os dias úteis
- Duas ou mais, todos os dias úteis
- Diarista (faxineira etc.) uma ou duas vezes por semana
- Diarista (faxineira etc.) uma ou duas vezes por mês

41. **Além dos livros escolares, há quantos livros em sua casa? Não considere jornais, revistas e gibis. ***

Marcar apenas uma oval.

- Nenhum
- O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros)
- O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros)
- O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros)

42. **Marque as opções que, durante o ensino médio, havia em sua casa. Você pode selecionar mais de uma resposta. ***

Marque todas que se aplicam.

- Um lugar calmo para você estudar e fazer as tarefas de casa
- Jornais ou revistas de informação geral (Veja, Isto É, Época etc.) impressos
- Enciclopédias e/ou atlas impressos
- Um dicionário impresso
- Computador
- Acesso à Internet

Em geral, durante o ensino médio, com que frequência seus pais ou responsáveis que moravam com você:

43. **Ajudavam você a fazer a lição de casa? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

44. **Cobravam se você tinha feito a lição de casa? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

45. **Procuravam fazer com que você não chegasse atrasado(a) à escola? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

46. **Incentivavam você a tirar boas notas na escola? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

47. **Conversavam sobre o que acontecia na escola com você? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

48. **Conversavam sobre o seu futuro profissional/acadêmico? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

Em geral, atualmente, com que frequência seus pais ou as pessoas que eram responsáveis por você:

49. **Conversam sobre assuntos culturais com você (programas de TV, filmes, livros, shows etc.)? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

50. **Conversam sobre assuntos pessoais com você (amigos, namoro, futuro etc.)? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

51. **Conversam sobre seus estudos ou sobre seu trabalho? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

52. **Almoçam ou jantam com você? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

53. **Conversam com seus amigos? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

54. **Têm contato com a família de algum(a) de seus (suas) amigos(as)? ***

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

Durante sua trajetória escolar, qual curso você já fez fora da escola:

55. **Língua estrangeira (inglês, francês, espanhol etc.) ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

56. Informática *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

57. Música, teatro, artes plásticas, dança *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

58. Aula de reforço escolar *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

59. Curso pré-vestibular *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

60. Ao longo de sua trajetória escolar, quantas vezes você mudou de escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Uma vez
 Duas vezes
 Três vezes
 Quatro vezes

61. Você estudou em que tipo de escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Somente em escola pública
 Em escola pública e em escola particular

62. Você repetiu de ano? Quantas vezes? *

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
 Uma vez
 Duas vezes
 Três vezes ou mais

63. Você faltou ou abandonou a escola durante o ensino médio? *

Marcar apenas uma oval.

- Não *Ir para a pergunta 65.*
- Sim, cinco dias no máximo *Ir para a pergunta 63.*
- Sim, quinze dias no máximo *Ir para a pergunta 63.*
- Sim, trinta dias no máximo *Ir para a pergunta 63.*
- Sim, por mais de trinta dias e menos de um ano *Ir para a pergunta 63.*
- Sim, por um ano letivo *Ir para a pergunta 63.*
- Sim, por dois ou mais anos letivos *Ir para a pergunta 63.*
- Não lembro *Ir para a pergunta 65.*

Responda sobre suas faltas no ensino médio:

64. Informe o motivo de suas faltas ou abandono: *

Marcar apenas uma oval.

- Doença minha
- Doença na família
- Gravidez
- Mudança
- Descontentamento com o ambiente escolar
- Desinteresse em relação aos estudos
- Outro

65. Caso tenha marcado "Outro", informe-o a seguir.

Durante o ano de 2017, você leu:

Você pode selecionar mais de uma resposta.

66. Marque todas que se aplicam.

- Livros didáticos
- Revistas acadêmicas
- Revistas em quadrinhos ou de humor
- Livros de ficção, romances
- Jornais
- Revistas de informação geral (Veja, Isto É, Época etc.)

Informe quais são seus planos para o futuro:

67. No futuro, você pretende:

Marcar apenas uma oval.

- Continuar estudando
- Voltar a estudar
- Trabalhar
- Continuar estudando e trabalhar
- Ainda não sei

68. Qual é o trabalho que você espera ter aos trinta anos? *

Muito obrigada por responder a este questionário!

Sua participação será muito importante para esta pesquisa!

Anexo II – *Output*: dados psicométricos da análise de fatores

GET DATA /TYPE=XLSX

/FILE='G:\JULIANA\BD_Questionario_Naira_numerada.xlsx'

/SHEET=name 'Respostas ao formulário 1'

/CELLRANGE=full

/READNAMES=on

/ASSUMEDSTRWIDTH=32767.

EXECUTE.

DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

SAVE OUTFILE='G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav'

/COMPRESSED.

FREQUENCIES VARIABLES=Ajudavamvocêafazeraliçãodecasa

Cobravamsevocêtinhafeitoaliçãodecasa

Procuravamfazercomquevocênãochegasseatrasadoaàescola

Incentivavamvocêatirarboasnotasnaescola

Conversavamsobreoqueaconteciaaescolacomvocê

Conversavamsobreoseufuturoprofissionalacadêmico VAR00001

/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes

Output Created	09-Jul-2018 17h34min1s
Comments	
Input	Data
	G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav
	Active Dataset
	DataSet1

	Filter	<none>	
	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File		86
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.	
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.	
Syntax		<p>FREQUENCIES</p> <p>VARIABLES=Ajudavamvocêafazeraliçãodecasa</p> <p>Cobravamsevocêtinhafeitoaliçãodecas</p> <p>a</p> <p>Procuravamfazercomquevocênãochegasseatrasadoaàescola</p> <p>Incentivavamvocêatirarboasnotasnaescola</p> <p>Conversavamobreoqueaconteciaeascolacomvocê</p> <p>Conversavamobreoseufuturoprofissionaalacadêmico VAR00001</p> <p>/ORDER=ANALYSIS.</p>	
Resources	Processor Time		00 00:00:00,016
	Elapsed Time		00 00:00:00,021

Statistics

		Ajudavam você a fazer a lição de casa?	Cobravam se você tinha feito a lição de casa?	Procuravam fazer com que você não chegasse atrasado(a) à escola?	Incentivavam você a tirar boas notas na escola?	Conversavam sobre o que acontecia na escola com você?
N	Valid	86	86	86	86	86
	Missing	0	0	0	0	0

Statistics

		Conversavam sobre o seu futuro profissional/acadêmico?	VAR00001
N	Valid	86	0
	Missing	0	86

Frequency Table

Ajudavam você a fazer a lição de casa?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nunca	44	51,2	51,2	51,2
	Raramente	28	32,6	32,6	83,7

Quase sempre	11	12,8	12,8	96,5
Sempre	3	3,5	3,5	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Cobravam se você tinha feito a lição de casa?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	28	32,6	32,6	32,6
Raramente	22	25,6	25,6	58,1
Quase sempre	21	24,4	24,4	82,6
Sempre	15	17,4	17,4	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Procuravam fazer com que você não chegasse atrasado(a) à escola?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	13	15,1	15,1	15,1
Raramente	10	11,6	11,6	26,7
Quase sempre	17	19,8	19,8	46,5
Sempre	46	53,5	53,5	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Incentivavam você a tirar boas notas na escola?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	7	8,1	8,1	8,1
Raramente	9	10,5	10,5	18,6
Quase sempre	9	10,5	10,5	29,1
Sempre	61	70,9	70,9	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Conversavam sobre o que acontecia na escola com você?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	10	11,6	11,6	11,6
Raramente	19	22,1	22,1	33,7
Quase sempre	25	29,1	29,1	62,8
Sempre	32	37,2	37,2	100,0
Total	86	100,0	100,0	

Conversavam sobre o seu futuro profissional/acadêmico?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	4	4,7	4,7	4,7
Raramente	14	16,3	16,3	20,9
Quase sempre	21	24,4	24,4	45,3
Sempre	47	54,7	54,7	100,0
Total	86	100,0	100,0	

VAR00001

	Frequency	Percent
Missing System	86	100,0

SAVE OUTFILE='G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav'

/COMPRESSED.

FACTOR

/VARIABLES Ajudavamvocêafazerliçãodecasa Cobravamsevocêtinhafeitoaliçãodecasa
 Procuravamfazercomquevocênãochegasseatrasadoaàescola
 Incentivavamvocêatirarboasnotasnaescola
 Conversavamobreoqueacontecianaescolacomvocê

Conversavamobreoseufuturoprofissionalacadêmico

/MISSING LISTWISE

/ANALYSIS Ajudavamvocêafazerliçãodecasa Cobravamsevocêtinhafeitoaliçãodecasa
 Procuravamfazercomquevocênãochegasseatrasadoaàescola
 Incentivavamvocêatirarboasnotasnaescola
 Conversavamobreoqueacontecianaescolacomvocê

Conversavamobreoseufuturoprofissionalacadêmico

/PRINT UNIVARIATE INITIAL CORRELATION SIG KMO EXTRACTION ROTATION FSCORE

```

/FORMAT SORT BLANK(.4)

/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)

/EXTRACTION PC

/CRITERIA ITERATE(25)

/ROTATION VARIMAX

/SAVE AR(ALL)

/METHOD=CORRELATION.

```

Factor Analysis

Notes

Output Created	09-Jul-2018 17h36min16s	
Comments		
Input	Data	G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	86
Missing Value Handling	Definition of Missing	MISSING=EXCLUDE: User-defined missing values are treated as missing.

Cases Used

Syntax

LISTWISE: Statistics are based on cases with no missing values for any variable used.

FACTOR

/VARIABLES

Ajudavamvocêafazeraliçãodecasa

Cobravamsevocêtinhafeitoaliçãodecas

a

Procuravamfazercomquevocênãocheg

asseatrasadoaàescola

Incentivavamvocêatirarboasnotasnaes

cola

Conversavamsobreoqueacontecianaes

scolacomvocê

Conversavamsobreoseufuturoprofissio

nalacadêmico

/MISSING LISTWISE

/ANALYSIS

Ajudavamvocêafazeraliçãodecasa

Cobravamsevocêtinhafeitoaliçãodecas

a

Procuravamfazercomquevocênãocheg

asseatrasadoaàescola

Incentivavamvocêatirarboasnotasnaes

cola

Conversavamsobreoqueacontecianaes

scolacomvocê

Conversavamsobreoseufuturoprofissio

nalacadêmico

/PRINT UNIVARIATE INITIAL

CORRELATION SIG KMO

EXTRACTION ROTATION FSCORE

/FORMAT SORT BLANK(.4)

/CRITERIA MINEIGEN(1)

		ITERATE(25)
		/EXTRACTION PC
		/CRITERIA ITERATE(25)
		/ROTATION VARIMAX
		/SAVE AR(ALL)
		/METHOD=CORRELATION.
Resources	Processor Time	00 00:00:00,078
	Elapsed Time	00 00:00:00,104
	Maximum Memory Required	5928 (5,789K) bytes
Variables Created	FAC1_1	Component score 1

[DataSet1] G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
Ajudavam você a fazer a lição de casa?	1,69	,830	86
Cobravam se você tinha feito a lição de casa?	2,27	1,100	86
Procuravam fazer com que você não chegasse atrasado(a) à escola?	3,12	1,121	86

Incentivavam você a tirar boas notas na escola?	3,44	,977	86
Conversavam sobre o que acontecia na escola com você?	2,92	1,031	86
Conversavam sobre o seu futuro profissional/acadêmico?	3,29	,906	86

Correlation Matrix

		Ajudavam você a fazer a lição de casa?	Cobravam se você tinha feito a lição de casa?	Procuravam fazer com que você não chegasse atrasado(a) à escola?
Correlation	Ajudavam você a fazer a lição de casa?	1,000	,428	,242
	Cobravam se você tinha feito a lição de casa?	,428	1,000	,490
	Procuravam fazer com que você não chegasse atrasado(a) à escola?	,242	,490	1,000
	Incentivavam você a tirar boas notas na escola?	,333	,534	,543
	Conversavam sobre o que acontecia na escola com você?	,396	,413	,252
	Conversavam sobre o seu futuro	,358	,334	,221

	profissional/acadêmico?			
Sig. (1-tailed)	Ajudavam você a fazer a lição de casa?		,000	,012
	Cobravam se você tinha feito a lição de casa?	,000		,000
	Procuravam fazer com que você não chegasse atrasado(a) à escola?	,012	,000	
	Incentivavam você a tirar boas notas na escola?	,001	,000	,000
	Conversavam sobre o que acontecia na escola com você?	,000	,000	,010
	Conversavam sobre o seu futuro profissional/acadêmico?	,000	,001	,020

Correlation Matrix

	Incentivavam você a tirar boas notas na escola?	Conversavam sobre o que acontecia na escola com você?	Conversavam sobre o seu futuro profissional/acadêmico?
Correlation	Ajudavam você a fazer a lição de casa?	,333	,396
	Cobravam se você tinha feito a lição de casa?	,534	,413
	Procuravam fazer com que você não chegasse atrasado(a) à escola?	,543	,252

	Incentivavam você a tirar boas notas na escola?	1,000	,585	,558
	Conversavam sobre o que acontecia na escola com você?	,585	1,000	,580
	Conversavam sobre o seu futuro profissional/acadêmico?	,558	,580	1,000
Sig. (1-tailed)	Ajudavam você a fazer a lição de casa?	,001	,000	,000
	Cobravam se você tinha feito a lição de casa?	,000	,000	,001
	Procuravam fazer com que você não chegasse atrasado(a) à escola?	,000	,010	,020
	Incentivavam você a tirar boas notas na escola?		,000	,000
	Conversavam sobre o que acontecia na escola com você?	,000		,000
	Conversavam sobre o seu futuro profissional/acadêmico?	,000	,000	

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,789
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	169,303

df	15
Sig.	,000

Communalities

	Initial	Extraction
Ajudavam você a fazer a lição de casa?	1,000	,380
Cobravam se você tinha feito a lição de casa?	1,000	,551
Procuravam fazer com que você não chegasse atrasado(a) à escola?	1,000	,388
Incentivavam você a tirar boas notas na escola?	1,000	,708
Conversavam sobre o que acontecia na escola com você?	1,000	,580
Conversavam sobre o seu futuro profissional/acadêmico?	1,000	,512

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues	Extraction Sums of Squared

				Loadings
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	3,120	51,994	51,994	3,120
2	,951	15,858	67,853	
3	,757	12,616	80,469	
4	,467	7,781	88,250	
5	,406	6,760	95,010	
6	,299	4,990	100,000	

Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings	
	% of Variance	Cumulative %
1	51,994	51,994
2		
3		
4		
5		
6		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
Incentivavam você a tirar boas notas na escola?	,842
Conversavam sobre o que acontecia na escola com você?	,762
Cobravam se você tinha feito a lição de casa?	,742
Conversavam sobre o seu futuro profissional/acadêmico?	,716
Procuravam fazer com que você não chegasse atrasado(a) à escola?	,623
Ajudavam você a fazer a lição de casa?	,616

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

**Rotated
Component
Matrix^a**



a. Only one component was extracted. The solution cannot be rotated.

Component Score Coefficient Matrix

	Component
	1
Ajudavam você a fazer a lição de casa?	,198
Cobravam se você tinha feito a lição de casa?	,238
Procuravam fazer com que você não chegasse atrasado(a) à escola?	,200
Incentivavam você a tirar boas notas na escola?	,270
Conversavam sobre o que acontecia na escola com	,244

<p> você? Conversavam sobre o seu futuro profissional/acadêmico? </p>	,229
--	------

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Component Scores.

FREQUENCIES

VARIABLES=Atéquesérieamulherquefoiresponsávelporvocêstudouporexemplosuamã

/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes

Output Created	09-Jul-2018 17h38min10s	
Comments		
Input	Data	G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	86

Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		<p>FREQUENCIES</p> <p>VARIABLES=Atéquesérieamulherquefoiresponsávelporvocêestudouorexemplosuamã</p> <p>/ORDER=ANALYSIS.</p>
Resources	Processor Time	00 00:00:00,032
	Elapsed Time	00 00:00:00,021

DataSet1] G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav

Statistics

Até que série, a mulher que foi responsável por você estudou (por exemplo, sua mãe, madrasta, mãe de criação, avó etc.)?

N	Valid	86
	Missing	0

Até que série, a mulher que foi responsável por você estudou (por exemplo, sua mãe, madrasta, mãe de criação, avó etc.)?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Ensino Médio (antigo 2º Grau, Científico, Curso Técnico, Curso Normal) completo	29	33,7	33,7	33,7
	Ensino Médio (antigo 2º Grau, Científico, Curso Técnico, Curso Normal) incompleto	7	8,1	8,1	41,9
	Ensino Superior (Faculdade) completo	16	18,6	18,6	60,5
	Ensino Superior (Faculdade) incompleto	7	8,1	8,1	68,6
	Não sei	3	3,5	3,5	72,1
	Nunca estudou	1	1,2	1,2	73,3
	Pós-graduação completa	8	9,3	9,3	82,6
	Pós-graduação incompleta	1	1,2	1,2	83,7
	Primeiro segmento do Ensino Fundamental (antigo Primário)	6	7,0	7,0	90,7
	Segundo segmento do Ensino Fundamental (antigo Ginásio)	8	9,3	9,3	100,0
	Total	86	100,0	100,0	

FREQUENCIES

VARIABLES=Atéquesérieamulherquefoiresponsávelporvocêstudouporexemplosuamã

VAR00003

/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes

Output Created		09-Jul-2018 18h22min4s
Comments		
Input	Data	G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	86
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=Atéquesérieamulherquef oiresponsávelporvocêstudouporexem plosuamã VAR00003 /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00 00:00:00,031
	Elapsed Time	00 00:00:00,042

Statistics

		Até que série, a mulher que foi responsável por você estudou (por exemplo, sua mãe, madrasta, mãe de criação, avó etc.)?	VAR00003
N	Valid	86	86
	Missing	0	0

Frequency Table

Até que série, a mulher que foi responsável por você estudou (por exemplo, sua mãe, madrasta, mãe de criação, avó etc.)?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ensino Médio (antigo 2º Grau, Científico, Curso Técnico, Curso Normal) completo	29	33,7	33,7	33,7
	Ensino Médio (antigo 2º Grau, Científico, Curso Técnico, Curso Normal) incompleto	7	8,1	8,1	41,9
	Ensino Superior (Faculdade) completo	16	18,6	18,6	60,5

Ensino Superior (Faculdade) incompleto	7	8,1	8,1	68,6
Não sei	3	3,5	3,5	72,1
Nunca estudou	1	1,2	1,2	73,3
Pós-graduação completa	8	9,3	9,3	82,6
Pós-graduação incompleta	1	1,2	1,2	83,7
Primeiro segmento do Ensino Fundamental (antigo Primário)	6	7,0	7,0	90,7
Segundo segmento do Ensino Fundamental (antigo Ginásio)	8	9,3	9,3	100,0
Total	86	100,0	100,0	

VAR00003

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	1	1,2	1,2	1,2
2,00	6	7,0	7,0	8,1
3,00	8	9,3	9,3	17,4
4,00	7	8,1	8,1	25,6
5,00	29	33,7	33,7	59,3
6,00	8	9,3	9,3	68,6
7,00	15	17,4	17,4	86,0

8,00	1	1,2	1,2	87,2
9,00	8	9,3	9,3	96,5
99,00	3	3,5	3,5	100,0
Total	86	100,0	100,0	

FREQUENCIES

VARIABLES=Atéquesérieamulherquefoiresponsávelporvocêstudouporexemplo sua mã
ESCOLARIDADE_MAE

/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes

Output Created	09-Jul-2018 18h24min58s	
Comments		
Input	Data	G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	86
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax	FREQUENCIES VARIABLES=Atéquesérieamulherquef	

		oiresponsávelporvocêestudouorexem plosuamã ESCOLARIDADE_MAE
		/ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00 00:00:00,015
	Elapsed Time	00 00:00:00,019

[DataSet1] G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav

Statistics

		Até que série, a mulher que foi responsável por você estudou (por exemplo, sua mãe, madrasta, mãe de criação, avó etc.)?	ESCOLARIDAD E_MAE
N	Valid	86	83
	Missing	0	3

Frequency Table

Até que série, a mulher que foi responsável por você estudou (por exemplo, sua mãe, madrasta, mãe de criação, avó etc.)?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ensino Médio (antigo 2º Grau, Científico, Curso Técnico, Curso Normal) completo	29	33,7	33,7	33,7

Ensino Médio (antigo 2º Grau, Científico, Curso Técnico, Curso Normal) incompleto	7	8,1	8,1	41,9
Ensino Superior (Faculdade) completo	16	18,6	18,6	60,5
Ensino Superior (Faculdade) incompleto	7	8,1	8,1	68,6
Não sei	3	3,5	3,5	72,1
Nunca estudou	1	1,2	1,2	73,3
Pós-graduação completa	8	9,3	9,3	82,6
Pós-graduação incompleta	1	1,2	1,2	83,7
Primeiro segmento do Ensino Fundamental (antigo Primário)	6	7,0	7,0	90,7
Segundo segmento do Ensino Fundamental (antigo Ginásio)	8	9,3	9,3	100,0
Total	86	100,0	100,0	

ESCOLARIDADE_MAE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca estudou	1	1,2	1,2	1,2
Primeiro segmento do Ensino Fundamental (antigo Primário)	6	7,0	7,2	8,4
Segundo segmento do Ensino Fundamental (antigo Ginásio)	8	9,3	9,6	18,1
Ensino Médio (antigo 2º Grau, Científico, Curso Técnico, Curso Normal) incompleto	7	8,1	8,4	26,5
Ensino Médio (antigo 2º Grau, Científico, Curso Técnico, Curso Normal)	29	33,7	34,9	61,4

completo				
Ensino Superior (Faculdade) incompleto	8	9,3	9,6	71,1
Ensino Superior (Faculdade) completo	15	17,4	18,1	89,2
Pós-graduação incompleta	1	1,2	1,2	90,4
Pós-graduação completa	8	9,3	9,6	100,0
Total	83	96,5	100,0	
Missing Não sei	3	3,5		
Total	86	100,0		

RECODE ESCOLARIDADE_MAE (SYSMIS=SYSMIS) (1=1) (2=1) (3=1) (4=1) (5=1) (6=2) (7=2)
(8=2) (9=2) INTO ESC_MAE_D.

VARIABLE LABELS ESC_MAE_D 'ESC_MAE_DICOTOMICA'.

EXECUTE.

FREQUENCIES VARIABLES=ESC_MAE_D

/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes

Output Created	09-Jul-2018 18h29min6s
Comments	
Input	Data
	G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav

	Active Dataset	DataSet1	
	Filter	<none>	
	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File		86
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.	
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.	
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=ESC_MAE_D /ORDER=ANALYSIS.	
Resources	Processor Time		00 00:00:00,016
	Elapsed Time		00 00:00:00,026

[DataSet1] G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav

Statistics

ESC_MAE_DICOTOMICA

N	Valid	83
	Missing	3

ESC_MAE_DICOTOMICA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	51	59,3	61,4	61,4
	2,00	32	37,2	38,6	100,0
	Total	83	96,5	100,0	
Missing	System	3	3,5		
Total		86	100,0		

DESCRIPTIVES VARIABLES=MEF

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

Notes

Output Created		09-Jul-2018 18h30min8s
Comments		
Input	Data	G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	86
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are

		treated as missing.
	Cases Used	All non-missing data are used.
Syntax		DESCRIPTIVES VARIABLES=MEF /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Resources	Processor Time	00 00:00:00,031
	Elapsed Time	00 00:00:00,045

[DataSet1] G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Mobilização Educacional Familiar	86	-2,52287	1,67266	,0000000	1,0000000
Valid N (listwise)	86				

* Visual Binning.

*MEF.

RECODE MEF (MISSING=COPY) (LO THRU 0.26244654096220543=1) (LO THRU HI=2)
(ELSE=SYSMIS) INTO MEF_2.

VARIABLE LABELS MEF_2 'Mobilização Educacional Familiar (Binned)'.
'

FORMATS MEF_2 (F5.0).

VALUE LABELS MEF_2 1 " 2 ".

VARIABLE LEVEL MEF_2 (ORDINAL).

EXECUTE.

* Custom Tables.

CTABLES

/VLABELS VARIABLES=ESC_MAE_D MEF_2 DISPLAY=LABEL

/TABLE ESC_MAE_D [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1] BY MEF_2

/CATEGORIES VARIABLES=ESC_MAE_D MEF_2 ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE.

Custom Tables

otes

Output Created	09-Jul-2018 18h32min35s
Comments	
Input	Data
	G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav
	Active Dataset
	DataSet1
	Filter
	<none>
	Weight
	<none>
	Split File
	<none>
	N of Rows in Working Data
	File
	86
Syntax	CTABLES
	/VLABELS
	VARIABLES=ESC_MAE_D MEF_2
	DISPLAY=LABEL

		<pre> /TABLE ESC_MAE_D [COUNT F40.0, ROWPCT.COUNT PCT40.1] BY MEF_2 /CATEGORIES VARIABLES=ESC_MAE_D MEF_2 ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE. </pre>
Resources	Processor Time	00 00:00:00,031
	Elapsed Time	00 00:00:00,030

[DataSet1] G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav

		Mobilização Educacional Familiar (Binned)			
		BAIXA MEF		ALTA MEF	
		Count	Row N %	Count	Row N %
ESC_MAE_DICOTOMICA	Ed. Básica	28	54,9%	23	45,1%
	Ensino Superior	13	40,6%	19	59,4%

QUICK CLUSTER ESC_MAE_D MEF_2

/MISSING=LISTWISE

/CRITERIA=CLUSTER(4) MXITER(10) CONVERGE(0)

/METHOD=KMEANS(NOUPDATE)

/PRINT INITIAL.

Quick Cluster

Notes

Output Created		09-Jul-2018 18h38min0s
Comments		
Input	Data	G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	86
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any clustering variable used.
Syntax		<pre> QUICK CLUSTER ESC_MAE_D MEF_2 /MISSING=LISTWISE /CRITERIA=CLUSTER(4) MXITER(10) CONVERGE(0) /METHOD=KMEANS(NOUPDATE) /PRINT INITIAL. </pre>
Resources	Processor Time	00 00:00:00,063
	Elapsed Time	00 00:00:00,059

Workspace Required	608 bytes
--------------------	-----------

[DataSet1] G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav

Initial Cluster Centers

	Cluster			
	1	2	3	4
ESC_MAE_DICOTOMICA	1,00	1,00	2,00	2,00
Mobilização Educacional Familiar (Binned)	2	1	1	2

Iteration History^a

Iteration	Change in Cluster Centers			
	1	2	3	4
1	,000	,000	,000	,000

a. Convergence achieved due to no or small change in cluster centers. The maximum absolute coordinate change for any center is ,000. The current iteration is 1. The minimum distance between initial centers is 1,000.

Final Cluster Centers

	Cluster			
	1	2	3	4
ESC_MAE_DICOTOMICA	1,00	1,00	2,00	2,00

Mobilização Educacional Familiar (Binned)	2	1	1	2
---	---	---	---	---

Number of Cases in each Cluster

Cluster	1	23,000
	2	28,000
	3	13,000
	4	19,000
Valid		83,000
Missing		3,000

QUICK CLUSTER ESC_MAE_D MEF_2

/MISSING=LISTWISE

/CRITERIA=CLUSTER(4) MXITER(10) CONVERGE(0)

/METHOD=KMEANS(NOUPDATE)

/SAVE CLUSTER

/PRINT INITIAL.

Quick Cluster

Notes

Output Created	09-Jul-2018 18h38min52s
Comments	

Input	Data	G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	86
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any clustering variable used.
Syntax		<pre> QUICK CLUSTER ESC_MAE_D MEF_2 /MISSING=LISTWISE /CRITERIA=CLUSTER(4) MXITER(10) CONVERGE(0) /METHOD=KMEANS(NOUPDATE) /SAVE CLUSTER /PRINT INITIAL. </pre>
Resources	Processor Time	00 00:00:00,094
	Elapsed Time	00 00:00:00,184
	Workspace Required	608 bytes
Variables Created or Modified	QCL_1	Cluster Number of Case

[DataSet1] G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav

Initial Cluster Centers

	Cluster			
	1	2	3	4
ESC_MAE_DICOTOMICA	1,00	1,00	2,00	2,00
Mobilização Educacional Familiar (Binned)	2	1	1	2

Iteration History^a

Iteration	Change in Cluster Centers			
	1	2	3	4
1	,000	,000	,000	,000

a. Convergence achieved due to no or small change in cluster centers. The maximum absolute coordinate change for any center is ,000. The current iteration is 1. The minimum distance between initial centers is 1,000.

Final Cluster Centers

	Cluster			
	1	2	3	4
ESC_MAE_DICOTOMICA	1,00	1,00	2,00	2,00
Mobilização Educacional Familiar (Binned)	2	1	1	2

Number of Cases in each Cluster

Cluster	1	23,000
	2	28,000
	3	13,000
	4	19,000
Valid		83,000
Missing		3,000

FREQUENCIES VARIABLES=CLUSTER

/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes

Output Created	09-Jul-2018 18h42min30s
Comments	
Input	Data G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav

	Active Dataset	DataSet1	
	Filter	<none>	
	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File		86
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.	
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.	
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=CLUSTER /ORDER=ANALYSIS.	
Resources	Processor Time		00 00:00:00,032
	Elapsed Time		00 00:00:00,032

[DataSet1] G:\JULIANA\BASE DE DADOS JULIANA.sav

Statistics

Cluster Number of Case

N	Valid	83
	Missing	3

Cluster Number of Case

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	BAIXA ESC ALTA MEF	23	26,7	27,7	27,7
	BAIXA ESC BAIXA MEF	28	32,6	33,7	61,4
	ALTA ESC BAIXA MEF	13	15,1	15,7	77,1
	ALTA ESC ALTA MEF	19	22,1	22,9	100,0
	Total	83	96,5	100,0	
Missing	System	3	3,5		
	Total	86	100,0		

Anexo III – Roteiro para as entrevistas

1. Conte como foi a trajetória escolar do(a) aluno(a), desde o início da sua escolaridade até os dias de hoje. Como a família participou dessa trajetória?
2. Como vocês ficaram sabendo do Ensino Médio Intercultural Brasil-Estados Unidos? Por que escolheram essa escola?
3. Houve alguma preparação para o processo seletivo de ingresso à escola? Como a família participou desse processo? Como reagiu diante da aprovação?
4. O(A) aluno(a) já havia estudado inglês antes? Onde e por quanto tempo?
5. Quais eram as expectativas da família em relação ao ingresso nesse colégio e ao que a escola poderia acrescentar a(ao) aluno (a)?
6. O(A) aluno(a) se identificou com a proposta da escola? Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas?
7. Vocês acreditam que a escola cooperou de fato para o futuro do(a) aluno(a)? De que forma?
8. Durante o ensino médio, quais eram as expectativas da família e do(a) aluno(a) em relação ao nível de escolaridade pretendido? Quais foram as estratégias adotadas durante o ensino médio para que sua pretensão se concretizasse?
9. Atualmente, o que o(a) aluno(a) e a família esperam para o futuro?
10. Existe alguém (familiar ou outro conhecido) que influencie as aspirações do(a) aluno(a)?
11. Caso o(a) aluno(a) tenha ingressado no ensino superior, qual foi o curso escolhido e a que se deveu essa escolha?
12. Caso o(a) aluno(a) tenha ingressado no mercado de trabalho, qual é a atividade desenvolvida e o que os motivou a esse ingresso?

Anexo IV – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Aluno(a)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Famílias e escola – um estudo de caso sobre educação pública bilíngue intercultural de nível médio

Pesquisadora responsável: Juliana Ribeiro Lima Passos

Telefone: 98219-5924

E-mail: juribeiopassos@gmail.com

Orientadora da pesquisa: Professora Dr^a. Alicia Bonamino

Telefone: 3527-1815

E-mail: alicia@puc-rio.br

Convidamos o(a) ex-aluno(a) _____ a participar da pesquisa intitulada *Famílias e escola: um estudo de caso sobre educação pública bilíngue intercultural de nível médio*. O objetivo desta pesquisa é compreender como alunos e alunas egressos do CIEP 117e suas famílias se relacionam com a escola e com o processo de escolarização, investigando, especificamente, quais são/eram as expectativas de escolaridade dos participantes, assim como as estratégias utilizadas para que essas expectativas se concretizassem ao longo de sua trajetória escolar. Esta pesquisa justifica-se por focalizar o contexto familiar de estudantes da rede pública estadual do Rio de Janeiro, onde estratégias de promoção de uma escolaridade de maior duração não são tão evidentes.

Sua participação consistirá em responder a questionários *online* e entrevistas, as quais serão realizadas pela pesquisadora em data e local previamente acordados. Para algum questionamento, dúvida ou relato de acontecimento, a pesquisadora poderá ser contatada a qualquer momento.

Os benefícios da sua participação consistirão no retorno, após a análise dos dados, das conclusões da pesquisa para os participantes e a comunidade escolar, o que poderá propiciar uma maior integração entre famílias e escola. Mesmo assim, podem ocorrer riscos mínimos, tais como constrangimentos, que serão contornados pela pesquisadora durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa, objetivando a neutralidade e a participação de todos.

Informamos ainda que:

- o TCLE deverá ser assinado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) participante da pesquisa;
- o(a) participante não pagará nem receberá quantias em dinheiro para participar do estudo;
- será mantida a confidencialidade dos nomes dos(as) participantes da pesquisa, e os dados serão utilizados somente para fins científicos;
- o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento sem sofrer qualquer penalização ou constrangimento.

Declaro estar ciente do exposto e desejar participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Membros da família

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Famílias e escola – um estudo de caso sobre educação pública bilíngue intercultural de nível médio

Pesquisadora responsável: Juliana Ribeiro Lima Passos

Telefone: 98219-5924

E-mail: juribeiopassos@gmail.com

Orientadora da pesquisa: Professora Dr^a. Alicia Bonamino

Telefone: 3527-1815

E-mail: alicia@puc-rio.br

Convidamos o Sr./Sra. _____, familiar do(a) ex-aluno(a) _____, a participar da pesquisa intitulada *Famílias e escola: um estudo de caso sobre educação pública bilíngue intercultural de nível médio*. O objetivo desta pesquisa é compreender como alunos e alunas egressos do CIEP 117e suas famílias se relacionam com a escola e com o processo de escolarização, investigando, especificamente, quais são/eram as expectativas de escolaridade dos participantes, assim como as estratégias utilizadas para que essas expectativas se concretizassem ao longo de sua trajetória escolar. Esta pesquisa justifica-se por focalizar o contexto familiar de estudantes da rede pública estadual do Rio de Janeiro, onde estratégias de promoção de uma escolaridade de maior duração não são tão evidentes.

Sua participação consistirá em responder a questionários *online* e entrevistas, as quais serão realizadas pela pesquisadora em data e local previamente acordados. Para algum questionamento, dúvida ou relato de acontecimento, a pesquisadora poderá ser contatada a qualquer momento.

Os benefícios da sua participação consistirão no retorno, após a análise dos dados, das conclusões da pesquisa para os participantes e a comunidade escolar, o que poderá propiciar uma maior integração entre famílias e escola. Mesmo assim, podem ocorrer riscos mínimos, tais como constrangimentos, que serão contornados pela pesquisadora durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa, objetivando a neutralidade e a participação de todos.

Informamos ainda que:

- o TCLE deverá ser assinado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) participante da pesquisa;

- o(a) participante não pagará nem receberá quantias em dinheiro para participar do estudo;
- será mantida a confidencialidade dos nomes dos(as) participantes da pesquisa, e os dados serão utilizados somente para fins científicos;
- o sujeito poderá cancelar sua participação a qualquer momento sem sofrer qualquer penalização ou constrangimento.

Declaro estar ciente do exposto e desejar participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____