



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

HARLON ROMARIZ RABELO SANTOS

**MOBILIZAÇÃO FAMILIAR E CONTEXTO ESCOLAR: ESCOLHA ESCOLAR E
ENVOLVIMENTO PARENTAL NA RELAÇÃO COM AS OPORTUNIDADES DE
ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO**

PORTO ALEGRE

2022

HARLON ROMARIZ RABELO SANTOS

**MOBILIZAÇÃO FAMILIAR E CONTEXTO ESCOLAR: ESCOLHA ESCOLAR E
ENVOLVIMENTO PARENTAL NA RELAÇÃO COM AS OPORTUNIDADES DE
ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clarissa Eckert Baeta Neves.

PORTO ALEGRE

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Harlon Romariz Rabelo
Mobilização familiar e contexto escolar: escolha
escolar e envolvimento parental na relação com as
oportunidades de ensino médio público brasileiro /
Harlon Romariz Rabelo Santos. -- 2022.
195 f.
Orientadora: Clarissa Eckert Baeta Neves.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Mobilização familiar. 2. Estratificação escolar.
3. Escola pública diferenciada. 4. Contexto social da
ação. 5. Modelagem de Equações Estruturais. I. Neves,
Clarissa Eckert Baeta, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

HARLON ROMARIZ RABELO SANTOS

MOBILIZAÇÃO FAMILIAR E CONTEXTO ESCOLAR: ESCOLHA ESCOLAR E ENVOLVIMENTO PARENTAL NA RELAÇÃO COM AS OPORTUNIDADES DE ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clarissa Eckert Baeta Neves.

Aprovado em: 17/05/2022

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Clarissa Eckert Baeta Neves – PPGS/UFRGS
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Mariane Campelo Koslinski – PPGEDU/UFRJ
Avaliadora externa

Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior – PPGCSO/UFJF
Avaliador externo

Prof^a. Dr^a. Marília Patta Ramos – PPGS/PPGPP/UFRGS
Avaliadora interna

“Não são as estruturas as responsáveis pela *manutenção* da sociedade, nem são as ações sociais que a *movem*. São as duas — estruturas e ações — que tornam a sociedade possível e que fazem a modelagem do seu caráter ora na direção da permanência, ora na direção da mudança.”

Teresa Haguette

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo ininterrupto e importante apoio ao longo de toda minha jornada estudantil e acadêmica.

À minha orientadora de doutorado, professora Clarissa Eckert Baeta Neves, pelo acolhimento, apoio, acompanhamento e orientações ao longo de todo o processo do doutorado e da escrita da tese, e por ter me oportunizado integração junto ao Grupo de Estudos sobre Universidade.

Aos meus professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelas contribuições diretas e indiretas ao meu processo formativo e para a pesquisa de tese. Agradeço em especial à professora Marília Patta Ramos pelas aulas e orientações, sobretudo no campo metodológico, que convergiram para o desenvolvimento da tese.

À professora Célia Elizabete Caregnato por ter me acolhido no grupo de pesquisa que coordena, o Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais, e estendo esse agradecimento a todos os integrantes desse grupo com quem compartilhei momentos significantes, experiências de vida e trocas acadêmicas.

Às professoras da banca de qualificação, Marília Patta Ramos, Mariane Campelo Koslinski e Célia Elizabete Caregnato, pelas ricas e fulcrais orientações ao trabalho de pesquisa e desenvolvimento da tese. E registro agradecimento ao professor Fernando Tavares Júnior que contribuiu com sua arguição na banca de defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio institucional e de financiamento.

RESUMO

Processos de escolha escolar e de envolvimento parental são importantes objeto em sociologia da educação. Esses processos estão relacionados com as capacidades socioeconômicas das famílias, mas também influenciados por contextos institucionais e em relação com as oportunidades escolares. Em uma perspectiva macroteórica orientada por William Sewell e Bernard Lahire, considera-se que as ações e escolhas dos indivíduos são estruturadas dinamicamente por disposições e capitais diacrônicos e por contextos sincrônicos, que geram contextos de ação. O objetivo desta pesquisa é analisar se há relação entre níveis de mobilização familiar com determinados tipos de escolas de ensino médio público, em contexto brasileiro. Foi elaborado um questionário com objetivo de levantar dados socioeconômicos das famílias, e dados sobre a mobilização familiar e reputação escolar, levantamento feito por meio de um sistema de pontos de nível socioeconômico, por meio de uma escala exploratória de mobilização familiar, além de um índice básico de reputação escolar. Desenhou-se uma amostra estratificada de estudantes por tipos de escola e IDH dos bairros, em Fortaleza-CE, pelo qual se compôs os dados principais, e uma amostra voluntária com pais de Porto Alegre-RS, que gerou dados auxiliares. Utilizou-se Modelagem de Equações Estruturais, técnica que permite análise multivariada e multidirecional. Os modelos teoricamente construídos apresentaram índices de ajustes que permitem a sua aceitabilidade e os valores estimados na análise multirrelacional indicam haver relação importante e significativa entre tipo de escola, reputação escolar, nível de mobilização familiar e expectativas parentais em relação ao futuro educacional/profissional dos filhos, relações essas controladas pelo nível socioeconômico das famílias. Os resultados indicam que mobilização familiar interage com contexto escolar, mesmo em nível de rede pública, e com grupos sociais de baixa-médias capacidades socioeconômicas. A interpretação desenvolvida busca argumentar pela tese de que em determinados contextos institucionais e escolares públicos diferenciados, organiza-se um contexto de ação com mais possibilidades e estímulos à mobilização familiar pela educação dos filhos. Conclui-se que a mobilização familiar não pode ser compreendida apenas por fatores socioeconômicos, mas também por fatores contextuais do presente da ação; que não se caracteriza como um processo exclusivo de famílias de média-alta e altas condições socioeconômicas; e que a mobilização familiar pode ser um processo respondente, em alguma medida, da influência escolar.

Palavras-chave: mobilização familiar; estratificação escolar; escola pública diferenciada; contexto social da ação; modelagem de equações estruturais.

ABSTRACT

Processes of school choice and parental involvement are important objects in sociology of education. These processes are related to families' socioeconomic capabilities, but also influenced by institutional contexts and in relation to school opportunities. In a macro-theoretical perspective oriented by William Sewell and Bernard Lahire, it is considered that individuals' actions and choices are dynamically structured by diachronic dispositions and capitals and by synchronic contexts, which generate contexts of action. The objective of this research is to analyze whether there is a relationship between family mobilization levels and certain types of public high schools, in the Brazilian context. A questionnaire was designed with the objective of raising socioeconomic data of the families, about family mobilization and school reputation, a survey done through a point system of socioeconomic level, through an exploratory scale of family mobilization, and a basic index of school reputation. A stratified sample of students by school type and neighborhood HDI was drawn in Fortaleza-CE, by which the main data was composed, and a voluntary sample of parents in Porto Alegre-RS, which generated auxiliary data. Structural Equation Modeling was used, an analysis technique that allows multivariate and multidirectional analysis. The theoretically built models presented adjustment indexes that allow their acceptability and the values estimated in the multi-relational analysis indicate that there is a notable and significant relationship between type of school, school reputation, level of family mobilization and parental expectations regarding the educational/professional future of their children, relationships that are controlled by the socioeconomic level of the families. The results indicate that family mobilization interacts with school context, even at the public-school network level, and with social groups of low-middle socioeconomic status. The interpretation developed seeks to argue for the thesis that in certain institutional and public-school contexts, a context of action is organized with more possibilities and stimuli for family mobilization for the education of their children. As a conclusion, proposes that family mobilization cannot be understood only by socioeconomic factors, but also by contextual factors of the present of the action; that it is not characterized as a process exclusive to families of medium-high and high socioeconomic conditions; and that family mobilization can be a process responsive, to some extent, to school influence.

Keywords: family mobilization; school stratification; differentiated public school; social context of action; structural equation modeling.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EMF	Escala de Mobilização Familiar
ESO	Estado Sócio-ocupacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEE	Modelagem de Equações Estruturais
NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programme for International Student Assessment
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEDUC-RS	Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População e amostra de estudantes por tipo de escola e faixa de IDH dos bairros em Fortaleza-CE	29
Tabela 2 – Média, mediana e desvio padrão da Escala de Mobilização Familiar por tipo de escola	128
Tabela 3 – ANOVA de um fator e Comparações Múltiplas com Tukey	129
Tabela 4 – Distribuição em classes socioeconômicas conforme Critério Brasil	132
Tabela 5 – Média, mediana e desvio padrão do NSE por tipo de escola	133
Tabela 6 – Parâmetros estimados do modelo estrutural	136
Tabela 7 – Teste do modelo e índices de ajuste do modelo estrutural	139
Tabela 8 – Matriz de covariância residual	140
Tabela 9 – Parâmetros estimados do modelo estrutural com o modelo de medida	142
Tabela 10 – Teste do modelo e índices de ajuste do modelo estrutural com modelo de medida	146
Tabela 11 – Matriz de covariância residual do modelo com modelo de medida	147
Tabela 12 – Índice de Modificação	148

LISTA QUADROS

Quadro 1 – Composição do questionário e ficha de aplicação	34
Quadro 2 – Estratégias parentais agrupadas	37
Quadro 3 – Estratégias parentais agrupadas e ocorrência nas amostras	92
Quadro 4 – Apresentação das variáveis da análise	126

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Distribuição espacial das escolas sorteadas em Fortaleza	30
Figura 2 – Modelo conceitual	40
Figura 3 – Esquema teórico de interação entre macro e micro mecanismos	72
Figura 4 – Contexto de ação: formulação teórica	73
Figura 5 – Representação em polos do contexto social da ação	78
Figura 6 – Contexto social da ação com passado incorporado restrito e presente oportuno	79
Gráfico 1 – Distribuição da comunicação sobre o que acontece na escola (Fortaleza) ..	94
Gráfico 2 – Distribuição da comunicação sobre o que acontece na escola (Porto Alegre)	95
Gráfico 3 – Distribuição das conversas sobre o futuro educacional/profissional (Fortaleza)	95
Gráfico 4 – Distribuição das conversas sobre o futuro educacional/profissional (Porto Alegre)	96
Gráfico 5 – Distribuição das expectativas educacionais/profissionais (Fortaleza)	100
Gráfico 6 – Distribuição das expectativas educacionais/profissionais (Porto Alegre) ...	101
Gráfico 7 – Distribuição da busca/pesquisa sobre a escola (Fortaleza)	102
Gráfico 8 – Distribuição da busca/pesquisa sobre a escola (Porto Alegre)	103
Gráfico 9 – Distribuição sobre saber o nome dos professores (Fortaleza)	104
Gráfico 10 – Distribuição sobre saber o nome do diretor/coordenadores (Fortaleza) ...	105
Gráfico 11 – Distribuição sobre saber o nome dos professores (Porto Alegre)	106
Gráfico 12 – Distribuição sobre saber o nome do diretor/coordenadores (Porto Alegre)	106
Gráfico 13 – Distribuição da ida à escola ou participação na reunião de pais (Fortaleza)	107
Gráfico 14 – Distribuição da ida à escola ou participação na reunião de pais (Porto Alegre)	107
Gráfico 15 – Distribuição do incentivo para ir à escola/aulas (Fortaleza)	108
Gráfico 16 – Distribuição do incentivo para ir à escola/aulas (Porto Alegre)	109
Gráfico 17 – Distribuição do desejo em relação à escola atual (Fortaleza)	109

Gráfico 18 – Distribuição do desejo em relação à escola atual (Porto Alegre)	110
Gráfico 19 – Distribuição do incentivo para estudar (Fortaleza)	113
Gráfico 20 – Distribuição do incentivo para realização das tarefas escolares (Fortaleza)	113
Gráfico 21 – Distribuição do incentivo para estudar (Porto Alegre)	114
Gráfico 22 – Distribuição do incentivo para realização das tarefas escolares (Porto Alegre)	115
Gráfico 23 – Distribuição do incentivo à leitura (Fortaleza)	116
Gráfico 24 – Distribuição do fornecimento de materiais à leitura (Fortaleza)	116
Gráfico 25 – Distribuição do incentivo à leitura (Porto Alegre)	117
Gráfico 26 – Distribuição do fornecimento de materiais à leitura (Porto Alegre)	117
Gráfico 27 – Distribuição da garantia de ambiente agradável para o estudo (Fortaleza)	118
Gráfico 28 – Distribuição da garantia de ambiente agradável para o estudo (Porto Alegre)	119
Gráfico 29 – Distribuição do empenho dos pais em relação à educação dos filhos (Fortaleza)	120
Gráfico 30 – Distribuição do empenho dos pais em relação à educação dos filhos (Porto Alegre)	120
Figura 7 – Histograma da Escala de Mobilização Familiar	127
Figura 8 – Diagrama de caixa da EMF por tipo de escola	128
Figura 9 – EMF por Tipo de escola e ESO da mãe	130
Figura 10 – EMF por Tipo de escola e ESO do pai	130
Figura 11 – Histograma do NSE	131
Figura 12 – Diagrama de caixa do NSE	132
Gráfico 31 – Distribuição das classes socioeconômicas conforme Critério Brasil	133
Figura 13 – Modelo estrutural	135
Figura 14 – Modelo estrutural com modelo de medida	141

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	
1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Problemática da tese	18
1.2	Objetivos	25
1.3	Hipótese	26
1.4	Procedimentos metodológicos	26
1.4.1	<i>Nota epistemológica</i>	26
1.4.2	<i>Apontamentos sobre o impacto da pandemia de Covid-19 sobre o projeto de pesquisa</i>	27
1.4.3	<i>Sobre a coleta de dados</i>	28
1.4.3.1	Coleta de dados em Fortaleza: amostragem estratificada uniforme	28
1.4.3.2	Coleta de dados em Porto Alegre: não probabilística e online	30
1.4.3.3	Razões para escolha de Fortaleza e Porto Alegre como lócus de pesquisa	31
1.4.3.4	Razões para ter os estudantes como sujeitos de pesquisas	33
1.4.4	<i>Sobre os instrumentos: questionário e ficha de aplicação</i>	34
1.4.5	<i>Sobre a análise</i>	36
1.4.5.1	Modelo de descrição da mobilização familiar em nível de ensino secundário	36
1.4.5.2	Análise com Modelagem de Equações Estruturais	38
1.5	Organização geral da tese	40
2	SOBRE ENVOLVIMENTO PARENTAL E ESCOLHA ESCOLAR NA LITERATURA ESPECIALIZADA	42
2.1	Sobre o envolvimento parental: abordagens e debates	42
2.1.1	<i>Envolvimento parental em atividades da escola e a influência do agenciamento escolar sobre o envolvimento parental</i>	43
2.1.2	<i>Envolvimento parental, condições sociais e a influência do envolvimento parental na trajetória educacional dos estudantes</i>	47
2.1.3	<i>Envolvimento parental no contexto do ensino secundário</i>	50
2.2	Escolha escolar e mercado escolar	54
2.3	Considerações gerais a partir da revisão	57

3	O CONCEITO DE CONTEXTO DE AÇÃO PARA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE MOBILIZAÇÃO FAMILIAR E ESTRATIFICAÇÃO ESCOLAR	59
3.1	Estruturação dinâmica da ação a partir de William Sewell e Bernard Lahire	59
<i>3.1.1</i>	<i>Sobre o contexto de ação</i>	<i>64</i>
3.2	Contexto de ação da mobilização familiar	75
3.3	Sobre a relação entre contexto escolar e mobilização familiar	81
<i>3.3.1</i>	<i>Quase-mercado escolar no Brasil e as escolas públicas diferenciadas</i>	<i>85</i>
4	MOBILIZAÇÃO FAMILIAR NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: RESULTADOS E APONTAMENTOS	91
4.1	Comunicação	93
4.2	Cessão escalonada de autonomia	98
4.3	Educação como caminho para um futuro de sucesso	99
4.4	Envolvimento parental na relação com a escola	101
4.5	Familiares e experiências próximas	111
4.6	Provisão de estruturas e socialização cultural/acadêmica	112
4.7	Considerações sobre o modelo de estratégias parentais agrupadas	121
5	MOBILIZAÇÃO FAMILIAR ENTRE CONTEXTOS ESCOLARES: RELAÇÕES E ANÁLISES	123
5.1	Considerações contextuais e motivações dos pais pela escola diferenciada	123
5.2	Mobilização familiar entre tipos de escola	126
<i>5.2.1</i>	<i>Modelo de análise da mobilização familiar entre tipos de escola</i>	<i>134</i>
<i>5.2.1.1</i>	<i>Modelo estrutural ou simples</i>	<i>135</i>
<i>5.2.1.2</i>	<i>Modelo estrutural com modelo de medida</i>	<i>140</i>
6	DISCUSSÃO A PARTIR DOS RESULTADOS E DEBATE AMPLIADO	151
6.1	Famílias, estudantes e as escolas diferenciadas	151
6.2	Sobre um possível efeito escola via mobilização familiar	155
6.3	Há um equilibrado nível de diferenciação escolar sem acirrar desigualdades educacionais?	156
6.4	Por uma agenda de pesquisa entre estratificação escolar e mobilização familiar	159

7	CONCLUSÃO	162
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICES	177
	ANEXOS	193

APRESENTAÇÃO

No extenso campo da sociologia da educação encontram-se estudos e pesquisas que abordam a relação família-escola. Apresenta-se aqui uma análise que explora essa relação, desenvolvendo a tese de que determinados contextos escolares podem influenciar e/ou propiciar a mobilização familiar – a saber, ações e práticas de escolha escolar e envolvimento parental.

A literatura sociológica e educacional que explora essa relação delineou agendas e pesquisas que evidenciam: (i) o impacto das condições socioeconômicas familiares na experiência e desempenho escolar, também (ii) sobre como tais condições e capitais, sobretudo o capital cultural, são importantes na compreensão da mobilização familiar no contexto escolar, (iii) operando sobretudo por meio dos processos de escolha escolar, e em algumas situações (iv) em que as ações e práticas de envolvimento parental tem impacto positivo sobre o desempenho escolar dos estudantes. Há também, (v) diversos estudos que analisam o efeito do contexto escolar sobre o desempenho dos estudantes¹.

Dialogando com essa literatura e na tentativa de avançar em um caminho pouco explorado, busca-se aqui investigar a influência do contexto escolar sobre práticas e ações de mobilização familiar mesmo quando em controle de variáveis socioeconômicas e culturais. Em revisão realizada nos principais bancos de dados educacionais e sociais, localizou-se poucos estudos no âmbito internacional explorando essa possibilidade da influência do contexto escolar sobre o envolvimento parental e quase inexistente no contexto brasileiro.

Esta tese desdobra-se a partir de um paradigma sociológico, dinâmico-estruturalista, orientado macro-teoricamente por William Sewell e Bernard Lahire. Utiliza-se a modelagem de equações estruturais como técnica quantitativa, por permitir uma análise multivariada, simultânea e multidirecional das relações estatísticas.

A motivação para o desenvolvimento dessa problemática surgiu no período de passagem entre o meu mestrado² e doutorado. Na pesquisa de mestrado foram analisadas as configurações familiares e as falas de pais de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) criadas a partir de 2008 pelo Estado do Ceará. Trata-se de escolas com ensino médio integrado à formação técnica-profissional. Possuem seleção de docentes e discentes e estágio obrigatório remunerado. Apesar de serem escolas diferenciadas e com processo de seleção, o grupo familiar que compunha essas escolas não era socioeconomicamente tão diferente do grupo das demais escolas públicas regulares. Além disso, verificou-se famílias com baixíssimas condições

¹ Estes tópicos são apresentados na revisão de literatura apresentada no segundo capítulo.

² Entre 2015 e 2017 pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

socioeconômicas, mas com largas práticas e ações de mobilização familiar pela vida estudantil de seus filhos(as) (SANTOS, 2017). A literatura sobre a relação família-escola aponta para uma clara associação entre mobilização familiar e condições socioeconômicas, principalmente porque a maioria dessas pesquisas abordam públicos de classes médias e altas.

A questão que se colocava era sobre como pensar a mobilização familiar em condições de poucos capitais socioeconômicos e culturais e considerando o fato de que não se tratava de uma singularidade ou de casos atípicos. A então hipótese era de que o contexto escolar estava relacionado com essas práticas e ações de mobilização familiar, ou seja, um tipo de efeito escola não sobre o desempenho dos estudantes, mas sobre a relação família-escola.

Os dados centrais da tese foram coletados a partir de uma amostra de estudantes aglomerados por tipo de escola e IDH dos bairros em Fortaleza-CE, perguntando a eles sobre as ações e práticas de mobilização familiar percebidas. As análises quantitativas aqui realizadas consubstanciam a tese de que em contextos sociais de baixas ou baixas-médias condições socioeconômicas e entre escolas de um mesmo sistema público, determinados tipos ou contextos escolares estão relacionados com ações e práticas de mobilização familiar. A análise, as relações encontradas e a discussão feita a partir desse conjunto de dados centrais e de outros dados secundários, permitem argumentar que a existência de contextos escolares diferenciados, pela sua distinção ante às demais oportunidades escolares, pode mobilizar *per se*; e mesmo que de forma não intencional ou ativamente direcionada, um conjunto de características dessas escolas pode intensificar a mobilização familiar por meio de um contexto de ação mais ampliado e estimulante.

Além disso, tomou-se por objetivos uma análise sobre as formas do envolvimento parental no contexto da educação secundária e sobre o quão relacionado estão essas práticas e ações com as projeções de futuro e expectativas de sucesso que os pais têm em relação aos seus filhos e filhas estudantes nessa fase de transição entre a educação básica e a educação superior e/ou mercado de trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Nesta tese articula-se um debate sobre um processo duplo que relaciona dinâmicas contemporâneas de estratificação educacional e escolar, observadas em vários países, com formas de mobilização familiar que intentam oportunidades escolares mais potenciais aos seus filhos ante o aumento da competitividade educacional e profissional em geral. Mesmo em sistemas educacionais públicos como o brasileiro, há um nível de diferenciação escolar importante que se comunica com aspirações e mobilizações parentais e sociais, merecendo atenção em uma agenda de pesquisa que foque em um dos significativos objetos da sociologia da educação que é a relação família-escola.

1.1 Problemática da tese

Ao longo do século XX o Ocidente vivenciou um extenso processo de universalização do ensino, ou pelo menos de massificação da educação. Países europeus centrais e os EUA experimentaram esse processo primeiro, ainda na primeira metade do século XX. O Brasil, de forma retardatária, atingiu níveis razoáveis nesse processo somente em meados da década de 1990, quando alcançou a universalização do acesso ao ensino básico, especialmente à etapa fundamental.

Durante e logo após o início desse processo, as pesquisas e teorias no campo da estratificação social e educacional valorizavam as análises que focavam nas transições educacionais verticais e no acúmulo de anos de estudos. Tais variáveis figuram importantes nas análises de pesquisadores reconhecidos como Robert Mare, no contexto norte-americano, e nas pesquisas de Raymond Boudon, na França. É também nesse contexto que Bourdieu (2012, 2018) produz suas análises educacionais ao identificar mecanismos de reprodução das desigualdades sociais via escolarização. Esses e outros autores estão em diálogo com essa realidade social de massificação da educação e crença na escolarização como capaz de produzir mobilidade social e reduzir as desigualdades.

Mare (1980, 1981) e Boudon (1981) analisam que os efeitos da origem social sobre o desempenho do aluno e seu sucesso escolar é maior nos anos iniciais e nas primeiras transições escolares e menor nos anos finais e nas transições posteriores. Indicando haver um mecanismo de manutenção máxima da desigualdade de acesso aos maiores níveis de ensino. Esse quadro analítico no campo da estratificação social contextualiza muito dos estudos em sociologia da educação, e no subcampo das pesquisas sobre a relação família-escola, sobretudo entre 1970 e

1990, focando prioritariamente em pais que estão com filhos nos primeiros anos de ensino, uma vez que a relação de dependência é maior e se pode perceber com mais clareza essa ação de herança e condicionamentos sociais ante uma estrutura vertical de desigualdade educacional, altamente restritiva à mobilidade social e às oportunidades produtivas.

Entretanto, à medida que os níveis de ensino passam a ser universalizados e/ou massificados, reconfiguram-se os mecanismos de desigualdade educacional. Torna-se requerida uma análise que destrinche as distinções e posições dentro de um mesmo nível de ensino, uma vez que, apesar dessa massificação, as desigualdades permanecem. A noção de desigualdades horizontais e/ou qualitativas afirma-se como elemento na compreensão da posição social dos indivíduos e nas suas capacidades de realização educacional e social.

A análise apresentada por Lucas (2001, 2009) avança nesse debate e contexto, ao colocar a necessidade de uma análise mais refinada sobre o processo de escolarização, uma vez que tal processo não é linear e é construído por legitimações e espaços de distinções importantes. Dessa forma, os efeitos da origem social podem ser vistos não apenas nos anos iniciais de ensino, mas ao longo da formação dos indivíduos, não apenas na relação com o progresso nos níveis de ensino, em termos de anos de estudos concluídos/acumulados, mas na posição e tipo de educação alcançada, em curto e longo prazo.

É possível, desde que um determinado nível de escolaridade não seja universal (por exemplo, a conclusão do ensino médio durante a primeira metade do século XX nos Estados Unidos), que os privilegiados socioeconomicamente usem suas vantagens para garantir esse nível de escolaridade. Uma vez que este nível de escolaridade se torne quase universal, no entanto, os socioeconomicamente privilegiados procuram quaisquer diferenças qualitativas que existem nesse nível e usam suas vantagens não para assegurar uma educação quantitativamente similar, mas qualitativamente melhor. [...] Esses achados têm implicações importantes sobre como entender a oferta de oportunidades educacionais e o processo de realização educacional. As descobertas dão credibilidade à postulação de que, embora a conclusão do ensino médio seja quase universal, o ensino médio continua sendo um importante local de competição onde a formação social será relevante. (LUCAS, 2001, p. 1652 e 1680, tradução livre).

Fernandes, Salata e Carvalhaes (2018) explicam a importância de refinamento das análises de estratificação social e educacional, compreendendo os meandros e as complexidades desse processo, analisando os diversos níveis e caminhos escolares possíveis dentro do sistema e, por fim, analisando as ações dos alunos e suas famílias nas construções de distinções e capacidades escolares singulares ante a universalização do ensino. Eles apontam que a sociologia da educação, com um olhar mais próximo e voltado para a análise das ações no nível do indivíduo, pode oferecer reflexões importantes sobre como se desdobram os processos de estratificação educacional e social. Essa interação entre esses dois subcampos é produtiva, visto

que o subcampo da estratificação social, majoritariamente quantitativo e voltado para análises macro, pode ser continuamente demandado por questões que o subcampo da sociologia da educação pode indicar por meio de hipóteses e achados empíricos, pela sua proximidade com as ações dos atores educacionais, muito por incursões qualitativas. Ao mesmo tempo, ao se articular com o subcampo da estratificação social, as reflexões em sociologia da educação ganham capacidade analítica e de generalização.

Os acirramentos e disputas pelas melhores posições, currículos e/ou carreiras de maiores distinções aumentaram, sobretudo nas últimas décadas. Esse quadro histórico-teórico situa as análises que exploram os diversos caminhos e posições possíveis dentro de um sistema educacional. Valorizando e focando na heterogeneidade dos sistemas de ensino e concebendo as ações diligentes de agentes educacionais em um estado de competição pelas melhores oportunidades do sistema, em que as condições socioeconômicas de origem ainda permanecem explicativas para essas ações, mas sem deixar de considerar a interação com variáveis sincrônicas.

Esse diálogo com uma literatura que analisa e produz empiricamente sobre as desigualdades chamadas horizontais, como a teoria da *Effectively Maintained Inequality*, (LUCAS, 2001, 2009), permite contextualizar de forma macro esse processo. A busca por relações entre as ações e práticas dos indivíduos, em seus níveis pessoais ou locais de ação, dialoga com uma perspectiva teórica mais geral que comunica a existência de uma estrutura social estratificada não apenas pelos limites aos acessos (estratificação vertical), mas na qualidade desse acesso ou posição na topografia de um determinado espaço social (estratificação horizontal). Essa teoria comunica a existência de um conflito social complexo, sutil, que não é apenas de âmbito material, mas na disputa também pelos bens simbólicos da sociedade.

Dubet, Duru-Bellat e Véréout (2012), ao explorar as diferenças educacionais e configurações sociais entre diferentes países, percebem que a diferenciação entre escolas é indício de desigualdades escolares e que estas tem relação com a desigualdade e competitividade social maior. As famílias são colocadas ante esse problema e de alguma forma precisam levar isso em consideração para o futuro dos filhos. A escolha da escola faz parte desse processo sobretudo ante uma configuração social de acirramento competitivo e de massificação da educação e cultura³.

³ “[...] o jogo escolar seria mais descontraído se os diplomas fossem menos vitais” (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOU, 2012, p. 48).

Dessa forma, há um caminho para se pensar sociologicamente a relação-família-escola ao se projetar uma análise desse contexto diversificado e heterogêneo da realidade educacional. Mais especificamente, é proposto pensar a mobilização familiar como orientada por essa realidade educacional massificada, diversificada, heterogênea e competitiva. Assim, propõe-se pensar a mobilização familiar de forma contextual, sendo equacionadas em uma mesma iniciativa a análise da interação entre as condições sociais dessas famílias, suas aspirações e expectativas, na relação com o quadro de oportunidades escolares.

A percepção de que o espaço social educacional vem se tornando mais complexo e diferenciado já está assentada no campo sociológico da educação. Nogueira (1998), em diálogo com as pesquisas de Robert Ballion⁴, no contexto francês, considera as mudanças que ocorreram na relação família-escola, sobre a intensificação do processo de escolha escolar e intervenção familiar no processo de escolarização, que posteriormente vão ser concernentes ao contexto brasileiro.

Para os pais das gerações passadas, tal decisão individual não se colocava — pelo menos não desse modo maciço e com semelhante intensidade — porque uma organização mais simples das redes escolares (com maior homogeneidade entre os estabelecimentos) afastava a necessidade de elaborar escolhas. Entretanto, tanto em razão das políticas educacionais, quanto em virtude de modificações nas atitudes das famílias, hoje em dia isso mudou. As famílias veem-se agora em face da obrigação de definir seu projeto educativo, de confrontar, discutir, selecionar os estabelecimentos desejados. [...] a atitude das famílias diante da determinação do estabelecimento frequentado mudou radicalmente no curso das últimas décadas. De “usuários cativos”, a quem nenhuma escolha era solicitada, os pais atuais transformaram-se em “consumidores de escola” (Ballion, 1982), a quem incumbe a obtenção do serviço educativo mais adequado a suas demandas, segundo as possibilidades ofertadas no mercado. Três são os fatores que, para ele, estariam na origem dessa nova relação entre as famílias e o sistema escolar: a crescente complexidade do aparelho escolar [...] o desaparecimento do consenso em torno do modelo de educação adotado [e ...] a diversificação dos serviços educativos. (NOGUEIRA, 1998, p. 42-43 e 51).

Esse quadro de complexificação e diversificação dos contextos escolares também implica pensar nos diversos caminhos e efeitos que foram se constituindo na experiência escolar moderna. Além do fim de consensos em torno de modelos educacionais e da diversificação dos serviços educativos, houve um crescente reconhecimento público da ideia de educação como direito humano. Os avanços em gestão pública, a demanda da economia por conhecimento, o próprio debate em torno da reprodução das desigualdades e as tentativas de contornar essas desigualdades criaram realidades educacionais e mecanismos outros que passam a influenciar os agentes educacionais, e em especial as demandas das famílias.

⁴ *Les consommateurs d'école*, 1982.

No entanto, a forma com que essas demandas surgem, bem como com o que interpelam e interagem ao longo dos sistemas educacionais, depende em larga medida da configuração do mercado escolar. Mesmo se baseando no sistema educacional público francês, Dubet chama atenção para como os processos de massificação estruturaram novos processos de diferenciação, e por conseguinte de competição, estabelecendo um tipo de mercado, o escolar.

A massificação escolar tem transformado de maneira muito profunda as modalidades de distribuição das qualificações. Na medida em que todos os alunos começam à partida a mesma competição, com o colégio único, a escolaridade aparenta-se a uma longa prova de seleção durante a qual o talento, as ambições, os recursos e as capacidades estratégicas dos alunos e das suas famílias constituem instrumentos indispensáveis. Do ponto de vista dos atores, o que é essencial na seleção não se passa a montante da escola, mas durante o próprio decurso dos estudos. Mesmo que, afinal de contas, as desigualdades escolares reproduzam uma grande parte das desigualdades sociais, a maneira como as hierarquias escolares são produzidas transformou-se profundamente. As pequenas diferenças e os desvios de pouca monta, acumulados ao longo de todo o percurso escolar, acabam por gerar hierarquias sensíveis no seio do sistema, que se fragmentou de maneira infinita. Instalou-se uma espécie de *mercado* escolar no qual as diversas disciplinas, as feiras, os estabelecimentos adquirem valores diferentes. Por isso, não foi somente por um simples efeito de moda intelectual que a sociologia da educação abandonou um tanto os grandes inquéritos macrossociológicos para estudar os processos mais delicados de *produção* das desigualdades sociais. É evidente que, em grande medida, é a própria escola, por meio das suas múltiplas ações, que *acelera* e reforça as desigualdades que recebe. A imagem da escola viu-se por isso mudada, ela deixou de ser essa ilhota de justiça formal no seio de uma sociedade inigualitária; ela gera as suas próprias desigualdades e as suas próprias exclusões. Evidentemente que a massificação quebrou o velho ajustamento do ensino e dos vários públicos escolares. (DUBET, 1996, p. 174-175, grifo do autor).

A existência de um mercado escolar depende em muito do tipo de oferta e das regras institucionais de cada país e/ou região. Quando pensamos no mercado privado, essa lógica é claramente perceptível, mas há formas menos intensas dessa lógica, como a ideia de *quase-mercado* que se aplica para as situações de não total capacidade de escolha, seja por limitações materiais e/ou institucionais. Essa noção aplica-se a muitos contextos nacionais, como o brasileiro, em que há diversidade nas formas de acesso à escola e matrícula.

É com essa noção de *quase-mercado escolar* que Costa (2010) pensa a estratificação na rede pública de ensino no Brasil. Costa e Koslinski (2011, 2012) e Rosistolato (2015) argumentam que apesar da parcial liberdade de escolha escolar por parte das famílias, há uma clara competição por escolas públicas diferenciadas que ocorre por diversos motivos e de inúmeras maneiras por parte daqueles – atores familiares – que julgam estar buscando as melhores oportunidades escolares para seus filhos. Para esses autores existe uma *escola pública diferenciada* (COSTA, 2008), escolas caracterizadas por (I) possuírem uma procura maior que sua capacidade de oferta e que por isso incluem algum tipo de processo seletivo ou de ingresso,

como entrevistas, provas formais ou sorteios; (II) e são escolas que pela sua estrutura curricular e pedagógica, acabam por ampliar as chances competitivas de seus egressos em relação às escolas pares do sistema, ou seja, em relação às *escolas públicas regulares*⁵.

A diferenciação entre as redes de ensino dentro de uma mesma rede e entre escolas é um fenômeno permanente e de longa data, tanto em termos de modelos e resultados como de reputação e hierarquização de prestígio (COSTA, 2008; COSTA *et al.*, 2013; ROSISTOLATO; PRADO, 2013). Com foco na realidade escolar brasileira, Nogueira, Resende e Viana (2015, p. 751) observam que existem “fortes hierarquizações de prestígios e qualidade, tanto entre a rede de ensino privada e pública quanto no interior de cada uma, configurando diferentes oportunidades educacionais para as famílias”.

Ademais, tem havido, em especial na rede pública, um aumento importante de iniciativas como a promoção da educação em tempo integral e da formação do ensino médio integrado e/ou articulado ao técnico-profissionalizante, como prevê a Lei 11.741/2008⁶ e o Decreto 8.268/2014⁷, bem como alterações no ensino médio com propostas de flexibilização previstas pela Medida Provisória 746/2016 convertida na Lei 13.415/2017⁸. Medidas de nível nacional que se organizaram e se desdobram de maneira diferente entre as execuções de cada unidade federativa e até mesmo entre cidades. Abriu-se um leque institucional de opções e modalidades de ensino médio ainda em consolidação e disputa, com grande impacto sobre a dinâmica nesse nível secundário da educação básica brasileira. Esse processo de flexibilização pode gerar um nível de diferenciação ainda maior dentro do ensino médio, e tais diferenciações serão percebidas pelos pais e alunos. Somam-se a isso as diferenças e desigualdades escolares ao longo do território nacional, que vão desde questões orçamentárias a questões de organização e capacidade institucional.

Tanto o conceito de escola pública diferenciada como esse processo de flexibilização recente ajudam a evidenciar a heterogeneidade da realidade escolar pública brasileira, e seria negligente insistir que o quadro de oportunidades/oferta escolar não tivesse alguma relação com os processos de mobilização familiar. Assim, torna-se importante pensar a mobilização familiar como objeto sociológico na relação com o contexto escolar, em especial no nível de ensino

⁵ Uma maior apresentação desse processo e conceito é feita no capítulo 03.

⁶ Altera a LDBEN e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos, da educação profissional e tecnológica, e de tempo integral.

⁷ Regulamenta as modalidades de educação profissional previstas na LDBEN.

⁸ Altera uma série de diretrizes educacionais, promove alterações no currículo e sua organização, cria áreas formativas para o ensino médio e institui uma política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

médio público, uma vez que há uma predominância de pesquisas nos campos da escolha escolar e envolvimento parental que priorizam a escolarização primária e entre grupos de classe de renda média e alta⁹.

Nos anos posteriores de estudos, como na etapa média de escolarização, há uma reconfiguração das formas e da intensidade de mobilização familiar que está relacionada tanto ao aumento do tempo de escolarização dos jovens quanto com a crescente demanda e competição pelo nível superior e/ou posições profissionais de melhor retorno. Essa percepção não é exclusiva de grupos que possuem médio-altos capitais econômicos e culturais, mas ganhou escala, mobilizando diversos grupos sociais, visto as novas dinâmicas informacionais e culturais.

Há uma agenda de pesquisa que busca reconhecer e equacionar novos mecanismos de reprodução das desigualdades educacionais e do efeito escola em sentido lato, por isso a emergência de estudos que valorizam a estratificação horizontal e sínteses teóricas que apreciem a multivariabilidade e multidirecionalidade dos modelos explicativos. Em um esforço para trazer tal debate a um diálogo com a tradição sociológica, busca-se aqui tratar tais processos por meio de uma teoria da ação e das práticas que reorganize o debate entre ação e estrutura, não como opostos inconciliáveis, mas pensando-os de forma articulada, como é possível ver nos esforços teóricos de Sewell (2005) e Lahire (2002).

Esses autores radicam o paradigma da socialização e apresentam uma solução baseada na construção de uma perspectiva dinâmica de estruturação das ações e práticas. A variabilidade nas possibilidades de ações e práticas reflete a variabilidade e as margens sociais constituidoras da estrutura. Constituição essa complexa, dinâmica e numerosa em termos de possibilidades. Variam ao longo do tempo (passado incorporado) e do espaço social do presente (presente da ação) e permitem multiplicidade de estruturas e lógicas coexistentes.

O problema desta tese é orientado por uma carência empírica por focar no estudo da mobilização familiar entre classes de baixa renda, no contexto do ensino médio público brasileiro. Também por uma demanda teórica que reflita sobre a mobilização familiar a partir de uma construção sociológica de compreensão dessas escolhas, mobilizações e expectativas parentais como ações e práticas estruturadas dinamicamente por fatores diacrônicos e sincrônicos de socialização. Pergunta-se então se *a mobilização familiar – escolhas, ações e práticas familiares no âmbito da escolarização dos filhos – está multirrelacionada com contextos diferenciados e comuns de escolas públicas de ensino médio?*

⁹ Considerações sobre essa predominância são apresentadas no capítulo 02.

Mesmo em situação de parcial liberdade, como no contexto do quase-mercado educacional público de ensino médio, pode existir uma busca pelas melhores oportunidades escolares, uma tentativa de se pleitear uma boa experiência educacional para os filhos ou de permanência/aproveitamento escolar quando tal é alcançada. A mobilização familiar como um todo pode não estar fadada à existência de capitais socioeconômicos, mas, para além disso, conjectura-se um maior ou menor interesse pela vida estudantil e um mais ou menos intenso envolvimento com o processo educacional dos filhos, a partir dos capitais e conjuntos disposicionais desses pais e responsáveis, mas também por causa da interação com determinados contextos escolares considerados oportunos. Variáveis e cenários que podem compor contextos de ação específicos e mobilizadores dessa resposta familiar, adicionalmente às condições socioeconômicas e expectativas parentais.

1.2 Objetivos

Considerando a variação da realidade escolar pública (regular e diferenciada), esta pesquisa pretende analisar a relação família-escola e verificar se a mobilização familiar no contexto de ensino médio está associada com contextos escolares diferenciados.

De forma específica, tem-se por objetivos:

- a. Revisar estudos sobre escolha escolar, envolvimento parental e a relação desses objetos com a estratificação escolar, em especial em nível de ensino médio;
- b. Analisar características da mobilização familiar em contexto de ensino médio, a partir das fontes empíricas utilizadas e apresentar características contextuais dos sistemas escolares que foram lócus empírico (Ceará e Rio Grande do Sul);
- c. Analisar como se desenvolvem os processos de escolha escolar e envolvimento parental a partir das diferenças de contextos escolares e em controle de variáveis socioeconômicas;
- d. Articular desenvolvimentos teóricos e resultados da pesquisa com o debate deste objeto no campo da sociologia da educação e delinear uma agenda de pesquisa que articule mobilização familiar e estratificação escolar.

1.3 Hipótese

Assumiu-se como hipótese que (I) a variável tipo de escola possui uma relação notável e significativa com as práticas e ações dos pais em relação à vida educacional dos seus filhos, mesmo quando em controle de variáveis socioeconômicas; e que (II) o tipo de escola pública diferenciada aqui estudada contribui na estruturação de um contexto de ação estimulante à mobilização familiar e em relação com expectativas parentais.

1.4 Procedimentos metodológicos

Apresenta-se neste tópico o conjunto dos procedimentos metodológicos da pesquisa que consubstancia a tese, esta que é resultado de uma abordagem sociológica quantitativa e, visto uma necessidade de maior debate sobre essa abordagem no contexto brasileiro, cabe uma nota epistemológica.

1.4.1 Nota epistemológica

Assevera-se aqui a não contradição fundamental entre racionalismo e empirismo na sociologia bem como na ciência em geral, como satisfatoriamente apresenta Haguette (2013) ao considerar a importância da articulação teórico-metodológica entre objetos teóricos de cunho dedutivo com procedimentos empíricos-indutivos. Assume-se também uma perspectiva racionalista crítica em que, dentre suas formulações, destaca-se a perspectiva de Popper (1974, 2004), para quem o conhecimento científico é um tipo de conhecimento suficientemente eficaz para dar resolução ao problema da indução colocado por David Hume, quando usada a dedução por meio de contraexemplos. Assim, se demarca o conhecimento científico como altamente eficaz, com elevada capacidade afirmativa. Ademais, pela sua falseabilidade, corrigibilidade e provisoriedade virtual, o conhecimento científico comporta mudanças ante novas evidências, que garantem seu contínuo avanço.

Na prática sociológica essa perspectiva significa a construção teórica-metodológica dos objetos e um esforço racional-empírico a partir de abordagens quase-experimentais ou de pesquisas sociais com lógicas experimentais, que incluem o uso de controles, contraexemplos, procedimentos inferenciais e estratégias causais que permitem uma argumentação mais precisa e próxima da lógica científica corrente (BULMER, 1984) e sem desconsiderar os limites

operacionais e éticos que concernem a pesquisa social. Como pontua Ramos (2013), trata-se de uma busca estratégica e lógica por relações¹⁰.

1.4.2 Apontamentos sobre o impacto da pandemia de Covid-19 sobre o projeto de pesquisa

O projeto de pesquisa proposto e qualificado incluía uma amostra de estudantes por conglomerados uniformes para escolas públicas em Fortaleza-CE e Porto Alegre-RS, utilizando um protocolo único que permitiria comparabilidade tanto entre tipos de escolas (regular e diferenciada) quanto entre o contexto escolar das duas cidades. Entretanto, por causa dos efeitos sociais causados pela pandemia de Covid-19¹¹ e pelas limitações de recursos e prazos, foi possível executar o planejamento inicial apenas em Fortaleza, visto que a coleta se deu em 2019.2, conforme planejado.

Com as graves consequências sociais e educacionais provocadas pela pandemia, foi possível executar em Porto Alegre somente uma amostra não-probabilística, online, comprometendo a capacidade de generalização e comparabilidade. Dessa forma, a tese desdobra-se particularmente sobre os dados coletados em Fortaleza, sendo estes os dados da análise principal. Os dados de Porto Alegre, além das implicações do seu modo de coleta, mas ainda pelo seu restrito tamanho, ficam como complementares, para adição de argumentos e seu uso aplica-se para tópicos específicos, em especial os de caráter descritivo.

No projeto de qualificação foram previstas entrevistas com pais de estudantes a serem sorteados a partir das informações coletadas nos questionários. Planejou-se uma análise de agrupamentos que permitiria a seleção de casos/famílias para aprofundamentos empíricos. Essa possibilidade também foi prejudicada pela pandemia visto que o ano de 2020 foi um período de adaptação, em que se experienciou tensões e indecisões a respeito das formas de condução do ensino em todas as etapas, que culminaram no ensino remoto emergencial. Havia uma clara sobrecarga de trabalho, com necessidade de adaptações que impunha estresse sobre as famílias e sobre as escolas, impossibilitando um diálogo mais contínuo e que permitisse o cumprimento do planejamento inicial.

¹⁰ “[...] o propósito do uso de métodos quantitativos não é necessariamente produzir dados ‘representativos’ de populações. O sociólogo interessado em avançar a teoria geralmente se interessa mais em desvendar relações entre conjuntos de variáveis que em representar toda uma população.” (RAMOS, 2013, p. 61).

¹¹ Doença oficialmente alçada ao nível de pandemia em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Aproveito para me solidarizar com as milhares de vítimas da Covid-19 no mundo e no Brasil. Considero oportuno lembrar da necessidade das forças democráticas e institucionais e da importância da ciência para garantia de um bem-estar humano, cada vez maior e contra intempéries naturais e políticas que a humanidade enfrenta e ainda enfrentará.

1.4.3 Sobre a coleta de dados

O planejamento inicial incluía uma amostra de estudantes, estratificados por bairros e tipos escolas, reproduzíveis nas duas cidades – Fortaleza e Porto Alegre – sob um mesmo protocolo. Como dito, foi possível executar esse planejamento apenas em Fortaleza. Em Porto Alegre adotou-se uma outra estratégia e outro tipo de amostragem, explicitadas a seguir.

Antecipa-se que todos os resultados apresentados na tese são anônimos e em geral não individualizados, seja por respondente/família e/ou escola, conforme o acordo feito com as escolas, evitando comparações entre escolas, em particular.

1.4.3.1 Coleta de dados em Fortaleza: amostragem estratificada uniforme

A amostra utilizada para a análise principal da pesquisa se deu por amostragem estratificada uniforme. Como considera Barbetta (2002), o objetivo dessa técnica é obter dados de cada estrato/subgrupo de forma separada e para fins de comparação. A população de estudantes de ensino médio da rede pública em Fortaleza-CE foi estratificada em tipo de escola (regular e diferenciada) e por quartis do IDH dos bairros, alcançando-se oito grupos. Este desenho foi elaborado com objetivo de comparar resultados entre os tipos de escolas em questão e tomando o IDH dos bairros como *proxy* socioeconômico (Ver Apêndice A) com vista à uma maior variabilidade social, uma vez que as capitais brasileiras possuem fortes desigualdades espaciais.

O tamanho desta amostra (n=384) foi calculada via fórmula de base na estimativa da proporção populacional para populações finitas (LEVY; LEMESHOW, 2008), em que assumiu-se nível de confiança de 0,95, P e Q em 0,50 e erro de 0,05. A distribuição populacional e amostral seguem organizadas na tabela 1 e a localização dos bairros das escolas sorteadas é apresentada na figura 1.

Tomou-se por base o conceito de escola diferenciada, com já apontado, a partir de Costa (2008). Objetivamente, considerando o contexto cearense, se considerou por *escola diferenciada* as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs)¹², as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI)¹³, as escolas de administração federal¹⁴ e as escolas

¹² Escolas com seleção de professores e estudantes, com orçamento e infraestrutura diferenciada, em tempo integral, formação curricular básica integrada à formação profissional e com estágio remunerado obrigatório no terceiro ano.

¹³ Escolas em geral com melhor estrutura física e em tempo integral.

¹⁴ Apesar de consideradas na população e no cálculo (duas escolas), nenhuma foi sorteada.

tradicionais com algum mecanismo de seleção¹⁵. As *escolas regulares* são as escolas estaduais sem tempo integral e sem nenhum processo de seleção. A matrícula na rede estadual no Ceará, até a ocasião da pesquisa, era por livre demanda, sem mediação da SEDUC ou atrelamento ao local de moradia.

Tabela 1 – População e amostra de estudantes por tipo de escola e faixa de IDH dos bairros em Fortaleza-CE

Tipo escola		Faixa IDH Bairros				Totais	
		1	2	3	4		
População	Pública diferenciada	698	3355	4584	3812	12449	77584
	Pública regular	1122	5908	30238	27867	65135	
Amostra	Pública diferenciada	48	48	48	48	192	384
	Pública regular	48	48	48	48	192	

Fonte: Distribuição pelo Censo Escolar 2018, IDH dos bairros pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico da Prefeitura de Fortaleza (2014). Amostra elaborada pelo autor.

Para cada subgrupo foi sorteada uma escola e sorteadas duas outras como reservas para o caso de negativas para participação da pesquisa. O contato com as escolas ocorreu em dois estágios. Um primeiro contato via telefone, para agendamento de uma reunião com a direção/coordenação, para então uma reunião presencial. Nesta reunião fazia-se uma explicação da pesquisa, acordos operacionais, sorteio das turmas participantes e acordos sobre a autorização dos pais dos estudantes das turmas participantes. Das oito escolas sorteadas e contatadas inicialmente, seis aceitaram participar da pesquisa, duas outras escolas (uma regular e outra diferenciada) foram alcançadas em uma segunda rodada de contato, a partir do sorteio reserva. Em duas (uma regular e uma diferenciada) das oito escolas participantes não houve possibilidade de sorteio das turmas por questões de calendário e dinâmica escolar¹⁶, sendo nesse caso escolhidas as turmas pela gestão/coordenação. Após acordos e sorteios/escolha das turmas, fez-se a aplicação presencial com os estudantes¹⁷, em sala de aula, seguindo um protocolo apresentado no Apêndice B.

Antes da coleta final foram realizados cinco pré-testes, sendo um em uma escola em Porto Alegre (em 2019.1) e quatro em Fortaleza (em 2019.2), com o objetivo de melhorar a

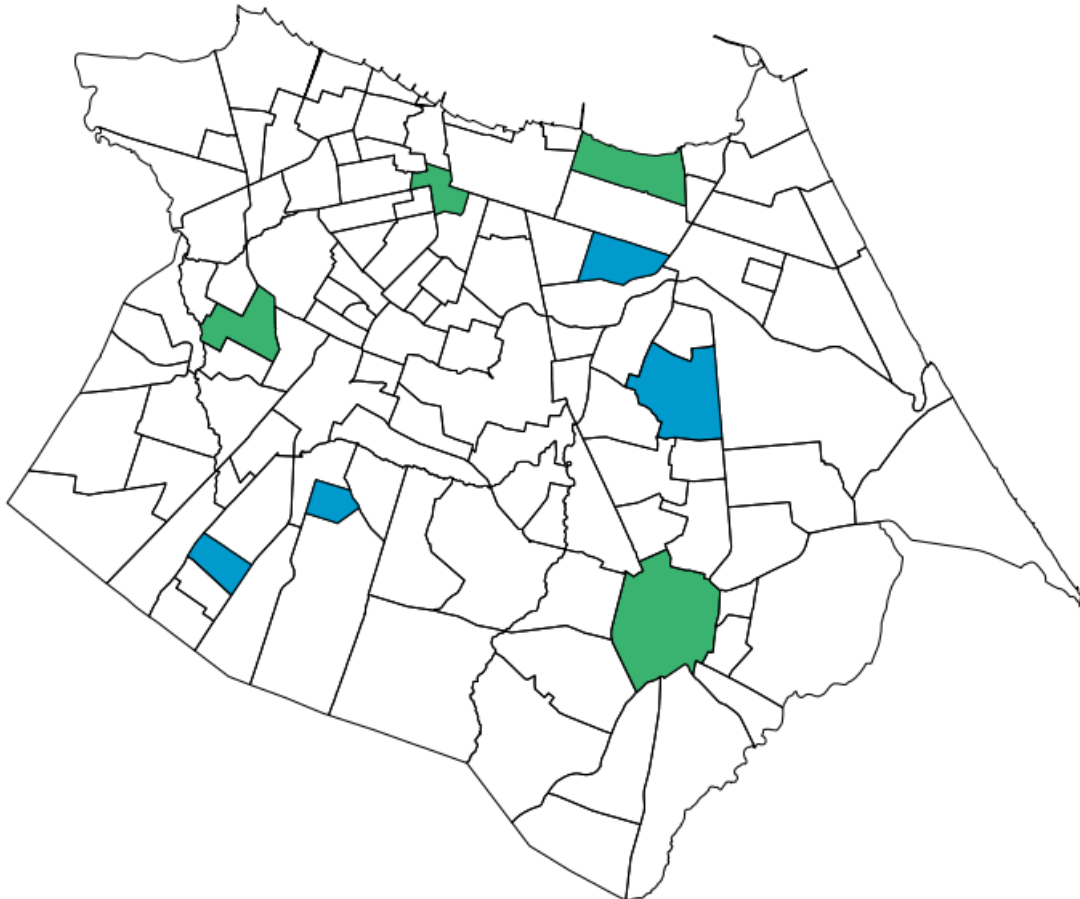
¹⁵ Escolas em regiões centrais, fundadas em geral até a primeira metade do século XX. Possuem alta demanda e algum mecanismo de seleção.

¹⁶ Principalmente pelas atividades de preparação ao ENEM 2019.

¹⁷ Antes da aplicação um(a) representante da gestão escolar assinava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice C) e um comunicado prévio era enviado aos pais dos estudantes das turmas sorteadas. Não houve nenhuma objeção à participação.

leitura do instrumento, identificar eventuais dificuldades, avaliar aspectos operacionais e cronometrar o tempo de resposta.

Figura 1 – Distribuição espacial das escolas sorteadas em Fortaleza



Nota: Verde – Escola regular; Azul – Escola diferenciada.
Fonte: Elaboração própria.

1.4.3.2 Coleta de dados em Porto Alegre: não probabilística e online

Com o acirramento da pandemia e necessidade de isolamento social, percebeu-se a impossibilidade de execução do planejamento inicial para a etapa de Porto Alegre, prevista para 2020.1. Em diálogo com a orientadora, optou-se por uma coleta virtual, sem controle amostral, não mais para fins comparativos, mas para aumento de dados empíricos. Foi feito um breve levantamento com professores e agentes escolares da minha rede pessoal de contato em Porto Alegre sobre a melhor forma de aplicação do questionário. As coordenações das escolas contatadas em geral sugeriram aplicar o questionário aos pais, já que não seria oportuno enviar

um *link* público diretamente aos alunos, sem possibilidade de controle, característicos dessas ferramentas online. Optamos então por adaptar o questionário para ser respondido pelos pais¹⁸, visto que um contato direto e não controlado com os estudantes não respeitaria a anuência de seus pais, além de evitar eventuais e não desejados direcionamentos do *link*.

O questionário foi disponibilizado via *Google Forms* visto sua praticidade e gratuidade. Adotou-se três vias de divulgação: primeiramente, foi enviado um e-mail convite para todas as escolas estaduais e federais que ofertavam ensino médio em Porto Alegre em 2020, pedindo encaminhamento aos pais dos estudantes. Também foram feitos contatos com alguns professores dessas escolas contatadas previamente, pedindo auxílio na divulgação. Por fim, foi feita uma divulgação adicional via redes sociais (*Twitter* e *Facebook*).

Apesar desse esforço, obteve-se um baixo número de respostas. Essa amostra de participação voluntária alcançou apenas 67 respostas entre maio e dezembro de 2020, quando foi fechada a coleta. Além da já comentada impossibilidade de comparação com os dados de Fortaleza, o baixo número ainda prejudicou eventuais análises mais avançadas, tornando ainda mais limitado o uso dos dados de Porto Alegre nesta tese. É importante considerar que 2020 foi um ano conturbado para as escolas e famílias em geral, que tiveram que enfrentar uma rápida adaptação para o ensino remoto emergencial e uma sobrecarga de trabalho, e atribui-se a isso a baixa quantidade de respostas.

1.4.3.3 Razões para escolha de Fortaleza e Porto Alegre como lócus de pesquisa

O foco principal do problema de tese é a análise da diferença do nível de mobilização familiar entre tipos de escolas públicas e considerando fatores socioeconômicas como variáveis de controles. Assim, uma variação de tipo de escola e de realidades sociais seria objetivada no desenho amostral.

Como já anunciado, na última década houve o surgimento de legislações e iniciativas que flexibilizaram e permitiram outras modalidades de ensino médio, diferenciando-se daquelas que aqui nomeia-se como escolas regulares. Alguns estados investiram fortemente nessas modalidades, com destaque para os estados de Pernambuco, Paraíba e Ceará. Modalidades essas em geral relacionadas à oferta de educação em tempo integral, chegando esses estados a terem 58,5%, 55,7% e 33,2% como proporção de alunos de ensino médio da rede pública em tempo integral, respectivamente (INEP, 2022, p. 22).

¹⁸ A estrutura e conteúdo das perguntas permaneceu o mesmo, alterando apenas pronomes e pessoa dos enunciados.

Além disso, o estado do Ceará criou um programa específico e um plano estadual de educação de ensino médio para aumento dos níveis de educação em tempo integral e educação profissional, além de uma série de medidas orçamentárias para a garantia desses processos (SANTOS; GONÇALVES, 2016). A criação dessas novas oportunidades escolares de ensino médio foi originalmente voltada para alunos egressos do ensino fundamental público, mas posteriormente abriu-se uma quantidade de vagas para estudantes oriundos de escolas privadas, visto um processo judicial aberto por uma associação de pais que requeriam acesso à essas escolas públicas de ensino médio para seus filhos que cursaram o fundamental em escolas privadas¹⁹.

No Rio Grande do Sul esse processo de criação de escolas profissionalizante e/ou de tempo integral não avançou ou não foi opção governamental, estando a rede estadual com apenas 4,8% dos seus estudantes de ensino médio em tempo integral (INEP, 2022).

Além disso, ao se analisar a composição social dos estudantes dos dois sistemas, percebe-se que as escolas de ensino médio no Ceará são socialmente mais heterogêneas que as escolas de ensino médio do Rio Grande do Sul. A partir dos microdados do SAEB 2017 e considerando uma escala de nível socioeconômica²⁰ foi possível verificar o valor de 52,2 como média do coeficiente de variação dessa escala para o Ceará e 37,7 para o Rio Grande do Sul²¹, considerando a variação intraescolar.

Por fim, a forma de matrícula nos dois estados é diferente. No Ceará a matrícula é por livre demanda, sem condicionamentos geográficos e no Rio Grande do Sul a matrícula na rede estadual é via central online de matrículas, sendo o bairro de residência da família o principal parâmetro para o direcionamento/alocação. Excetua-se a esse roteiro de matrícula algumas escolas gaúchas diferenciadas e com processos seletivos específicos.

Esse conjunto de circunstâncias contextuais aglutinam um grupo de estados com mais tipos de escolas e maior coeficiente de variação socioeconômica entre seus estudantes e outros estados como menor coeficiente de variação e/ou menor quantidade de tipos de oferta de ensino médio. Ceará e Rio Grande do Sul, mas não somente esses, opõe-se nesses critérios, e por isso que foi inicialmente planejado uma amostragem comparativa em suas respectivas capitais.

Somam-se a esses critérios e considerações certas motivações operacionais relacionadas ao equacionamento de tempo e recurso. A minha pesquisa de mestrado foi desenvolvida no

¹⁹ cf. Castro (2013).

²⁰ Critério Brasil da ABEP (2016).

²¹ Essas diferenças podem se justificar tanto por características escolares de cada sistema estadual como pela relação com a oferta privada, que cria relações e estratificações diferenciadas.

Ceará e a de doutorado no Rio Grande do Sul, assim, realizar as pesquisas nesses contextos traria vantagens operacionais ao mesmo tempo em que refletiria realidades distintas e objetivadas pelo problema de tese e no desenho amostral. Assim, obter-se-ia vantagens operacionais e de recurso sem nenhum prejuízo metodológico.

Apesar da perda de capacidade comparativa entre os contextos cearense e sul-riograndense, permanece o objetivo central que é a análise da mobilização familiar entre tipos de escolas, mesmo que de apenas um único sistema, sendo o contexto cearense, inclusive, o mais diversificado em termos de tipos de escolas de ensino médio público.

1.4.3.4 Razões para ter os estudantes como sujeitos de pesquisas

Como será apresentado no tópico a seguir, o questionário possui uma Escala de Mobilização Familiar própria e não validada, elaborada a partir de uma base de perguntas do SAEB 2017²² e PISA 2015²³ voltadas para os temas de escolha escolar e envolvimento parental. Cabe destacar que esses grandes processos de avaliação perguntam aos estudantes, inclusive aos da etapa fundamental/primária, sobre os níveis de mobilização familiar que percebem. Há também outras iniciativas de pesquisas, sobretudo qualitativas, que perguntam aos próprios pais e outras aos professores, sobre o nível de mobilização familiar percebido. Dessa forma, perguntar aos estudantes tendo-os como sujeitos de pesquisa não foge ao comum utilizado pelas pesquisas sobre mobilização familiar.

Além disso, como anunciado, foram realizados pré-testes do questionário em Porto Alegre (2019.1) e Fortaleza (2019.2). Dois desses pré-testes foram realizados com os estudantes e outros dois com os seus pais, para fins de comparação. Os resultados não diferiram de forma estatisticamente significativa em relação aos resultados da escala, mas a taxa de retorno dos questionários enviados aos pais foi bem menor que a da coleta presencial em sala de aula com os estudantes.

Assim, optou-se por aplicar o questionário final aos estudantes, visto que além de ser uma opção operacionalmente mais viável, por ter retorno pronto e ser garantido o controle amostral, segue a prática comum em pesquisas de envolvimento parental de perguntar aos

²² O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é resultado de um conjunto de avaliações padronizadas de larga escala que monitoram o desenvolvimento educacional do ensino fundamental e médio no Brasil. É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação.

²³ O *Programme for International Student Assessment* (PISA) é uma avaliação educacional de larga escala desenvolvida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). É trianual, amostral e realizada em cerca de 80 países.

estudantes sobre as práticas e ações de mobilização familiar em relação ao seu processo educativo.

1.4.4 Sobre os instrumentos: questionário e ficha de aplicação

Foi elaborado um questionário (Apêndice D) com quatro seções, que buscava informações sobre (I) os atributos pessoais, sobre (II) a configuração familiar e social, sobre (III) a mobilização familiar e sobre (IV) a reputação escolar; adicionalmente, informações sobre (V) a configuração escolar foram obtidas por meio da ficha de aplicação (Apêndice E), conforme apresentado no quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Composição do questionário e ficha de aplicação

Seção	Variável	Questões
Atributos pessoais	Idade em anos	q1
	Sexo	q2
	Cor/raça	q3
Configuração familiar e social	Escolaridade da mãe/mulher responsável	q4
	Escolaridade do pai/homem responsável	q5
	Pessoas/familiares na moradia	q06
	Status socioprofissional da mãe	q09
	Status socioprofissional do pai	q10
	Índice do nível socioeconômico (sistema de pontos)	q4, q7, q8 e q11
	Bairro de residência	q30
Mobilização familiar	Escala de mobilização familiar (constructo)	q12 a q25
	Expectativa em relação ao futuro do filho	q29
Reputação escolar	Indicador básico de reputação escolar (constructo)	q26 a q28
Configuração escolar	Identificação da escola	Ficha de aplicação
	Código INEP	
	Tipo de escola	
	Sobre ingresso/matricula	
	Bairro	

Fonte: Elaboração própria.

Utilizou-se variáveis clássicas sobre os atributos individuais, que foram idade em anos, sexo e cor/raça conforme padrão do IBGE.

O Índice de Nível Socioeconômico (NSE) foi baseado no Sistema de Pontos do Critério Brasil da ABEP (2018) de fácil uso, flexível e largamente utilizado em pesquisas sociais no Brasil. Neri (2008) comenta que tal sistema de pontos é uma estratégia estatística para se referir às condições socioeconômicas numa tentativa de estratificação econômica, não como categoria sociológica de classe social. Assim, o uso aqui é instrumental, como variável de controle. Além

disso, não há impeditivos para eventuais usos das questões que compõe o sistema de pontos de forma separada, caso aplicável.

Como uma das seções mais importantes tem-se a Escala de Mobilização Familiar, composta pelas questões 12 a 25, do tipo Likert, escala de tipo aditiva, com intervalo de 0 a 56. Sabe-se que em pesquisas sociais as escalas, como instrumentos para captar quantidade de atributos/característica, precisam de validade e consistência interna (RAMOS, 2014). Processos de validação de escalas são complexos e envolvem uma série de protocolos que não são aplicáveis para a proposta deste trabalho e suas condições de realização. Apesar de verificada a consistência interna pelo Alfa de Cronbach, trata-se de uma escala exploratória, portanto, não completamente validada.

Foram localizadas, no campo da psicologia social, escalas de envolvimento parental traduzidas para o português, entretanto, para o nível de ensino fundamental e/ou com foco em temáticas específicas²⁴. Optou-se por desenvolver uma escala própria de mobilização familiar que dialogasse com a proposta da pesquisa, voltada para um grupo de ensino médio público e considerando aspectos da escolha escolar e não apenas de práticas estritamente de envolvimento parental. No entanto, buscou-se inspiração em trabalhos que pesquisaram mobilização familiar no ensino médio (HILL; TYSON, 2009; COSTA; FARIA, 2017) e principalmente a partir de um conjunto de perguntas sobre envolvimento parental presentes no questionário socioeconômicos/familiar do SAEB 2017²⁵ e PISA 2015²⁶.

Há também uma pergunta sobre as expectativas que os pais têm em relação ao futuro educacional e profissional do filho na percepção do próprio estudante (q29) e um conjunto de três perguntas que focam na percepção que os estudantes e seus pais têm em relação à escola, compondo o aqui chamado índice básico de reputação escolar (q26 a 28). Características escolares que importaram para a pesquisa foram coletadas pela ficha de aplicação, respondida por professores da gestão e/ou coordenação de cada escola (Ver Apêndice E).

O controle do questionário deu-se por numeração única, pré-definidos para a quantidade de escola e tamanho das turmas sorteadas. Os questionários físicos estão arquivados bem como a tabulação em formato digital. O questionário online aplicado em Porto Alegre adiciona uma questão sobre os impactos da Covid-19 na rotina familiar/escolar (q30).

²⁴ Há uma Escala de Envolvimento Parental utilizada no Brasil por Pamplin (2010), voltada para o contexto do ensino fundamental e uma Escala de Envolvimento Paterno (não-materno) validada no contexto brasileiro por Santis (2016) também para o nível do ensino fundamental. Há também escalas para contexto da educação especial. Mais informações são apresentadas no capítulo 2.

²⁵ Oriundas as questões 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21.

²⁶ Oriundas as questões 22, 23, 24 e 25.

1.4.5 Sobre a análise

A tese apresenta dois esforços de análise dos resultados. Uma primeira análise, não central em relação ao problema da tese, volta-se para a descrição e caracterização das ações e práticas de mobilização familiar no contexto do ensino médio público. O objetivo é fornecer uma elaboração que sistematize minimamente o conjunto de práticas e ações parentais empreendidas em prol da vida escolar e profissional dos filhos nessa etapa secundária de ensino.

A seguir, busca-se analisar se há diferenças nos níveis de mobilização familiar entre tipo de escolas e, por meio da modelagem de equações estruturais, prover uma análise dos efeitos e relações entre condições socioeconômicas das famílias, tipo de escola, reputação escolar e expectativas parentais, entre outras variáveis.

1.4.5.1 Modelo de descrição da mobilização familiar em nível de ensino secundário

Para uma caracterização e sistematização do conjunto de ações e práticas de mobilização familiar ao nível de ensino secundário, considerou-se o modelo das *estratégias (parentais) agrupadas* de Hill, Witherspoon e Bartz (2018) que dá sequência à estudos anteriores conduzidos por Hill e Tyson (2009). Essa proposta foca nas práticas e ações empreendidas pelos pais, na relação com as interações e respostas dos filhos e dos agentes escolares, no processo escolar secundário. Esse modelo é construído a partir da sistematização dos resultados de pesquisas qualitativas (entrevistas e grupos focais), com públicos étnicos/raciais diversos, no contexto da escola pública estadunidense, entre mais de um tipo de escola.

Segundo os autores, são seis as estratégias possíveis, sendo três delas as mais comuns. As mais recorrentes seriam as práticas e ações de (i) comunicação (pais-filhos, pais-filhos-escola), (ii) cessão escalonada de autonomia/independência e (iii) discurso da educação sob o apelo do sucesso profissional futuro. As outras estratégias são: (iv) envolvimento parental nas atividades da escola, ou em resposta às demandas escolares; (v) uso e estímulo ao estudo por meio de experiências familiares e/ou ajuda de familiares; e (vi) provisão de estruturas físicas e de outras ordens que auxiliam ou garantem um bom ambiente de estudo, além de práticas que Hill e Tyson (2009) chamaram de socialização cultural/acadêmica, que trata da inserção ou estímulos a vivências culturais e acadêmicas em geral.

Conforme será apresentado no capítulo quatro, esse modelo (ver Quadro 2) mostrou-se pertinente e suficiente para organizar e descrever o conjunto de ações e práticas de mobilização familiar presentes nos dados empíricos aqui utilizados.

Quadro 2 – Estratégias parentais agrupadas

Estratégia agrupada	Estratégias/descrições
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação pais-professores; - Comunicação pais-professores escola; - Pais perguntam sobre o que acontece na escola; - Comunicação pais-professores-escola positiva/não-agressiva.
Cessão escalonada de independência/autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Progresso monitorado; - Concessão escalonada e progressiva de independência ao estudante; - Suporte para o desenvolvimento da autonomia; - Monitoramento do grupo social do estudante.
Conexão/apelo ao sucesso futuro	<ul style="list-style-type: none"> - Conexão da educação à um futuro de sucesso; - Discussão/planejamento para o futuro; - Envolvimento dos pais na seleção de cursos/trajetórias; - Tratar do valor da educação e sua conexão com o futuro.
Envolvimento parental de base escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Interação pais-escola (eventos, voluntarismos etc.); - Participação nas reuniões escolares; - Relacionamento com pessoas/funcionários da escola; - Expectativas parentais para o envolvimento com a escola; - Ajuda parental com projetos/atividades escolares; - Ajuda parental nos deveres/tarefas escolares para casa; - Positivar a educação e estímulo à escola.
Experiências familiares	<ul style="list-style-type: none"> - Usar membros familiares como modelos; - Ajuda de membros familiares de fora do núcleo doméstico; - Pais como modelos/exemplos.
Provisão de estruturas	<ul style="list-style-type: none"> - Prover estrutura de estudos em casa; - Garantir espaço, tempo, materiais, organização e estímulo para o estudante; - Pais provendo trabalhos adicionais; - Atividades e viagens culturais/educativas.

Nota: Amostras em referência às entrevistas com pais em Fortaleza (período de mestrado), e dados do questionário aplicado aos estudantes em Fortaleza e aos pais em Porto Alegre.

Fonte: Adaptado de Hill, Witherspoon e Bartz (2018), e Hill e Tyson (2009).

Para essa análise descritiva são utilizados (I) os dados do questionário respondido pelos estudantes em Fortaleza em 2019.2, (II) os dados do questionário respondido pelos pais de forma online em Porto Alegre (2020.1) e (III) de forma complementar e secundária foram retomadas dez entrevistas com pais e mães realizadas no contexto da minha pesquisa de mestrado na Universidade Federal do Ceará, entrevistas essas de 2016. Em diálogo com a minha orientadora, foi feito esse uso complementar das entrevistas visto a impossibilidade de uma

coleta qualitativa de dados conforme já explicado pelos impactos da pandemia de Covid-19 no planejamento inicial da pesquisa.

Essa análise utilizando o modelo de estratégias parentais agrupadas é apresentada no capítulo 04. A intenção foi fazer uma análise relacionada entre o modelo e os dados disponíveis, cruzando as fontes de dados. Essa estratégia visa superar uma apresentação meramente descritiva das respostas e busca confrontar a viabilidade desse modelo para interpretar dados de mobilização parental para o contexto brasileiro e no âmbito do ensino médio.

1.4.5.2 Análise com Modelagem de Equações Estruturais

Para uma análise que atendesse as necessidades teóricas da tese e pelo imbricamento das variáveis em questão, investiu-se na Modelagem de Equações Estruturais (MEE). Trata-se de uma estratégia estatística avançada, que permite simultaneamente e em um mesmo modelo a análise de correlações, covariações e relações multivariadas e multidirecionais. São equações analisadas simultaneamente em que a variável resposta em uma equação pode aparecer como preditora em outra, sendo possível que as variáveis influam umas às outras reciprocamente, diretamente ou através de mediações (HAIR *et al.*, 2009; AMORIM *et al.*, 2010).

Trata-se de uma técnica contemporânea que articula análise de caminhos, análise fatorial confirmatória e regressões multivariadas. Essa técnica permite modelos não-recursivos em que a endogeneidade e independência dos erros não são problemas (HAIR *et al.*, 2009). Aplica-se sobremaneira aos campos de pesquisa social para garantir uma análise bem articulada com a constituição dos objetos de pesquisas sociais e humanos, pelas suas características complexas e pela multivariabilidade. Por isso Neves comenta:

A modelagem de equações estruturais, ou MEE, é uma técnica de modelagem estatística multivariada de caráter geral, que é amplamente utilizada nas Ciências Humanas e Sociais. Pode ser vista como uma combinação de análise fatorial e regressão (ou a ampliação dessas para a análise de trajetórias ou caminhos) [...] Modelos de equações estruturais são, portanto, particularmente relevantes pelas seguintes vantagens: a) permitem que se trabalhe simultaneamente com estimação e mensuração; b) permitem que sejam estimados efeitos diretos e indiretos de variáveis explicativas sobre variáveis respostas; c) são bastante robustos, em função do relaxamento de pressupostos, quando comparados, por exemplo, com o modelo de regressão de mínimos quadrados e; d) apresentam facilidade interpretativa advinda de suas interfaces gráficas. (NEVES, 2018, p. 7 e 8).

Para o processamento dos dados utilizou-se a linguagem R versão 4.0.4, no ambiente R Studio versão 1.4.1106. Para a modelagem foi utilizado o pacote *lavaan* 0.6-7, conforme apresentado por Rosseel (2012). Como nem todas as variáveis numéricas apresentaram

distribuição normal e como se utiliza variáveis ordinais, foi utilizado o *Diagonally Weighted Least Squares* (DWLS)²⁷ como estimador. Trata-se de uma variante robusta do *Weighted Least Squares* (WLS), indicado para análises com variáveis ordinais e/ou numéricas com ou sem distribuição normal (DISTEFANO; MORGAN, 2014), bem aplicável para pesquisas sociais por causa do uso da escala Likert, funcionando eficientemente mesmo com amostras menores (MÎNDRILĂ, 2010).

Por serem numéricos os vetores do banco de dados resultado do questionário, foi possível fazer a retirada de casos atípicos de forma multivariada pela Distância de Mahalanobis, adotando-se g.l. = 6, $p \geq 0,001$, resultando em 369 casos para a análise do modelo estrutural ou modelo simples; e g.l = 21 e $p \geq 0,001$, restando 366 casos para o modelo com análise fatorial confirmatória, ou seja, modelo adicionado de um modelo de medida.

Ao desenvolver um modelo estrutural juntamente com um modelo de medida, por meio da análise fatorial confirmatória, trabalha-se com *constructos*, que são resultados de uma organização lógica e teórica de processos ou características que se pretende distinguir ou construir. Trata-se de um tipo de operação que se assemelha ao princípio das escalas sociais. Também, pode-se utilizar de variáveis no modelo de forma direta, chamadas de *variáveis observadas*, que podem ou não ser *variáveis exógenas*, que são por sua vez variáveis de controle ou variáveis que não estão integradas nos caminhos da modelagem.

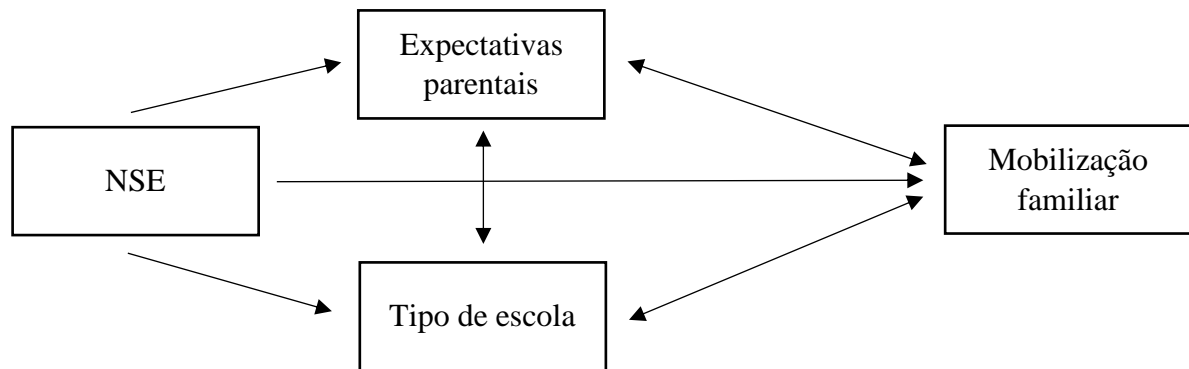
Utiliza-se nesta tese a escala de mobilização familiar e o índice básico de reputação escolar como constructos. O índice socioeconômico é usado como variável direta observada, adotando-o assim por ser um sistema de pontos consolidado. As demais variáveis disponíveis são tratadas como variáveis observadas, e em alguns momentos, a depender da análise, como exógenas. O uso em específico, as confirmações pelos Índices de Ajustes e demais informações constam no capítulo cinco, em que se apresenta o modelo e seus resultados.

Trata-se de uma técnica que deve estar articulada e fortemente baseada nas considerações teóricas e no problema teórico definido. A literatura indica (HAIR *et al.*, 2009; BEAUJEAN, 2014; BROWN, 2015; NEVES, 2018) que são três os passos gerais da modelagem, a saber – determinação do modelo conceitual e basal, avaliação do modelo (testes e índices de ajustes) e interpretação. Em todos esses passos, sobretudo na determinação do modelo e na interpretação, ficam estritamente os processos da modelagem integrados à construção e sentido teórico proposto, não sendo, portanto, análises de tipo exploratória.

²⁷ Nomenclatura utilizada no R, também conhecido como WLSMV, *cf.* Brown (2015).

Ao longo da tese é feita a discussão na literatura especializada sobre o tema e especificado os referenciais teóricos que permitem uma compreensão articulada do modelo conceitual proposto. Para fins de organização e para uma apresentação antecipada, mostra-se na Figura 2 o modelo conceitual utilizado para a modelagem.

Figura 2 - Modelo conceitual



Nota: NSE – nível socioeconômico.
Fonte: Elaboração própria.

Esse modelo, a ser explicado no capítulo cinco, serve como base para a análise empreendida com a modelagem de equações estruturais e permite a adição de variáveis, complementando o argumento.

1.5 Organização geral da tese

A tese está organizada em seis capítulos além desta introdução e da conclusão. O capítulo seguinte apresenta resultados de uma revisão feita sobre escolha escolar e envolvimento parental na literatura especializada, em especial sociológica. Tal revisão ajuda a situar o debate proposto pela tese, sua especificidade e pertinência teórico-empírica. Em seguida, no capítulo três, apresenta-se um desenvolvimento teórico geral sobre ação e estrutura, buscando articular reflexões sobre mobilização familiar – escolha escolar e envolvimento parental – na relação com as discussões sobre estratificação escolar, sobretudo para o contexto brasileiro. Pretende-se tal articulação a partir do desenvolvimento do conceito de contexto de ação, baseado em Lahire, uma vez que se toma tal conceito como caminho teórico que valoriza uma perspectiva dinâmica da estruturação da ação e que fornece as bases interpretativas das ações e práticas dos indivíduos.

Os capítulos quatro e cinco apresentam os resultados da pesquisa, sendo o capítulo quatro composto por análises descritivas e apontamentos sobre o modo de mobilização familiar em nível de ensino médio, em escola pública. Por sua vez, o capítulo cinco apresenta os principais resultados e análises que subsidiam a tese, por meio de análises quantitativas em geral e da modelagem de equações estruturais. É nesse capítulo que se analisa a relação entre mobilização familiar, contexto escolar e outras variáveis concernentes ao modelo.

Esses resultados e análises são discutidos no último capítulo, o de número seis, ampliando-se uma discussão sobre efeitos de características escolares e sobre o processo de estratificação escolar e desdobramentos para uma agenda de pesquisa sobre a relação família-escola no subcampo da sociologia da educação. Por fim, apresenta-se as conclusões da tese.

2 SOBRE ENVOLVIMENTO PARENTAL E ESCOLHA ESCOLAR NA LITERATURA ESPECIALIZADA

Este capítulo apresenta pesquisas e estudos encontrados, em sua maior parte, por meio de uma revisão de literatura²⁸ feita em maio de 2018 e atualizada em setembro de 2021 a partir dos seguintes repositórios: Education Resources Information Center (ERIC), SAGE Journals, JSTOR Social Science, SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Oasis.br.

Para muitos dos tópicos considerados, havia inúmeros estudos coletados e que não poderiam ser elencados em sua totalidade, visto que a proposta aqui não é de revisão sistemática, mas de uma revisão da literatura em diálogo com os objetivos da tese, portanto uma revisão discricionária. Priorizou-se a citação de (i) artigos sobre outras formas de publicação (ensaios, livros e/ou capítulos); (ii) dentre os artigos, os mais citados e mais recentes; (iii) artigos que fazem revisões sobre o tema; (iv) pesquisas com abordagem quantitativa; (v) pesquisas que possuem reflexões teóricas e/ou resultados considerados importantes para os objetivos da tese; e (vi) pesquisas no contexto brasileiro; não necessariamente nesta ordem.

Há na literatura uma certa demarcação entre os estudos sobre os processos de escolha escolar e os de envolvimento parental. Pelo levantamento realizado pode-se observar que são objetos distintos, apesar de interrelacionados. Optou-se, para fins de organização, por uma apresentação separada desses temas, conforme demonstra-se nos tópicos a seguir.

2.1 Sobre o envolvimento parental: abordagens e debates

Como para diversos outros subcampos e temas em ciências sociais, há um esforço contínuo de precisão ante tensões em torno de definições conceituais da realidade social. Os conceitos são circunstanciados historicamente e por características de cada campo científico. Nos campos da pesquisa social e educacional é relevante pensar as influências que políticas públicas e outros processos sociais têm sobre o desenvolvimento de algum tema ou subcampo científico.

Os estudos sobre envolvimento parental surgem para analisar a intensificação de práticas familiares de acompanhamento da vida educacional dos filhos ante uma nova dinâmica de competição educacional, sobretudo em países que já universalizaram seus sistemas de

²⁸ Ver Apêndice F para conferir termos de busca e mais informações.

ensino. Além disso, são originariamente circunstanciados em um contexto social de classes médias e altas. Entretanto, assim como aconteceu com os estudos sobre escolha escolar, foram ampliando-se os estudos e incluídas novas realidades nacionais e contextos sociais. Como poderá se observar ao longo deste capítulo, os estudos sobre envolvimento parental apresentam uma agenda ampla, ainda em definição e com especificidades que se organizam entre os campos disciplinares da educação, psicologia/psicologia social e sociologia.

Green e Walker (2007) assumem que os esforços teóricos para definição do conceito de envolvimento parental estão relacionados tanto com a forma de manifestação desse envolvimento (*school-based* ou *home-based*), como pelo recorte de idade e/ou etapa escolar (crianças/primário e adolescentes/secundário), em que atuam fatores geradores desse envolvimento, sejam por motivações de diversas ordens ou pelo status socioeconômico. Essa análise evidencia a diversidade de abordagens e focos que estudos sobre envolvimento parental possuem.

Apresenta-se a seguir uma sequência que possibilita uma visão básica dos estudos alocados nos recortes do envolvimento parental em atividades da escola, no ambiente familiar e no contexto da educação secundária, seguidos por uma apresentação de estudos sobre escolha e mercado escolar. Essa organização e recorte não visa abarcar a diversidade de abordagens sobre o envolvimento parental, mas apresenta-se estudos que, juntos, fornecem uma visão geral desse subcampo, em diálogo direto ou não com o objeto da tese, mas que principalmente ajudam o leitor a demarcar subcampos, abordagens e interesses.

2.1.1 Envolvimento parental em atividades da escola e a influência do agenciamento escolar sobre o envolvimento parental

Há uma série de estudos que focam o envolvimento parental na relação com a escola, especificamente sobre o envolvimento dos pais em atividades promovidas pela escola ou em programas escolares, como reuniões, concílios, projetos, entre outros. Dentre as referências mais citadas no subcampo conhecido como *school-based parental involvement* estão os estudos e a tipologia de Epstein (2011). A autora desenvolve suas pesquisas no contexto estadunidense e apresenta uma larga produção que vai desde aportes teóricos-conceituais até pesquisas empíricas. Epstein apresenta uma tipologia²⁹ de envolvimento parental que prioriza a relação com a escola, ou do envolvimento parental em atividades escolares, classificada em seis os

²⁹ Publicada originalmente em 1995.

tipos: “*Parenting, learning at home, volunteering, parent decision making, communication, e collaborating with Community*” (EPSTEIN, 2011, p. 395).

No entanto, há autores que argumentam que essa tipologia de Epstein é limitada por não considerar suficientemente fatores sociais e culturais e por não diferenciar o envolvimento parental entre ensino primário e secundário, e que seria necessário uma tipologia mais abrangente que incluísse práticas parentais de bem-estar e de comunicação pais-e-filhos (HAMLIN; FLESSA, 2018; HAMLIN, 2021). Essa crítica e outros focos de abordagem estão relacionados com pesquisas que direcionam a análise para o envolvimento parental “dentro de casa” ou com estudos que buscam analisar grupos não favorecidos e minorias sociais na relação com a escola³⁰. Além disso, Jeynes (2010) argumenta pela importância de se atentar para formas sutis de envolvimento parental relacionado com a comunicação pais-filhos, fomento dentro do ambiente familiar aos estudos e sucesso escolar, entre outros aspectos, que se tensiona com essa e outras tipologias.

Tais tipologias são utilizadas, principalmente no contexto estadunidense ou europeu, para avaliar programas e agenciamentos de escolas e/ou sistemas educacionais feitos com a intenção de aumentar o envolvimento parental. Em geral essas pesquisas indicam um aumento dos níveis do envolvimento parental após ou por causa desses programas, iniciativas institucionais e/ou por promoção de agentes escolares.

Assim, destaca-se um estudo de larga escala com dados de escolas dos EUA realizado por Epstein, Galindo e Sheldon (2011), que analisaram a influência da liderança e modo de atuação de diretores de escolas sobre a eficiência das atividades escolares, sobre o nível de participação familiar na educação dos seus filhos e nas próprias atividades escolares. Uma pesquisa qualitativa com dados do estado de New South Wales, Austrália, e com objetivos e resultados semelhantes, foi conduzida por Barr e Saltmarsh (2014). Ambos os estudos concluem que o modo de ação da escola e que a liderança assertiva da gestão escolar são vitais para o engajamento das famílias e na melhoria do ensino e aprendizagem.

Ao realizar uma meta-análise incluídos 51 estudos sobre programas de promoção ao envolvimento parental, Jeynes (2012) constatou haver uma relação em geral significativa e positiva desses programas com o rendimento educacional, entre estudantes do ensino primário e secundário. Destaca também um caráter aditivo que esses programas promovem em relação às práticas parentais prévias ou independentes da escola. Trata-se de uma referência importante

³⁰ Driessen (2021) discute a pertinência dessa tipologia e de outras tipologias e conceitos de envolvimento parental em relação a esses recortes e inclusive diante a pandemia de Covid-19.

neste subcampo, de cunho empírico e que busca tratar daquilo que seria o *school-based parent involvement* sem desconsiderar o envolvimento parental e outros fatores de base não escolar.

Em um contexto não anglo-saxão, tem-se uma pesquisa realizada com dados educacionais da zona rural chinesa, que buscou avaliar o impacto da existência de Conselhos de Pais (*parent councils*) estabelecido em algumas escolas. Os resultados apresentados por Wei e Ni (2020) indicam que a existência desses conselhos está associado com um aumento da comunicação entre professores e pais, com um aumento da participação de pais em variadas atividades escolares e com um aumento no nível de satisfação dos pais em relação à escola e ao modo de educação dos seus filhos.

No Brasil destaca-se a tese em educação de Pamplin (2010) que faz uma avaliação do Programa de Intervenção para Professores como Agentes de Promoção do Envolvimento Parental (PROAPEP), em duas escolas públicas de ensino fundamental no interior de São Paulo. Trata-se de um delineamento quase-experimental com grupo de controle, mas sem distribuição randômica, em que se constatou aumento da interação parental (pais-filhos e pais-escola) após implementação do programa.

A tese em educação de Silva (2017) utiliza a técnica de entrevistas em profundidade, de Lahire, para compreender práticas de leitura e estímulo ao universo da escrita entre pais e filhos de famílias de baixas condições socioeconômicas em Pernambuco. Ela destaca o papel de agentes escolares (professores e bibliotecárias), o funcionamento e organização da biblioteca, e a promoção e disponibilização de materiais para leitura, sobretudo na fase do ensino médio, como promotores de uma influência escolar que promovia a prática familiar de leitura.

Cita-se também uma dissertação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (MOTTA, 2013) que avalia o Plano de Ação Educacional de uma escola municipal em Limeira (SP) e que continha o estímulo ao envolvimento parental como estratégia de gestão escolar. Outra pesquisa, uma dissertação em Psicologia Clínica (BRANDÃO, 2016), feita em uma escola pública também de São Paulo sobre os efeitos de uma intervenção escolar sobre a intensidade de comunicação entre professores e pais de estudantes. São estudos que indicam a possibilidade de promoção do envolvimento parental por meio de uma ação escolar e da relevância que essa possibilidade possui em alguns contextos de política-educacional.

Esse envolvimento parental de base escolar não é, no entanto, de todo harmonioso e produtivo. Há uma série de estudos que focam nas possíveis tensões, conflitos e atritos existentes na relação família-escola, como será apresentado a seguir.

Cole (2020) aponta para o fato de que inúmeras circunstâncias (baixas condições sociais, situação de desemprego etc.) podem afetar a capacidade e nível de envolvimento parental,

principalmente no contexto da educação infantil, em que esse envolvimento é mais requerido e necessário. Além disso, escolas podem promover barreiras ao envolvimento parental em algumas circunstâncias, e muitas vezes políticas/programas de envolvimento não estão em sintonia com as expectativas parentais, propiciando ainda mais atrito nessa relação. Ausência de flexibilidades e de canais de estímulo disponíveis à participação dos pais também podem ser barreiras, sobretudo para alguns grupos e contextos, acirrando desigualdades educacionais (XIE; POSTIGLIONE, 2016). A expectativa que os pais têm de que seu envolvimento será correspondido pela escola tem influência sobre os níveis de envolvimento parental, e esses estudos indicam que contextos escolares mais fechados, com mais barreiras e processos restritivos, dificultam as ações desse envolvimento. Rosenblatt e Peled (2002) apontam que essas barreiras podem ser de base moral e ética ao investigar a relação entre valores escolares e envolvimento parental em Israel, e evidenciando os efeitos do clima escolar sobre o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

Somam-se a este esforço analítico autores que criticam estudos sobre envolvimento parental que frequentemente não avaliam como se dá esse envolvimento ou a aproximação pais-escola, julgando-a como sempre produtiva, sobretudo em situações perpassadas por questões de raça e classe social. Há uma série de estudos sobre as barreiras enfrentadas por famílias de baixa renda, por minorias e imigrantes, sobretudo no contexto estadunidense e europeu. Robinson e Harris (2014) destacam diversas barreiras sociais e escolares ao processo de envolvimento parental que ponderam e tensionam estudos sobre a influência do envolvimento parental no rendimento educacional, mostrando haver um claro recorte de classe, origem social e condições socioculturais em geral.

Myers (2015) aborda esse problema ao estudar envolvimento parental em uma comunidade negra na zona rural de South Carolina, EUA. Rattenborg *et al.* (2019), por sua vez, traz dados e reflexões sobre barreiras culturais entre escola e famílias de índios americanos, o que pode remeter a uma análise sobre como mecanismos de reprodução de desigualdades atuam sobre a relação família-escola e incidem nas expectativas desses agentes e nas possibilidades de envolvimento parental.

Esses autores argumentam que apesar de ainda pertinente, o conceito de capital cultural não satisfaz totalmente esse debate, requerendo reflexões sobre raça e etnicidade, indicando um tipo de atrito na relação família-escola que não se compreende apenas por questões de classe e distribuição cultural. É notório que esses estudos sejam feitos no contexto estadunidense e europeu, que são marcados por tensões raciais e migratórias. Para o contexto brasileiro, seria interessante iniciativas de pesquisa, especialmente de abordagem quantitativa, que buscassem

analisar aspectos da relação família-escola em grupos sociais historicamente em desvantagens, como comunidades negras, quilombolas, indígenas e outros.

Nesse tópico 2.1.1 foram apresentados estudos que focam no envolvimento parental principalmente dentro do ambiente escolar ou em atividades escolares. Majoritariamente, avaliações e análises de atividades e programas escolares voltados para o estímulo do envolvimento parental, alguns com capacidade de analisar se esse envolvimento parental estimulado tem efeito sobre a trajetória estudantil, em especial no rendimento escolar. Também, apresentou-se estudos em que essa relação família-escola revela tensões nas quais perpassam questões sociais e culturais. É importante lembrar que se tratou brevemente de estudos que analisam a influência de contextos escolares sobre o envolvimento parental quando em situações deliberadas e/ou agenciadas para isso.

2.1.2 Envolvimento parental, condições sociais e a influência do envolvimento parental na trajetória educacional dos estudantes

Neste tópico apresenta-se estudos que abordam o envolvimento parental na relação com as condições familiares, sem necessariamente atrelar a agenciamentos escolares específicos, mas buscando variáveis sociais e culturais em geral para compreender níveis e modos de envolvimento parental na vida educacional dos filhos para além de aspectos necessariamente escolares. Alguns desses estudos buscam verificar eventuais impactos/influências de níveis e modos de envolvimento parental sobre o rendimento escolar de estudantes.

Um dos estudos referenciais sobre envolvimento parental é o de Lareau (2011), que analisa a relação entre pertencimento de classe e raça e os modos de cuidado da criança. Lareau (2011) demonstra, a partir de um extenso trabalho de campo em longa convivência com dezenas de famílias nos EUA, que os pais de classes com maior renda acabam por praticar uma ‘criação de filhos’ que ela chama de ‘cultivo orquestrado’, em que há intenso cuidado e acompanhamento paternal, diversas atividades extraescolares, incentivo ao pensamento abstrato e à tomada de decisão, estímulo à modos mais autônomos e por autodisciplina, além de maior arcabouço linguístico transmitido. Em contrapartida, nas famílias de menor renda, se percebe uma espécie de ‘cultivo natural’, em que os filhos são criados com cuidado menos intenso, menor habilidade linguística, menos atividades extracurriculares e numa relação de obediência mais diretiva. Esse tipo de ‘cultivo’ implica em estratégias de escolarização que incluem os processos de escolha escolar. Lareau corrobora com uma perspectiva que confere aos capitais socioeconômicos e culturais a explicação para uma maior ou mais desenvolvida

prática de envolvimento parental e insiste: “Uma visão mais crítica e historicamente sensível é desejável (Donzelot, 1979). O trabalho de Bourdieu (1976, 1984, 1986, 1989) é, assim, precioso” (LAREAU, 2007, p. 75).

No contexto inglês, Reay (1998) argumenta pela centralidade da classe social, do gênero e da raça para explicar a reprodução das desigualdades sociais, e modula isso a partir do uso do conceito de capital cultural, buscando analisar aspectos mensuráveis de capitais culturais como competências linguísticas, maneiras, comportamentos, modos, preferências e valores, ou seja, busca relacionar o modo como se estabelece o envolvimento parental entre mulheres de classes trabalhadoras da região metropolitana de Londres e seus filhos a partir de modais culturais e linguísticos. Reay (1998) escreve em oposição à uma narrativa de valorização da ideia de meritocracia e reafirma a distribuição desigual das vantagens, sobretudo na sociedade inglesa, onde os marcadores de gênero, raça e origem geográfica são notavelmente impactantes.

Esses dois estudos qualitativos somam-se a inúmeros outros estudos que buscam incluir variáveis socioeconômicas e culturais para análise do envolvimento parental. Tais variáveis estão frequentemente presentes nos modelos que analisam envolvimento parental e eventuais influências desse envolvimento sobre o rendimento escolar dos estudantes, sejam como variáveis principais, sejam como variáveis de controle.

Em artigo com dados do contexto asiático, Hung (2007) apresenta pesquisas com modelos de regressões múltiplas e análise de caminhos, permitindo avaliar o envolvimento parental como variável mediadora positiva entre condição socioeconômica da família, característica escolar e resultados escolares das crianças, com variável desfecho. O autor afirma que há efeitos positivos do envolvimento parental (*at home* e *in school*), das aspirações/expectativas parentais sobre os rendimentos em língua e matemática, com controle de variáveis socioeconômicas, estrutura familiar e escolar, com dados de estudantes de Taiwan (HUNG, 2007).

No campo da psicologia da educação há uma série de estudos que analisam a influência do envolvimento parental, sobretudo no contexto do ensino primário, e focando nos mecanismos para esse efeito positivo sobre o rendimento escolar. Cia, Pamplin e Williams (2008) e Fantinato e Cia (2011), com pesquisas no contexto brasileiro, apresentam dados sobre o impacto do envolvimento parental sobre o desempenho acadêmico de estudantes do ensino fundamental. As autoras reconhecem a importância do envolvimento parental, em específico a intensidade de comunicação pais-filho, a participação em atividades escolares, de lazer e de cunho cultural, para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, que contribui para o rendimento escolar. Por sua vez, Christovam (2011) aponta para o efeito positivo sobre o

rendimento do acompanhamento das tarefas/temas para casa e dos estímulos ao comportamento de estudos por parte dos pais. Essas são pesquisas que apresentam evidências de que o acompanhamento da vida escolar dos filhos pelos pais é um fator importante para os processos de leitura, escrita, aprendizagem em geral e longevidade escolar.

Esses efeitos são também estudados com foco na relação família-escola e clima escolar. Determinados tipos e níveis de envolvimento parental tem efeito positivo sobre o clima escolar e, por sua vez, sobre o rendimento escolar dos estudantes. Strier e Katz (2016) destacam, não obstante, que há aspectos da confiança família-escola que por vezes antecedem a entrada na escola, indicando um caminho de influência complexo ao que enfatizam alguns estudos citados no tópico 2.1.1.

A partir deste levantamento, mesmo que não sistemático, percebeu-se um grupo de estudos que debatem e apresentam evidências de que ações e práticas de envolvimento parental são capazes de influenciar o rendimento educacional, e que há uma série de iniciativas e características escolares que podem contribuir com um aumento do envolvimento parental. No entanto, provocando tensionamento, há estudos que debatem e apresentam evidências de que essa influência é perpassada por questões sócio-históricas como classe, cor/raça, entre outros, que apontam para uma complexificação dessa influência. Esse conjunto de estudos indica haver uma influência do envolvimento parental sobre o rendimento escolar, sobretudo no contexto da educação infantil e fundamental, mas sendo esse processo ponderado por variáveis relacionadas aos status socioeconômico e cultural dessas famílias e das escolas onde estudam seus filhos.

Assim ponderado, seria insuficiente analisar o envolvimento parental sem uma perspectiva multivariada e complexa. Ou seja, a evidência da influência do envolvimento parental sobre o rendimento escolar, a relação com o clima escolar e a possibilidade de agenciamentos e estímulos ao envolvimento parental por parte de atores escolares apenas permanece relevante se considerado que este processo é mais intenso e qualificado quando clarificado o impacto das condições socioeconômicas, culturais, familiares e escolares.

Essa complexidade de abordagens talvez seja uma das razões pela qual, apesar do recorrente uso do termo envolvimento parental ou engajamento parental, haja diversas tipologias, perspectivas e recortes³¹ sobre o tema. Smith (2021) e Driessen (2021) consideram que ainda há uma generalidade sobre o termo, uma complexidade de entendimento que varia entre contextos, abordagens e narrativas. Principalmente quando se pensa na promoção do

³¹ Importante notar que existem outros recortes temáticos, em âmbito nacional e internacional, que articulam o envolvimento parental com alguma temática específica, como com educação especial, educação rural, educação indígena, entre outros.

envolvimento parental como uma política educacional, da pertinência dessas propostas e das possíveis tensões envolvidas na relação família-escola. Além disso, como apresenta Kim (2020) por meio de uma meta-análise, por mais que o envolvimento parental apresente influência positiva sobre o rendimento escolar dos estudantes, apontado por um considerável conjunto de evidências, esse efeito pode ser considerado fraco e há uma carência de parametrização metodológica e conceitual que o descreva melhor, o que ressalta a importância da política educacional que se debruça sobre o assunto e com foco no processo de ensino e aprendizagem.

2.1.3 Envolvimento parental no contexto do ensino secundário

Os estudos aqui apresentados são totalmente intercambiáveis com os demais tópicos desse capítulo, mas pela especificação da tese e pela diferença de abordagem, optou-se por segmentar a apresentação de alguns estudos sobre envolvimento parental no ensino secundário de forma separada, apesar de articular-se com processos de escolha escolar.

As pesquisas sobre escolha escolar e envolvimento parental apresentam uma majoritária preferência por estudos em contexto da educação infantil e/ou primária em geral. Soma-se a isso o fato de que apesar de existirem estudos sobre o envolvimento parental no ensino secundário, alguns inclusive mostrando evidências de um positivo impacto sobre o rendimento dos estudantes, há um desacerto conceitual e metodológico inclusive em termos de validade de instrumentos, uma vez que a maioria dos estudos são voltados para os públicos do ensino infantil e/ou primário (COSTA; FARIA, 2017)³². Driessen, Smit e Slegers (2005), ao comentarem um estudo sobre envolvimento parental na educação primária e secundária holandesa, indicam que a intensidade de envolvimento parental tende a cair conforme aumenta a idade do estudante. Mas consideram que isso assim se apresenta pelo fato de ser utilizada uma mesma ‘régua’ para o processo de envolvimento parental nas duas etapas de ensino.

Há autores que consideram que o envolvimento parental permanece, mas com modos e objetivos diferentes daqueles do ensino primário. Dessa forma, as escalas e instrumentos sobre envolvimento parental necessitariam de adaptação, dando maior peso à escolha escolar, à comunicação pais-filhos, e à construção das estratégias pós-ensino secundário, seja para o ingresso no ensino superior, seja para o mercado de trabalho, como consideram Costa e Faria

³² “Despite indications that parental involvement is still important during adolescence, most of its conceptual models were developed and validated with parents of elementary school children or early adolescents [...] Thus, it is imperative to get to know the extent to which parental involvement influences school achievement and which types of involvement are the most appropriate for secondary school.” (COSTA, FARIA, 2017, p. 29-34).

(2017). Também apontam para aspectos típicos do contexto do ensino secundário, como o nível de complexidade do conteúdo escolar, que aumenta, e sobre o estilo e status dos professores de ensino médio, que pode ser uma sutil barreira para uma comunicação mais intensa entre pais e professores. Por meio de estudos focais em duas escolas em Portugal, os autores Costa e Faria (2017) apontam então para o papel dos pais como facilitadores e protetores, manifestado em comportamentos parentais como aconselhar, aceitar, dar suporte e se envolver, ao mesmo tempo em que consideram a importância da autonomia dos filhos e do reconhecimento de menor dependência. Essa autonomia, não obstante, acontece quando há meios de controle para acompanhar e intervir quando necessário. Meios de controle como, por exemplo, o monitoramento do grupo social de relacionamento do adolescente, que começa pela escolha da escola e por vezes do bairro de moradia. Essa posição de pais reguladores também foi percebida por Holloway *et al.* (2008), sendo essa regulação ou disciplinamento equilibrado como algo reconhecido como importante pelos próprios estudantes, além das práticas de projeções de futuro e assistências parentais.

Alguns estudos sobre engajamento parental no contexto do ensino secundário tentam perceber a influência que tais práticas parentais possuem sobre as taxas de permanência na escola. O ensino secundário em geral, e em vários países, tende a ter uma taxa de evasão maior que aquelas observadas no ensino primário, tornando-se um tema relevante em termos de políticas educacionais. Akmal e Larsen (2004) avaliam o efeito positivo do que eles chamam de ‘conversações’ entre pais e filhos para a permanência e conclusão escolar no ensino secundário, a partir de dados de escolas em Moscou. As práticas de comunicação entre pais e filhos são notadamente importantes e refletem, entre outros fatores geradores, as expectativas parentais sobre filhos que impactam sobre a conclusão do ensino médio (ROSS, 2016). Tais expectativas e estratégias específicas, e não necessariamente a intensidade do envolvimento parental, influenciam para a conclusão do ensino médio e para o acesso ao ensino superior, inclusive entre grupos étnicos minoritários do contexto estadunidense (ANGUIANO, 2004).

Veiga *et al.* (2016) fazem uma revisão da literatura de estudos sobre permanência escolar e envolvimento dos estudantes com a escola. Eles mostram que os estudos por eles revistos – em geral e sobretudo no contexto europeu – indicam ser a família um espaço com influências significativas, estando os contextos familiares adversos mais relacionados com menores rendimentos escolares e maior probabilidade de abandono escolar. Zaff *et al.* (2017) fazem uma revisão da literatura para identificar fatores associados às taxas de conclusão de ensino médio nos EUA. Dentre 12 fatores por eles encontrados, está o que eles chamam de conexão entre pais-filhos. Os estudos citados indicam que a comunicação entre pais e filhos, o

suporte emocional, a intimidade, entre outros fatores estão relacionados de forma multivariada com a capacidade de conclusão do ensino médio, mesmo quando em controle de variáveis étnicas/raciais e socioeconômicas.

Para além da questão da permanência escolar no ensino secundário, há pesquisas que buscam analisar a influência do envolvimento parental no rendimento escolar. Crosnoe (2009) aponta que a intensidade e diversidade de formas de comunicação família-escola (direta, por meio do estudante etc.) e a comunicação entre escolas na transição *middle - high school* estão relacionadas com melhores desempenhos, em especial em matemática e ciências, conforme análise longitudinal feita com dados de uma amostra nacional.

Wang e Sheikh-Khalil (2014) apontam para o efeito relevante e positivo do envolvimento parental, em nível de ensino médio, para com a saúde mental dos adolescentes, que impacta diretamente sobre o rendimento escolar. Por meio de um estudo longitudinal com dados de estudantes de 15 a 17 anos nos EUA, os autores apontam, por meio de MEE, para uma clara e direta influência do envolvimento parental sobre o comportamento e engajamento emocional do estudante, mediando o efeito do envolvimento parental positivo sobre o rendimento escolar e negativo para índices de depressão (WANG; SHEIKH-KHALIL, 2014).

Hill e Tyson (2009), por meio de uma meta-análise com 50 estudos, evidenciam a relação positiva entre envolvimento parental e resultados escolares no ensino secundário, efeito positivo percebido principalmente entre tipos de envolvimento parental relacionados à prática parental de promover atividades sociais e educacionais enriquecedoras aos filhos, como estímulo e provisão de materiais de leitura, jogos educativos, visitas à espaços como museus e parques, participação em eventos, entre outros, que as autoras nomeiam como socialização acadêmica.

Em outro estudo Hill, Witherspoon e Bartz (2018), agora por meio de uma pesquisa qualitativa com grupos focais de pais, professores e estudantes, apontam para um conjunto por eles chamados de agrupamentos de estratégias, relacionadas com aquilo que é empreendido pelos pais no contexto da educação secundária. Dentre as estratégias mais comuns está a comunicação ativa pais-filhos-escola, inclusive como estratégia de envolvimento parental mais consistente, a cessão escalonada de autonomia aos filhos e a promoção de um discurso que conecta a educação a um futuro de sucesso com fins de convencer os filhos da importância do ensino secundário.

Dentre os diversos estudos sobre mobilização familiar no ensino secundário localizados, o de Hamlin (2021)³³ executa uma abordagem próxima da que se objetiva nesta tese. Hamlin (2021) realiza um estudo em Detroit, Michigan, comparando níveis de envolvimento parental entre escolas públicas regulares e Charter Schools³⁴. Ele contextualiza a situação de Detroit, uma cidade em processo de desindustrialização que vem acumulando um aumento contínuo nas taxas de desemprego e violência, além de perda demográfica. Cita estudos que indicam uma maior prática de envolvimento parental e escolha escolar por parte dos pais na cidade como um todo, na tentativa de conseguirem melhores oportunidades escolares aos seus filhos ante o crítico cenário econômico da cidade.

Por meio de bancos de dados educacionais da cidade, de escolas de ensino primário (8 anos de estudo) e secundário (9 a 12 anos de estudo), o autor (HAMLIN, 2021), por meio de regressões, indica que as Charter Schools, em especial as sem fins lucrativos, são mais buscadas e mais geradoras de envolvimento parental que as escolas públicas da região, mesmo com o controle de variáveis demográficas e socioeconômicas. Ao mesmo tempo, o autor faz a ressalva para a existência de altas expectativas parentais antes mesmo do ingresso na escola, podendo ser essa questão eventualmente respondida com estudos longitudinais, comparando o envolvimento parental no início e no fim da etapa, entre tipos de escolas ou qualificando a relação por meio de uma abordagem qualitativa.

Em um estudo complementar qualitativo, Hamlin (2020) identifica as razões dadas pelos pais em relação a preferência por estas escolas: infraestrutura da escola, ambiente disciplinar, boa comunicação da escola para com a família, seleção de estudantes e localização da escola. Excetuando a questão da localização da escola, todas essas outras razões e discursos parentais apareceram em minha pesquisa de mestrado com famílias das EEEPS (SANTOS, 2017). Além dessas questões de cunho moral e do ambiente escolar, também apareceram as razões ligadas à formação profissional, entre outros aspectos ligados a qualidade escolar.

Mostra-se importante avançar nessa possibilidade da influência de tipos e características escolares sobre a mobilização familiar no ensino médio, entre classes com menores condições socioeconômicas, no âmbito da rede pública no Brasil ou em redes congêneres no cenário internacional, indicando haver aspectos do envolvimento parental que estão relacionados com

³³ Com pré-print publicado em 2017.

³⁴ Segundo Yancey (2000) as *charter schools* são escolas privadas e/ou comunitárias, com ou sem fim lucrativos. São fundadas e geridas em sua maioria por associações de professores, pais, grupos comunitários, empreendedores e/ou organizações sociais. Tem um reconhecido apelo liberal e conservador e se destacam pela autonomia e flexibilidade de seus programas e currículos, principalmente quando comparadas às escolas públicas. É importante lembrar que não se trata de escolas objetivamente melhores, mas que gozam de certa reputação escolar entre as famílias e estudantes.

configurações e distribuição das oportunidades escolares, e por conseguinte, relacionados aos processos de escolha escolar.

2.2 Escolha escolar e mercado escolar

Em diálogo, e em muitas vezes entrelaçado com os estudos sobre envolvimento parental, estão as pesquisas sobre escolha escolar. Esses estudos se caracterizam recorrentemente por uma análise contextual das oportunidades escolares, refletidas pela reputação escolar e em diálogo com configurações sociais e expectativas das famílias e seus filhos estudantes.

Como já apontado, a massificação da educação, sobretudo nos países do norte-global, gerou novas diferenciações escolares e uma intensidade de agenciamento e mobilização pelo futuro educacional e pela carreira profissional dos filhos. Epstein (2011), referindo-se ao contexto dos EUA, aponta para um aumento, após década de 1980, da demanda parental em relação às práticas educativas julgadas melhores, maior intensidade do envolvimento parental nas atividades escolares e cobrança para uma maior transparência da gestão escolar, e por possibilidade de acompanhamento dessa gestão. Zanten (2007), em pesquisa no contexto francês e com pais de renda média e alta, mostra como algumas famílias chegam a utilizar de práticas e critérios que os pesquisadores da área (como os de sociologia da educação) utilizam para avaliação educacional, para então avaliar as oportunidades escolares para seus filhos.

O aumento da competitividade escolar, a redução das expectativas profissionais e de renda, com o aumento das restrições produtivas no final do século XX³⁵ instou às famílias, primeiramente as de grupos socioeconomicamente e culturalmente favorecidos, a necessidade de maior agenciamento familiar. Além disso, com o aumento da democratização da informação e de conteúdos culturais, tornaram-se importante para esses grupos uma série de ações e práticas que visam garantir o status socioeconômico da família, nos filhos.

É ante esta dinâmica que se desenvolvem os estudos sobre a educação das elites e as práticas de *shadow education*, destacando-se o conceito de parentocracia, por meio do qual Brown (1990) evidencia a forte dependência que os retornos sociais alcançados pelos filhos tem em relação aos seus contextos familiares ‘de partida’, ou seja, da dependência das condições e ações parentais para manutenção e/ou mobilidade social. Esses estudos focam sobretudo na capacidade do capital econômico e do capital social na garantia do sucesso educacional e profissional dos filhos, esmaecendo os efeitos meritocráticos sobre esse sucesso.

³⁵ cf. Brown, Lauder e Ashton (2011).

Uma série de estratégias são utilizadas por famílias de alta e média-alta renda para garantir uma experiência escolar potencializadora. Bunnell (2020) destaca as práticas de escolarização internacionalizada buscadas por pais que querem ampliar suas margens de escolha e mobilizam esforços para uma formação internacional dos seus filhos, inclusive desde a educação básica. Em países onde o local de residência ou bairro influencia na lotação de uma vaga, vê-se as práticas de famílias que adquirem casas, entre outras estratégias, pensando na oferta escolar da região/bairro, o que torna essa questão como um dos temas de pesquisa em sociologia da educação (FISCHER; KMEC, 2004; LAREAU, 2011).

Destaca-se o trabalho de Barg (2013, 2015), que apresenta uma relação entre capacidade de influência no *school tracking* pelo capital cultural dos pais. Por meio de estudos qualitativos e quantitativo longitudinal (1995-2001) ela analisa o processo de transição entre o *collège* (ensino fundamental II) e o *lycée* (ensino médio) na França. Esse processo possuía etapas em que tanto a família como a escola articulavam escolhas sobre o prosseguimento escolar dos estudantes. Barg (2013, 2015) demonstra a forte influência do capital cultural e econômico das famílias nesse processo, e enfatiza que pais com maiores capitais econômicos e culturais tendem a requisitar e a conseguir colocar seus filhos nas melhores oportunidades escolares posteriores, isso porque ter mais capital cultural influencia a equipe escolar para recomendar boas oportunidades para os alunos de famílias justamente com maiores capitais culturais.

Outros estudos em *shadow education* focam na prática de algumas famílias que investem em assessorias e/ou tutorias para seus filhos. Em um estudo sobre tutoria individual, Park, Byun e Kim (2011) mostram que a escolha assertiva e o monitoramento da tutoria individual contratada para o filho tem mais influência positiva sobre os resultados em matemática e inglês do que em práticas de envolvimento parental direto, como acompanhar as tarefas escolares ou mesmo a comunicação direta com a escola. A contratação de tutoria individual, que pode ser classificada como de transmissão indireta, está mais presente entre pais com mais escolaridade e renda no contexto sul-coreano.

No Brasil, uma série de estudos consolidados (NOGUEIRA, 1995, 1998; FEVORINI; LOMÔNACO, 2009; ALVES, 2010; CALDEIRA; ALVES, 2021) mostram essa tendência de uma intensificação das práticas de escolha escolar e envolvimento parental, entre famílias de renda média e média-alta, e a caracterização de pais e mães como ‘profissionais’ no acompanhamento escolar, que se preocupam e dispõem de meios para incidir positivamente sobre a trajetória educacional de seus filhos, com uma adesão ao discurso escolar que fortalece essas crenças e práticas parentais. Fialho (2012), em seus estudos qualitativos com famílias de classe médias em Belo Horizonte, apresenta dados empíricos que indicam processos já

observados em estudos internacionais sobre as práticas de famílias dessa classe social: educação e diploma como passos para ascensão social, lógica do ‘cultivo orquestrado’ como o tipo de educação apresentado por Lareau (2011), junto com as ideias de “lar como anexo da escola” e “aluno profissional”, em diálogo com o que considera Roger Establet.

Além disso, tanto no Brasil como em países latino-americanos (BARRERA; FALABELLA; ILABACA, 2021) há uma forte presença da escola privada, que constituiu uma opção central para essas famílias nesse processo de busca por uma escolarização e formação diferenciada para os seus filhos. Soma-se a isso mecanismos de socialização e institucionais que geram diferenças na distribuição geográfica das oportunidades escolares, visto a fulcral segregação residencial no Brasil, o que justifica o fato de que parte da agenda sobre desigualdades educacionais passou a trabalhar com variáveis relacionados ao espaço urbano (KOSLINSKI; ALVES, 2012).

Em total diálogo com esse contexto e debate se inscrevem os estudos sobre mercado escolar, em suas diversas intensidades, como as reflexões sobre o mercado escolar na rede pública. Esse processo de competição e intensificação não é mais exclusivo das classes altas, mas espalhou-se a medida em que houve um aumento ainda maior da estratificação escolar e da inclusão contínua de novos públicos de forma mais democrática à educação, principalmente em países retardatários no processo de massificação da educação, como o Brasil.

Merrifield (2008) aponta para a existência de vários níveis de flexibilidade e de possibilidade para a escolha da escola, a depender de várias regras institucionais e de contextos específicos. Assim, ressalta-se a importância de se pensar em um quase-mercado escolar, sobretudo para o contexto da rede pública de ensino no Brasil (COSTA; KOSLINSKI, 2012) e ante a preeminência de classes menos favorecidas nessa rede³⁶, ou de grupos sociais historicamente não comuns no ensino superior ou nas atividades profissionais baseadas no conhecimento.

Ademais, como apontam McGinn e Bem-Porath (2014), precisa-se pensar na forma como os pais operam essas escolhas, principalmente entre aqueles com menores recursos, que acabam sendo movidos pela intensificação da escolha escolar, mas acumulam dificuldades que podem gerar problemas, ‘escolhendo errado’. Convergindo na dificuldade de lidar com o tipo de escola, com as consequências da escolha e outros eventuais custos.

No contexto brasileiro, cabe uma análise sobre como a reputação escolar pode estar frequentemente desassociada da real eficiência escolar ou de uma escolha reflexiva sobre os

³⁶ Por ser a noção de quase-mercado importante para esta tese, a discussão desloca-se para o capítulo teórico.

benefícios objetivos da escolha, conforme aponta o estudo de Nogueira (2013) sobre a escolha de escolas privadas de bairros ou também chamadas escolas não-centrais, e sobre a postura de valoração delas por pais de classes média-baixas, referindo-se ao contexto urbano brasileiro.

2.3 Considerações gerais a partir da revisão

A partir do conjunto de estudos levantados e brevemente apresentados aqui, é possível perceber que envolvimento parental é um conceito amplamente utilizado (temporal e espacialmente) apesar de não haver um consenso conceitual do termo. Dessa forma, considera-se que o envolvimento parental seja um constructo multidimensional que inclui: (I) envolvimento parental em atividades na escola, ou na interação com demandas dos agentes escolares; (II) envolvimento parental no ambiente familiar, seja por meio do acompanhamento cotidiano, seja na provisão de condições de vida saudável, estudo e comunicação pais-filhos; e (III) promoção de uma socialização acadêmica, em que os pais propiciam experiências sociais e educativas diversas e contribuem para a aprendizagem e vivência cultural. Além disso, há uma modalização do envolvimento parental em relação às faixas etárias dos filhos e/ou modalidades de ensino.

Por sua vez, os processos de escolha escolar, que possuem uma lógica de mercado escolar e na relação com as oportunidades escolares, também são considerados como dentro desse conjunto de ações e práticas parentais que buscam melhorar a vida e o processo educativo dos filhos. Ou seja, tanto o envolvimento cotidiano e contínuo dos pais na vida estudantil dos filhos como o processo ativo de escolha da escola são ações e práticas que revelam o quanto de engajamento ou mobilização familiar se opera em relação à vida, futuro educacional e profissional dos filhos³⁷. Assim, apesar de serem temas que se apresentam em algum nível de distinção, são intercambiáveis e interrelacionados.

Para os fins deste trabalho, buscando objetivar e nomear esse processo de duplo esforço (escolha da escola e envolvimento parental), adota-se aqui o termo de *mobilização familiar* ou *mobilização parental*. Assim, *mobilização familiar* será o termo aqui utilizado para referir-se ao processo de escolha escolar e envolvimento parental.

Além disso, ao se pensar essa mobilização familiar no nível secundário de ensino, torna-se necessário algumas adaptações conceituais e metodológicas, uma vez que há uma

³⁷ “Os pais que procuram escolher a escola para os seus filhos têm mais probabilidades de ter expectativas mais elevadas para os seus filhos e de participar na educação dos filhos a taxas mais elevadas.” (HAMLIN, 2021, p. 908, tradução livre).

predominância dos estudos relacionados à educação infantil e primária. No ensino secundário, nomeado no Brasil como ensino médio, tem-se uma lógica das ações que são voltadas para o futuro, seja para o ensino terciário em geral – técnico e/ou ensino superior, seja para uma entrada qualificada no mercado de trabalho. Trata-se de uma etapa de ensino de transição e que possui características próprias, como aquelas relacionadas à autonomia e idade desses estudantes. Por tais motivos, os processos de escolha escolar e envolvimento parental no nível secundário e para o contexto brasileiro serão organizados pelo uso do termo *mobilização familiar no contexto do ensino médio* ou *em nível de ensino médio*.

A definição desses termos tem fins instrumentais e metodológicos para a organização das análises aqui empreendidas, sem pretensões de sistematizar esses subcampos e temas de pesquisas ou de nomear processos de forma ampla.

3 O CONCEITO DE CONTEXTO DE AÇÃO PARA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE MOBILIZAÇÃO FAMILIAR E CONTEXTO ESCOLAR

Uma reflexão entre mobilização familiar e contexto escolar exige uma análise contextual das ações a partir do momento em que se tenta identificar a mobilização familiar em relação com realidades escolares diferentes. Especificamente a partir de (I) uma concepção multivariada dos fatores promotores da mobilização familiar, considerando não apenas variáveis socioeconômicas e culturais, e (II) da noção de escola pública diferenciada, ancorada na reflexão sobre quase-mercado escolar.

Busca-se desenvolver neste capítulo uma chave interpretativa das ações dos indivíduos nesse processo, construída a partir de um pressuposto dinâmico-estruturalista, numa acepção sociológica de não-contradição entre ação e estrutura.

3.1 Estruturação dinâmica da ação a partir de William Sewell e Bernard Lahire

Amplamente utilizado no campo das ciências sociais e humanas em geral, o termo estrutura ainda guarda uma polissemia que requer um tratamento sistemático para eventuais definições do termo. Nas ciências sociais o termo se refere a um conjunto de estabilidades, padrões e direcionadores seja de ordem material ou simbólica/cultural.

Os termos estrutura e ação remetem a um longo e não concluído debate, com contribuições de diversos autores clássicos e contemporâneos. William Sewell, historiador e sociólogo do campo da sociologia histórica, propõe uma formulação sobre o debate entre estrutura e ação que parte de uma tentativa de equacionamento das noções de *dualidade da estrutura* em Anthony Giddens e de *habitus* de Pierre Bourdieu.

Sewell (1992, 2005) considera que o conceito tem três características de uso, estas de fácil percepção. Para ele, estrutura é uma noção utilizada frequentemente em oposição a agência, refere-se em geral a padrões e processos de estabilidade e é utilizada por aqueles que buscam análises de larga escala e macroteóricas. Para Sewell (2005), entretanto, é improdutivo manter uma separação entre agência e estrutura, mudança e estabilidade. Sua proposta é de superação e síntese dessa dicotomia, em vista de uma perspectiva estrutural-dinâmica que reconheça a agência dos atores, equacione a mudança social dentro da perspectiva materialista e que supere uma visão estritamente material da noção de estrutura.

Sewell (1992, 2005) parte do desenvolvimento teórico de Giddens (2003) apresentado em *A Constituição da Sociedade* quando este considera ser a estrutura social formada por uma

dualidade de regras e recursos, recursivamente implicados na reprodução dos sistemas sociais. Sewell (1992, 2005) também considera a estrutura como (i) regra, mas especificamente como esquemas e como (ii) recursos.

As regras ou esquemas são conjuntos virtuais, preservados na memória social, que conseguem guiar o comportamento humano em sociedade e permitem ao indivíduo ‘navegar’ no mundo social e com ele interagir. Para Sewell (1992, 2005) são esquemas, de diversos níveis, que são generalizados e aplicáveis à várias situações sociais. Em Bourdieu (2002) esses esquemas estão próximos daquilo conceituado como o *habitus*, que seria um esquema gerador de disposições.

Os recursos são um conjunto de capacidades que permitem a manutenção da rotina social, tudo aquilo que permite ação, principalmente recursos materiais, e que sirvam como fonte de poder, capacidade de manter ou mover coisas e pessoas. Para Sewell (1992, 2005), em um tensionamento da apreensão de dualidade em Giddens, tanto regras/esquemas quanto recursos não teriam um caráter dual, sendo um efeito um do outro, mas seriam eles próprios constituintes, mutuamente implicados, sustentando um ao outro a todo tempo e criando a estrutura social.

Essa constituição estrutural, portanto, seria interna e inseparavelmente dinâmica, cultural e material, e, sendo assim, regras, esquemas e recursos seriam inseparáveis na análise de Sewell (1992, 2005). O autor desloca a análise para o que ele considera ser os cinco axiomas daquilo que se pode considerar como sua teoria da estruturação dinâmica. Para Sewell (1992, 2005), a realidade social se constitui a partir de uma multiplicidade de estruturas que estão em interseção. Para ele não é a dualidade da estrutura como regra e como recurso que permite a mudança estrutural, mas a existência de uma multiplicidade de estruturas em que está imbricado o conjunto de esquemas e recursos.

Os axiomas de Sewell (1992, 2005) são: *multiplicity of structures, the transposability of schemas/logics/rules, the unpredictability of resource accumulation, the polysemy of resources, e intersection of structures*. Para o autor, a sociedade é constituída por muitas estruturas que operam em diferentes níveis e que são reconhecidas pelos indivíduos. Esses indivíduos são orientados por diversos esquemas, lógicas e regras e que podem ser ‘transportados’ entre diferentes contextos sociais, entre múltiplos arranjos estruturais. No entanto, as consequências e resultados desses esquemas, principalmente entre diferentes contextos, não podem ser previstos ou determinados, o que se explica pelo fato de que existe uma polissemia de significados em torno dos esquemas e do uso dos recursos disponíveis. Além

disso, existe uma interseção de estruturas que podem produzir harmonias, mas também tensões e conflitos, por vezes de consequências não previsíveis.

Sewell (1992, 2005) adicionalmente recorre à metáfora da gramática e da língua para explicar sua concepção de estrutura. Assim como com a língua, os indivíduos em uma sociedade possuem uma quase infinita possibilidade de manuseio das regras e recursos que constituem a sociedade. Para o autor, existe uma matriz de possibilidades, matriz composta por inúmeros esquemas e recursos.

Segundo o autor, agência é a capacidade de mobilizar e reorganizar essa matriz. Dessa forma, existiria uma gigantesca gama de possibilidades, na prática quase infinitas, de reorganização das bases dessa matriz, mas, teoricamente, não infinitas. Assim, não há espaço para uma ilusão de plena liberdade e nem para determinismos sociais. Apesar dessa ampla possibilidade, existem probabilidades, padrões e tendências que podem ser facilmente pesquisadas.

Sewell (1992, 2005) ainda argumenta que a capacidade de agência é inerente a todos os humanos, mas que existem tipos e níveis de agência que dependem da origem e do contexto social de cada indivíduo. Ao longo de suas vidas, os indivíduos podem transformar sua capacidade de mobilizar a matriz de possibilidades e diferentes contextos sociais implicam em diferentes capacidades de mobilização. Por fim, existe para o autor uma ampla margem de comunicação e mobilização entre indivíduos, que pode se desenrolar em agenciamentos e iniciativas coletivas.

Sewell busca desenvolver uma formulação que avança a partir de uma tentativa de síntese teórica, equacionando em um único esforço teórico a capacidade de compreender isso que se opõe instrumental e didaticamente como ação e estrutura. Muitos sociólogos e teóricos sociais tentaram e/ou tentam essa articulação e, ao final, como o próprio Sewell (2005) aponta, trata-se muito mais de termos, narrativas e mecanismos de comunicação do que contradição. Não obstante, o autor reconhece ser difícil pautar a questão e propor perspectivas sobre essa problemática sem recorrer ao debate e aos termos recorrentes. Ou seja, é difícil abordar uma perspectiva que pretende reconhecer o caráter dinâmico-estrutural da realidade social sem recorrer as palavras estrutura e ação.

Por mais desafiante que sejam essas tentativas de síntese teórica, ou de busca por perspectivas teóricas de não-contradição, Alexander (1987) aponta ser este um processo já notável na sociologia do século XX³⁸. Esses movimentos de síntese ocorrem tanto em direção

³⁸ “[...] a unilateralidade gerou contradições tanto na tradição micro como na macro. Foi, aliás, com vistas a escapar a essas dificuldades que uma geração mais jovem de sociólogos formulou um programa de trabalho de natureza

a uma articulação macro e micro quanto em relação à articulação entre teoria e empiria (HAGUETTE, 1993; HAGUETTE, 2013). Autores como Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Randall Collins, Anthony Giddens, Margaret Archer e muitos outros já fazem um movimento de síntese teórica e articulam avanços a partir dos clássicos, constituindo o então novo movimento teórico apontado por Alexander (1987). Outros autores fazem reinterpretações e/ou avanços que exploram caminhos teóricos menos radicais e na busca por uma compreensão holística da realidade social, como faz Albert (2016) ao propor uma sociologia weberiana antirreducionista e que não oponha o nível da ação ao nível da estrutura; ou mesmo os movimentos de Dubet (1996) e Lahire (2002) como prolongamentos críticos de Bourdieu; entre diversos outros exemplos.

Na sociologia da educação, um embate clássico que reflete essa tensão geral entre ação e estrutura é o debate entre a teoria da ação racional e teoria do habitus em Bourdieu. As desigualdades sociais e educacionais e a capacidade da educação em promover mobilidade social foram objetos extensamente debatidos ao longo do século XX. Boudon (1979), referência da teoria da ação/escolha racional, compreende as desigualdades de oportunidades como um efeito perverso ou resultado não-premeditado da busca individual/familiar por melhores condições, pela relação custo-risco-benefício de cada indivíduo ou família. A capacidade de investimento educacional dependeria das capacidades sociais das famílias que investiriam racionalmente na educação dos filhos se tivessem as condições para tal.

Bourdieu e Passeron (2012, 2018) compreendem que por causa de uma estrutura simbólica dominante, reproduzida no sistema escolar, opera-se uma exclusão daqueles que possuem baixos capitais socioeconômicos e culturais, e que a própria capacidade de sonhar e desejar estariam limitadas pelos horizontes estruturados para as diversas classes e grupos sociais. Ante essa teoria sociocultural das classes de Bourdieu é que se encontra o central papel da educação na estruturação das realizações dos indivíduos. Coleman (1966), apesar de seguir em outro caminho teórico e de ainda mudá-lo posteriormente, também apontou para a composição social da escola e para as bases socioeconômicas da família como os determinantes do desempenho escolar.

Trata-se de um longo debate que, como aponta Haecht (2008), gerou agendas de pesquisas, conjunto de evidências para ambos os lados, que ultrapassaram os campos da sociologia da educação e da estratificação e impactaram o debate teórico das ciências sociais

inteiramente diversa. Persistem entre eles desacordos fundamentais, mas há um princípio fundante em relação ao qual todos estão de acordo: a micro e a macroteoria são igualmente insatisfatórias; ação e estrutura precisam ser agora, articuladas.” (ALEXANDER, 1987, p. 2).

como um todo. O campo de estudos educacionais teve uma expansão e desenvolvimento nas últimas décadas, bem como um aprimoramento metodológico constante. Teoricamente, esse movimento de síntese e busca por não contradição continuou avançando³⁹.

Dubet e Martuccelli (1997, p. 245) atentam para o que eles chamam de “duas versões cruzadas da socialização”. De um lado estariam as perspectivas que constroem um indivíduo mais autônomo e reflexivo, em que estariam as perspectivas do ator racional, do individualismo metodológico e algumas teorias psicológicas. A outra versão é aquela bem representada por Bourdieu, que foca nas estruturas e na reprodução social. Os projetos intelectuais de Lahire (2002) e Dubet (1996) tentam articular essas versões aparentemente opostas. As perspectivas teóricas desses sociólogos – *homem plural* e *experiência social* – são resultados desse empreendimento que busca salvar teoricamente aquela sociologia que se arvora na interpretação e explicação das ações dos indivíduos, a sociologia da ação e das práticas. Para eles o indivíduo é, ao mesmo tempo, “pessoa” e “papel”; uma unidade que imbrica “percursos individuais e processos coletivos” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 246).

Na agenda em torno do paradigma da socialização, Lahire faz um prolongamento crítico de Bourdieu, desenvolvendo uma teoria da socialização e da ação que responde às pertinentes críticas e inegáveis contribuições da teoria da ação racional, em especial a desenvolvida por Boudon (1979). Lahire é um sociólogo contemporâneo que tem relevante produção recente, pós-década de 1990. Isso o coloca numa posição temporal privilegiada em relação ao debate da sociologia da ação e da educação. É por isso que sua obra é considerada como um prolongamento crítico da obra de Bourdieu, que não só complexifica a teoria do habitus, mas busca responder às críticas feitas por outras perspectivas teóricas como aquelas da perspectiva do ator racional, da teoria dos jogos, entre outros. Essa tentativa de Lahire (1997, 2002) está relacionada às suas pesquisas no campo da sociologia da educação e estratificação, que convergem na sua concepção do *homem plural*, especificamente por meio do pressuposto da *pluralidade disposicional*.

A perspectiva de Bourdieu (2002) conduz a percepção de uma unicidade estrutural, estruturada e estruturante. Com as contribuições de Lahire (2002) e Sewell (2005) essa premissa de que estruturas passadas estruturam estruturas presentes e futuras não se perde, mas coloca-se a tensão e o conflito ao se propor a compreensão de que existem *estruturas múltiplas*, que

³⁹Aquino argumenta que tanto a perspectiva do *habitus* quanto a perspectiva da *racional action theory* são relevantes, válidas e contribuem para o conhecimento da realidade social, e que “cada uma delas, e cada uma de várias outras teorias existentes, ajudam a melhor compreender diferentes momentos da infinitamente complexa interação humana” (AQUINO, 2000, p. 29).

interagem e produzem resultados amplos e de complexo controle. Ou seja, a todo momento operam-se múltiplas estruturas com lógicas e temporalidades distintas.

Há ao longo da história social do indivíduo uma permanente incorporação do resultado das múltiplas estruturas a que é exposto e participa e, quando tal indivíduo age/escolhe, o faz dentro dessa matriz incorporada e na interação com as múltiplas estruturas contextuais do presente de ação. Sua escolha, que pode ser considerada racional, suas ações e práticas corriqueiras, acontecem dentro de limites que o seu passado incorporado e seu contexto presente permitem, ou seja, em diálogo com Sewell (1992, 2005), dentro dos limites da matriz de possibilidades. Propõe-se, portanto, que para a interpretação das ações, escolhas e práticas dos indivíduos seja construído um *contexto de ação*.

3.1.1 Sobre o contexto de ação

O conceito de *contexto de ação* aqui proposto, com inspiração em Lahire (2002, 2006, 2017b), é o espaço-tempo social onde desdobra-se o passado social dos indivíduos e o contexto do presente. Os capitais, todo o processo de socialização e a história social incorporada fruto de múltiplas estruturas constituem esse passado social que interage com as configurações, determinações e oportunidades do presente, com as situações demandadas, as pressões, interpelações alheias, entre outras externalidades e características do contexto atual em que o indivíduo irá operar suas escolhas, ações e/ou práticas.

Lahire (2002) estabelece a sua perspectiva do homem plural ao criticar o pressuposto da unicidade disposicional presente na teoria bourdieusiana do *habitus* e dos *campos*. A pluralidade disposicional estaria tanto na formação plural dos indivíduos, quanto na pluralidade dos contextos de ações. Para Lahire (2002, p. 36) o indivíduo é “o produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. Que no curso de sua trajetória [...] participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes”.

Ademais, tão importante quanto a multiplicidade do passado feito presente, ao longo da sua socialização, é a importância da pluralidade do presente, onde se executa a ação:

Os repertórios de esquemas de ação (de hábitos) são conjuntos de sínteses de experiências sociais que foram construídas/incorporadas durante a socialização anterior nos âmbitos sociais limitados/delimitados, e aquilo que cada ator adquire progressivamente e mais ou menos completamente são tanto hábitos como sentidos da pertença contextual (relativa) de terem sido postos em prática. Apreende/compreende que aquilo que se faz e se diz em tal contexto não se faz e se diz em outro contexto. Este sentido das situações é mais ou menos ‘corretamente’ incorporado (depende da variedade dos contextos encontrados pelo ator em seu

percurso e das sanções – positivas e negativas – mais ou menos precoces que lhe foram dirigidas para indicar os limites amiúde imprecisos que não devem ser ultrapassados). Para seguir até o fim a metáfora do estoque, poder-se-ia dizer que o estoque é composto de produtos (os esquemas de ação) que não são todos necessários em todo momento e em todo contexto. Depositados (deponere) no estoque, estão disponíveis, à disposição, na medida em que se pode dispor (disponere) dele. Estes produtos (da socialização) destinam-se muitas vezes a usos diferentes, postos temporária e duravelmente em reserva, à espera dos desencadeadores de sua mobilização. Enfim, as transferências e transposições (analógicas) dos esquemas de ação são raramente transversais ao conjunto dos contextos sociais, mas efetuam-se no interior dos limites – imprecisos – de cada contexto social (e, portanto, de cada repertório). (LAHIRE, 2002, p. 37, grifo do autor).

Dessa forma, Lahire pontua a complexidade da formação disposicional e da própria ação, tendo em vista a variabilidade contextual vivenciada e presente aos indivíduos. Os contextos do presente, na relação com o passado disposicional, provocam situações que desencadeiam uma plataforma singular em que se desdobram as ações e práticas dos indivíduos. Nessa relação não cabe um passado que determina as ações do presente, nem um situacionismo que despreze as condições e historicidade dos indivíduos. Dessa forma, o autor propõe uma análise dos determinantes da ação que ultrapasse as perspectivas homogeneamente estruturantes que ora dão muita ênfase ao passado, ora aos momentos da interação presente, e sobre isso ele pontua:

Pode-se distinguir duas grandes tendências entre teorias da ação e do ator. De um lado estão os modelos que conferem um peso determinante e decisivo ao passado do ator, e de modo mais particular a todas as primeiras experiências (no mais das vezes consideradas homogêneas) vividas na primeira infância (por exemplo, as diferentes teorias psicológicas e neuropsicológicas, a teoria psicanalítica e a teoria do habitus...) e, do outro lado, os modelos que descrevem e analisam momentos de uma ação sem se preocupar com o passado dos atores (teoria da escolha racional, individualismo metodológico, interacionismo simbólico, etnometodologia). No primeiro caso, as experiências passadas estão no princípio de todas as ações futuras. No segundo caso, os atores são seres desprovidos de passado, obrigados apenas pela lógica da situação presente: interação, sistema de ação, organização, mercado etc. (LAHIRE, 2002, p. 46).

Essas tendências opostas coexistem e comunicam algo pelo fato de os indivíduos realmente experimentarem uma socialização primária relevante, mas que não enrijece as ações ou não impossibilita mudanças ante uma experiência social secundária e diante as complexidades contextuais do presente. A proposta de Lahire (2002, 2004) é analisar a ação de escolha/tentativa de escolha dos indivíduos a partir tanto do *passado disposicional*, quanto pelas *externalidades* que se afirmam no presente, compondo o *contexto de ação* desses atores.

O autor evidencia que os contextos e situações podem engatilhar ou desestimular determinados padrões de ação já incorporados ou abrir espaço para formações de novos esquemas de ação. No que tange o envolvimento parental, determinados contextos escolares e

sociais podem desencadear padrões de ações mais ou menos intensos de mobilização familiar em vista do processo de escolarização e profissionalização dos filhos, sobretudo em vista dos conflitos distributivos atuais e por causa da exigência do conhecimento para participar dos circuitos produtivos contemporâneos.

A partir dessa proposta teórica de Lahire, tornar-se importante pensar a relação entre o passado e o presente para qualquer empreendimento que busque interpretar as ações dos indivíduos. Ao perceber a pluralidade de resultados, a despeito do passado incorporado e das fugas de tendência, Lahire (1997, 2002) conclui que as disposições estão sempre sob condições ante o campo de possibilidades presentes. Determinados contextos podem provocar um desencadeamento de determinados esquemas de ação, inibir determinados padrões, ativar outros ou até mesmo dar as bases para processos de socialização secundária e formação disposicional posterior, a depender da existência de determinados contextos desencadeadores⁴⁰. Ele considera de forma específica que

Mais do que supor a sistemática influência do passado sobre o presente ou, dito de outro modo, mais do que imaginar que todo o nosso passado, como um bloco ou uma síntese homogênea, influencia a cada momento sobre todas as nossas situações vividas (as abordagens estatísticas, probabilistas, nos ensinam que o passado de um ator abre – e fecha – seu campo de possibilidades presentes, mas em nenhum caso podem descrever a relação passado-presente em termos de causalidade, por exemplo), o campo de investigação proposto aqui levanta a questão das modalidades de desencadeamento dos esquemas de ação incorporados (produzidos no decorrer do conjunto das experiências passadas) pelos elementos ou pela configuração da situação presente, isto é, a questão das maneiras como uma parte – e somente uma parte – das experiências passadas incorporadas é mobilizada, convocada e despertada pela situação presente. (LAHIRE, 2002, p. 52).

Ele continua e afirma que “se a situação em si não explica nada, é ela que abre ou deixa fechado, desperta ou deixa em estado de vigília, mobiliza ou deixa como letra morta os hábitos incorporados pelos atores” (LAHIRE, 2002, p. 53). Sem apelar para um microsituacionismo fenomenológico⁴¹, Lahire insta por uma sociologia da ação que equacione, num mesmo fôlego teórico, as estruturas incorporadas ao longo dos processos de vivências sociais dos indivíduos,

⁴⁰ “Mais do que plurais, disposições sociais são relacionais, obedecem a um campo de forças sociais, dependendo do momento na trajetória social de um agente. Pluralidade ganha apenas sentido se levarmos em conta a relação, a forma pela qual as disposições anulam, inibem confirmam, reforçam, entram em ‘vigília’ umas com as outras, isto é, sua ‘economia’ interna”. (VISSER, 2017, p. 260).

⁴¹ “O grande problema da teoria da ação defendida por eles [Luc Boltanski e Laurent Thévenot] é o de simplesmente rechaçar o passado incorporado dos agentes sociais pretendendo uma análise da ação situacional, ‘contextualista’ ou enquadrado no presente imediato. [...] Este tipo de teoria da ação situacional acaba por reproduzir as pré-noções dos agentes sem reconstruí-los em um pano de fundo interpretativo mais profundo e depurado. [...] Ao dar primazia a uma interpretação subjetivista sobre estes efeitos, os autores arriscam se apoiar em uma visão essencializante que reforça cientificamente a culpabilização do dominado por sua própria dominação.” (VISSER, 2017, p. 248-249).

sem, no entanto, desconsiderar a variabilidade contextual presente, também alvo da reflexividade desses indivíduos. Ele lembra que “é bastante surpreendente ver como a tradição sociológica, que põe o acento no ‘peso do passado’, pode, no final das contas, negligenciar o papel da situação presente que ‘decide’, não obstante, muitas vezes, o que do passado poderá ressurgir e agir na ação presente” (LAHIRE, 2002, p. 54).

Dessa forma, a abordagem teórica dos *contextos de ação* significa considerar as *variações diacrônicas e sincrônicas* das disposições, ou seja, da socialização passada e presente. Assim como pontua teoricamente Sewell (1992, 2005), ao considerar o efeito socializador da múltiplas estruturas em interação e do conceito de agência como capacidade de se mover dentro dos limites da matriz estrutural de possibilidades, que é ao mesmo tempo histórica, incorporada ou atual quando concernente ao presente da ação.

Lahire chama atenção para a necessidade de uma abordagem disposicionalista que garanta a variabilidade socializadora do passado social e do presente da ação. Lahire (2015, p. 1393) indica a necessidade de se “contextualizar o presente e o passado dos investigados”. Ou seja, não somente focar nas trajetórias e no passado dos indivíduos per se, nos seus capitais acumulados, mas construir um quadro contextual da ação.

Um disposicionalismo muito mecanicista poderia chegar até a pretender que tudo é constituído – ou ao menos em estado embrionário – desde a origem. [...] tudo se passa como se as disposições fossem constituídas independentemente de suas relações com o contexto de ação considerado. (LAHIRE, 2015, p. 1400).

Essa saída teórica de Lahire, que radicaliza a pluralidade disposicional e pluralidade de ação dos indivíduos, não pode ser compreendida sem levar em consideração todo um debate, já antigo, em torno da interpretação das ações dos indivíduos. De igual maneira, a busca por um projeto de interpretação que equacione o passado incorporado e o presente da ação, responde às questões tensionadas pelo debate do individualismo metodológico e pela teoria da escolha racional, sobretudo em torno dos processos de socialização.

A proposta de Lahire busca responder a esse incessante movimento de compreensão e decantamento das ações humanas, enquanto seres sociais, por parte da sociologia. Sem fazer uma ruptura entre o macro e o micro social, essa abordagem busca esclarecer e melhorar o modelo de compreensão sociológica sobre como agem os indivíduos e o que, ao final, determina suas ações. Lahire pontua, já ao final de sua obra de maior fôlego teórico, que:

Os atores atravessaram no passado e atravessam permanentemente muitos contextos sociais (universos, instituições, grupos, situações, ...); eles são os frutos (e os portadores) de todas as experiências (nem sempre compatíveis, nem sempre

acumuláveis, e às vezes altamente contraditórias) que viveram em múltiplos contextos. [...] Dito de outro modo, o ator individual é o produto de múltiplas operações de dobramentos (ou de interiorização) e se caracteriza, portanto, pela multiplicidade e pela complexidade dos processos sociais, das dimensões sociais, das lógicas sociais etc., que interiorizou. Essas dimensões, esses processos ou essas lógicas (essas contexturas) dobram-se sempre de maneira relativamente singular em cada ator individual, e o sociólogo, que se interessa pelos atores singulares, encontra em cada um deles o espaço social amassado, amarrotado. Se o ator individual é um ser dos mais complexos, é porque nele se encontram dimensões lógicas ou processos variados. Há tempo a sociologia tem o hábito de estudar essencialmente as estruturas planas (os processos sociais, os grupos sociais ou as estruturas sociais), isto é, o social em sua forma desdobrada e desindividualizada. Mas pouco a pouco, a sociologia interessou-se por essas múltiplas operações de dobraduras constitutivas de cada ator individual, essas amassaduras sempre particulares que fazem de cada ator, ao mesmo tempo, um ser relativamente singular e um ser relativamente análogo a muitos outros. (LAHIRE, 2002, p. 198).

Esse projeto por uma sociologia disposicionalista, ou sociologia da ação mais completa, inclui pensar a não unicidade dos processos formativos e a não linearidade das respostas dos indivíduos, o que implica considerar uma formação disposicional plural, variada e o reconhecimento da capacidade de agência e reflexividades que os atores têm e manifestam, ante as diversas situações de demanda, contextos e circunstâncias sociais.

Chama-se atenção para a necessidade de se pensar a reflexividade presente nas ações e práticas dos indivíduos, em um contraponto específico à outras perspectivas reprodutivistas da estrutura social, mas sem desconsiderar os esquemas do processo socializador passado. Para isso, entre muitos outros esforços, Lahire (2002, p. 145-151) evoca a metáfora do jogador de tênis que, apesar de ter incorporado as disposições do esporte e os treinos, age reflexivamente enquanto decorre o jogo: faz paradas técnicas, analisa a melhor estratégia, conversa com o técnico, projeta ações, corrige movimentos, mesmo ante a velocidade e intensidade de uma situação de partida. Isso mostra um certo agenciamento do indivíduo sobre o próprio patrimônio de disposições em relação aos contextos e situações que se impõem. Ou seja, é possível perceber e explicar a ação do indivíduo alargando-se instrumentalmente o tempo da ação, focando no contexto da ação como um processo, em que se percebe a presença das disposições incorporadas e as estratégias e projetos manipulando essas disposições.

Esse mesmo jogador, com suas habilidades desenvolvidas, inclusive corporalmente, pode ter um comportamento diferente em um jogo entre amigos e ficar muito mais atento e diligente em uma final de campeonato. Isso é uma ilustração de como os indivíduos se posicionam de forma plural em diferentes contextos de ação, com diferentes intensidades e objetivos, sem abandonar suas disposições ou passado social incorporado, ou seja, agenciam dentro de margens disponíveis, sem romper com a sua história social estruturada ou com seus capitais socioeconômicos e culturais.

As variações sincrônicas da realidade também impactam na formação disposicional e, por fim, na ação, quando no tempo presente. Dessa forma Lahire (2002) evidencia que os contextos de ação impõem diferentes intensidades, criticidades, familiaridades, possibilidades e interdições aos atores, que possuem uma gama de possibilidades, porém não infinitas, que a estrutura passada – feita história social – e a estrutura presente permitem.

Certamente, tudo depende da maneira como se divide a ação considerada, mas certas ações são organizadas num tempo claramente mais longo que aquelas que nos são dadas a ver nos exemplos de gestos esportivos [...] Se, no momento em que o jogador está no jogo, pode contar apenas com suas habilidades incorporadas, estas podem ser o produto de todo um trabalho de reflexão, correção, de cálculo, de estratégia etc., acumulado durante horas de treino. (LAHIRE, 2002, p. 148-149).

Além disso, a própria formação disposicional do ator não é de todo pré-reflexivo. Ainda dentro da metáfora do jogador, considera-se que todo o treino e modelamento corporal é fruto de um desejo refletidamente buscado. Essas metáforas de jogos, amplamente utilizadas, não obstante, focam num tipo particular de ação, emergencial, sempre em prontidão, em monitoramento. A vida real, no entanto, é mais diversificada e as lógicas de ação são inúmeras, gradativas e imiscuídas.

Certamente, a pessoa não pode conduzir toda a sua vida dentro do cálculo racional ou da intenção, mas numa vida nunca inteiramente controlável, previsível, planificável etc., os atores podem às vezes desenvolver intenções, planos, projetos, estratégias, cálculos mais ou menos racionais, em tal ou tal domínio, por ocasião desta ou daquela prática. Portanto, as observações críticas sobre a intencionalidade e o cálculo consciente valem para um tipo particular de ação, numa escala particular de construção de contextos de ação, mas não de maneira universal. (LAHIRE, 2002, p. 154).

É de se esperar que as sociedades modernas, caracterizadas por mudanças sociais rápidas, coloquem os indivíduos diante de um maior número de situações novas, difíceis de associar a situações passadas a partir dos seus esquemas de percepção e para as quais, por conseguinte, não encontram esquemas de ação adequados. Em tais situações, os sujeitos são obrigados a agir reflexivamente. É na investigação de situações encontradas em sociedades tradicionais que melhor se percebe o agir humano enquanto ação prática. Nas sociedades capitalistas modernas tem-se um maior número de situações novas e, portanto, um maior número de oportunidades para se observar os atores agindo racionalmente, com relação afins, inclusive. Para Lahire é preciso, numa mesma teoria da ação, buscar dar conta ou considerar seriamente essas diversas lógicas de ação e níveis de reflexividade, e por isso considera que:

[...] é de capital importância apreender da melhor forma possível a parte reflexiva, calculadora, planejadora da ação (momentos em que a ação é preparada, calculada, planejada, mas também é refletida imediata ou posteriormente) e a parte da ação pré-reflexiva, não planejada, não calculada, segundo os tipos de ação e as categorias de atores considerados. Em vez de postular a priori e de uma vez por todas a existência de uma teoria da decisão, teoria do jogo, teoria do senso prático, teoria da ação situada...), é preferível reconstituir, segundo os universos sociais e os meios sociais, segundo os tipos de atores e os tipos de ação, os diferentes tempos da ação e as diferentes lógicas de ação – tempos da discussão, da deliberação [...], da preparação, do planejamento, tempo de pôr em prática esquemas de ação incorporados na urgência relativa acompanhados, às vezes, de tempos de pausa, de reflexão e de correção, tempos de volta à ação, a si, etc. *Em resumo, trata-se de desenvolver uma sociologia da pluralidade das lógicas efetivas de ação e da pluralidade das formas de relação à ação.* (LAHIRE, 2002, p. 157-158, grifo nosso).

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

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

[...] descompasso ou a separação entre o que o social depositou em nós e o que ele nos oferece como possibilidade de atualizar nossas disposições e capacidades diversas [...] situações de crise podem ser produzidas por múltiplas ocasiões de desajuste, de desacoplamento entre o que incorporamos e o que as situações exigem de nós. Trata-se, então, de crises do laço de cumplicidade ou de convivência ontológicas entre o passado incorporado e a nova situação. Finalmente, por não possuir o dom da ubiquidade, o indivíduo pode sofrer com a multiplicidade de investimentos sociais que se apresentam e que podem findar por entrar em conflito ou até em contradição. (LAHIRE, 2017b, p. 71-72).

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

Para Visser (2017), o desenvolvimento teórico de Lahire consegue avançar a partir de Bourdieu e incorpora uma série de tensionamentos importantes para o desenvolvimento de uma

teoria sociológica da ação relevante no debate atual, uma vez que Lahire faz uma “[...] recuperação de uma posição pragmática da sociologia, ou seja, a sofisticação de uma teoria da ação social que leve em conta a dinâmica efetiva das disposições dos agentes.” (VISSER, 2017, p. 245). Assim, a “multicausalidade entre ‘estrutura’ e ‘ação’ trazida por este método permite escapar do determinismo e fixismo engessante do objetivismo e ao individualismo metodológico e atomista liberal subjetivista.” (VISSER, 2017, p. 264).

Argumenta-se aqui que Lahire (2002, 2006) não foge à formalização teórica de Bourdieu: ‘estruturas estruturadas estruturantes’. Ele complexifica ao pluralizar (I) a formação do habitus e (II) os contextos presentes e externos aos atores. Ambas (I e II) são estruturas estruturadas que, em uma complexa relação, estruturam as ações e práticas do presente e do futuro. Ambas são constituídas pela interação de múltiplas estruturas sociais. Em diálogo com Sewell (1992, 2005), pode-se afirmar que ambas (I e II) formam a matriz estrutural de possibilidade que se apresenta aos indivíduos.

Quanto maior o nível de aprofundamento dessa análise em termos metodológicos, mais respostas e mais enriquecido será a composição desse contexto de ação, que seria bem respondido com pesquisas qualitativas, tais como as operadas por Lahire (2004). Ao se compor um contexto de ação menos intensivo e detalhado, mas focando em padrões e contextos recorrentes, pode-se operar com métodos quantitativos, como também comenta Lahire, ao considerar, sobre sua sociologia, que:

[... pode-se] compreender muito bem a pluralidade das disposições individuais sobre grandes números e a partir de pesquisas quantitativas clássicas. [...] Para compreender o social em estado flexionado, individualizado, é preciso conhecê-lo em estado desdobrado; dito de outra forma, para explicar a singularidade de um caso é preciso compreender os processos gerais dos quais esse caso não é senão um produto complexo. (LAHIRE, 2017b, p. 63).

Apesar dessa consideração em torno dos processos gerais, Lahire não desenvolve teoricamente um olhar para processos macros, ou não se dedica na análise de contextos de ação gerais, maiores ou em seu ‘estado desdobrado’. Em relação ao contexto de ação, é possível conceber teoricamente que existem contextos micros, próximos aos indivíduos. Ou seja, contextos em que espaços, demandas e outros indivíduos estão em direta interação com os indivíduos pesquisados. Entretanto, é possível também conceber contextos macros, mas distantes ou ao largo da interação cotidiana dos indivíduos, em diversos níveis de influência. Dessa forma, propõe-se aqui pensar numa diferenciação entre *contexto de ação próximo* e *contexto de ação alargado*.

Ao se pensar na mobilização familiar é possível perceber que a capacidade direta de investimento parental, o patrimônio disposicional familiar, as regras escolares, crenças, circunstâncias geográficas, entre outros, são exemplos de microestruturas e micromecanismos que compõem um *contexto de ação próximo*. Por *contexto de ação alargado*, pode-se pontuar as macroestruturas e macromecanismos tais como o nível de competitividade geral, a estabilidade política e social, o crescimento/recessão econômica, conteúdos discursivos, agendas públicas, processos culturais e institucionais gerais, características do sistema educacional, entre outros.

Goldstone, Baker e Barg (2021), após uma revisão de literatura, concluem pela necessidade de uma abordagem sobre escolha escolar e envolvimento parental que equacione teoricamente fatores dos níveis micro e macrosociais, articulando variáveis socioeconômicas, culturais e institucionais. Com esse esquema teórico (Figura 3) sintético e articulador de variáveis, eles buscam retesar os estudos que focam em apenas um grupo de variáveis/fatores e em um dos níveis de mecanismos.

Figura 3 – Esquema teórico de interação entre macro e micromecanismos

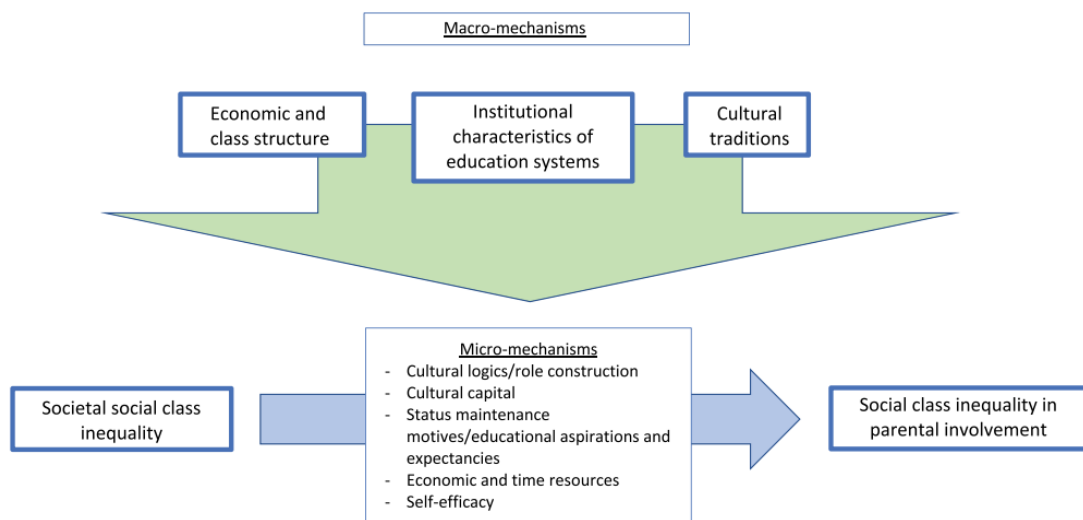


Figure 1. Displaying the process through which comparative differences in parental involvement in education manifest at the macro- and micro-level.

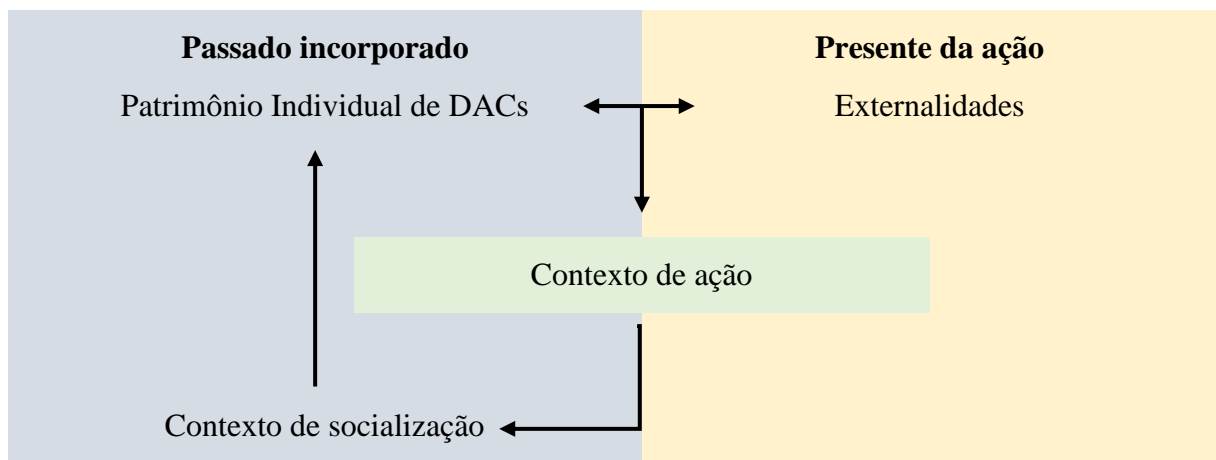
Fonte: Goldstone, Baker e Barg (2021).

Tentar pensar e articular um *contexto de ação próximo e alargado*, multivariado e que seja fruto de uma tentativa de síntese teórica é propor uma visão mais integrada daquilo que influencia e causa as ações de escolha escolar e envolvimento parental. Obviamente, o peso e a capacidade de influência de cada mecanismo modificam-se entre grupos sociais diferentes, entre realidades nacionais e regionais, e é justamente uma investigação da capacidade de efeitos

desses fatores e das circunstâncias relacionadas à sua relevância que permite constituir os estudos e pesquisas em termos práticos.

A partir da discussão teórica aqui desenvolvida em torno da possibilidade de uma estruturação dinâmica da ação, que leve em consideração fatores diacrônicos e sincrônicos na interpretação das ações e práticas, apresenta-se uma formulação daquilo que se chama aqui de *contexto de ação*, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Contexto de ação: formulação teórica



Fonte: Elaboração própria.

Nota: DACs – Disposições, Apetências e Competências.

Coloca-se nesse esquema (Figura 4) que as escolhas, ações e práticas dos indivíduos se desenvolvem a partir de uma relação ou interação entre (I) os seus capitais socialmente incorporados, organizados na forma de um patrimônio individual de disposições, apetências e competências e (II) as externalidades, regras, estruturas e esquemas exteriores e independentes dos indivíduos. Ambos (I e II) estruturam as ações e práticas dos indivíduos. As respostas dadas por esses indivíduos, suas ações, escolhas e práticas acabam por estruturar a realidade que lhes envolvem, e por conseguinte tornam-se em novos contextos de socialização, produzindo esse processo de estruturas externas configuradas pelas estruturas internas, configurando novos ambientes e contextos sociais que passam a estruturar os processos de socialização e, por fim, a reconfiguração do patrimônio disposicional.

O foco aqui dado nas externalidades, nos quadros contextuais e por conseguinte no conceito de contexto de ação, não pode ser confundido com o *modus operandi* do interacionismo simbólico e individualismo metodológico. O pressuposto da obra de Lahire, e aqui assumido, é o paradigma da socialização, e sobre isso Lahire comenta:

Este trabalho de pesquisa foi uma maneira de retornar, de forma crítica, aos instrumentos de pensamento de uma grande tradição teórica em matéria de teoria da ação: a tradição disposicionalista, que tenta levar em consideração, na análise das práticas ou comportamentos sociais, o passado incorporado dos atores individuais. Também existem sociologias do ator “sem passado”, que se interessam menos pelo ator que age do que pela ação como tal, seja qual for a história do ator que a efetua. Essa sociologia, portanto, não tem a ver com toda teoria da socialização, da memória, do hábito e do passado incorporado. Este é o caso, entre outros, da sociologia de Erving Goffman, na qual os atores não possuem passado. Goffman nos descreve a ordem da interação sem evocar necessariamente a socialização passada dos atores. (LAHIRE, 2004, p. 21).

Essa elaboração teórica aqui proposta, de contextos de ação, calcada por Lahire (2002), visa dar abrigo teórico aos objetivos de pesquisa desta tese, que foca na capacidade de determinados contextos educacionais e escolares de influenciar, ou seja, estruturar em algum nível, incentivando ou inibindo a mobilização familiar. Assim, a mobilização familiar não pode ser analisada apenas por variáveis diacrônicas (condições socioeconômicas e culturais), mas também por variáveis sincrônicas (regras institucionais, oportunidades escolares, contextos sociais presentes), e de forma multivariada e simultânea. Como se apresentou no capítulo dois, essas variáveis já estão presentes nos estudos sobre escolha escolar e envolvimento parental, e por meio dessa compreensão teórica, aqui desenvolvida a partir de Lahire, consegue-se oferecer uma abordagem teórica que não opõe as causalidades desses fatores, mas busca compreendê-los de forma integrada e sob um arcabouço teórico da sociologia.

Essa tentativa de elaboração a partir de insertos teóricos visa buscar uma narrativa analítica que equacione passado incorporado e presente da ação sem sair do paradigma sociológico da socialização e da formação social dos indivíduos. Essa atitude de reelaboração, de criar tensões, é vista pelo próprio Lahire como uma necessidade para manter a sociologia em sua identidade forte⁴². Por isso o autor considera que “ser fiel ao pensamento de Pierre Bourdieu, ao que ele tem de mais precioso no que nos ensinou é recusar o ‘prêt-à-porter’ conceitual” (LAHIRE, 2017a, p. 27) e buscar assumir o risco que novas ou outras propostas têm de imprimir tensões teóricas e metodológicas.

Em pesquisas anteriores (SANTOS, 2017) foi possível perceber a existência de pais com histórias e disposições parecidas, pertencentes à mesma classe de baixa de renda, com semelhante capital cultural e que, apesar disso, acabam se envolvendo em níveis e formas

⁴² Para manter um pensamento científico vivo é preciso regularmente aceitar submetê-lo à discussão, à revisão parcial. Tal trabalho crítico é um exercício raramente realizado no ofício de sociólogo. Mesmo que a realidade das práticas possa se aproximar da lógica das cotas ou dos clãs, essa deveria constituir um ponto de indignação científico unanimemente compartilhado por todos os que creem, mais do que nunca, na importância das ciências do mundo social. (LAHIRE, 2017a, p. 13).

diferentes com a escolarização dos filhos, justificando as ações e mobilizações familiares a partir de crenças e motivações que estavam relacionadas com tipo de escola frequentada. Uma saída rápida, porém, não de toda convincente, seria a teoria do ator racional, numa explicação racional-estratégica sobre os investimentos familiares, o que implicaria adotar um plano explicativo que esmaece as contribuições das teorias da socialização. Para evitar essa saída, coloca-se então o questionamento: como pensar um refinamento nessa discussão sobre escolha escolar e envolvimento parental, integrando contribuições da teoria do ator racional e da perspectiva da socialização? Lahire, ao pensar o conceito de disposições, acaba por avançar em muito na complexificação e na não linearidade do processo de socialização. Apesar de sua obra acabar por focar no passado, nas disposições diacrônicas da ação, ele não deixa de propor uma análise das influências do contexto presente na constituição das escolhas e ações dos indivíduos, e na capacidade desses indivíduos de moverem-se ativamente ante as possibilidades do presente.

Esta tese visa desenvolver uma abordagem que considere o passado disposicional sem deixar de perceber a reflexividade e dinâmica de ações que os indivíduos desenvolvem visto seu contexto de ação, socialmente estruturadas pelo passado e pelas externalidades presente. Argumenta-se aqui que há a possibilidade de se pensar um avanço na síntese entre agência e estrutura ao se dar mais atenção às disposições sincrônicas e ao pensar as escolhas como processos de alguma duração, como situações sociais que envolvem alguma demanda, em que há mais ou menos reflexividade, capacidade de agência vista o nível de exigência e complexidade da ação, e ao nível de crise em que os indivíduos são chamados a decidir em níveis diferentes de acionamento do seu patrimônio individual de disposições.

Entende-se aqui por agência a capacidade do indivíduo de mobilizar possibilidades dentro da matriz estrutural de possibilidades, passadas e presentes. No entanto, tanto essa capacidade de (I) ponderar e projetar quanto (II) o número em si de possibilidades de ações está causalmente relacionadas ao (a) seu passado disposicional e ao (b) seu presente contextual. Esses (a e b) determinarão os limites da capacidade de ponderar e projetar, bem como as *margens* das possibilidades de ações. A forma como isso se organiza ou se apresenta para os indivíduos é o que aqui está se chamando de *contexto de ação*, ou *contexto social da ação*.

3.2 Contexto de ação da mobilização familiar

A partir desse desenvolvimento teórico pode-se então avançar numa construção geral do contexto de ação da mobilização familiar pela vida educacional e profissional dos filhos.

Conforme considerado, o contexto de ação da mobilização familiar envolve variáveis relacionadas aos capitais socioeconômicos e culturais dessas famílias, manifestada nas suas capacidades e disposições sociais. O outro conjunto de variáveis relaciona-se aos contextos sociais externos e aos contextos escolares (da escola e do sistema), assim como há um fator potencializador e inibidor do passado incorporado, determinadas externalidades, características, contextos sociais, escolares e institucionais do presente podem mobilizar ou inibir certas atitudes dos pais em relação à vida escolar dos filhos.

Assim, é possível interpretar teoricamente que mesmo pais com baixa escolaridade, com pouca presença dos seus próprios pais em suas trajetórias de vidas, mesmo pais com baixa renda e condições culturais, podem passar a mobilizar ações em prol da vida estudantil e profissional de seus filhos, tendo em vista a possibilidade de influência de fatores contextuais, existência de oportunidades, debates, discursos, valores públicos e situações externas outras que podem ativar disposições ou até mesmo criar competências, como a competência do envolvimento parental.

Assim, como possibilidade teórica, um contexto escolar, local e/ou amplo, sua forma, flexibilidade, nível de oportunidades, entre outros, são fatores que também estruturam a ação desses atores, na relação com o passado incorporado. Situações em que se demandam ações dos indivíduos, como a matrícula na escola e a responsabilização pela vida escolar e futura dos filhos, seriam situações de interação entre o patrimônio individual de disposições e os contextos externos. Esses contextos são apresentados a partir das possibilidades permitidas pelo patrimônio disposicional, mas também por fatores alheios aos atores (*e.g.* local, época, flexibilidade e tipo dos arranjos institucionais, organização política etc.) no tempo presente. Dessa forma, então, tem-se as *margens contextuais*. Esses contextos apresentam-se de forma mais ou menos diversificada, mais ou menos crítica, mais ou menos informada aos sujeitos, e eles podem interagir e agir de forma plural a partir dessas múltiplas formas de constituição dos contextos.

Tem-se, portanto, margens de ação possíveis oriundas tanto da diversidade disposicional, que incide, junto a fatores externos, quanto na forma como os contextos vão se apresentar ao sujeito, quando a este forem demandadas ações. A forma ou modo como o contexto se apresenta é resultado direto e articulado do patrimônio disposicional com a conjuntura social atual em que interage o indivíduo.

Conforme esse desenvolvimento teórico, quando se tem por objetivo explicar a ação dos indivíduos, assim como explicar porque tais escolheram A e não B, tem que se empreender dois passos empíricos. O primeiro passo é analisar os patrimônios individuais de capitais e

disposições. Com esse passo é possível mapear como os indivíduos estão posicionados em termos de distribuição dos bens materiais e simbólicos e conjecturar sobre como estão situados na sociedade, o que determina as possibilidades contextuais em que o indivíduo está ou estará em inserido. O segundo passo é analisar como os fatores externos se apresentam ao indivíduo, levando em consideração que a forma como ele percebe e interage com tais fatores é fruto tanto da existência de tais exterioridades quanto das suas disposições. O passado disposicional mais os fatores externos determinam as margens contextuais do presente que por sua vez determinam as margens de ação futura.

Quanto mais diversificado e potencial for o patrimônio disposicional, quanto maiores forem as possibilidades contextuais e mais diversos os quadros externos, maiores serão as possibilidades de ação, e é possível que menos determinante sejam as estruturas do passado sobre a trajetória presente dos indivíduos, no caso específico, na trajetória escolar. Estruturas sociais e culturais herdadas e incorporadas, estruturam os contextos vivenciados pelos indivíduos. Tais contextos, socialmente estruturados em relação com tais estruturas historicamente estruturadas, estruturam as ações e práticas do presente e do futuro.

A Figura 5 ajuda a visualizar essa proposta de composição do contexto de ação, que é o resultado de fatores externos em relação ou sob articulação com o passado disposicional dos indivíduos. Ambos, tanto os fatores externos e o passado socialmente incorporado de disposições/capitais podem ser mais ou menos diversos, positivos e/ou potencializadores à uma determinada ação, como as ações e práticas de mobilização parental/familiar.

Assim, pode-se ter num determinado extremo (A) pais com muito capital econômico, cultural e social, com uma potencialidade e diversidade disposicional grande. Quando a demanda pela escolha escolar e/ou envolvimento parental vier, se vier, e só se efetivará se estes estiverem em relação de compromisso familiar-educacional com o filho, eles tenderão a interpretar essa demanda que se apresenta de forma mais potencializada. Um contexto externo com maior acesso às informações, regras, e jogos do sistema, em que estão disponíveis muitas oportunidades institucionais, culturais e escolares, ampliará ainda mais as margens de ação desses pais. Além disso, terão mais capacidade de reconhecer as oportunidades para seus filhos e serão capazes de empreender ações como mudar de residência, estado ou país (ou dar condições para o filho se mudar, quando for o caso) e atender eventuais demandas de forma específica. Poderão aproveitar com eficiência as oportunidades que julgarem melhor e poderão incrementar a experiência escolar/acadêmica/cultural do filho com atividades e recursos paralelos.

Figura 5 – Representação em polos do contexto social da ação

+	Quanto maior/mais:	Resultado provável:			
	Capital econômico, cultural e social	Potencial disposicional e prefigurativo	Incentivo institucional e oportunidades	▶ Contexto de ação com maiores margens	Mais possibilidade de ação e maior assertividade da ação
-	Quanto menor/menos:	Resultado provável:			
	Capital econômico, cultural e social	Potencial disposicional e prefigurativo	Oportunidades e incentivos institucionais	▶ Contexto de ação restrito	Menos possibilidade de ação e menor assertividade da ação

Fonte: Elaboração própria

Noutro extremo (Z) figuram pais com pouco capital econômico, cultural e social, com uma potencialidade e diversidade disposicional menor, vivendo em um contexto de poucas oportunidades institucionais, culturais e escolares. Quando a demanda pela escolha escolar e/ou envolvimento parental vier, se vier, e só se efetivará se estes estiverem em relação de compromisso familiar-educacional com o filho, eles tenderão a interpretar essa demanda que se apresenta de forma menos potencial. Se o contexto externo restringe o acesso às informações, regras e jogos do sistema, se há poucas oportunidades institucionais, culturais e escolares, tais externalidades diminuirão ainda mais as margens de ação desses pais. Além disso, terão menor capacidade de reconhecer as oportunidades para seus filhos e não serão capazes de eventuais mobilidades geográficas, entre outras ações. Tenderão a aproveitar menos as oportunidades já escassas e não conseguirão, em geral, incrementar a experiência escolar/acadêmica/cultural do filho com atividades e recursos paralelos.

No entanto, para esse último extremo, sobretudo, e para muitos outros intermediários (entre A e Z), um incremento das oportunidades locais, culturais e escolares, uma maior facilidade de acesso à informação, maior flexibilidade nas regras de matrícula e permanência, a existência de cotas e/ou políticas de permanência, políticas de combate à evasão, diversidade curricular, bolsas estudantis, entre muitas outras políticas educacionais – aqui, entendidas como externalidades – podem melhorar o contexto de ação das famílias e garantir maiores resultados e assertividade mesmo dentro de suas limitadas condições e possibilidades de ação. Um mais

estimulante, oportuno e flexível contexto externo pode, então, ser fator que estimule e permita maior mobilização familiar desses pais de menores condições, uma vez que se permite projetar melhores cenários futuros possíveis para os filhos, e isso em si pode desenvolver eventuais compromissos pré-estabelecidos ou dormentes, tornando-se em base para uma busca ativa por determinadas escolas e por mais envolvimento parental.

Não obstante, é importante considerar, a partir de uma reflexão teórica de Lahire (2002), que o ‘presente’ acaba tendo mais peso na explicação dos comportamentos, das práticas, ou das condutas, quando os atores tem uma capacidade social incorporada mais limitada. Quando estes foram socializados em condições particularmente homogêneas e coerentes, suas reações às situações novas podem ser muito previsíveis. Em compensação, quanto mais os atores são o produto de formas de vida sociais heterogêneas, até contraditórias, tanto mais a lógica da situação presente desempenha um papel central na reativação de uma parte das experiências passadas incorporadas. O passado, portanto, está ‘aberto’ de modo diferente segundo a natureza e a configuração da situação presente.

Figura 6 – Contexto social da ação com passado incorporado restrito e presente oportuno

	Menor:		Maior:		Resultado possível:	
- - +	Capital econômico, cultural e social	Potencial disposicional e prefigurativo	Incentivo institucional e oportunidades	▶	Contexto de ação relativamente com maiores margens	Maiores possibilidades e assertividade da ação

Fonte: Elaboração própria

Além disso, indivíduos em melhores e mais oportunos contextos de ação, com maiores margens, podem e/ou provavelmente (em termos de probabilidade) mobilizarão ações e práticas que correspondam à essas oportunidades, dentro de seus limites de capitais, e patrimônios socialmente incorporados. Entretanto, tal movimento de mobilização não é necessário, nem é determinado pela simples existência de maiores margens de ação. Faz parte da capacidade de agência a não utilização das regras e recursos da matriz estrutural de possibilidades ao seu favor ou em favor de outrem.

Ainda aqui pode-se articular um argumento relevante a partir da crítica de Archer (1983) à teoria da reprodução de Bourdieu, quando ela chama atenção para a importância de uma análise contextual e sistêmica que busque elementos e situações que potencializem ou

arrefeçam os efeitos da capacidade de reprodução das estruturas pelas variáveis de origem social. Pontes (2015), ao desenvolver teoricamente a partir de Archer e ao tratar de micromobilidades sociais, aciona a ideia de ‘horizontes ascensionais’ que existem mesmo em situações de baixas capacidades socioeconômicas e culturais. Ou seja, mostra que há situações que podem arrefecer a reprodução das condições de origem.

Dessa forma, ao menos previamente e de base teórica, pode-se considerar que famílias que não dispõem de um passado incorporado potencializador e de capitais socioeconômicos e culturais que permitam alavancagem educacional estão, a priori, em limitadas condições de ações. Entretanto, pode existir uma série de variáveis do presente, externalidades e oportunidades, relacionadas tanto ao contexto de ação próximo quanto com o contexto de ação alargado, e que podem aumentar as margens de ações desses indivíduos, podendo produzir um contexto de ação menos limitante, em diálogo com o que se propõe na Figura 6.

Esse contexto de ação menos limitante pode tanto permitir a formação de expectativas parentais sobre o futuro dos seus filhos como pode mobilizar, estimular e/ou acionar crenças, compromissos, pensamentos sobre como poderia ser o futuro educacional e profissional dos filhos se houvessem mais e ‘melhores’ oportunidades escolares reais. Assim, pode-se articular que determinadas características do presente de ação podem construir contextos de ação menos limitantes, acionando compromissos possivelmente adormecidos e prévios, constituidores das expectativas parentais e, por conseguinte, das ações e práticas de mobilização familiar. Aqui é possível estabelecer um diálogo com a noção dos *compromissos prefigurativos* de Morgan (2005), sociólogo estadunidense do campo da sociologia da educação e estratificação.

Morgan (2005), a partir de dados de larga escala do contexto estadunidense, analisa que não há uma relação causal direta entre expectativas parentais e sucesso educacional dos filhos. Apesar de existir uma correlação clara, isso não seria suficiente para uma implicação causal, segundo o autor. Então, propõe o conceito de *compromisso prefigurativo e preparatório*. Para ele, tais *compromissos prefigurativos* seriam atitudes e apegos cognitivos à uma noção/desejo de futuro (como o ingresso do filho no ensino superior), que afetam comportamentos do presente e isso acaba por afetar positivamente a capacidade de realização desse futuro desejado. Ou seja, mesmo que não seja claro e racionalizado para esses indivíduos, e mesmo que não se disponha dos meios necessários, as expectativas/desejos ajudam a gerar mudanças de comportamentos e contribuem processualmente na mobilização de ações que vão, interativamente e de forma acumulada, auxiliar na realização dessas expectativas.

Esses *compromissos prefigurativos* podem ser influenciados por diversas variáveis, como o acesso ou nível de informações que os indivíduos têm sobre os sistemas (no caso o

educacional, suas regas, caminhos etc.) e sobre eventuais retornos de seguir ou não, por exemplo, no ensino superior, ou numa carreira profissional em específico etc. Além disso, o autor argumenta que os sistemas escolares podem acionar e/ou desencadear comportamentos solícitos ou opositores a esses compromissos prefigurativos, desenvolvendo ou esmaecendo expectativas de futuro dessas famílias e estudantes⁴³.

Assim, pode-se estabelecer um diálogo do conceito de *contexto de ação* com esse conceito de *compromissos prefigurativos*, uma vez que determinados contextos de ação, externalidades e situações diversas podem inibir ou reforçar compromissos parentais que podem se desencadear em expectativas parentais e, por consequência, em resultados educacionais. Morgan (2005) foca sobretudo em fatores que se pode aqui caracterizar como *contexto de ação próximo* (características escolares, agentes, regras, arranjos institucionais etc.), mas *contextos de ação alargados* podem conter interdições e influências macros que também impactam na manutenção das expectativas parentais, como crise econômica, mudanças na legislação e desafios outros de ordem macro.

Coloca-se aqui a necessidade de uma análise das ações e práticas de pais com filho(s) em idade escolar, refletindo a partir da estruturação permitida pelas condições socioeconômicas, mas reconhecendo influências e ativações do contexto externo presente à mobilização familiar. De forma específica, uma reflexão sobre a importância e limites dos conceitos de capitais, em especial o de capital cultural, articulado com uma compreensão sobre a estratificação horizontal das oportunidades escolares e de seus efeitos, no contexto da rede pública no Brasil.

Para o contexto brasileiro, essa articulação requer uma compreensão da especificidade da estratificação escolar pública no Brasil que, como será apresentado a seguir, pode ser analisada a partir dos conceitos de *quase-mercado* e *escola pública diferenciada*, considerando as possíveis relações entre estratificação escolar e mobilização familiar.

3.3 Sobre a relação entre contexto escolar e mobilização familiar

Como anteriormente apontado, após a expansão da oferta educacional, primeiramente na Europa e EUA e posteriormente no mundo em desenvolvimento, houve um aumento no nível de competição educacional. O acúmulo de anos de estudos e a universalização da educação

⁴³ O autor exemplifica com o caso dos estudantes negros estadunidenses, muitas vezes desmotivados pelos agentes escolares a seguir os estudos no ensino superior.

básica, e, em muitos países, da educação superior, levou a uma reorganização das oportunidades educacionais.

De forma geral, conforme formalizado por Lucas (2001, 2009), a expansão da escolarização, em especial a massificação da educação, foi acompanhada por mecanismos mais complexos de desigualdades educacionais. A obtenção de anos de estudos foi um elemento fulcral para o retorno/destino em termos de status social, mas com a massificação modificou-se esse mecanismo, passando a importar de forma latente os tipos de trajetórias, áreas do conhecimento e tipos de caminhos de experiência educacional e profissional. Esse é o panorama em que se destacam os processos horizontais de estratificação. A formulação de Lucas (2001, 2009) da desigualdade efetivamente mantida⁴⁴ ajuda a compreender processos mais finos e complexos de manutenção da desigualdade, proporcionando uma explicação do porquê, apesar da expansão educacional e universitária, os fluxos de mobilidade social permaneceram estáveis.

Um outro conceito que ajuda na compreensão dessa complexificação dos processos de desigualdades educacionais contemporâneas é a ideia de educação como bem posicional⁴⁵ (SHAVIT; PARK, 2016), que considera o aspecto relativo do diploma na obtenção de rendimentos. Assim, com um aumento do número de pessoas diplomadas e com altas formações, a capacidade absoluta da educação em prover status social diminuiu. Relativamente, a importância da educação permanece, mas a expansão universitária não é capaz de diminuir os efeitos de origem social sobre o destino socioeconômico dos indivíduos, inclusive no Brasil (SALATA, 2018; SALATA; CHEUNG, 2022).

Ou seja, há uma evidente complexificação da educação em nível mundial. Se antes escolarização em si já se fazia eficiente para a garantia de status socioeconômico, hoje não mais. Assim, o esforço educacional por parte das famílias, escolas e sistemas aumentou e surge uma necessidade crescente de reflexividade (ZANTEN, 2007) e mobilização familiar para garantir um caminho educacional ainda mais eficiente. A educação dos filhos, mesmo entre classes populares, passa a requerer um maior nível de escolha escolar e envolvimento parental.

A rápida expansão da escolarização e dos sistemas educacionais mundo afora tem não apenas expandido as oportunidades educacionais, mas transformado a relação entre pais e filhos, entre cidadãos e o estado: pais estão agora investindo muito mais tempo em seus filhos, ajudando na leitura, nos trabalhos escolares, e conversando muito mais sobre sua educação. (GOLDSTONE; BAKER; BARG, 2021, p. 1, tradução livre).

⁴⁴ *Effectively Maintained Inequality* (EMI).

⁴⁵ *Education as a Positional Good*.

Como já considerado, entre as famílias de renda alta e média-alta encontra-se uma série de estratégias para garantir a manutenção do status socioeconômico entre as gerações. Famílias desses contextos tem investido fortemente na escolarização privada, na escolarização internacionalizada, na contratação de uma série de serviços educativos/acadêmicos adicionais, como tutores, consultores, atividades de reforço, e muitas outras estratégias conhecidas na literatura especializada como *shadow education*.

Nesse contexto de alta renda, fica inegável a pertinência dos capitais socioeconômicos e culturais na capacidade de reprodução das condições socioeconômicas da família. Em especial, como já apontava Brown (1990), da importância do capital econômico. Estudos mais recentes têm tensionado o mecanismo bourdieusiano da reprodução, que se baseia na interação entre ação escolar e capital cultural dominante ou simbólico estruturante.

Como apontam Nogueira (2021), e Piotto e Nogueira (2021), o conceito de capital cultural, mesmo em sua formulação mais ampliada, possui, sobretudo contemporaneamente, um limite na explicação do desempenho educacional. As reflexões por elas apontadas a partir de Draelants e Ballatore (2021) indicam a importância de fatores como o papel da leitura e de mecanismos do funcionamento escolar, mais do que o capital cultural erudito⁴⁶, por exemplo, ou de uma concepção mais tradicional de capital cultural.

Essa crítica se dá visto o surgimento de inúmeras evidências empíricas que mostram que o desempenho educacional está relacionado mais com tipos de comportamentos e habilidades culturais (*e.g.* hábitos de leitura e escrita) do que com o capital cultural erudito bourdieusiano clássico (GRAAF; GRAAF; KRAAYKAMP, 2000). Isso se torna ainda mais complexo pela difusão de interpretações sobre o conceito de capital cultural em Bourdieu, uma vez que há uma variação conceitual não menos relevante e quase distintas concepções de capital cultural, dificultando a avaliação da influência sobre o sucesso escolar (KINGSTON, 2001)⁴⁷.

Estudo recentes tem apontado para a prevalência do capital econômico (NOGUEIRA, 2021), sobretudo entre classes médias e altas, para a manutenção dos mecanismos de reprodução educacional e social. Como Sullivan (2001, p. 910, tradução livre) aponta “outros mecanismos, tais como os diferenciais em recursos materiais e aspirações educacionais devem contar na manutenção dos diferentes resultados educacionais”.

Em estudo sobre as razões de chances para o ingresso no ensino superior no Brasil, Gonçalves e Ramos (2019) apontam para a prevalência do capital econômico familiar. Assim,

⁴⁶ Uma das críticas de Archer (1983) à teoria da reprodução de Bourdieu é o fato dela ser centrada no contexto francês.

⁴⁷ Como os conceitos de capital cultural flutuante e capital cultural cosmopolita (PRIEUR; SAVAGE, 2013).

classe social possui um largo efeito sobre o desempenho escolar mesmo quando controlado o capital cultural em sua noção de escolarização dos pais. Ou seja, existem outros mecanismos que atuam e que estão para além do mecanismo da reprodução cultural em Bourdieu com o conceito de cultura dominante e ação escolar. E por mais que ainda exista uma relação clara entre capital cultural familiar e resultados educacionais, sobretudo para um contexto de alta desigualdade como o do Brasil, ainda não está empiricamente completa na literatura o entendimento sobre as interações e relações entre capital cultural familiar e formas/contextos escolares (MARTELETO; ANDRADE, 2013).

Mesmo que o conceito de capital cultural esteja sendo tensionado e/ou atualizado, não se desconsidera seu efeito na capacidade da família em promover uma trajetória educacional eficiente aos filhos, o que é potencializado e em intrínseca relação com os capitais econômicos, e sua influência direta. Mesmo entre pesquisadores que desenvolvem apropriações não-bourdieuianas, há uma clara noção de capitais (econômico/financeiro, social, humano etc.) como variável chave e influenciadora tanto na relação família-escola, em especial sobre o processo de escolha escolar, quanto sobre os resultados educacionais dos estudantes propriamente, como apontam Parcel, Dufur e Zito (2010) em um artigo de revisão.

Lareau e Weininger (2003) apontam para duas etapas pela qual o conceito de capital cultural influenciou o campo da sociologia da educação, ou duas formas pelo qual foi trabalhado nesse campo. Em um primeiro momento por pesquisas que buscavam a relação direta entre capital cultural e transmissão/reprodução, medida pelo rendimento educacional dos filhos. Foram pesquisas realizadas após as pesquisas de Bourdieu e Coleman e que seguiram utilizando esse entendimento sobre o mecanismo do processo de reprodução das desigualdades sociais por meio da escola. Os autores indicam, no entanto, que há um segundo momento, que nomeiam como “conceito expandido de capital cultural”, em que o foco deixa de ser sobre a transmissão direta entre família e aluno e passa a ser na capacidade das famílias de construir um ambiente favorável à escolarização e ao conhecimento. Nesse movimento de pesquisas – sobretudo a partir da década 1990 – é que se encontram as pesquisas sobre escolha escolar e envolvimento parental. Nesse segundo momento o foco dos pesquisadores que utilizam esse conceito expandido de capital cultural é saber como esses agentes (pais e familiares) agem em relação ao processo escolar e à vida/educação dos filhos, buscando relacionar suas ações aos seus capitais.

Diante desse quadro de intensificação da competição educacional geral, de uma intensificação das desigualdades educacionais a partir dos capitais econômicos, pergunta-se: como se posicionam ou como podem agir famílias de classes baixas e médias-baixas que

necessitam da rede pública de ensino? Quais seriam as possibilidades de ações e caminhos possíveis ante esse contexto apresentado?

Em uma pesquisa qualitativa com estudantes de educação secundária de baixas condições econômicas, Schmid e Garrels (2021) apontam para uma complexidade daquilo que pode ser entendido por variações do envolvimento parental. Mesmo em situações vulneráveis e em contextos sociais limitados e limitantes, pode existir uma série de práticas, ações e estratégias, simples, diretas e cotidianas⁴⁸ que tensionam uma relação direta entre capitais socioeconômicos e culturais com ações e práticas no âmbito da mobilização familiar por uma julgada melhor trajetória escolar do filho⁴⁹. Ou seja, há caminhos e possibilidades, obviamente mais restritos, porém possíveis de serem percorridos por famílias de baixas condições socioeconômicas.

Como vem sendo aqui considerado teoricamente, existe a possibilidade de uma ampliação dos contextos de ações, nesse caso, do contexto de ação da mobilização familiar, que pode ser influenciado por fatores externos, ou seja, relacionados aos arranjos institucionais e à oferta escolar, entre outros micro e macro-mecanismos, que por sua vez podem ampliar as possibilidades dessas famílias de baixa renda no Brasil e dependentes da oferta pública e gratuita de educação.

3.3.1 Quase-mercado escolar no Brasil e as escolas públicas diferenciadas

Quando lembrada a oferta escolar privada, fica latente a percepção de um mercado escolar orientado pela capacidade econômica das famílias, que se relaciona com a liberdade de escolha da escola. Os agentes que ofertam esses serviços, são orientados pelo lucro e desfrutam das lógicas de livre-concorrência, apesar da diferente regulação aplicável aos serviços educacionais. Essas características permitem uma variabilidade de oferta e uma estratificação em grande parte baseada por recortes geográficos e socioeconômicos.

Ao se pensar a rede pública de ensino, sobretudo a brasileira, a priori, pode-se perceber uma maior homogeneidade visto os marcos legais que são nacionais e características

⁴⁸ “As famílias populares e as de classes médias baixas têm maior probabilidade de recorrer à transmissão vertical. O trabalho de acompanhamento dos deveres escolares é, por exemplo, uma prática generalizada nesses contextos.” (DRAELANTS; BALLATORE, 2021, p. 23).

⁴⁹ “As narrativas dos estudantes revelam diferentes tipos de práticas de envolvimento parental que não se restringem aos pais que possuem níveis mais altos de educação ou que estão familiarizados com o sistema educacional”. (SCHMID; GARRELS, 2021, p. 2, tradução livre).

institucionais e de financiamento que aproximam as realidades. No entanto, essa pretensa homogeneidade não existe na rede pública.

Há uma diversidade escolar pública, formal ou não, que varia entre as realidades regionais brasileiras e mesmo dentro de sistemas estaduais e municipais de ensino. Há escolas públicas que possuem uma série de características, que vão da infraestrutura ao financiamento, passando pelo currículo, que podem possuir um conjunto de propostas e resultados que as fazem figurar como escolas diferentes das demais escolas públicas, gozando de uma melhor reputação ante o público de pais e filhos. Dentre as iniciativas que buscam conceituar sociologicamente essa realidade para o contexto brasileiro, está a de Costa (2008) e Costa e Koslinski (2011, 2012), com o conceito de *escola diferenciada*.

Os autores elaboram uma discussão a partir de uma apreensão em Le Grand (1991), economista que discutiu a ideia de *quase-mercado* como uma lógica de competição entre os recursos do bem-estar social promovido pelo estado, especificamente um processo que se deu no Reino Unido no final do século XX. Trata-se um mercado não orientado pelo lucro, em que os agentes teriam mais limitações de ação que no mercado tradicional, mas que permitiria uma diferenciação na oferta dos serviços públicos, inclusive o educacional.

Todas essas reformas têm tido uma similaridade fundamental: a introdução daquilo que pode ser conceituado como ‘quase-mercados’ da entrega dos serviços de bem-estar. Em cada caso, a intenção é que o Estado pare de ser simultaneamente o financiador e o operador dos serviços. Em vez disso, torna-se o financiador primário, comprando serviços de uma variedade de operadores privados, voluntários e/ou públicos, todos operando em competição um com outro. O método de financiamento também muda. Recursos não são mais alocados diretamente aos operadores por meio da burocracia estatal [...] reserva-se orçamento ou ‘vouchers’ dados diretamente aos potenciais usuários, ou aos agentes, que podem alocar o orçamento conforme sua escolha ante uma competição de operadores. (LE GRANDE, 1991, p. 1257, tradução livre).

Costa e Koslinski (2012) argumentam da possibilidade de um uso analítico e sociológico da ideia *quase-mercado* para o contexto brasileiro. Apesar de claramente não existir uma política de promoção de quase-mercado no Brasil por parte do estado, ele existe em alguma medida como fenômeno social. Na prática, há uma diferenciação de oferta educacional no Brasil tanto na educação básica (COSTA, 2008; ALVES, 2010; COSTA; KOSLINSKI, 2012; HAGUETTE; PESSOA, 2015; ROSISTOLATO, 2015) quanto na educação superior (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019), compondo a estratificação educacional brasileira.

Como apontam Costa e Koslinski (2012) ao citar Zanten (2005), há possibilidade de competição entre escolas mesmo sem clareza sobre esse processo e mesmo sem uma política pública voltada para tal. Além disso, houve um aumento nos últimos anos da diversificação do

sistema, criação de mecanismos de avaliação e rankings educacionais estaduais e nacionais, e políticas de responsabilização que intensificam esse mecanismo de quase-mercado, mesmo sem pretendê-lo especificamente. Em algumas realidades essa diferenciação e hierarquização é transparente, por vezes estimulada; em outras ela não é clara, nem republicana, mas oculta.

[...] a disputa por escolas públicas que não podem ser propriamente caracterizadas como de elite ou de excelência, mas que têm a reputação de escolas de boa qualidade. [...] Pode-se afirmar que existe um expressivo quase-mercado educacional no Brasil, tal como caracterizado na discussão originária do pensamento econômico e das reformas educacionais desencadeadas nas últimas décadas do século XX. Esse *quase-mercado* apresenta, porém, características originais, uma vez que seus mecanismos são pouco visíveis ou mesmo deliberadamente ocultados. [...] Entre essas escolas ou entre as escolas privadas, é fácil falar de mercado e de escolha escolar (school choice). Nosso foco, contudo, se volta a um fenômeno menos visível, mas de mobilização igualmente acirrada: a disputa por escolas que não frequentam os topos dos rankings, não costumam aparecer em matérias jornalísticas ou não obtêm destaque fora do âmbito restrito do público a que atendem. (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 246, 248 e 250).

Para os autores, esse quase-mercado da rede pública se caracteriza pela existência de *escolas públicas diferenciadas*, que se apresentam com características e propostas diferentes das demais escolas pares, as *escolas regulares*. Costa (2008) define por *escola pública diferenciada* as escolas que (I) possuem uma procura maior que sua capacidade de oferta e que por isso incluem algum tipo de processo seletivo ou de ingresso, sejam formais como provas, levantamento de histórico escolar, ou por sorteios e entrevistas; e (II) são escolas que pela sua estrutura curricular e plano político-pedagógico, acabam por ampliar as chances competitivas de seus egressos em relação às escolas regulares. Essa ideia de escolas diferenciadas se efetiva como uma categoria contextual e relativa, que se faz ante a compreensão de que existe uma *lógica de quase-mercado escolar* na rede pública de ensino brasileira. Como apresentam Costa e Koslinski (2011, 2012) e Rosistolato (2015), apesar da parcial liberdade de escolha escolar por parte das famílias, há uma clara competição por escolas públicas diferenciadas, que ocorre por diversos motivos e de inúmeras maneiras por parte daqueles – atores familiares – que julgam estar buscando as melhores oportunidades escolares para seus filhos.

Costa e Koslinski (2012) apontam para a existência de dispositivos competitivos, agenciados tanto pelas famílias quanto pela burocracia escolar. Essa dinâmica, intensificada pela ausência de regulamentação, vai criando as condições para a legitimação de hierarquias escolares. As condições socioeconômicas dessas famílias e o capital social são variáveis importantes na compreensão dessa dinâmica de parcial liberdade, de busca e escolha limitada, e que possui relação com as expectativas e desejos das escolas ao tentarem se posicionar nesse quase-mercado. De igual força, as regras do sistema, as informações disponíveis, a forma como

se organizam as matrículas, os interesses dos gestores escolares, entre inúmeros outros elementos contextuais, sociais e institucionais, são parte dessa estrutura que também organiza essa dinâmica de escolha e permanência escolar no âmbito da escola pública. O conceito de quase-mercado busca caracterizar o reconhecimento do público atendido (‘clientes’) em torno da ‘qualidade’ de algumas escolas públicas em relação a outras escolas públicas de menor reputação. Esse reconhecimento se dá de forma não aparente ou oficial, mas revela uma capacidade e vontade de seleção da ‘melhor’ escola, mesmo quando na rede pública.

Evidencia-se aqui a heterogeneidade da realidade escolar pública brasileira, e seria negligente insistir que esse quadro de oferta escolar não tivesse alguma relação com os processos de escolha escolar e envolvimento parental. Também seria insuficiente uma análise da mobilização familiar associando-a unicamente aos fatores socioeconômicos e culturais das famílias. Mesmo entre os estudos que se baseiam nesse grupo de variáveis relacionada ao passado incorporado, há um reconhecimento da necessidade de modalização, ou seja, de uma contextualização da mobilização familiar entre diferentes estratos socioeconômicos, e entre realidades nacionais e regionais distintas.

Décadas de pesquisa mostram que a capacidade dos pais de se envolverem e apoiarem o aprendizado de seus filhos depende muito dos recursos econômicos, sociais e culturais que eles têm à sua disposição ou que lhes foram negados; é por esta razão que uma grande quantidade pesquisas mostrou que *o envolvimento dos pais na educação é socialmente estratificado* [...] Embora todos forneçam argumentos teóricos para o envolvimento dos pais, a literatura sociológica tem se concentrado mais intensamente na tentativa de *descrever e explicar a variabilidade do envolvimento dos pais na educação baseada na classe*. (GOLDSTONE; BAKER; BARG, 2021, p. 1 e 4, tradução livre, grifo nosso).

Nogueira (2021), ao citar pesquisas empíricas sobre mobilização familiar, indica uma série de práticas parentais em meios populares e mostra que os efeitos do envolvimento ativo dos pais no acompanhamento escolar não são socialmente homogêneos, evidenciando uma diversidade na forma com que se estabelece essas relações entre família e escola.

Como modalizar, especificar ou contextualizar a mobilização familiar entre famílias de limitados capitais? Como operam os pais nesse contexto? Como articulam possibilidades com expectativas e como o contexto escolar figura nessa articulação? Qual o papel do estado, em termos de garantia da educação, em conseguir ampliar essas oportunidades educacionais e impactar nas trajetórias estudantis?

Compreende-se que as baixas condições socioeconômicas e culturais dessas famílias sejam um dos constituidores do seu *contexto de ação* mais limitado ou de menor margem. Ao não poder recorrer à uma transmissão intermediada ou por não terem formação suficiente para

uma transmissão direta, essas famílias recorrem tanto às práticas e ações ligadas ao acompanhamento cotidiano quanto à manutenção de um diálogo com a escola. No contexto do ensino médio, como apontam Hill, Witherspoon e Bartz (2018), adiciona-se a comunicação pais-e-filhos como uma das estratégias de envolvimento parental mais consistente, comunicação essa orientada pelas expectativas de futuro educacional e/ou profissional.

Outra possibilidade para essas famílias está na busca por melhores oportunidades educacionais possíveis, mesmo que essa escolha seja limitada e menos possibilitadora, como no caso da rede pública brasileira. Ou ainda, aproveitando-se de uma oportunidade escolar não intencionada anteriormente, que passa a ser reconhecida como importante e então buscada a permanência nessa oportunidade.

Compreende-se que para todos os indivíduos em sociedade se montam contextos de ações, que são estruturados tanto pelas condições (ou capitais) acumulados ao longo do tempo quanto pelas circunstâncias e oportunidades que o presente da ação permite. Não obstante, as margens para práticas e ações são estruturadas dinamicamente por esses contextos de ação, que são diferentes para os indivíduos. Assim, indivíduos com mais condições e capitais incorporados e em contextos presentes mais abertos e/ou flexíveis, terão maiores margens de ação.

Pais de altas condições socioeconômicas em contextos sociais abertos⁵⁰ possuem altas margens de ação. No campo do envolvimento parental educacional isso se reflete nas práticas de escolha escolar altamente racionalizada, por vezes em escolarização internacionalizada e nas práticas de *shadow education*. Pais de contextos populares e com filhos na rede pública dispõem de margens de ação mais limitadas, visto suas baixas condições. No entanto, esses podem ter suas margens mais alargadas graças à existência de mais oportunidades, como contextos sociais e institucionais estáveis, abertos e diversificados e, em específico, com oferta escolar diferenciada. Compreende-se que escolas públicas diferenciadas alargam essas margens de possibilidade de envolvimento parental para pais de baixas condições, criam uma expectativa de possibilidade para uma oportunidade de ensino mais potencial para seus filhos. Aproveitar dessas margens significa buscar e alcançar uma vaga nessas escolas e então empreender esforços para que seus filhos permaneçam e concluam com sucesso.

Ter margens mais ampliadas significa apenas o potencial de uso dessas possibilidades e não determina que indivíduos sempre explorarão ao máximo essas margens. Além disso, o

⁵⁰ Entende-se aqui por ‘contextos sociais abertos’ como contextos sociais democráticos, com estabilidade política, institucional e econômica. Em diálogo com a noção de sociedade aberta de Popper (1974) e em consideração aos estudos sobre estabilidade social.

‘tamanho’ dessas margens não é resultado da simples soma das estruturas do passado incorporado ou do presente da ação, mas da interação dinâmica dessas estruturas ao longo da trajetória de cada indivíduo, que não elimina a possibilidade de trajetórias e interações comuns. Por fim, vale considerar que a percepção sobre o presente, sobre as oportunidades, é também influenciada, mas não determinadas, pelo passado incorporado.

Assim, considera-se aqui a reputação dessas oportunidades escolares por parte dessas famílias, sem ser possível verificar a eficácia objetiva dessa escolha ou os resultados dessa escolarização a longo prazo, o que exigiria acompanhamento longitudinal. Não é demasiado lembrar que essa abordagem não busca fazer uma avaliação desse tipo escolar ou argumentá-la como melhor, mais eficiente etc., mas busca-se desenvolver a tese de que tais escolas conseguem compor um contexto de ação em que se evidencia maiores níveis de mobilização familiar.

4 MOBILIZAÇÃO FAMILIAR NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO: RESULTADOS E APONTAMENTOS

O objetivo deste capítulo é apresentar dados que permitam uma descrição da mobilização familiar, contextualizada ao Brasil e entre famílias de escolas da rede pública, no contexto do ensino médio. Como antecipado e explicado no primeiro capítulo, utiliza-se aqui os dados do questionário aplicado aos estudantes em Fortaleza-CE em 2019.2, os dados do questionário aplicado aos pais em Porto Alegre-RS em 2020.1 e, de forma complementar, entrevistas com dez famílias (pais) de Fortaleza, realizadas em 2016.2.

Como inicialmente discutido, estudos sobre escolha escolar e envolvimento parental foram inicial e fortemente associados a contextos familiares de classe médias e altas, e/ou aos contextos europeu e estadunidense. Além do foco nesse recorte social e continental, os modelos teóricos e descritivos sobre escolha escolar e envolvimento parental, em geral, referem-se a processos concernentes ao ensino infantil e/ou primário. Isso implica em modelos que acabam por não considerar aspectos importantes da educação secundária, dentre eles a maior autonomia dos estudantes e o fato de ser uma etapa de ensino caracterizada por ser uma fase de transição entre a educação básica e o nível superior e/ou mercado de trabalho.

No entanto, já foram publicados diversos trabalhos que buscam um modelo mais abrangente de mobilização familiar, voltado inclusive para o contexto da educação pública, em nível secundário. Dentre esses, como rapidamente apresentado na seção dois, está a proposta das *estratégias parentais agrupadas*, sistematizadas por Hill, Witherspoon e Bartz (2018), que dá sequência à pesquisas anteriores (HILL; TYSON, 2009). Por mais que haja inúmeros estudos sobre escolha escolar e envolvimento parental no Brasil e no contexto latino-americano, falta um que busque uma sistematização e, portanto, uma operacionalização do conceito para o nível da educação secundária e que seja suficiente para também abarcar as estratégias de famílias dos contextos populares.

Esse modelo de *estratégias agrupadas* de Hill, Witherspoon e Bartz (2018) foca nas práticas e ações empreendidas pelos pais, na relação com as respostas dos filhos e dos agentes escolares no processo escolar secundário. Por meio de pesquisas qualitativas (entrevistas e grupos focais), com públicos étnicos/raciais diversos, no contexto da escola pública estadunidense, entre mais de um tipo de escola, eles propõem um modelo que se julga pertinente e que consegue descrever as práticas e ações parentais encontradas nas amostras aqui pesquisadas.

Quadro 3 – Estratégias parentais agrupadas e ocorrência nas amostras

Estratégia agrupada	Estratégias/descrições	Nas amostras*
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação pais-professores; - Comunicação pais-professores escola; - Pais perguntam sobre o que acontece na escola; - Comunicação pais-professores-escola positiva/não-agressiva. 	Todas as famílias (entrevistas); Q21 e 23.
Cessão escalonada de independência/autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Progresso monitorado; - Concessão escalonada e progressiva de independência ao estudante; - Suporte para o desenvolvimento da autonomia; - Monitoramento do grupo social do estudante. 	Família B, D, E, H, I e J.
Conexão/apelo ao sucesso futuro	<ul style="list-style-type: none"> - Conexão da educação à um futuro de sucesso; - Discussão/planejamento para o futuro; - Envolvimento dos pais na seleção de cursos/trajetórias; - Tratar do valor da educação e sua conexão com o futuro. 	Todas as famílias (entrevistas); Q23 e 29.
Envolvimento parental de base escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Interação pais-escola (eventos, voluntarismos etc.); - Participação nas reuniões escolares; - Relacionamento com pessoas/funcionários da escola; - Expectativas parentais para o envolvimento com a escola; - Ajuda parental com projetos/atividades escolares; - Ajuda parental nos deveres/tarefas escolares para casa; - Positivar a educação e estímulo à escola. 	Família C, D, F e F; Q12, 13, 14, 15, 20, e 27.
Experiências familiares	<ul style="list-style-type: none"> - Usar membros familiares como modelos; - Ajuda de membros familiares de fora do núcleo doméstico; - Pais como modelos/exemplos. 	Família B, D, E, F e H.
Provisão de estruturas	<ul style="list-style-type: none"> - Prover estrutura de estudos em casa; - Garantir espaço, tempo, materiais, organização e estímulo para o estudante; - Pais provendo trabalhos adicionais; - Atividades e viagens culturais/educativas. 	Família A, B, D, E, G, I e J; Q16, 17, 18, 19, 21, 22 e 25.

Nota: Amostras em referência as dez entrevistas com pais (famílias A à J) em Fortaleza (período de mestrado), e dados do questionário aplicado aos estudantes em Fortaleza e aos pais em Porto Alegre. Utilizou-se o mesmo questionário, modificando-se a pessoa/sujeito das perguntas.

Fonte: Adaptado de Hill, Witherspoon e Bartz (2018) e Hill e Tyson (2009).

Conforme os autores, seis são as estratégias possíveis, sendo três delas as mais comuns.

Dentre essas mais recorrentes, tem-se: (i) a comunicação (pais-filhos, pais-filhos-escola), (ii) a

cessão escalonada de autonomia/independência e (iii) o discurso da educação sob o apelo do sucesso profissional futuro. As demais estratégias são: (iv) o envolvimento parental nas atividades da escola, ou em resposta às demandas escolares; (v) o uso e estímulo ao estudo por meio de experiências familiares e/ou ajuda de familiares; e (vi) a provisão de estruturas físicas e de outras ordens que auxiliam ou garantem um bom ambiente de estudo, além de práticas que Hill e Tyson (2009) chamaram de socialização cultural/acadêmica.

O Quadro 3 apresenta as estratégias e suas respectivas descrições, também apontando quais dessas estratégias foram encontradas a partir dos dados das amostras. É importante ressaltar que o contato com o modelo de Hill, Witherspoonb e Bartz (2018) se deu posteriormente à formatação dos instrumentos e da coleta de dados com as amostras. Mesmo assim, verificou-se a pertinência da categorização dessas estratégias agrupadas para analisar e/ou categorizar as ações e práticas de envolvimento parental encontradas.

É possível descrever e apresentar de forma abrangente as ações e práticas de envolvimento parental a partir das estratégias agrupadas por tal modelo. Ele é suficientemente preciso, porém abrangente, possibilitando a descrição sistematizada do conjunto de ações que os pais empreendem para uma boa experiência educacional dos seus filhos, no contexto do ensino secundário. É eficiente, a partir da análise aqui proposta, inclusive para a categorização das ações e práticas, mesmo de famílias de contextos socioeconômicos limitados.

A seguir apresenta-se os dados obtidos pelo questionário em ambas as cidades, intercalados com dados das entrevistas, organizadas a partir desses seis agrupamentos de estratégias propostos.

4.1 Comunicação

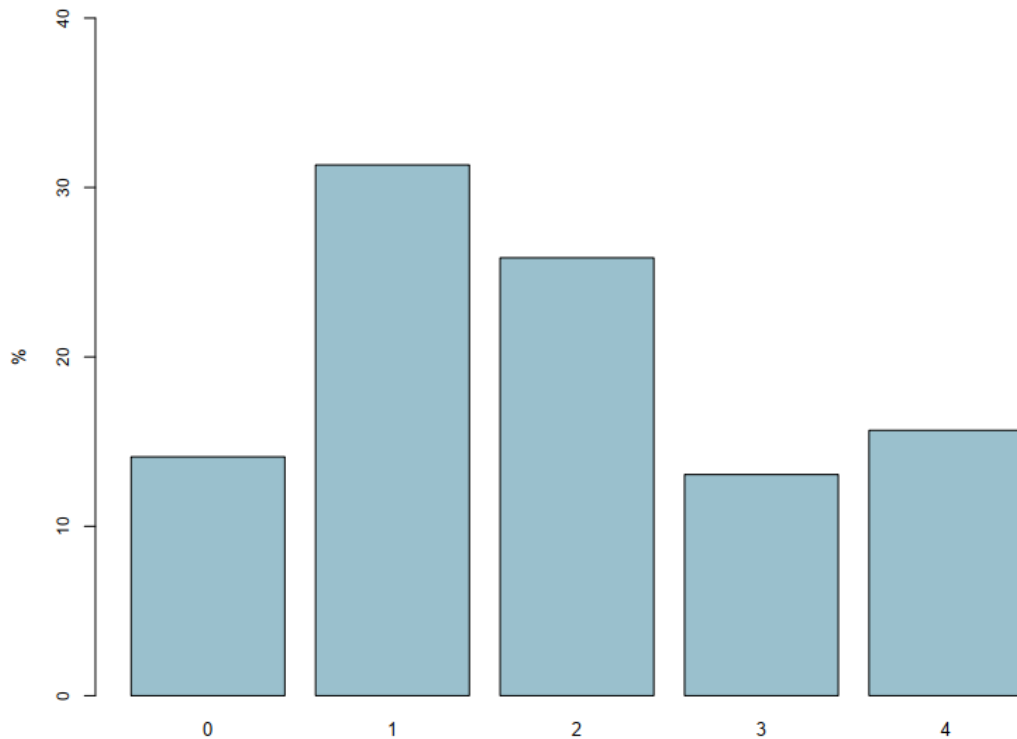
Uma das principais ações parentais em relação ao acompanhamento da vida escolar dos filhos é a comunicação. Principalmente a comunicação direta entre pais e filhos, mas também a comunicação família-escola⁵¹. Nas amostras aqui estudadas, essa estratégia aparece de forma recorrente. As conversas entre pais e filhos acontece, em geral, sobre o que acontece na escola, sobre os problemas e questões cotidianas e sobre o andamento/progresso e avaliações.

Também são comuns conversas sobre o futuro educacional/profissional, sendo tais mais intensificadas em momentos de decisão, como nas transições de ano escolar, e próximo ao término do ensino médio. A questão 21 do questionário aponta que apenas 14,1% dos estudantes

⁵¹ cf. Hill; Witherspoonb; Bartz (2018); Costa; Faria (2017); Ross; Crosnoe (2009).

da amostra de Fortaleza relatam nunca conversar sobre o cotidiano escolar com seus pais. 31,3% alegam conversar um pouco e 54,6% conversam de razoavelmente a sempre sobre o que acontece na escola com seus pais, conforme pode ser visto no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição da comunicação sobre o que acontece na escola (Fortaleza)



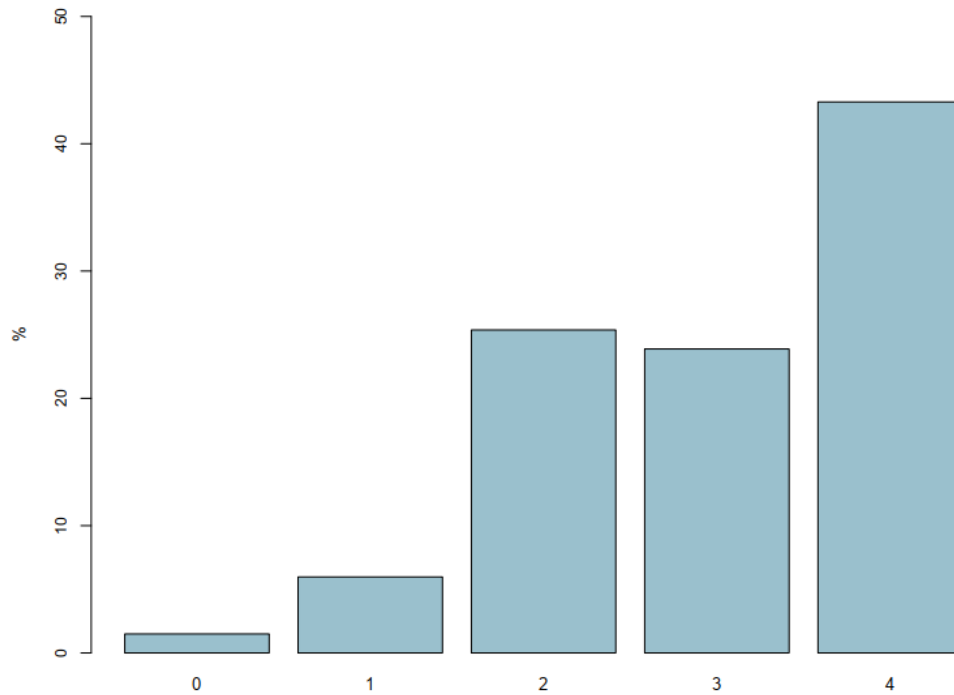
Nota: Q21 – Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?
 0 - Nunca conversam; 1 - Conversam pouco; 2 - Conversam razoavelmente; 3 - Conversam muito; 4 - Conversam sempre.

Fonte: Elaboração própria.

A partir do Gráfico 2 se percebe a mesma tendência, agora relatada pelos pais alcançados em Porto Alegre, onde apenas 1,5% relatam nunca conversar sobre o que acontece na escola, 6% conversam pouco e 92,5% afirmam conversar de razoavelmente a muito sobre o que acontece na escola com seus filhos.

As conversas sobre o futuro são ainda mais intensas que as conversas cotidianas segundo a questão 23 (Gráfico 3), conforme os respondentes da amostra cearense, apenas 3,9% dizem nunca conversar sobre o futuro educacional/profissional com seus pais. 13,1% conversam um pouco e 83% conversam de razoavelmente a sempre sobre o futuro com seus pais e ou responsáveis.

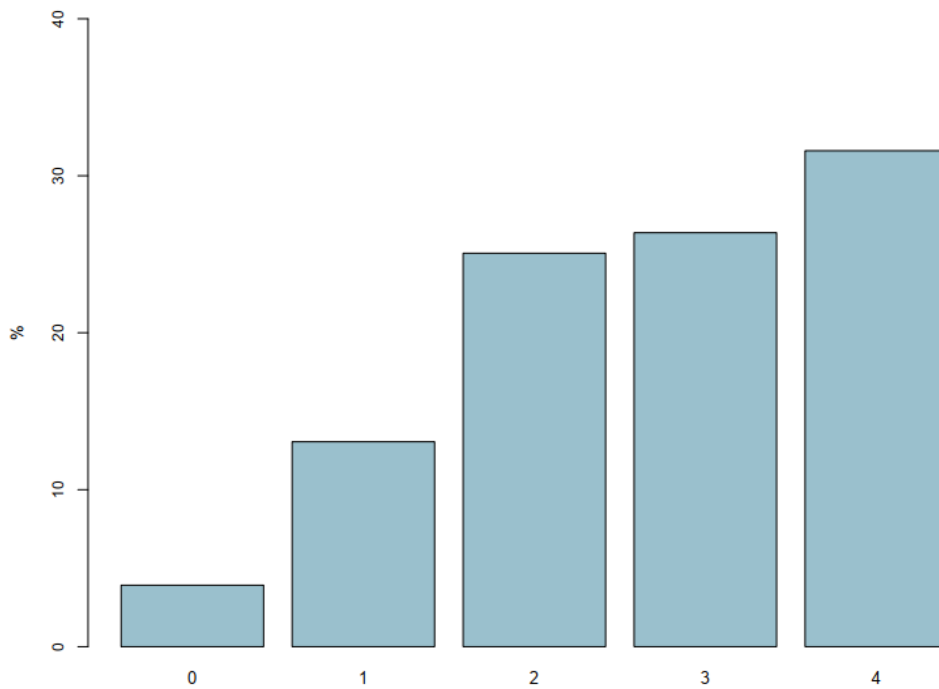
Gráfico 2 – Distribuição da comunicação sobre o que acontece na escola (Porto Alegre)



Nota: Q21 – Tu conversas com teu/tua filho(a) sobre o que acontece na escola? 0 - Nunca converso; 1 - Converso pouco; 2 - Converso razoavelmente; 3 - Converso muito; 4 - Converso sempre.

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 3 – Distribuição das conversas sobre o futuro educacional/profissional (Fortaleza)

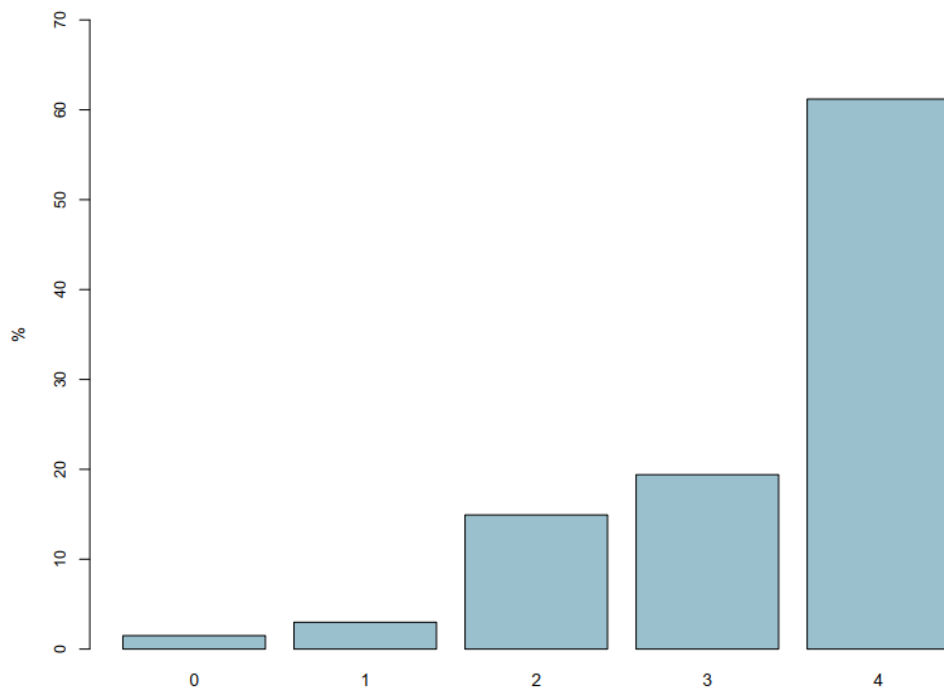


Nota: Q23 - Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o seu futuro educacional ou profissional? 0 - Nunca conversam; 1 - Conversam pouco; 2 - Conversam razoavelmente; 3 - Conversam muito; 4 - Conversam sempre.

Fonte: Elaboração própria.

Por sua vez, os pais respondentes do questionário de Porto Alegre (Gráfico 4) apresentam a mesma tendência, visto que apenas 1,5% afirmam nunca conversar sobre o futuro educacional e/ou profissional com seu(s) filho(s), 3% afirmam conversar pouco e 95,5% afirmam conversar de razoavelmente a sempre com seus filhos sobre questões relacionadas ao futuro educacional e/ou profissional deles.

Gráfico 4 – Distribuição das conversas sobre o futuro educacional/profissional (Porto Alegre)



Nota: Q23 - Tu conversas com teu/tua filho(a) sobre o seu futuro educacional ou profissional?
 0 - Nunca converso; 1 - Converso pouco; 2 - Converso razoavelmente; 3 - Converso muito; 4 - Converso sempre.

Fonte: Elaboração própria.

A partir da análise das entrevistas das dez famílias percebe-se que todas mantêm práticas de comunicação intensa com seus filhos e com a escola, e mostram-se receptivas às tentativas de diálogo por parte da escola, sejam para reuniões programadas e previstas, sejam para contatos e/ou reuniões cotidianas não previstas. O trecho da entrevista feita com o pai da família B indica de forma geral essa prática ou disposição ao diálogo.

“Pesq.: Pelo que eu já ouvi, parece que vocês conversam sobre o futuro e sobre a escola. Com que frequência vocês ‘se sentam’ para conversar [pai e filha]?”

P: Praticamente quase todo dia! Quando a gente não conversa a gente sente falta e aí manda um WhatsApp... “tá acontecendo alguma coisa?” ((fala risonha)).” [...] “se tem um assunto, sempre me chamam [Direção/Coordenação] para conversar... e tal... né... mas fora isso... aí tem as reuniões... e se tem alguma coisa a mais eles já me ligam e me avisam...” Pai da família B.

Além disso, também foi possível constatar, nas entrevistas, retomadas em diálogo com esse modelo, um intenso diálogo entre pais e filhos, tanto sobre o cotidiano escolar, quanto sobre as questões de futuro e sobre as decisões que precisarão ser tomadas. Há, durante todo o ensino médio, uma forte expectativa pós-ensino médio, que para o caso dessas famílias de escolas diferenciadas inclui em geral a perspectiva de acesso ao ensino superior. A partir de trechos das entrevistas com pais/mães das famílias G, H e I é possível notar essas práticas comunicativas e projeções sobre o futuro.

“Conversamos sobre o futuro, sobre o trabalho depois. Sempre conversamos... é ela diz que não é fácil não, mas vai levando”. Mãe da família G.

“M: eu sempre pergunto para ele. Se ele vai seguir essa carreira de enfermeiro, de enfermagem ou não [estudante faz técnico de enfermagem]... aí ele disse que por enquanto ele não sabe ainda.... se ele vai seguir ou não... ontem ele estava com a história de arquiteto ... aí eu disse: – Paulo⁵², decidi o que tu quer da tua vida... o que tu vai querer fazer né!? – mas eu não sei né... no meu ponto de vista eu acho assim, eu acho que ele pode ser enfermeiro, que eu esteja enganada né!? Que coração de mãe você sabe!? Mas eu acho que ele não tem essa capacidade de ser enfermeiro não. Eu acho assim, para ser enfermeiro tem que ter o dom... [...]

Pesq.: Ele pretende fazer faculdade?

M: sim... assim, não sabe do que, mas vai fazer”. Mãe da família H.

Pesq.: E vocês conversam sobre o que ele quer fazer? Sobre com o que ele quer trabalhar?

“M: eu sempre pergunto... o pai dele conversa também às vezes... ele não quer seguir essa carreira de enfermeiro.... Ele quer ser esse que mexe com a mente.

Pesq.: Psiquiatra?

M: Não, psicólogo.” Mãe da família I.

Por meio dos dados do questionário, intercalados com essa análise das entrevistas, pode-se perceber que a comunicação é uma estratégia importante e comum para os indivíduos de tais amostras. Pela recorrência na literatura, talvez quase universal entre as práticas e ações categorizadas como estratégias de envolvimento parental no ensino médio.

Por causa da idade dos estudantes do ensino secundário é esperado que tal comunicação seja mais diversificada, profunda e complexa que aquela possível de se observar entre os pais e seus filhos quando ainda crianças. Além disso, trata-se de uma prática de baixo custo e possível de ser empreendida entre pais de contextos socioeconômicos limitados, sendo a comunicação uma estratégia que agrupa a comunicação pais-e-filhos e a comunicação com agentes da escola. Trata-se de uma estratégia pertinente à um eventual modelo de envolvimento parental na educação secundária, em diálogo com a literatura aqui discutida e que venha a ser desenvolvido por pesquisadores interessados para trabalhos futuros.

⁵² Pseudônimo.

4.2 Cessão escalonada de autonomia

Existe um subcampo de estudo, principalmente em psicologia da educação e da família, que explora o processo de autonomia vivenciada pelos filhos, mas que se estende ao campo da sociologia da educação. Edwards e Alldred (2000) propõe uma tipologia de envolvimento parental que leve em consideração a negociação e tensões entre pais e filhos como parte desse amplo processo de envolvimento parental e da relação família-escola. Para os autores, os estudantes também podem ser agentes ativos, demandadores de envolvimento parental, criando uma situação em que se negocia autonomias, regras, ações, entre outros. Em geral, conforme indicado por Hill, Witherspoon e Bartz (2018), há uma concessão escalonada e/ou processual de autonomia.

No questionário essa questão não foi considerada, até porque refere-se mais à descrição de como se opera o envolvimento parental, importando menos ao foco da tese que é a relação desse envolvimento com o tipo de escola. No entanto, ao retomar as entrevistas foi possível detectar essa percepção entre alguns pais, em relação à necessidade de dar autonomia aos filhos, de forma controlada, mas estimulando a independência, conforme ilustrado pela fala do pai da família D.

“então foi isso que eu fiz com ela... ensinei a pesquisar ensinei a ter dúvida... né... eu lembro que tinha uma propaganda na época que eu usei muito com ela e até hoje eu lembro dessa propaganda ... o que move o mundo não são as respostas, são as perguntas. Então se você conversar com ela você vai perceber que ela é super/super questionadora”. Pai da família D.

Dentre os pais que demonstram essa vontade de estímulo à independência, há uma clara noção de que, em contrapartida, é necessário verificar o círculo social e as ‘amizades’ dos filhos, e para alguns esse tópico foi crucial para a vontade e decisão de entrada na escola diferenciada em questão. Para alguns pais, o tempo integral e o grupo social da escola diferenciada permitiram que eles tivessem menor preocupação, podendo estar mais seguros ao dar autonomia aos filhos por estarem por mais tempo dentro dos muros da escola e com amizades julgadas melhores. Amizades essas que naturalmente extrapolam os muros da escola.

*“M: ele gosta de ir pro cinema e pra música, isso ele gosta.
Pesq.: e ele vai sozinho ou vai com algum parente ou amigo?
M: ele vai sempre com os amigos... Eu deixo ele ir com os amigos daqui [da escola] e de lá de perto de casa, aí eu deixo.” Mãe da família H.*

“As amizades da escola são boas, não me preocupo.” Mãe da família I.

Para essa estratégia, assim como para todas as outras, é necessário pontuar os contextos sociais e escolares próximos, e seria necessário dados mais diversificados para apontar a relevância ou formatação de tal estratégia entre pais de outras regiões, cidades e de tipos de escolas do contexto brasileiro.

4.3 Educação como caminho para um futuro de sucesso

Por se tratar de adolescentes e por estarem numa fase de transição educacional/profissional importante, esses estudantes do ensino médio são comumente confrontados com a necessidade de manutenção e sucesso educacional para que se tenha, então, sucesso pessoal/profissional futuro. Essa conexão entre educação hoje e sucesso futuro é fortemente estabelecida pelas escolas em geral e de forma singular pelos pais que estão motivados e envolvidos com as trajetórias de seus filhos.

Assim como as práticas de comunicação, o discurso de sucesso conectado à boa experiência escolar é amplamente presente entre os pais entrevistados. Como já apresentado pela literatura, essa prática é utilizada tanto como estímulo quanto como mecanismo de mobilização dos filhos para dedicarem aos estudos. Como será retomado no subtópico 4.5, essa conexão entre educação e futuro de sucesso é mobilizada também via exemplos pessoais e familiares. Para pais de baixos contextos socioeconômicos, a educação é um caminho importante para contornar trajetórias de dificuldades enfrentadas pelos próprios pais. Para muitos, sucesso é ter alguma educação para ter emprego formal, com direitos trabalhistas, e para outros é a obtenção do nível superior. As falas dos pais da família A e J ilustram essa percepção.

“com certeza... porque eu penso em mim/penso em mim... que na minha época eu não tinha estudo... hoje eu tô no emprego que eu tô porque eu não tive estudo... se tivesse estudado eu/ talvez eu estaria num emprego melhor né? [...] eu espero que ele consiga vencer nos estudo dele e consiga um bom emprego né? [...] arranjar um emprego ... trabalhar na área que ele tá fazendo ... e ele pretende ir para a universidade” Pai da família A.

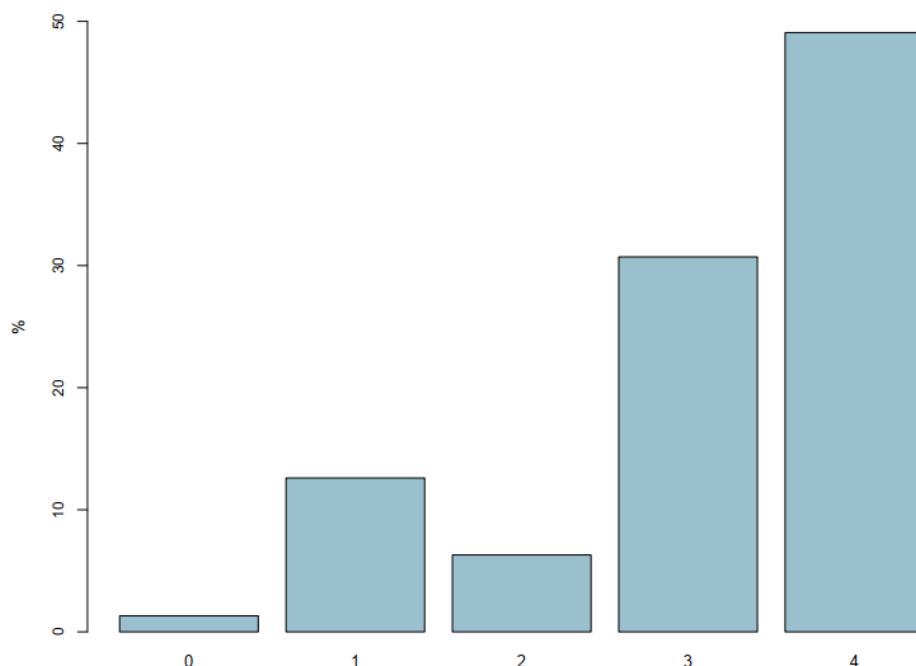
“Pesq.: E o que seria um futuro melhor para a senhora?”

M: ah... assim... ter um nome... um emprego assim, de gente formada, que estudou... ter uma família com condição... sem sofrer tanto assim.” Mãe da família J.

Como já apresentado nos gráficos 3 e 4 (questão 23) conversar sobre o futuro está bem presente, não apenas entre famílias de escolas diferenciadas. Há também uma clara relação entre a percepção da necessidade por educação e desejos em relação ao futuro dos filhos. No Gráfico

5 apresenta-se a distribuição das expectativas educacionais e profissionais dos pais em relação aos filhos, em Fortaleza. Os dados mostram um claro interesse para o acesso ao ensino superior, uma vez que 79,8% desejam que os filhos ingressem no ensino superior. Além disso, quase a maioria dos pais (49,1%) desejam que seus filhos iniciem a vida laboral apenas após ingresso no ensino superior.

Gráfico 5 – Distribuição das expectativas educacionais/profissionais (Fortaleza)



Nota: Q29 - O que seus pais/responsáveis desejam em relação ao seu futuro escolar/profissional? 0 - Não se importam ou não desejam nada em específico; 1 - Desejam que eu comece a trabalhar antes de terminar o ensino médio; 2 - Desejam que eu trabalhe após o ensino médio; 3 - Desejam que eu trabalhe após o ensino médio e ingresse no ensino superior; 4 - Desejam que eu ingresse no ensino superior e trabalhe depois.

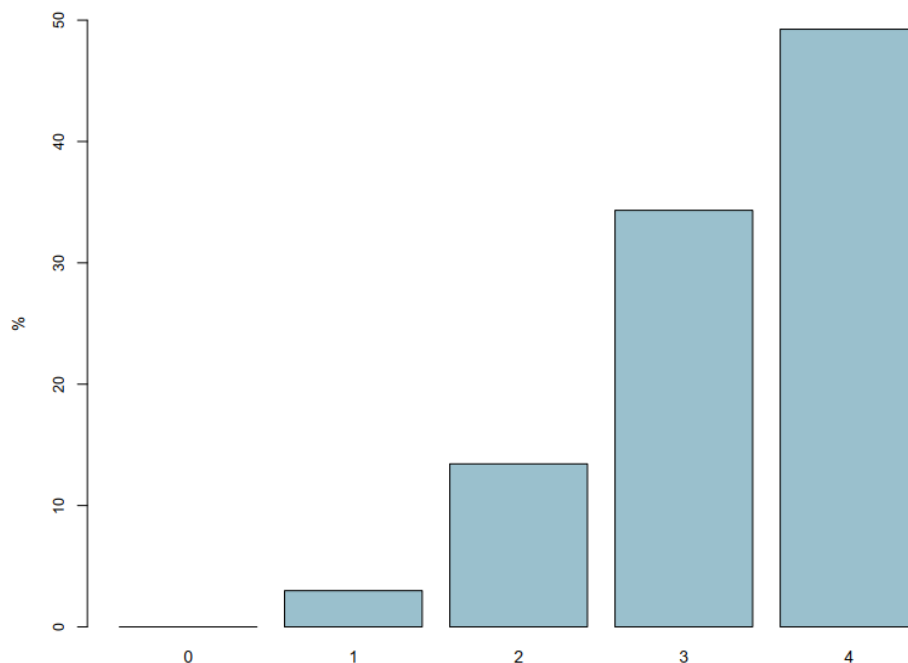
Fonte: Elaboração própria.

Os pais respondentes em Porto Alegre também indicam ter essa configuração de expectativas (Gráfico 6), pois 83,6% desejam que os filhos ingressem no ensino superior e apenas 3% desejam que seus filhos comecem a trabalhar antes da conclusão do ensino médio. De forma geral, mesmo entre pais dos dois tipos de escola, nas duas cidades, percebe-se uma clara preferência para a entrada do filho no ensino superior e a compreensão da educação básica como prioridade em relação ao trabalho.

No Brasil o acesso ao ensino superior ainda é um dos passos de grande importância para um significativo aumento do retorno em termos de renda (ver Anexo A), sendo o acesso ao ensino superior em si um fator muito importante na constituição de trajetórias profissionais de maior prestígio social. No entanto, com o acirramento e disputa pelas oportunidades produtivas

e pelo processo da estratificação educacional horizontal, o acesso ao ensino superior em si torna-se cada vez menos efetivo, exigindo das famílias uma série de compreensões e estratégias mais refinadas que não se encontram, por exemplo, entre as famílias entrevistadas.

Gráfico 6 – Distribuição das expectativas educacionais/profissionais (Porto Alegre)



Nota: Q29 - O que tu desejas em relação ao futuro escolar/profissional do(a) teu/tua filho(a)?
 0 - Não me importo ou não desejo nada em específico; 1 - Desejo que comece a trabalhar antes de terminar o ensino médio; 2 - Desejo que trabalhe após o ensino médio; 3 - Desejo que trabalhe após o ensino médio e ingresse no ensino superior; 4 - Desejo que ingresse no ensino superior e trabalhe depois.

Fonte: Elaboração própria.

Há uma crença de que mais educação e acesso ao ensino superior seja algo quase certo para uma vida economicamente e socialmente melhor. Existe uma tentativa de estabelecer uma relação direta, utilizada pelos pais e pelas escolas para mobilizar os estudantes aos estudos e a permanência escolar. Talvez aqui se tenha uma clara diferença entre a capacidade de análise dessas condições macro (ZANTEN, 2007) que é menos comuns entre famílias de menores capitais socioeconômicos e culturais.

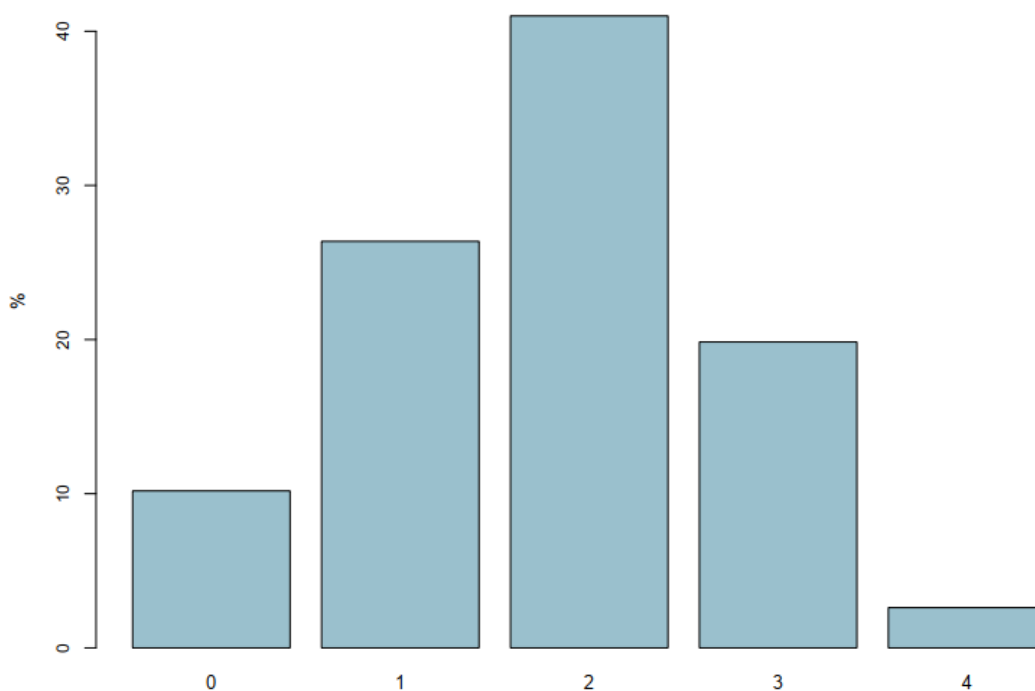
4.4 Envolvimento parental na relação com a escola

Como já apresentado, existe na literatura um esforço latente para compreender ações e práticas parentais pela vida escolar dos filhos, mas que se relacionam ou se desdobram a partir da interação entre pais e agentes escolares. Essa relação se dá tanto por meio da participação

dos pais em atividades realizadas pela escola, como eventos, reuniões e projetos, quanto por aspectos mais cotidianos de interação como conversas, compartilhamento de experiências, diálogos sobre problemas, entre outros.

Essa relação começa pelo interesse que a família tem ou não pela escola, pelo quanto que havia de desejo anterior em entrar numa ou outra escola. O próximo capítulo irá explorar essas questões, principalmente entre escolas diferenciadas e regulares. No entanto, de forma geral, pode-se perceber que os pais buscam informações sobre a escola em que irão matricular seus filhos, principalmente em sistemas que não limitam a matrícula ao bairro e/ou região de residência, como é o caso do sistema de matrículas no Ceará. Conforme o Gráfico 7, percebe-se que apenas 10,2% dos pais não pesquisaram sobre a escola antes da matrícula, 26,4% pesquisaram um pouco e 63,4% pesquisaram razoavelmente a exaustivamente.

Gráfico 7 – Distribuição da busca/pesquisa sobre a escola (Fortaleza)



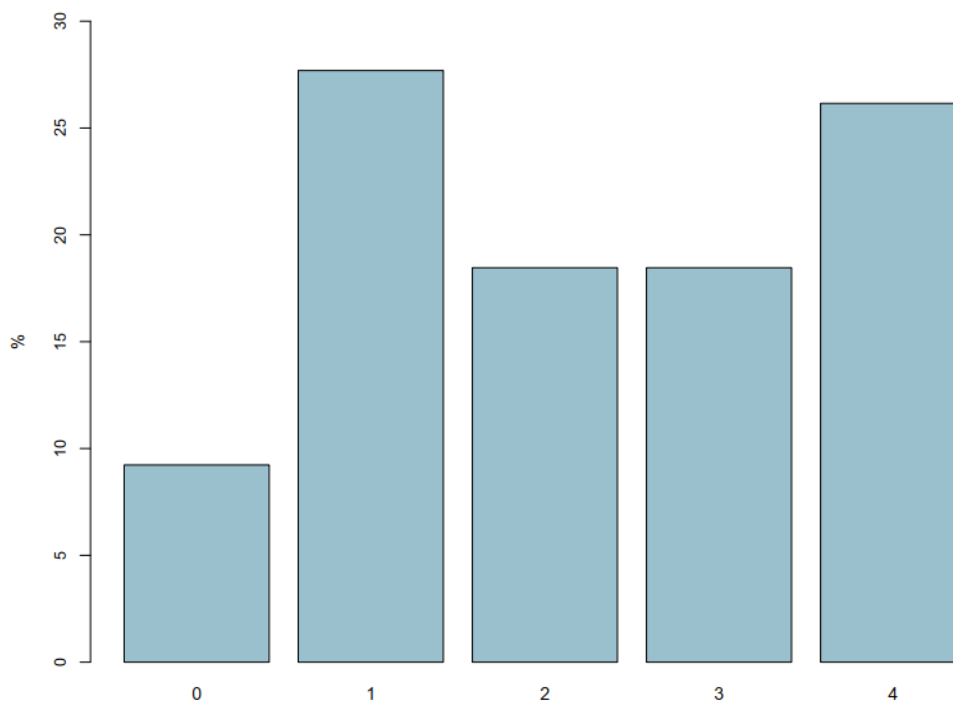
Nota: Q12 - Antes de lhe matricular, seus pais/responsáveis procuraram saber sobre sua escola atual? Pesquisaram sobre essa escola na internet ou com amigos/conhecidos? 0 - Não pesquisaram; 1 - Pesquisaram pouco; 2 - Pesquisaram razoavelmente; 3 - Pesquisaram muito; 4 - Pesquisaram exaustivamente.

Fonte: Elaboração própria.

Em Porto Alegre, a matrícula é via portal eletrônico da Secretaria de Educação do Estado, entretanto, há a possibilidade de indicar ao menos três escolas de preferência. Por mais que essa indicação não signifique real efetivação da alocação do estudante, é possível que os pais se dediquem a pesquisar sobre essas escolas antes da indicação. Apenas 9,2% afirmaram

nunca terem pesquisado sobre a escola atual onde seu filho está matriculado, 27,7% pesquisaram pouco e 63,2% pesquisaram de razoavelmente a exaustivamente sobre a escola pretendida (Gráfico 8). Além disso, após alocação do estudante pelo portal, é possível que tais pais busquem informações sobre a escola indicada antes da efetivação da matrícula.

Gráfico 8 – Distribuição da busca/pesquisa sobre a escola (Porto Alegre)



Nota: Q12 - Antes de matricular teu filho(a), tu procurastes saber sobre essa escola atual? (Ex.: Pesquisas na internet e/ou com amigos/conhecidos). 0 – Nunca pesquisei; 1 - Pesquisei pouco; 2 - Pesquisei razoavelmente; 3 - Pesquisei muito; 4 - Pesquisei exaustivamente.

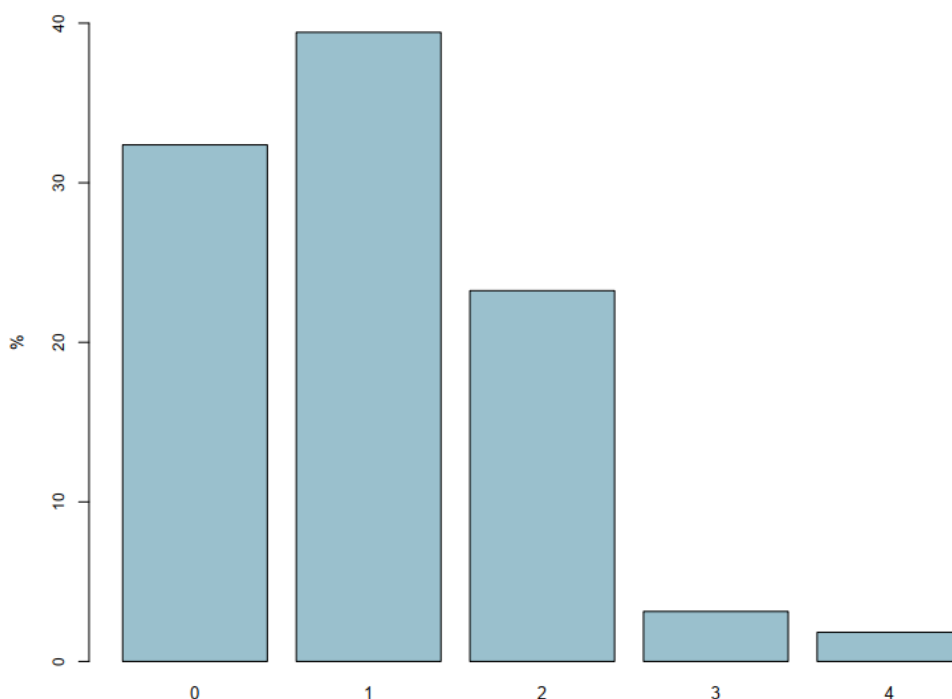
Fonte: Elaboração própria.

As perguntas 13 e 14 do questionário buscavam saber se os pais sabiam os nomes dos professores e dos gestores (direção/coordenação) da escola de seus filhos. Um indicativo, mesmo que limitado, de proximidade e interação. A maior parte dos pais da amostra não sabem/sabiam o nome dos professores (Gráfico 9), talvez pela característica do ensino médio, por contar com um maior número de professores e por haver uma menor proximidade entre professor-aluno do que aquela observável na educação infantil e/ou fundamental. Os estudantes indicaram que 32,4% de seus pais não sabiam o nome de seus professores, 39,4% sabem o nome de poucos e somente 28,1% sabem o nome de alguns a todos.

Em relação aos gestores (direção e/ou coordenação) essa situação modifica-se (Gráfico 10). Apenas 20,1% não sabem o nome de algum diretor e/ou coordenador, 36% sabem o nome de poucos e 43,8% sabem o nome de alguns a todos. O que pode se explicar pelo número de

nomes/agentes ser bem menor, pela importância do cargo ou por serem esses agentes que se comunicam mais frequentemente ou diretamente com os pais.

Gráfico 9 – Distribuição sobre saber o nome dos professores (Fortaleza)



Nota: Q13 - Seus pais/responsáveis sabem o nome dos(as) seus/suas professores(as)? 0 - Não sabem de nenhum; 1 - Sabem o nome de poucos; 2 - Sabem o nome de alguns; 3 - Sabem o nome de vários; 4 - Sabem o nome de todos.

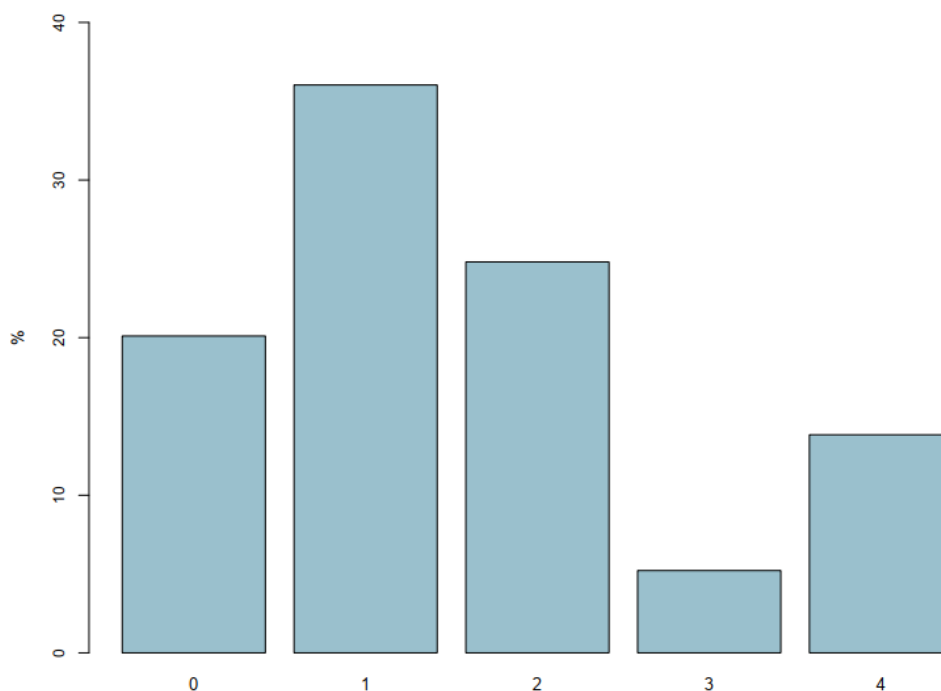
Fonte: Elaboração própria.

Conforme os dados de Porto Alegre, observa-se que uma parte considerável dos respondentes também não consegue lembrar dos nomes de muitos professores de seus filhos (Gráfico 11). 6% afirmam não saber o nome de nenhum e 32,8% sabem o nome de poucos. Entretanto, um percentual também considerável consegue lembrar dos nomes de alguns ou de vários, sendo 17,9% o total dos que sabem o nome de alguns e 43,9% do que sabem o nome de vários ou de todos. Em relação a saber o nome dos gestores da escola (Gráfico 12), 44,8% não sabem o nome de nenhum ou sabem o nome de poucos, 11,9% sabem o nome de alguns dos gestores e 43,3% sabem o nome de muitos ou de todos os diretores ou coordenadores da escola onde seus filhos estudam.

Uma das práticas mais comuns relatadas em pesquisas de diversas regiões do mundo, é a reunião de pais. Em geral, reuniões em que se faz um balanço da situação escolar dos estudantes para os pais, onde apresenta-se os rendimentos alcançados e se discute sobre o comportamento dos estudantes entre outros tópicos. A periodicidade vai de bimestre a semestre,

em geral. Percebe-se a partir dos dados das amostras que a prática de ir à escola é comum, mesmo que apenas quando chamados ou para resolver questões pontuais. A pergunta 15 do questionário buscava captar essa prática de ida às reuniões escolares.

Gráfico 10 – Distribuição sobre saber o nome do diretor/coordenadores (Fortaleza)



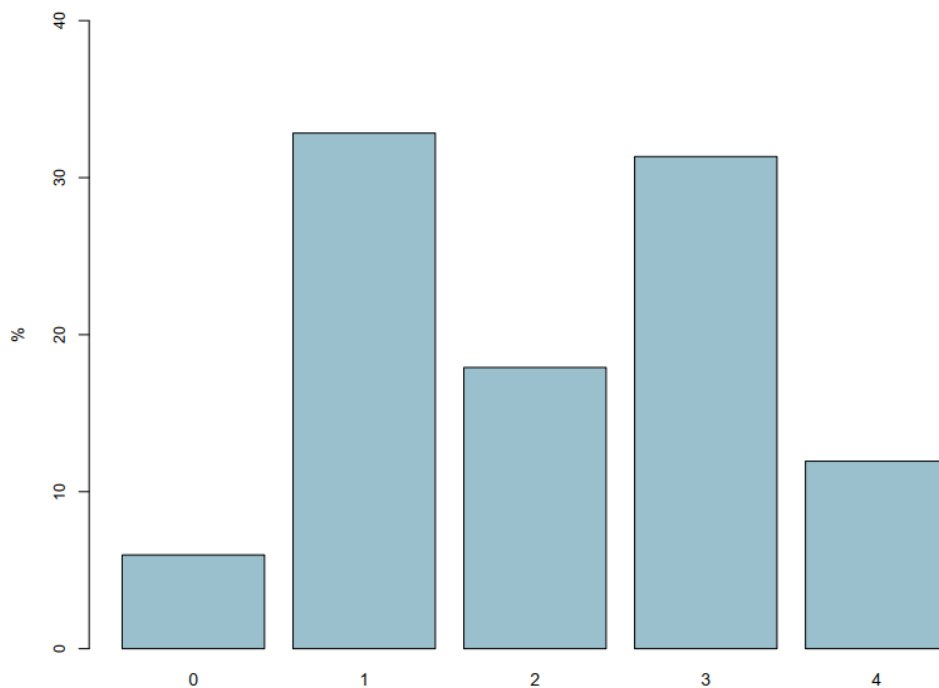
Nota: Q14 - Seus pais/responsáveis sabem o nome do(a) diretor(a) e/ou coordenadores(as) da sua escola? 0 - Não sabem de nenhum; 1 - Sabem o nome de poucos; 2 - Sabem o nome de alguns; 3 - Sabem o nome de vários; 4 - Sabem o nome de todos.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme apresentado no Gráfico 13, apenas 12,8% dos pais nunca vão à escola, conforme relatado pelos estudantes de Fortaleza. Apesar de baixo numericamente, trata-se de um percentual alto quando sob a ótica da importância desse tipo de reunião e comunicação escola-pais. Desses pais, 32,4% vão ocasionalmente, 30,5% quando são chamados e 17,2% vão bastante ou sempre. Assim, percebe-se que a maioria dos pais busca estar presente na escola e responde aos chamados quando ocorrem, o que também é percebido nas entrevistas.

Essa configuração, de uma maioria de pais indo à escola, também pode ser vista a partir das respostas da amostra de Porto Alegre (Gráfico 14), em que apenas 1,5% afirmam nunca ir à escola, 22,4% afirmam ir raramente, 20,9% afirmam ir ocasionalmente, e uma maioria, 55,2% desses pais afirmam ir bastante ou sempre à escola ou para reuniões de pais.

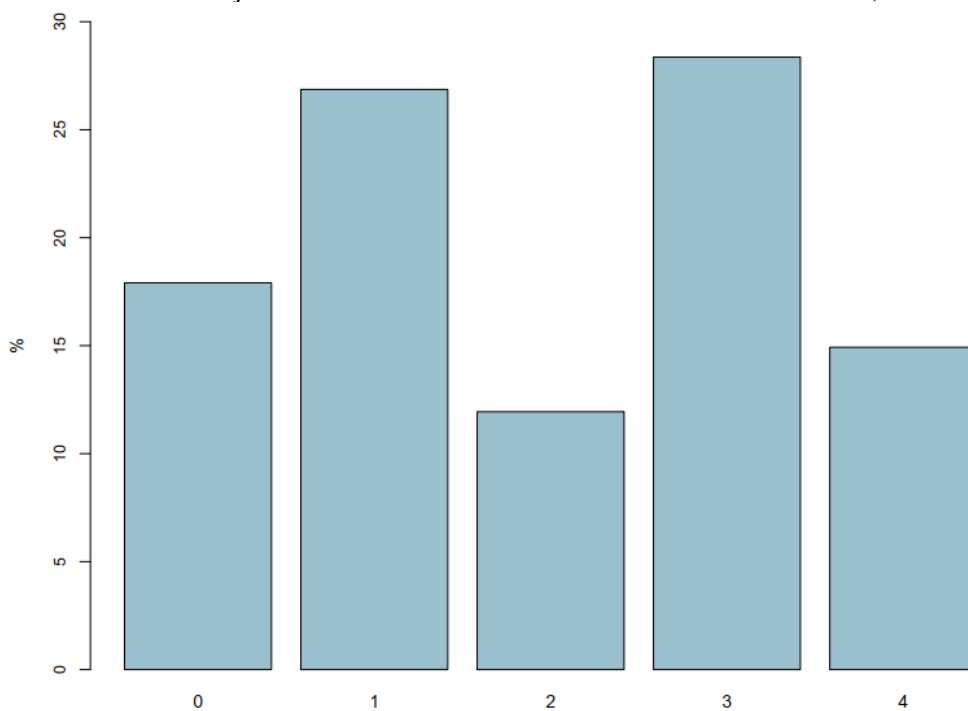
Gráfico 11 – Distribuição sobre saber o nome dos professores (Porto Alegre)



Nota: Q13 - Tu sabes os nomes dos(as) professores(as) do(a) teu/tua filho(a)? 0 - Não sei o nome de nenhum; 1 - Sei o nome de poucos; 2 - Sei o nome de alguns; 3 - Sei o nome de vários; 4 - Sei o nome de todos.

Fonte: Elaboração própria.

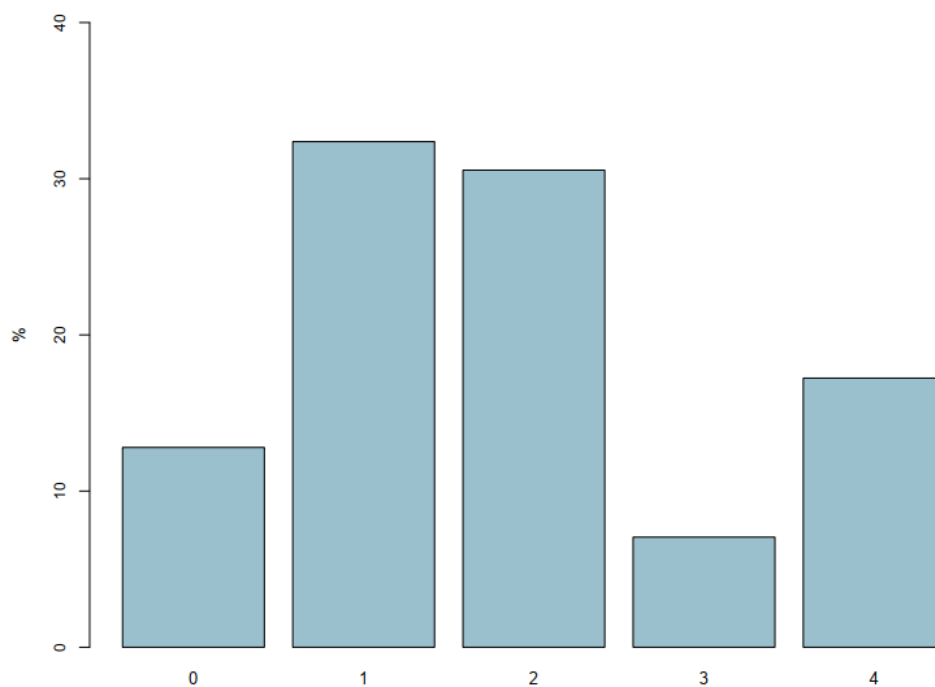
Gráfico 12 – Distribuição sobre saber o nome do diretor/coordenadores (Porto Alegre)



Nota: Q14 - Tu sabes o nome do(a) diretor(a) e/ou coordenadores(as) da escola do(a) teu/tua filho(a)? 0 - Não sei o nome de nenhum; 1 - Sei o nome de poucos; 2 - Sei o nome de alguns; 3 - Sei o nome de vários; 4 - Sei o nome de todos.

Fonte: Elaboração própria.

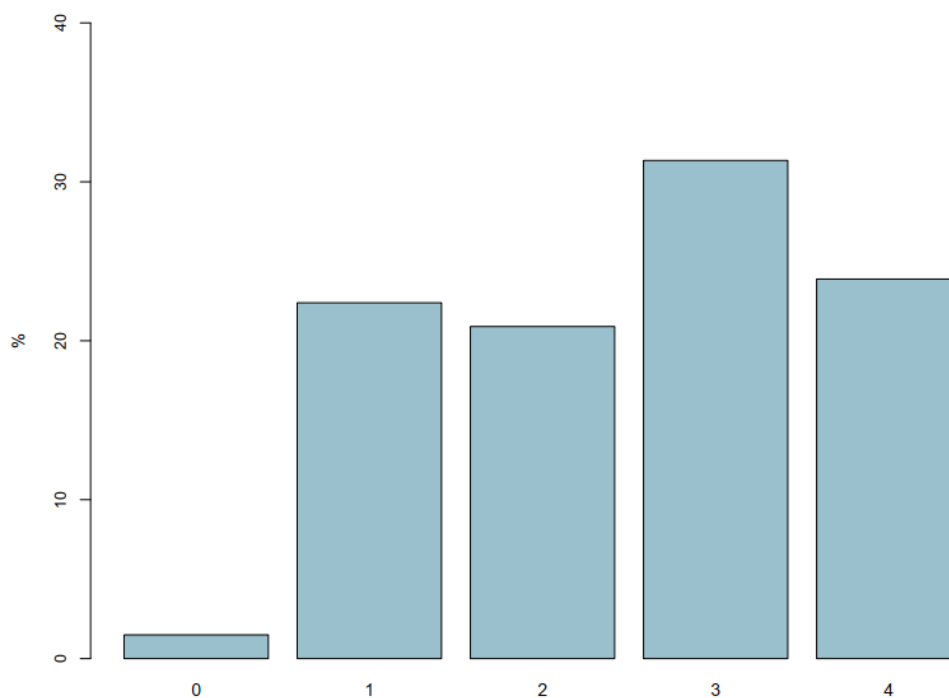
Gráfico 13 – Distribuição da ida à escola ou participação na reunião de pais (Fortaleza)



Nota: Q15 - Com que frequência seus pais/responsáveis vão à sua escola ou para reunião de pais? 0 - Nunca vem; 1 - Raramente vem; 2 - Vem de vez em quando; 3 - Vem bastante; 4 - Sempre vem.

Fonte: Elaboração própria a partir do questionário.

Gráfico 14 – Distribuição da ida à escola ou participação na reunião de pais (Porto Alegre)

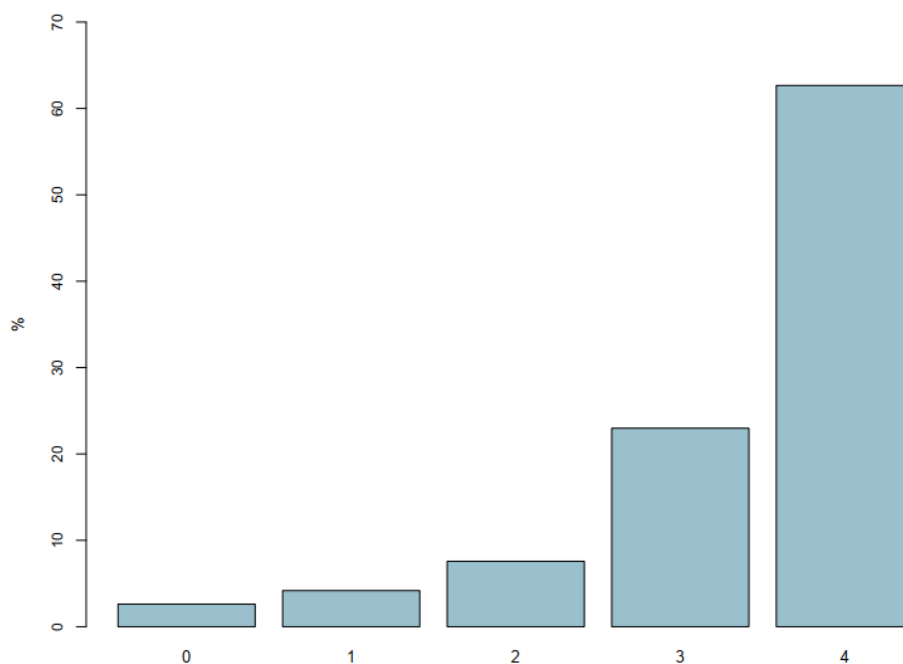


Nota: Q15 - Com que frequência tu vais à escola ou para reunião de pais? 0 - Nunca vou; 1 - Raramente vou; 2 - Vou de vez em quando; 3 - Vou bastante; 4 - Sempre vou.

Fonte: Elaboração própria.

De forma recorrentemente presente na literatura sobre envolvimento parental está o incentivo para ir às aulas ou para ser assíduo na escola. Isso também aparece na amostra de ensino médio em Fortaleza, em que apenas 2,6% dos estudantes afirmam não receber incentivos dos pais para ir à escola, 4,2% recebem pouco incentivo e 93,2% de razoavelmente a sempre (Gráfico 15). Como indica Epstein (2011), a assiduidade à escola está relacionada com a motivação dos pais pela escola e com outras práticas de envolvimento parental.

Gráfico 15 – Distribuição do incentivo para ir à escola/aulas (Fortaleza)



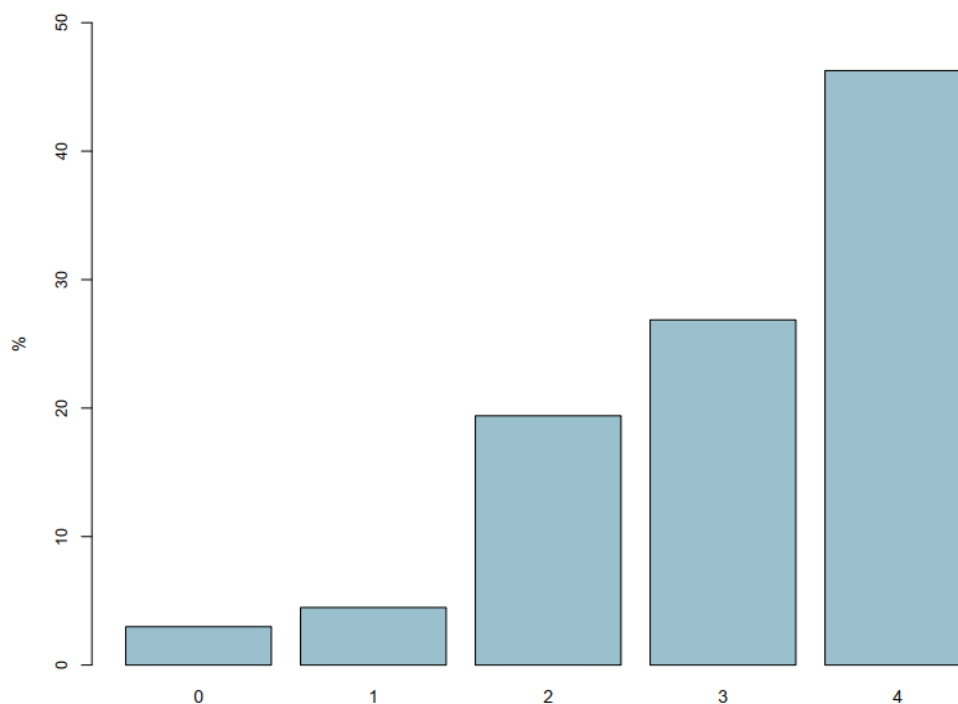
Nota: Q20 - Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?
 0 - Nunca incentivam; 1 - Incentivam pouco; 2 - Incentivam razoavelmente; 3 - Incentivam muito; 4 - Incentivam sempre.

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados de Porto Alegre pode-se também confirmar essa recorrência (Gráfico 16), sendo apenas 3% os pais que nunca incentivam, 4,5% incentivam pouco, 19,4% incentivam razoavelmente e 73,2% incentivam muito ou sempre seus filhos a irem para escola e para não faltarem às aulas.

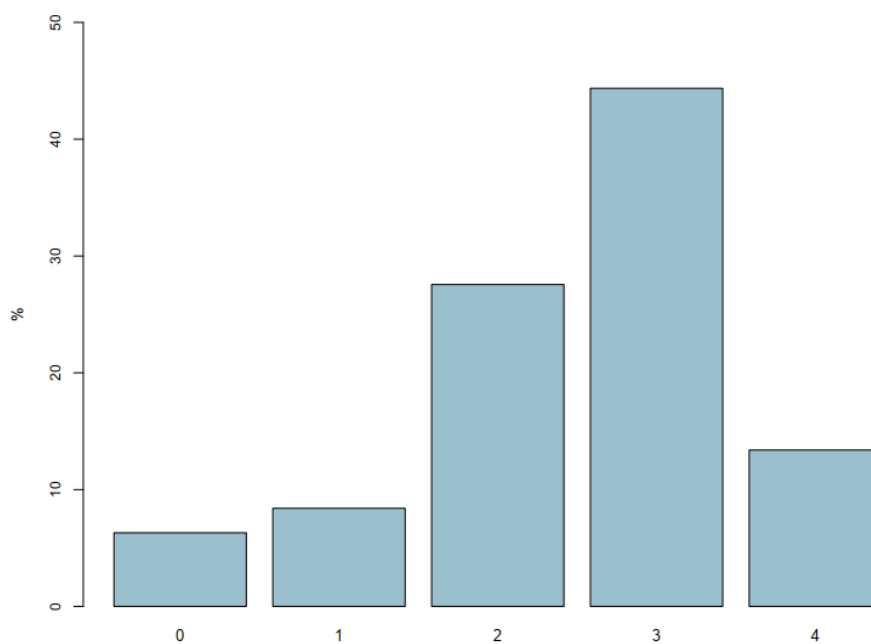
Por mais que metade da amostra estratificada de Fortaleza seja de escolas diferenciadas, considera-se em geral um relevante desejo pela escola, o que talvez seja explicado em parte pela liberdade de matrícula que as famílias têm no sistema cearense. O Gráfico 17 apresenta que apenas 6,3% não desejaram estar na escola atual. 8,4% desejaram pouco, 27,6% desejaram em alguma medida e 57,8% desejaram muito ou demasiadamente estar na escola em que está matriculado seu filho.

Gráfico 16 – Distribuição do incentivo para ir à escola/aulas (Porto Alegre)



Nota: Q20 - Tu incentivas teu/tua filho(a) a ir à escola para não faltar às aulas? 0 - Nunca incentivo; 1 - Incentivo pouco; 2 - Incentivo razoavelmente; 3 - Incentivo muito; 4 - Incentivo sempre.
Fonte: Elaboração própria.

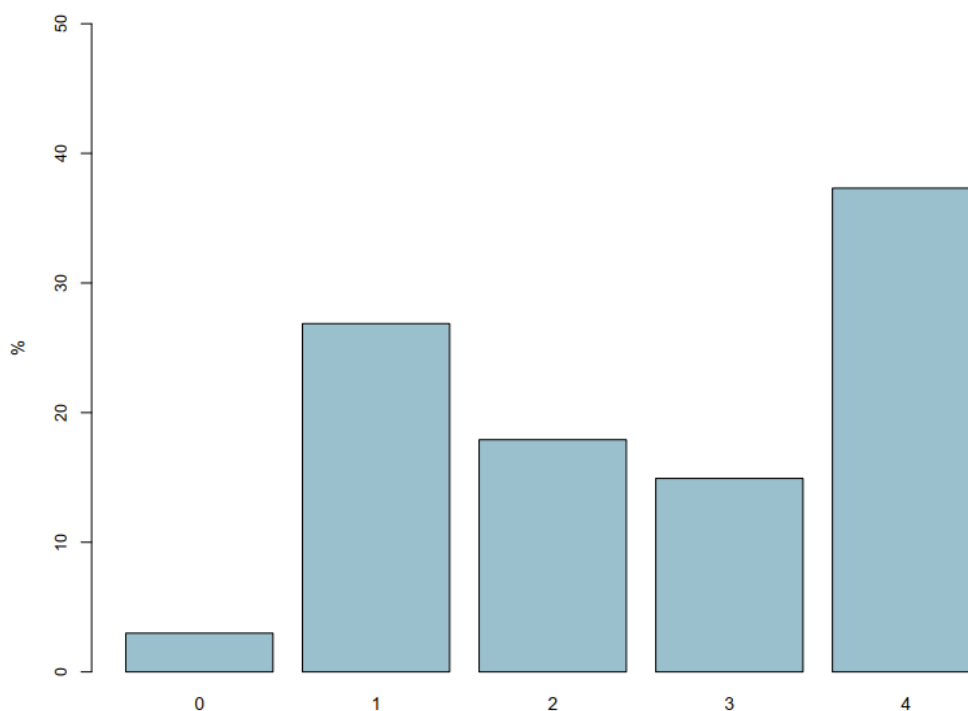
Gráfico 17 – Distribuição do desejo em relação à escola atual (Fortaleza)



Nota: Q27 - Seus pais ou responsáveis desejaram que você estivesse em sua escola atual? 0- Não desejaram; 1- Desejaram pouco; 2- Desejaram em alguma medida; 3- Desejaram muito; 4- Desejaram demasiadamente.
Fonte: Elaboração própria a partir do questionário.

Em Porto Alegre, conforme respondido pelos pais, 29,9% nunca desejaram ou desejaram pouco que seus filhos estivessem na escola em que estão atualmente (Gráfico 18). Apesar da limitação amostral, talvez seja este dado um indicativo de um dos efeitos da alocação não-livre das matrículas no sistema escolar do Rio Grande do Sul. O condicionamento que prioriza sobretudo o bairro de residência, apesar de facilitar em termos de deslocamento, pode ir de encontro a outros fatores julgados importantes pela família, sejam fatores sociais ou mesmo referentes à qualidade escolar. Apesar disso, tem-se ainda uma maioria que desejou a escola atual dos seus filhos, sendo 17,9% o total dos que desejaram em alguma medida e 52,2% os que desejaram muito ou demasiadamente.

Gráfico 18 – Distribuição do desejo em relação à escola atual (Porto Alegre)



Nota: Q27 - Tu desejastes que teu/tua filho(a) estivesse em sua escola atual? 0- Nunca desejei; 1- Desejei pouco; 2- Desejei em alguma medida; 3- Desejei muito; 4- Desejei demasiadamente.
Fonte: Elaboração própria.

A proximidade e a relação família-escola também aparecem nas entrevistas de pais de escolas diferenciadas em Fortaleza. A mãe da família C considera ser a escola uma “segunda família” e mostra um alto nível de acompanhamento do estudante tanto por parte da escola quanto por parte da família. O mesmo pode ser ilustrado com a fala da mãe da família G.

“por exemplo... a gente sempre ouvia falar que a escola pública... a gente achava que não ia ter esse acompanhamento... porque aqui sempre tem reunião... se tem algum problema ele comunicam aos pais... como se fosse uma segunda família... essa

percepção de alguma mudança na sua vida... comportamento de sala... ele vão atrás ligam, vão atrás de saber. Então é até muito mais do que eu esperava”. Mãe da família C.

“o comportamento dela eu sei no momento das reuniões. Pros professores eu pergunto e ela conversava muito com os colegas do lado... celular... mas aí, sabe, ela melhorou bastante... mas assim ela nunca foi chamada a atenção. [...] tem o livro de ocorrências em que eles sempre mostram tudo... todos os professores gostam muito dela”. Mãe da família G.

Essas estratégias agrupadas concernentes ao envolvimento parental de base escolar ou de engajamento na relação com a escola mostram-se eficientes para se referir a um conjunto de ações e práticas parentais que buscam, na relação e na comunicação direta com a escola, o acompanhamento e a ciência do processo educativo do filho. O nível, forma e maneiras como se processam esse envolvimento parental de base escolar muda muito entre países e sistemas de ensino, mas mostra-se recorrente apesar dessas fronteiras. Dessa forma, uma categoria mais abrangente e menos localizada geograficamente, diferente do modelo Epstein (2011), centrada em casos do modelo estadunidense, pode ser melhor desenvolvida para a compreensão do envolvimento parental em diversas realidades, como a brasileira e para o ensino secundário, uma vez que é constatável sua presença, apesar de manifestada por outros modos.

4.5 Familiares e experiências próximas

Dentre as práticas de envolvimento parental reconhecidas pela literatura está o acionamento de discursos com base em experiências próximas e/ou familiares para o estímulo ao estudo e ao engajamento nas atividades escolares. Essas práticas visam “mostrar ao aluno” a importância do estudo para a conquista de um ‘bom emprego’ ou para uma posição estável no mercado de trabalho. Assim, usa-se muitos exemplos de pessoas de origem popular, familiares que também passaram pela escola pública e que conseguiram chegar no ensino superior, e no caso específico das EEEPs, sobre a importância desse modelo de escola.

Outra prática relacionada com isso é a busca por reproduzir trajetórias conhecidas ou consideradas de sucesso. O trecho da entrevista com o pai da família F ilustra esse movimento, uma vez que ele buscou matricular seu filho em um determinado tipo de escola visto experiências familiares consideradas por ele exitosas.

“P: tenho um sobrinho e um primo meu que já estudou e uma prima que está estudando [na EEEP].

Pesq.: lá em Aracati?

P: lá em Aracati

Pesq.: Você chegou a conversar com eles sobre a escola? Como era? Conversou mais sobre esse modelo de escola?

P: Eu sim. Principalmente agora, que um concluiu medicina né!” Pai da família F.

Recorrer a essas experiências próximas e familiares talvez seja uma prática importante entre esses grupos de famílias para nortear e motivar em um contexto de menor capital informacional. Além disso, a percepção de possibilidade, reconhecimento de que alguém próximo conseguiu, pode gerar um efeito positivo e motivador, acionando compromissos prefigurativos ou estimulando mudanças e atitudes que de forma processual e acumulativa podem vir a cooperar com uma vontade, expectativa e conquista antes não considerada como possível.

“vai dar início em medicina. Porque inclusive tem o tio dela, irmão da mãe dela, que é cirurgião plástico. Então não deixa de ser uma porta [...] a princípio ela queria ser pediatra.... já agora com as ideias mais maduras e com ajuda do tio ela já quer neuropediatria.” Pai da família B.

Além disso, há também um reconhecimento de que experiências familiares próximas podem ser tanto uma inspiração como meio de ajuda prática e orientação para os projetos de vida dos estudantes, como pode ser observado nessa fala do pai da família B. São indicativos de que essa relação e diálogos com parentes e experiências próximas são importantes na composição das ações e práticas de mobilização familiar em nível de ensino médio, até pelo caráter de transição dessa etapa de ensino.

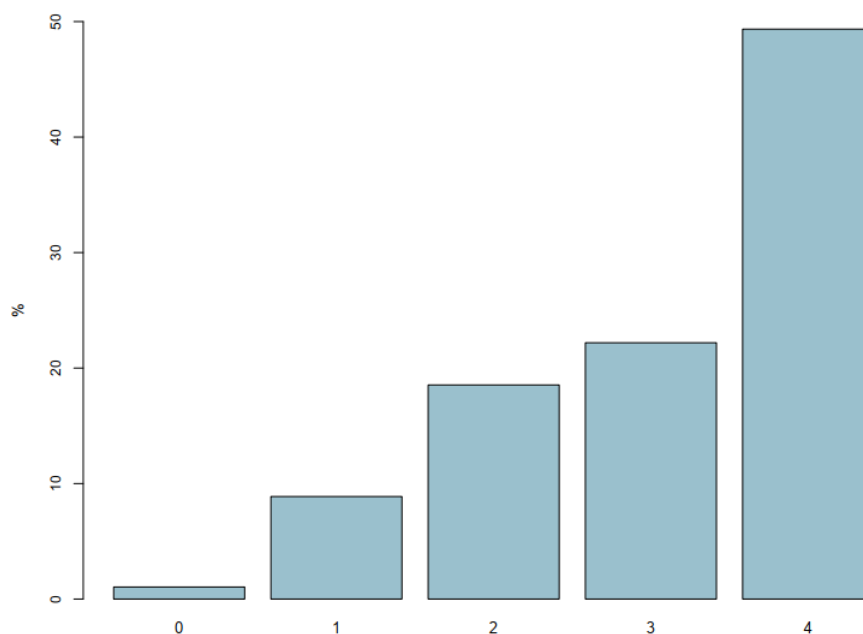
4.6 Provisão de estruturas e socialização cultural/acadêmica

Dentre as ações e práticas de envolvimento parental recorrentes estão aquelas que buscam garantir um ambiente e/ou experiência positiva aos estudos. Essas ações e práticas vão desde o pronto e cotidiano incentivo até a garantia de condições físicas/materiais e temporais para tal. No modelo dos agrupamentos de estratégias parentais de Hill, Witherspoon e Bartz (2018), é aqui que também estão incluídas as práticas de socialização acadêmica e cultural, que são incentivos e estímulos à participação em atividades diversas de cunho acadêmico ou cultural/educativo.

O Gráfico 19 mostra a distribuição do incentivo para os estudos, percebidos pelos estudantes de Fortaleza. Apenas 1% dos estudantes afirmam não receber incentivos dos pais para estudar, 8,9% recebem pouco incentivo e 90,1% recebem incentivos razoavelmente a sempre. O mesmo padrão pode ser percebido no incentivo para a realização das tarefas escolares

em casa. Conforme Gráfico 20, apenas 6,3% não recebem incentivos para tais atividades, 14,4% recebem pouco incentivo e 79,4% recebem incentivos razoavelmente a sempre.

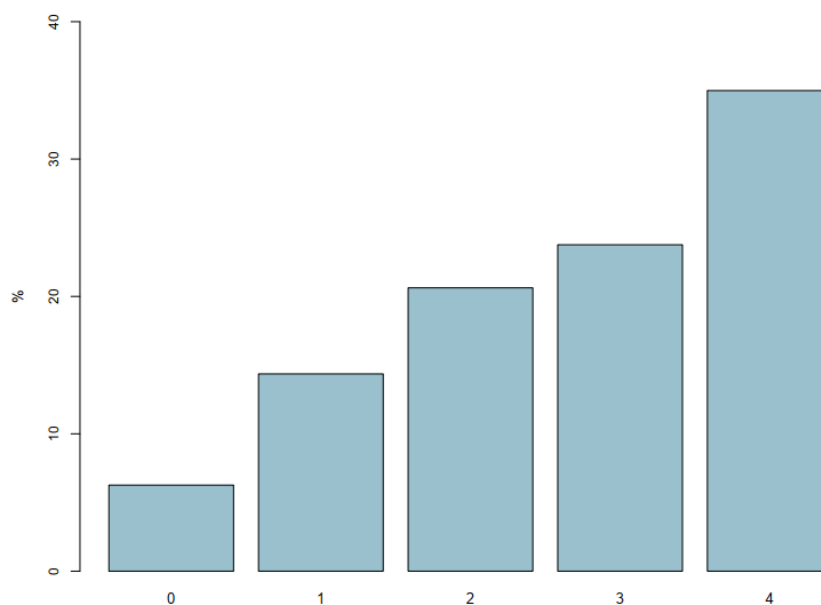
Gráfico 19 – Distribuição do incentivo para estudar (Fortaleza)



Nota: Q16 - Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar? 0 - Nunca incentivam; 1 - Incentivam pouco; 2 - Incentivam razoavelmente; 3 - Incentivam muito; 4 - Incentivam sempre.

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 20 – Distribuição do incentivo para realização das tarefas escolares (Fortaleza)



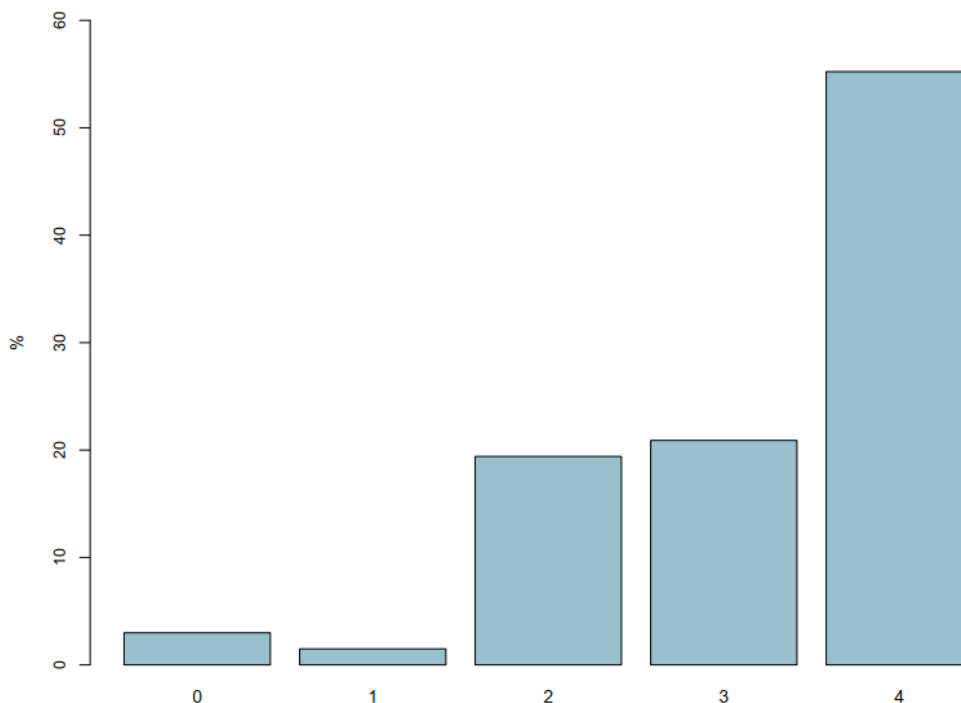
Nota: Q17 - Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola? 0 - Nunca incentivam; 1 - Incentivam pouco; 2 - Incentivam razoavelmente; 3 - Incentivam muito; 4 - Incentivam sempre.

Fonte: Elaboração própria.

Os dados de Porto Alegre também apontam para essa prática comum de incentivo e estímulo ao estudo e à realização das tarefas/temas escolares. Apenas 3% dos pais afirmam nunca incentivar seus filhos aos estudos, 1,5% afirmam incentivar pouco e 95,5% apontam que incentivam de razoavelmente a sempre (Gráfico 21). Em relação às atividades escolares para serem realizadas em casa (Gráfico 22), 3% dizem nunca incentivar, outros 3% incentivam pouco e 94% incentivam de razoavelmente a sempre os seus filhos para a realização das atividades/deveres/temas escolares.

Outro importante incentivo reconhecido pela literatura é aquele relacionado às práticas de leitura, sendo inclusive uma das práticas mais importantes na transmissão cultural (GRAAF; GRAAF; KRAAYKAMP, 2000). Declarou-se que esse incentivo se faz bem presente, uma vez que apenas 11% dos estudantes de Fortaleza declaram não receber incentivos dos pais à leitura, 24,8% declaram receber pouco incentivo e 64,3% declaram receber razoavelmente a sempre incentivo para a leitura (Gráfico 23). Esse incentivo, como já comentado, opera-se sobretudo em relação às práticas discursivas, de comunicação, entre outros mecanismos de estímulo e cobrança.

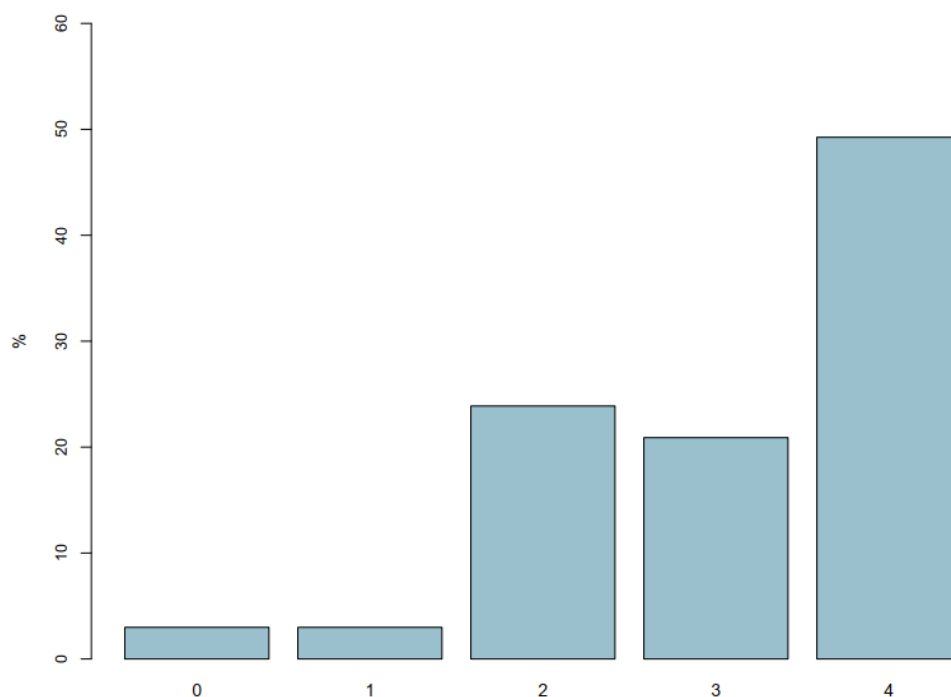
Gráfico 21 – Distribuição do incentivo para estudar (Porto Alegre)



Nota: Q16 - Tu incentivas teu/tua filho(a) a estudar? 0 - Nunca incentivo; 1 - Incentivo pouco; 2 - Incentivo razoavelmente; 3 - Incentivo muito; 4 - Incentivo sempre.

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 22 – Distribuição do incentivo para realização das tarefas escolares (Porto Alegre)



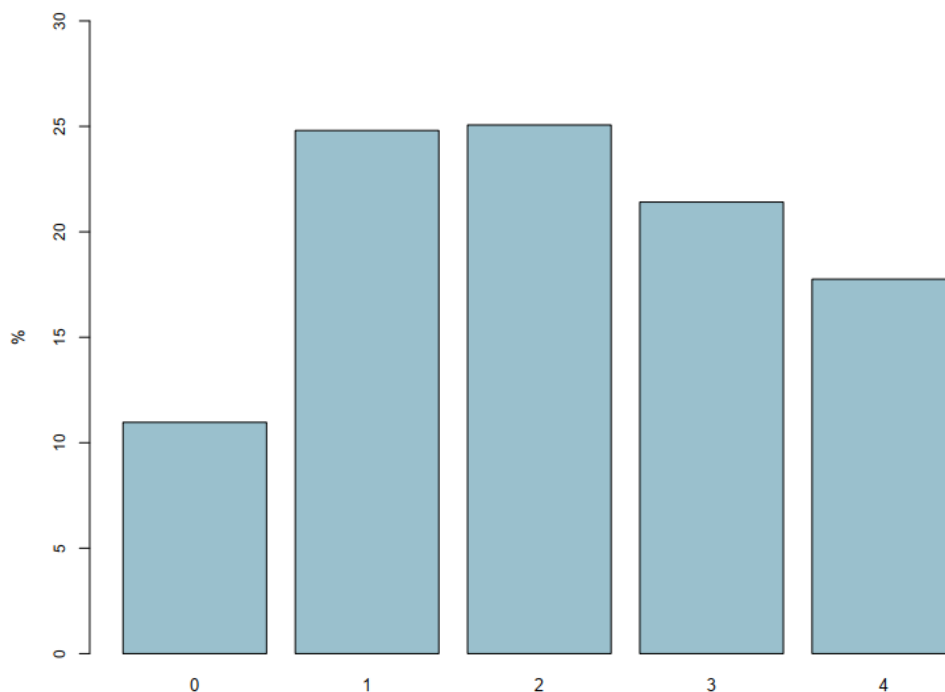
Nota: Q17 - Tu incentivas teu/tua filho(a) a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?
 0 - Nunca incentivo; 1 - Incentivo pouco; 2 - Incentivo razoavelmente; 3 - Incentivo muito;
 4 - Incentivo sempre.

Fonte: Elaboração própria.

Quando perguntados sobre o quanto os pais presenteiam/fornecem materiais à leitura, esses valores diminuem. Conforme pode ser observado no Gráfico 24, 36,8% declaram nunca ter recebido presentes relacionados à leitura ou materiais para leitura dos pais. 32,6% declaram ter recebido pouco e 30,6% de razoavelmente a sempre em relação a receber materiais para leitura. Isso talvez se explique pelas condições limitadas de renda dessas famílias, ou por confiarem na estrutura da escola para fornecer esses materiais.

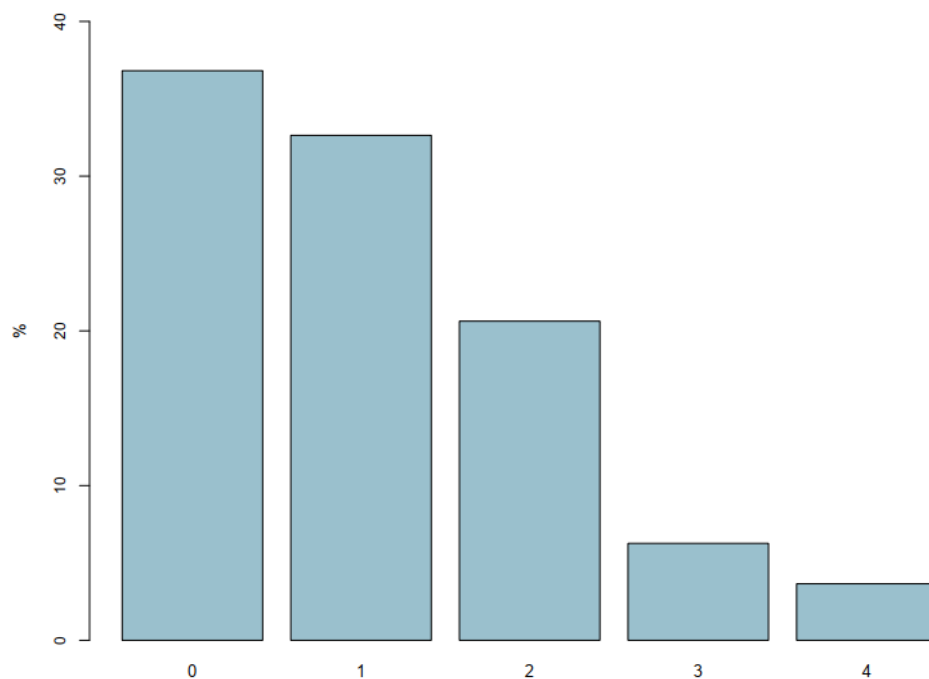
Essa configuração se mantém ao considerarmos os dados de Porto Alegre, conforme pode ser observado nos gráficos 25 e 26. Entre os pais dessa amostra 1,5% responderam nunca incentivar os seus filhos à prática de leitura, 6% afirmam incentivar pouco e 92,6% demonstram incentivar de razoavelmente a sempre os seus filhos às práticas de leitura (ver Gráfico 25). Em relação ao fornecimento de materiais ou disponibilização desses aos filhos para fins de leitura, 10,4% desses pais afirmam nunca presentear os filhos com tais materiais, 19,5% afirmam presentear pouco, 38,8% afirmam presentear às vezes e 31,3% afirmam presentear muito a sempre seus filhos com materiais para leitura (ver Gráfico 26).

Gráfico 23 – Distribuição do incentivo à leitura (Fortaleza)



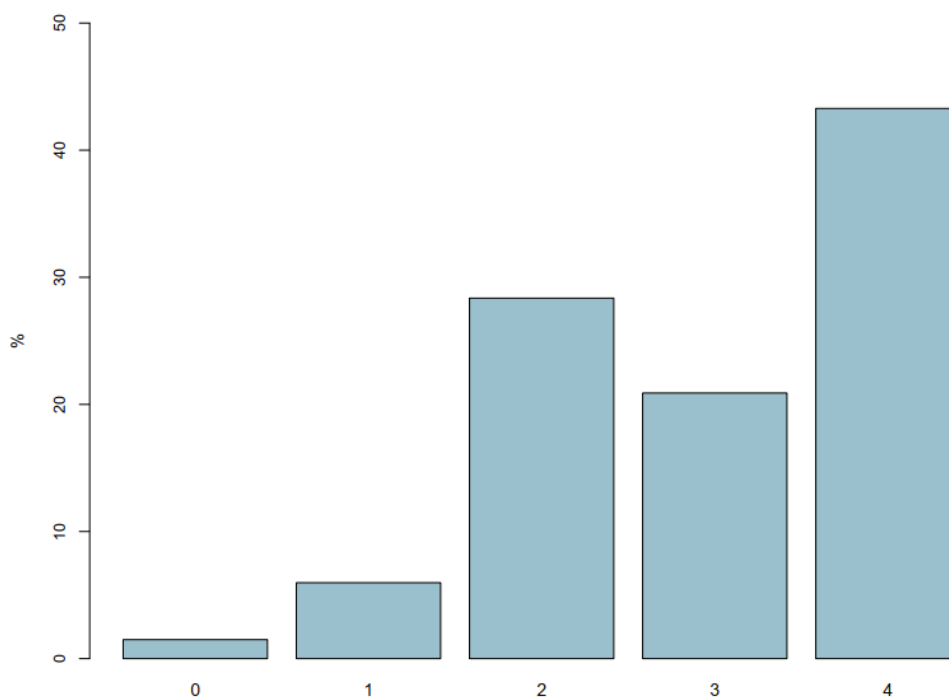
Nota: Q18 - Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler? 0 - Nunca incentivam; 1 - Incentivam pouco; 2 - Incentivam razoavelmente; 3 - Incentivam muito; 4 - Incentivam sempre.
 Fonte: Elaboração própria a partir do questionário.

Gráfico 24 – Distribuição do fornecimento de materiais à leitura (Fortaleza)



Nota: Q19 - Seus pais ou responsáveis costumam presentear você com livros, revistas ou outros materiais de leitura? 0 - Nunca presenteiam; 1 - Presenteiam pouco; 2 - Presenteiam às vezes; 3 - Presenteiam muito; 4 - Presenteiam sempre.
 Fonte: Elaboração própria.

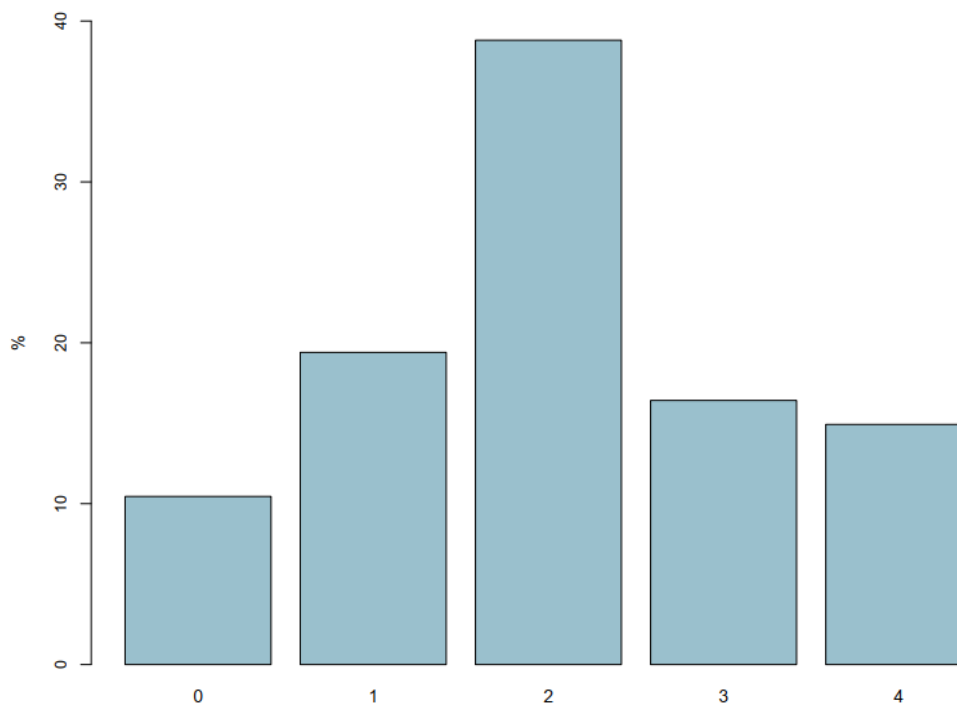
Gráfico 25 – Distribuição do incentivo à leitura (Porto Alegre)



Nota: Q18 - Tu incentivas teu/tua filho(a) a ler? 0 - Nunca incentivo; 1 - Incentivo pouco; 2 - Incentivo razoavelmente; 3 - Incentivo muito; 4 - Incentivo sempre.

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 26 – Distribuição do fornecimento de materiais à leitura (Porto Alegre)



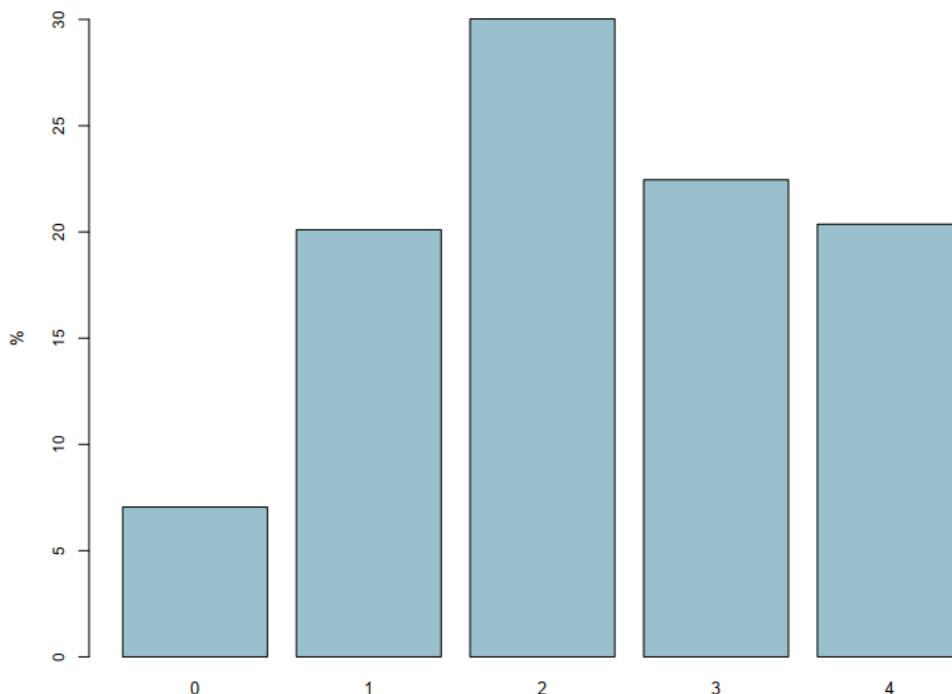
Nota: Q19 - Tu costumias presentear teu/tua filho(a) com livros, revistas ou outros materiais de leitura? 0 - Nunca presenteio; 1 - Presenteio pouco; 2 - Presenteio às vezes; 3 - Presenteio muito; 4 - Presenteio sempre.

Fonte: Elaboração própria.

Muitos dessas estratégias estão interrelacionadas, assim, podemos considerar alguns desses dados para mais de uma estratégia. Manter um diálogo sobre o que acontece na escola (Questão 21, Gráficos 1 e 2) é uma estratégia de comunicação, mas também de garantia de estruturas de estudo, uma vez que o acompanhamento ou a possibilidade dele é uma garantia de condições, mesmo que não físicas. Zaff *et al.* (2017) e Wang e Sheikh-Khalil (2014) argumentam que a intimidade, a comunicação, o engajamento emocional e o suporte emocional são variáveis importantes para o desempenho e permanência escolar, inclusive quando se trata de um público adolescente.

A garantia de um ambiente agradável para os estudos significa a garantia física mínima, mas também de tempo e conforto, para os filhos. Nas entrevistas, mesmo que de forma limitada, os pais têm a percepção de que os filhos precisam de um espaço dedicado, de silêncio e tempo. O Gráfico 27 apresenta a distribuição sobre a percepção dos estudantes de Fortaleza em relação à garantia de ambiente agradável por parte dos pais. Apenas 7% afirmam que os pais nunca tentam garantir esse ambiente, 20,1% afirmam que os pais tentam pouco e 72,6% de às vezes a sempre.

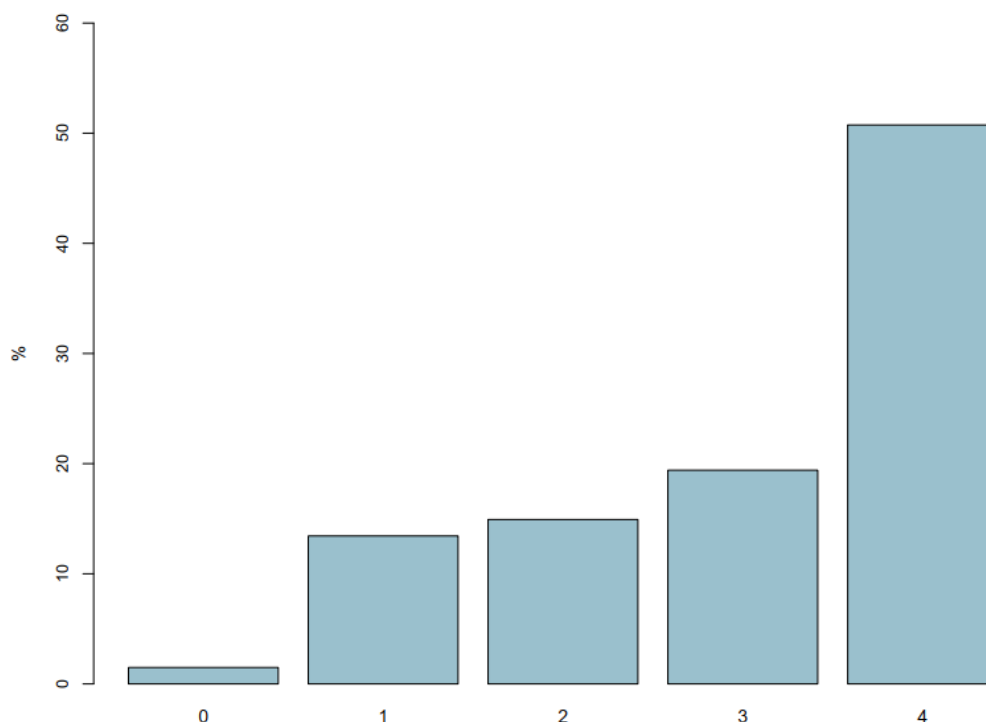
Gráfico 27 – Distribuição da garantia de ambiente agradável para o estudo (Fortaleza)



Nota: Q22 - Seus pais ou responsáveis tentam manter um ambiente familiar agradável e confortável para seus estudos? 0 - Nunca tentam; 1 - Tentam um pouco; 2 - Tentam às vezes; 3 - Tentam muito; 4 - Tentam sempre.

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 28 – Distribuição da garantia de ambiente agradável para o estudo (Porto Alegre)



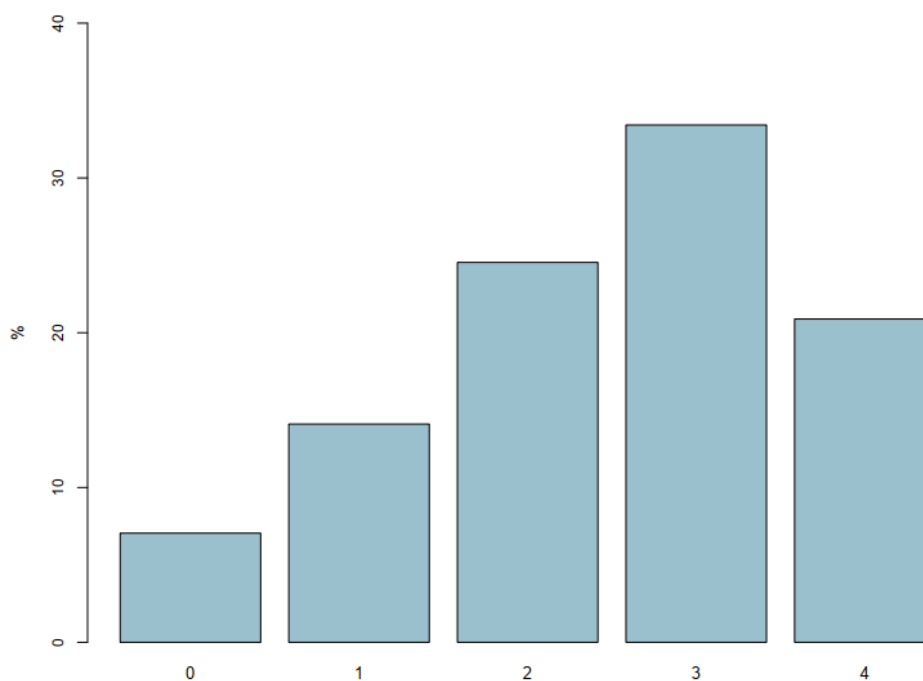
Nota: Q22 - Tu tentas manter um ambiente familiar agradável e confortável para seus estudos?
 0 - Nunca tento; 1 - Tento um pouco; 2 - Tento às vezes; 3 - Tento muito; 4 - Tento sempre.
 Fonte: Elaboração própria.

Essa tentativa também aparece na distribuição das respostas dessa mesma pergunta respondidas pelos pais de Porto Alegre, em que apenas 1,5% afirmam nunca tentar manter um ambiente agradável para os filhos, 13,4% desses pais afirmam tentar pouco e 85% afirmam tentar às vezes, muito ou sempre manter um ambiente apropriado para os estudos dos seus filhos (Gráfico 28).

Uma outra pergunta relacionada a esse empenho dos pais é a questão 25, ao abordar se os pais deixaram de fazer algo para si em prol deles, os filhos, sendo esse algo relacionado à sua educação. Conforme Gráfico 29, confirmando essa tendência, apenas 7% dos estudantes afirmaram nunca terem percebido esse tipo de empenho, poucas vezes para 14,1%, 24,5% perceberam algumas vezes e 54,3% perceberam muito ou sempre.

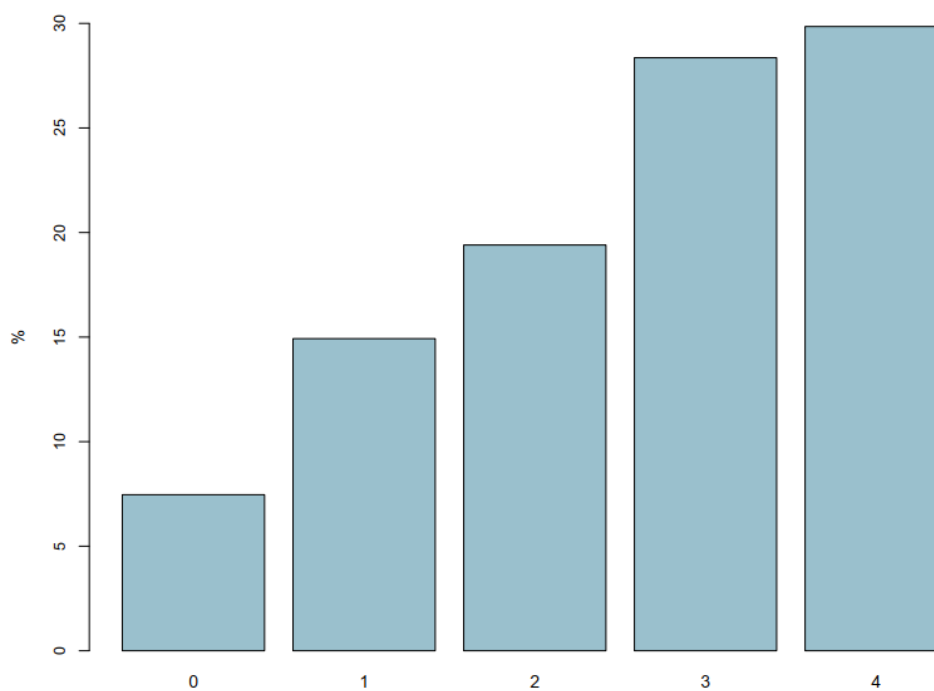
Os dados de Porto Alegre apontam na mesma direção, pois apenas 7,5% dos pais afirmam terem se empenhado de forma especial para educação dos filhos, 14,9% afirmam que o fizeram poucas vezes, 19,4% algumas vezes e 29,8% afirmam que empreenderam esse empenho muitas vezes ou sempre (Gráfico 30).

Gráfico 29 – Distribuição do empenho dos pais em relação à educação dos filhos (Fortaleza)



Nota: Q25 - Seus pais/responsáveis deixam de fazer algo para eles (deixar de ir para algum lugar, deixar de fazer alguma coisa e/ou deixar de comprar algo) para fazer algo relacionado à sua educação? 0 - Nunca; 1 - Poucas vezes; 2 - Algumas vezes; 3 - Muitas vezes; 4 - Sempre.
Fonte: Elaboração própria a partir do questionário.

Gráfico 30 – Distribuição do empenho dos pais em relação à educação dos filhos (Porto Alegre)



Nota: Q25 - Tu deixas de fazer algo por ti (deixar de ir para algum lugar, deixar de fazer alguma coisa e/ou deixar de comprar algo) para fazer algo relacionado à educação do(a) teu/tua filho(a)? 0 - Nunca; 1 - Poucas vezes; 2 - Algumas vezes; 3 - Muitas vezes; 4 - Sempre.
Fonte: Elaboração própria a partir do questionário.

Essa tentativa em geral de garantir meios para os estudos e condições de vida para os filhos, também está presente nas falas dos pais entrevistados. Como exemplo, temos um pai da família A, que trabalha como porteiro e que passou a fazer duas jornadas diárias para garantir que o filho não precisasse trabalhar e pudesse ficar em sua nova escola de turno integral. Trata-se de uma atitude especial de empenho e que tem relação com as expectativas de tal família e sobre como avaliaram a oportunidade escolar diferenciada em questão.

“os pais das escolas profissionalizantes querem que os alunos estudem mesmo... tem interesse que os alunos continuem os estudos... tem interesse que eles continuem é... fazendo os dois turnos de aula né!? Em geral os pais das escolas profissionalizantes são uns pais ligados... tem interesse no futuro dos filhos”. Pai da família A.

A garantia de recursos e tempo também podem ser ilustradas nas falas do pai da família D e na fala da mãe da família I.

“é o conjunto... porque não adianta eu ter um aluno esforçado com vontade, mas onde os pais e a escola não ajudem, né!? O pai ajuda em casa dando liberdade dando condição e se sacrificando... eu não tenho vergonha nenhuma, muito pelo contrário, eu deixei por um bom tempo de comprar peças íntimas para os meus filhos se vestirem ... até hoje, mesmo separado, eu tenho poucas roupas, mas meus objetivos são os meus filhos... ela me pediu um dinheiro essa semana para pagar a formatura uma coisa e outra... eu deixei de pagar minhas contas para resolver o problema dela, que é minha obrigação como pai né!? Minha obrigação como pai.”. Pai da família D.

“M: Então, ele fica bem livre depois da escola. Como ele já fica o dia todo aqui né [entrevista realizada na escola] deixo ele livre... e tem que dormir cedo.

Pesq.: Certo! E as atividades domésticas, ele ajuda?

M: Não, só no final de semana, às vezes. Liberei ele para os estudos, me ‘ajuda’ tirando boas notas, né!?” Mãe da família I.

Estas são informações sobre como tais pais reconhecem a importância do empenho pela educação e longevidade escolar dos filhos, e no caso dos pais de escolas diferenciadas há fatores de estímulos a esses compromissos parentais gerais, nesse contexto, intensificados.

4.7 Considerações sobre o modelo de estratégias parentais agrupadas

O que pode ser analisado é que há uma série de ações e práticas de mobilização familiar no contexto do ensino médio da rede pública brasileira. Não é possível perceber esse conjunto de ações e práticas quando baseando-se em modelos de envolvimento parentais oriundos de grupos sociais específicos, com vantagens e/ou geograficamente orientados em países de alto desenvolvimento social. Por mais que imperfeito e sem uma abordagem metodológica e comparativa avançada, considera-se aqui que o modelo de Hill, Witherspoon e Bartz (2018),

já orientado a partir de Hill e Tyson (2009), é o mais compreensivo e oportuno para analisar ou categorizar as ações e práticas de envolvimento parental de forma geral, não focando nas práticas de *shadow education* ou em modelos de realidades específicas como o de Epstein (2011). Essa constatação surge a partir do levantamento da literatura já apresentado e pela pertinência das categorias, servido como boa chave analítica e descritiva do envolvimento parental no ensino secundário em relação a outros modelos, que são voltados para o contexto do ensino primário, orientados por pesquisas realizadas com grupos de classes média e/ou altas ou por públicos da rede privada.

Obviamente, tal modelo aqui adotado e proposto não esgota as estratégias daquilo que formam o conjunto das mobilizações parentais pela educação e futuro profissional dos filhos. As limitações inerentes de cada amostra permitem que uma agenda avance nas lacunas e proporciona ao campo de estudo, aqui o da sociologia da educação, uma oportunidade de seguir avançando em compreensão.

Evitou-se comparações mais profundas entre os resultados da amostra, por razões metodológicas aqui já apontadas. Entretanto, mesmo que de forma limitada foi possível perceber que amostras de realidades escolares diferentes, apontaram para um conjunto semelhante, inclusive com valores bem próximos em relação à várias das estratégias. Considera-se que esse conjunto de estratégias e de questões abordadas seja um conjunto suficiente e inicial para uma caracterização da mobilização familiar em nível de ensino médio no Brasil, possibilitando que futuros projetos de pesquisas avancem e que iniciativas metodológicas de maiores fôlegos e investimentos possam desenvolver uma escala de mobilização familiar e/ou envolvimento parental que seja validada, seguindo todos os protocolos concernentes.

É importante considerar que a apresentação descritiva e a tentativa de verificar a pertinência desse modelo para os dados das amostras são objetivos adicionais da tese, apesar de comporem um panorama importante para os dados e análises que se seguirão. O foco desta pesquisa de tese é verificar os níveis dessas ações e práticas entre tipos de escolas, especificamente entre escolas públicas regulares e públicas diferenciadas, o que poderá ser avaliado sobretudo a partir do próximo capítulo.

5 MOBILIZAÇÃO FAMILIAR ENTRE CONTEXTOS ESCOLARES: RELAÇÕES E ANÁLISES

Neste capítulo apresenta-se a análise da mobilização familiar entre tipo de escolas. Utiliza-se, na análise quantitativa presente neste capítulo, exclusivamente os dados obtidos com a amostra de estudantes agrupados por tipo de escola e bairro, em Fortaleza, coletadas antes da pandemia de Covid-19.

A evidência apresentada neste capítulo é a de que há uma relação estatisticamente significativa e uma notável associação entre tipo de escola e nível de mobilização familiar, ainda que em um modelo que considere variáveis socioeconômicas. A partir dessa evidência e de um conjunto de informações contextuais, argumenta-se que a maior parte das famílias clientes das escolas públicas diferenciadas são, em geral, mais motivadas a se mobilizar pela educação de seus filhos, visto (I) o tipo de oportunidade escolar diferenciada em que estão e as (II) características escolares que incentivam por uma maior mobilização.

Dessa forma, considera-se importante a apresentação geral desse contexto escolar local e de algumas de suas características antes da apresentação do modelo e da análise.

5.1 Considerações contextuais e motivações dos pais pela escola diferenciada

A partir do conceito de contexto de ação como ferramenta teórica, a análise das escolhas, ações e práticas dos indivíduos deve aglutinar uma análise de condicionantes diacrônicos, especificamente, aqui, um passado incorporado na forma de condições socioeconômicas e culturais e dos contextos presentes, contextos gerais, institucionais e escolares em que se operam essas ações.

Como considerado, esses contextos de ação podem ser alargados, de influência geral e indireta, ou contextos próximos aos indivíduos em suas interações pessoais cotidianas. Isso permite analisar especificamente os fatores/mecanismos sem desconsiderar o quadro geral contextual. Também não impede a quantificação de cada variável desse quadro contextual, desde que se utilize uma abordagem multivariada e multidirecional/relacional. Tal postura de síntese e o modo multivariado/complexo de pensar já se faz presente no campo de pesquisa social científica, mas torna-se ainda mais importante visto o campo sociológico – e sua tradição teórica – em que esta tese está inserida.

Os sujeitos da nossa amostra estão situados, de forma geral, em um contexto social alargado (macromecanismos) caracterizado por condições gerais tais como o aumento da

competitividade educacional e profissional, percebida mundialmente, mas acirrada pelas condições de desemprego e restrição da renda que afetam particularmente o Brasil na última década, fato refletido na manutenção da baixa-média renda per capita e concentração de riqueza visto pelo Índice Gini (Ver Anexo B), além de refletir na percepção objetiva de desigualdade social. Além disso, há um quadro de violência urbana e um crescimento de mercados ilícitos que tensionam a dinâmica social e urbana. Ademais, observou-se uma reorganização da moral conservadora no Brasil e a manutenção da percepção do trabalho como via para dignidade da pessoa e para cidadania.

As famílias que vivenciam esse contexto social maior têm capitais socioeconômicos e culturais restritos e baixa capacidade de investimento na educação. Como já considerado, agência é a capacidade de se mover a partir das múltiplas possibilidades da estrutura. Assim, percebe-se que famílias ante esses contextos alargados e próximos não-favoráveis à escolarização potencial dos filhos acabam por valorizar uma oportunidade escolar considerada boa e gratuita, escolas estas que em geral se destacam pela disciplina escolar, pela composição social mais restrita e seleção discente (seja formal, por influência da localização geográfica etc.). Além disso, são escolas que promovem um discurso escolar que se autoafirmam como “diferenciadas”, possuem um contato mais intenso com as famílias de seus estudantes e tem mais distribuição das responsabilidades educativas aos pais.

Apesar de comporem o cenário das oportunidades educacionais há muito tempo, houve um aumento recente de oferta de escolas diferenciadas, sobretudo em alguns estados do Nordeste brasileiro, como o caso do Ceará, o que implica em novidades e vantagens objetivas.

Pode-se aqui estabelecer um diálogo com os estudos de Hamlin (2020), com escolas públicas e *charters schools*, resultado de um levantamento qualitativo com 31 famílias de diferentes composições étnicas/raciais entre escolas públicas e *charters schools* de Detroit, Michigan, uma cidade em desindustrialização, com aumento dos índices de pobreza, violência e desemprego. Por meio dessa investigação qualitativa o autor mapeou os motivos elencados pelos pais em relação às suas preferências escolares. Os principais motivos e/ou razões para valorizarem ou preferirem uma escola são: (I) segurança, (II) condições da estrutura física, (III) ambiente disciplinar e controlado, (IV) relação família-escola (contato intenso e direto), (V) seleção do público estudante (também por motivos de segurança e preocupação com as redes sociais/amizades), e, (VI) localização da escola. É interessante notar que são motivações não relacionadas com a capacidade de ensino da escola ou com os rendimentos educacionais, apesar de tais fatores também estarem presentes, mesmo que de forma menos intensa.

Na minha pesquisa de mestrado, que tem seguimento ampliado nesta pesquisa de tese, foram entrevistadas dez famílias das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), em Fortaleza, Ceará. Como já comentado anteriormente, são escolas com seleção de estudantes (pelo histórico escolar do fundamental), com estrutura física diferenciada, tempo integral, ensino médio integrado à formação profissional e com estágio remunerado obrigatório no terceiro ano. Além disso, tem apresentado melhores resultados que as demais escolas estaduais regulares nas avaliações de larga escala (SPAECE e ENEM)⁵³.

Com exceção do motivo/razão relacionada à localização da escola, todos os demais motivos principais relatados por Hamlin (2020) são recorrentes entre as dez famílias entrevistadas. Apesar de também relatarem sobre o “melhor ensino”, melhor estrutura física, sobre a “possibilidade de aprender um curso técnico” e maior possibilidade de acesso ao ensino superior, essas razões que poderiam ser chamadas de ordem moral e/ou disciplinar aparecem de forma mais ou menos intensa nas falas das dez famílias entrevistadas. Seguem alguns trechos para destacar essas motivações:

“eu trabalho e sou muito ocupado... mas eu gosto de ir de vê as amigas ... vê com quem ela tá se relacionando ... não que eu castre a liberdade da minha filha ... mas sempre vou ali para ver... coisa de pai/ coisa de pai né... a escola ajuda nisso”. Pai da família D.

“M: ...sobre a questão da disciplina... lá tem regras... umas mais formais outras menos, mas são boas...”

Pesq.: Você acha que são importantes? Necessárias?

M: são importantes... no início ela achou meio estranho, mas agora já se acostumou.

Pesq.: E você acha que lá tem mais disciplina que nas outras escolas que ela estudou?

M: Com certeza!

Pesq.: Mais organizado?

M: muito mais, muito mais... ela mesmo reconhece isso”. Mãe da família E.

“[...] pra mim [educação] é tudo de importante! Pra mim a educação é o mais bom, quer dizer, é tudo de bom pros futuros dos jovens [...] Eu conversei com umas mães e vizinhas, falavam que era boa escola. [...] E ele ocupa o tempo. Em vez de ficar na rua, fica estudando. As amigas são boas, não me preocupo. Ficam se preparando para o ENEM. Ficam longe das más amigas, das drogas... é trabalhar depois e ganhar um bom salário ... né!? Mãe da família I.

Isso mostra a complexidade dos motivos e razões elencados pelos pais para considerarem uma escola pública melhor que outra e tais motivações estão em muito relacionadas ao contexto social em que estão inseridas essas famílias. No caso de Hamlin (2020), uma cidade em desindustrialização que vem observando aumento nas taxas de pobreza e violência; no caso brasileiro, e em específico Fortaleza, a questão da violência urbana e da

⁵³ cf. Haguette e Pessoa (2015) e Santos (2017).

pobreza também estão nos horizontes. Assim, tais famílias podem passar a valorizar e a empreender mais esforços quando uma oportunidade que julgam melhor surge, sobretudo em relação a seus desafios cotidianos e sociais próximos.

Nesta tese também se considerou como escolas diferenciadas, como já indicado, escolas não-profissionalizante de tempo integral, que apesar de não disporem de uma formação técnica integrada ao currículo básico, possuem características atrativas às famílias que as distinguem das demais escolas regulares. Também foram consideradas escolas tradicionais, em geral fundadas no século passado, mais bem localizadas no espaço urbano e que possuem processos seletivos formais e/ou informais para o ingresso.

A seguir, será possível observar as diferenças dos níveis de mobilização familiar entre os tipos de escola e no último tópico do capítulo apresenta-se o modelo quantitativo de análise com uma modelagem de equações estruturais a partir dos dados disponíveis.

5.2 Mobilização familiar entre tipos de escola

Para a análise da mobilização familiar entre tipos de escola que culminará nos resultados da modelagem, serão utilizadas as variáveis: Tipo de escola, Escala de Mobilização Familiar, Expectativa parental em relação ao futuro educacional/profissional do filho, Indicador de Nível Socioeconômico, Status sócio-ocupacional dos pais, Indicador básico de Reputação Escolar e Distância do bairro da residência em relação ao bairro da escola. Essas variáveis são apresentadas no quadro abaixo (Quadro 4).

Quadro 4 – Apresentação das variáveis da análise

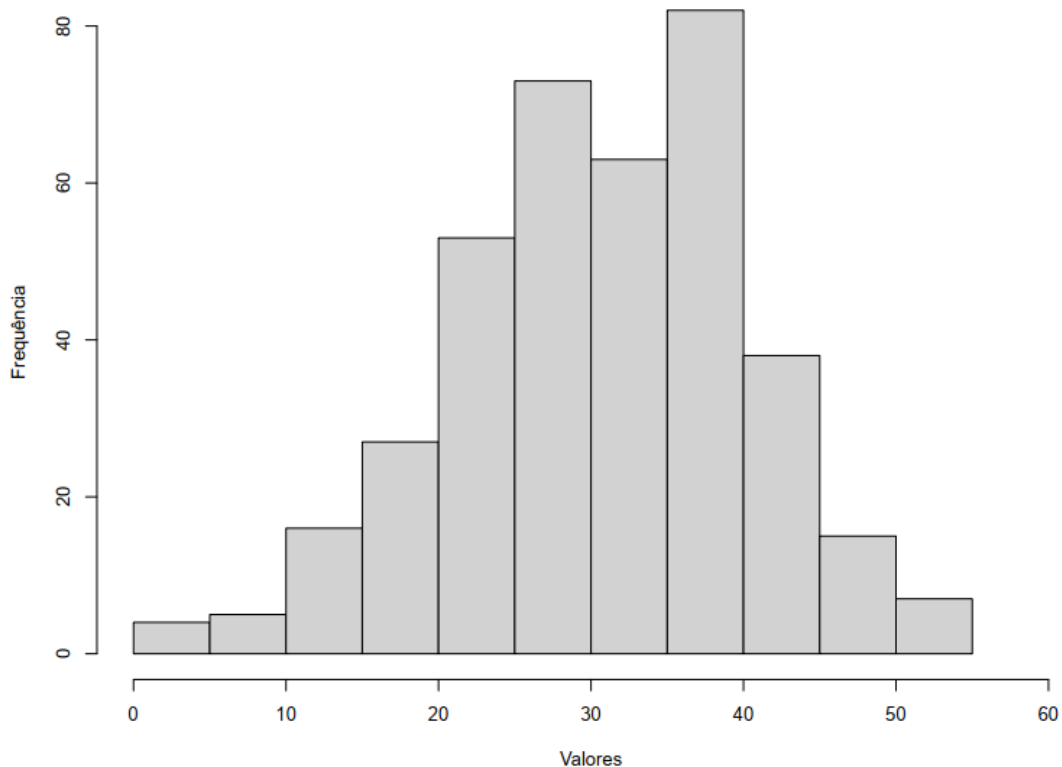
Sigla	Variável	Descrição
esc	Tipo de escola	1=Regular, 2=Diferenciada e 3=Diferenciada seletiva. Variável ordinal.
emf	Escala de Mobilização Familiar	Intervalo: 0-56, com distribuição normal e consistência interna (Alfa de Cronbach: 0,88). Formada por: q12 a q25.
exp	Expectativa parental	Questão 29, do tipo Likert, 0 a 4.
nse	Nível Socioeconômico	Intervalo: 0-100. Formado por: q4, q7, q8 e q11. Alfa de Cronbach: 0,61.

eso	Status sócio-ocupacional dos pais	ESO da mãe pela q09 e ESO do pai pela q10. Variável ordinal, 1 a 5.
rep	Indicador de Reputação Escolar	Intervalo: 0-12 (q26 a q28).
bai	Bairro (Indicador distância)	1=Bairro da residência é o mesmo bairro da escola, 2=Bairro da residência é adjacente ao bairro da escola e 3=Bairro da residência não é o bairro da escola nem adjacente, ou, quando a família reside em outra cidade.

Fonte: Elaboração própria.

A Escala de Mobilização Familiar (EMF), formada pelas perguntas 12 a 25 do questionário, com intervalo de 0 a 56, apresentou intervalo entre 6 e 54; alta consistência interna, com Alfa de Cronbach em 0,88 (0,87:0,88); média de 31,1, mediana em 31 e desvio padrão de 9,85; e distribuição normal, sendo a z-assimetria -2,53 e z-curtose -0,01. Na Figura 7, apresenta-se o histograma dessa escala.

Figura 7 – Histograma da Escala de Mobilização Familiar



Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma primeira verificação descritiva aponta para a diferença, principalmente da média e mediana da EMF, entre os tipos de escolas regular, escola diferenciada e escola diferenciada seletiva, conforme dados apresentados na Tabela 2.

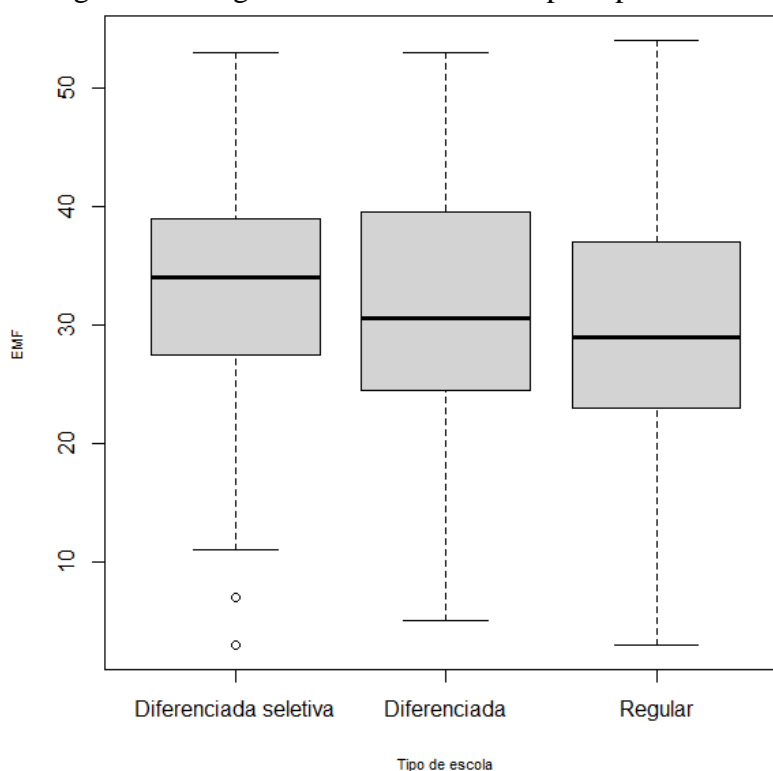
Tabela 2 - Média, mediana e desvio padrão da Escala de Mobilização Familiar por tipo de escola

Tipo de escola	Média	Mediana	Desvio Padrão
Diferenciada seletiva	32,8	34,0	9,20
Diferenciada	31,3	30,5	10,4
Regular	29,4	29,0	9,90

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa diferença, observada também nos diagramas de caixas (Figura 8), aponta para a existência de uma diferença na resposta à EMF entre os tipos de escola. As escolas diferenciadas, em relação às diferenciadas seletivas e às regulares, portanto, referente à categoria intermediária, possuem uma heterogeneidade de respostas da EMF um pouco maior, sendo seu desvio padrão 10,4, comparados aos 9,9 das regulares e 9,20 da diferenciada seletiva (Tabela 2).

Figura 8 – Diagrama de caixa da EMF por tipo de escola



Fonte: Elaboração própria.

Alcançados pressupostos de normalidade e variância, foi executada uma ANOVA de um fator (Tabela 3) para verificar se a diferença de média da EMF entre os tipos escolas seria estatisticamente significativa. Os resultados indicam haver uma diferença estatisticamente significativa de forma geral baseada no valor de F e principalmente, conforme comparações múltiplas com Tukey HSD, uma diferença entre as médias da EMF entre as escolas regulares e as escolas diferenciadas seletivas.

Tabela 3 – ANOVA de um fator e Comparações Múltiplas com Tukey

ANOVA	gl	Soma dos quadrados	Média dos quadrados	F	valor-p
Tipo de escola	2	842	420,9	4,41	0,01
<i>Residuais</i>	380	36205	95,3	-	-

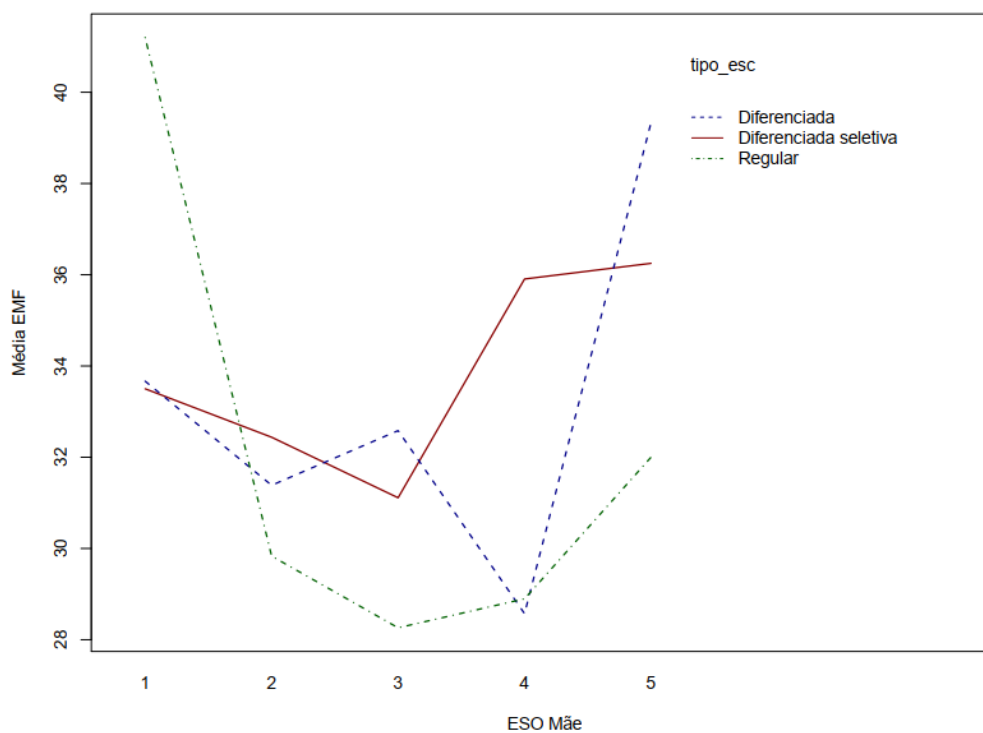
Tukey HSD	Dif.	Inferior	Superior	valor-p
Diferenciada-Diferenciada seletiva	-1,44	-4,54	1,65	0,51
Regular-Diferenciada seletiva	-3,37	-6,04	-0,70	0,01
Regular-Diferenciada	-1,93	-5,02	1,16	0,31

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dessa série descritiva pode-se observar que há uma diferença de médias da EMF entre tipos de escolas. Entretanto, como aqui já considerado, as variáveis socioeconômicas importam para explicar o processo de escolha escolar e envolvimento parental. Dessa forma, a presença de variáveis concernentes a esses fatores se faz importante para controlar os efeitos positivos sobre a mobilização familiar, aqui atribuídos ao tipo de escola.

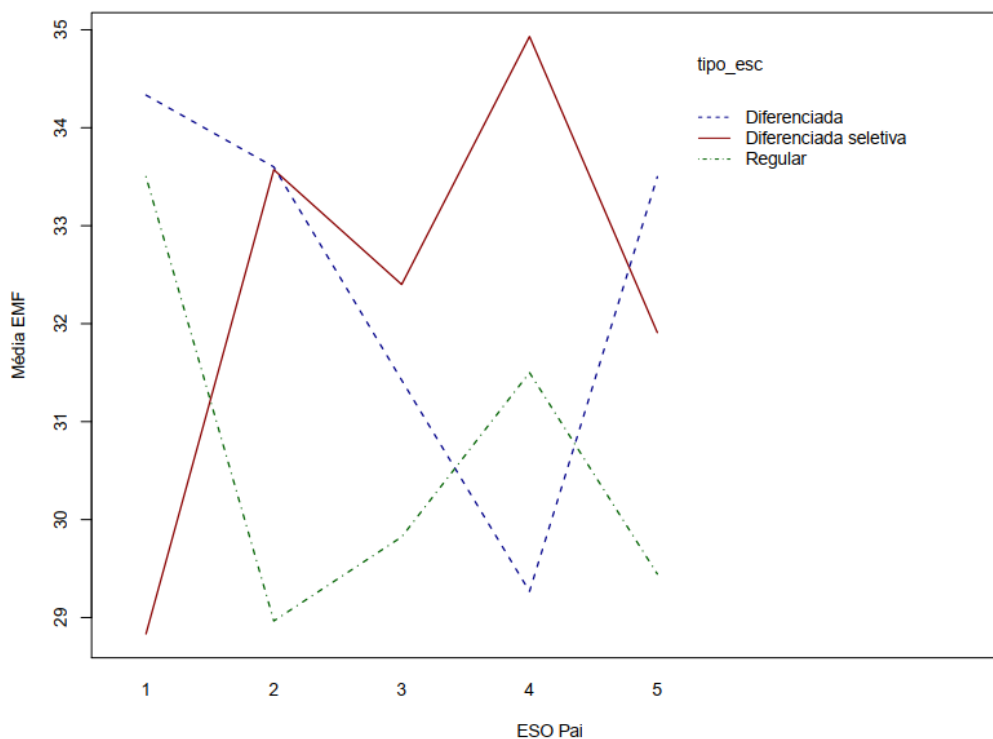
Um primeiro passo de análise foi verificar se havia um padrão de resposta entre a EMF e o Status Sócio-ocupacional da mãe e do pai. Conforme pode ser observado nos gráficos de interação (Figura 9 e 10), não há padrão em relação às ações e práticas de mobilização familiar quando controlado pelo status/estado sócio-ocupacional da mãe ou do pai. Ou seja, entre os tipos de escola não há uma relação clara entre o nível ocupacional e a Escala de Mobilização Familiar, já que caso fosse uma variável importante ela mostraria efeito positivo com a EMF apesar dos tipos de escola.

Figura 9 – EMF por Tipo de escola e ESO da mãe



Nota: n Regular, 149; n Diferenciada, 88; n Diferenciada seletiva 147.
 Fonte: Elaborado pelo autor.

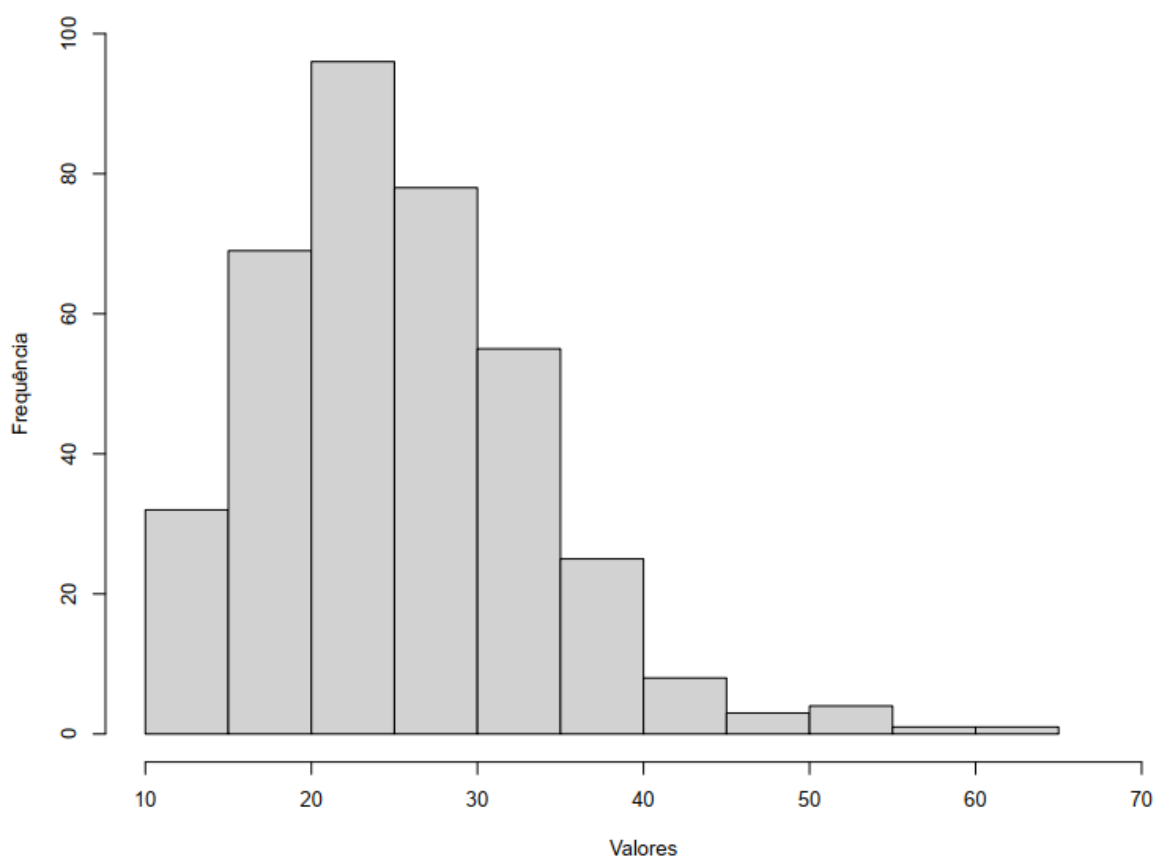
Figura 10 – EMF por Tipo de escola e ESO do pai



Nota: n Regular, 149; n Diferenciada, 88; n Diferenciada seletiva, 147.
 Fonte: Elaborado pelo autor.

Para avançar ainda mais nessa análise, levando em consideração as condições socioeconômicas das famílias, foi utilizado, como já anunciado, um sistema de pontos baseado no Critério Brasil da ABEP (ABEP, 2018). Esse Indicador de Nível Socioeconômico (NSE) apresentou intervalo de 10 a 61, Alfa de Cronbach em 0.61 (0.58:0.63), média 25,87, mediana 25 e desvio padrão de 8,36. A distribuição ficou enviesada à esquerda, sem distribuição normal, caracterizando uma baixa e média-baixa pontuação nessa escala (Figuras 11 e 12).

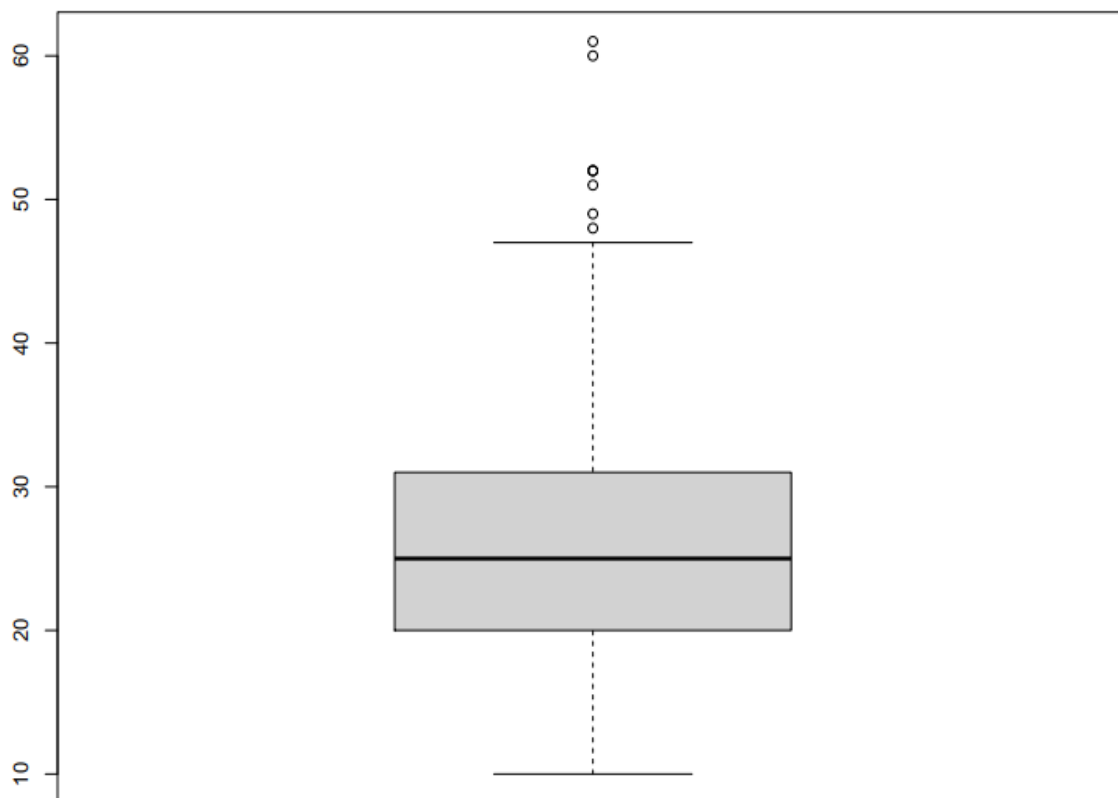
Figura 11 – Histograma do NSE



Fonte: Elaboração própria.

Considerando o intervalo (0-100) e a disposição da distribuição, observa-se que as condições socioeconômicas das famílias da amostra cearense coincidem com o público da escola pública brasileira, conforme pode ser observado na Tabela 4 e no Gráfico 31. A maioria das famílias estariam enquadradas na classe C2, somando 28,8%, conforme esse critério de amplo uso em pesquisas estatísticas no Brasil. A classe nível C1 em 26,3% e B2 em 25%. Ou seja, uma maioria absoluta de famílias entre as classes de baixa e média-baixa renda, constituindo um grupo de origem popular, bem diferente de classes médias e/ou altas.

Figura 12 – Diagrama de caixa do NSE



Fonte: Elaboração própria.

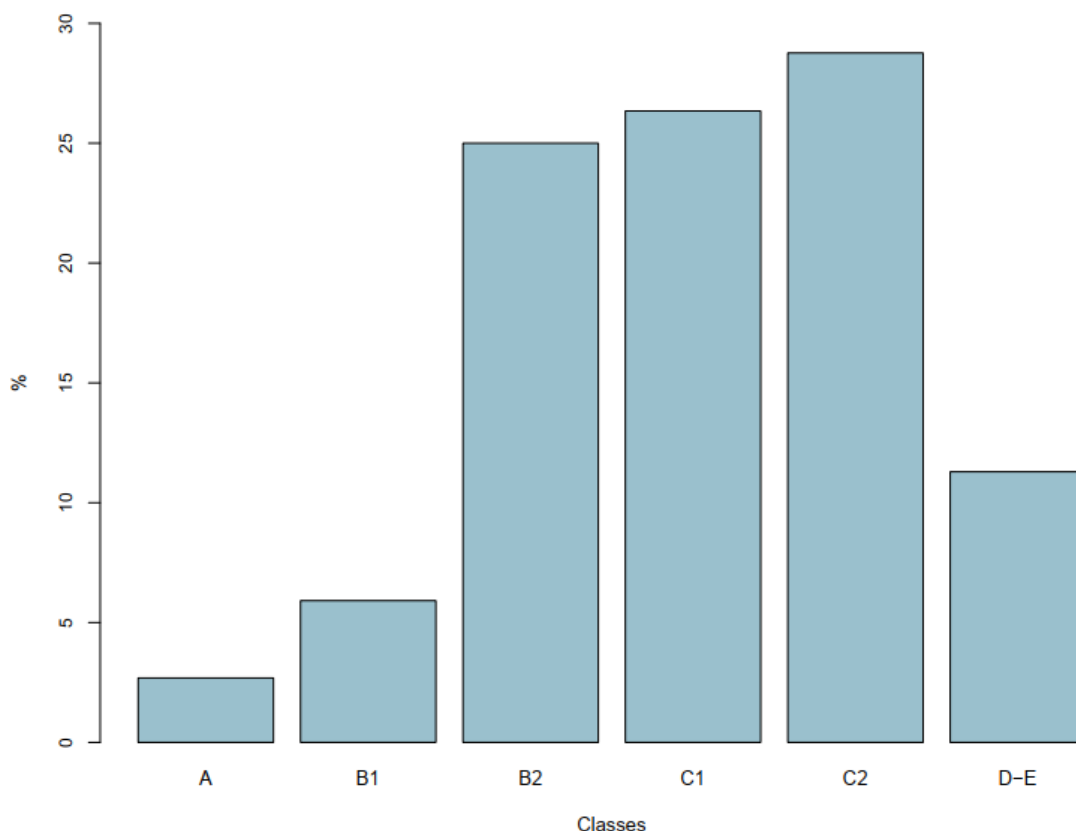
Tabela 4 - Distribuição em classes socioeconômicas conforme Critério Brasil

Classe	Percentual	Percentual válido
A	2,6	2,7
B1	5,7	5,9
B2	24,2	25,0
C1	25,5	26,3
C2	27,9	28,8
D-E	10,9	11,3
NA's	3,12	NA
Total	100,00	100,00

Nota: Considerando o Critério Brasil da ABEP (ABEP, 2018).

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 31 – Distribuição das classes socioeconômicas conforme Critério Brasil



Nota: Considerando o Critério Brasil da ABEP (ABEP, 2018).

Fonte: Elaboração própria.

Além dessa característica, de pertencerem a classes baixas ou médias-baixas, conforme pode ser observado com os dados organizados na Tabela 5, não há diferença entre as médias e medianas do NSE entre os tipos de escolas. Mesmo que as escolas diferenciadas seletivas tenham algum processo de filtro para o ingresso do estudante, esse processo não implicou em selecionar um grupo socialmente mais favorável. A partir do NSE tem-se um grupo bastante homogêneo em termos gerais, configurando um público de baixas condições sociais e econômicas em geral.

Tabela 5 - Média, mediana e desvio padrão do NSE por tipo de escola

Tipo de escola	Média	Mediana	Desvio Padrão
Diferenciada seletiva	25,8	25	8,0
Diferenciada	25,7	25	7,7
Regular	26,0	24	9,1

Fonte: Elaboração própria.

5.2.1 Modelo de análise da mobilização familiar entre tipos de escola

Neste tópico propõe-se um modelo de análise da mobilização familiar para o contexto de escola pública, em nível de ensino médio, aplicável ao contexto brasileiro. O modelo conceitual (Figura 2) baseia-se em relações e covariações, especificamente nas correlações causais entre mobilização familiar, tipo de escola, expectativas parentais e considera a influência que o nível socioeconômico da família possui sobre tal conjunto de variáveis, em posição de variável exógena, com função de controle.

A partir desse modelo conceitual é possível adicionar variáveis complementares que comunicam sobre o objeto teórico. Foram adicionadas especificamente as variáveis sobre reputação escolar e distância do bairro de residência em relação ao bairro da escola, passando o modelo a ser constituído por um bloco conceitual e um bloco complementar.

Como indicado por Hair *et al.* (2009), Amorim *et al.* (2010) e Neves (2018), a modelagem de equações estruturais pode ser feita com variáveis observadas, também chamadas variáveis diretas, representando o núcleo do modelo, ou o chamado modelo estrutural. Conseqüentemente, pode ser feita uma modelagem adicionando um modelo de medida por meio de uma análise fatorial confirmatória, caracterizando-se pela presença de variáveis latentes ou chamados constructos. Apresenta-se aqui esses dois tipos ou estágios de modelagem: primeiramente um modelo mais simples com variáveis observadas (tópico 5.2.1.1) e outro modelo adicionando um modelo de medida (tópico 5.2.1.2).

Diante da complexidade das questões envolvidas, da não-possível separação dos fenômenos e da não-possível especificação de causalidade teórica entre as variáveis endógenas⁵⁴, as relações do modelo são simultâneas e em modo não-recursivo, ou seja, não unidirecional. Também não são consideradas relações e cálculos de mediação causal pelo mesmo motivo, além da característica transversal do estudo. Excetuam-se as relações com o NSE, uma vez que tal variável é temporalmente anterior e exógena, constituindo a única parte ou bloco recursivo do modelo.

Segundo Hair (2009), Hox e Bechger (1998) o ajuste ou pertinência do modelo deve ser conferido por meio do teste em que se assume a similaridade entre a matriz de covariância amostral e a matriz de covariância estimada, sendo esperada hipótese nula ($p > 0,05$). Entretanto, Brown (2015) considera uma forma mais precisa que apenas aquela indicada pelo valor-p, seja o resultado da divisão entre o valor do Qui-quadrado (X^2) e os Graus de liberdade

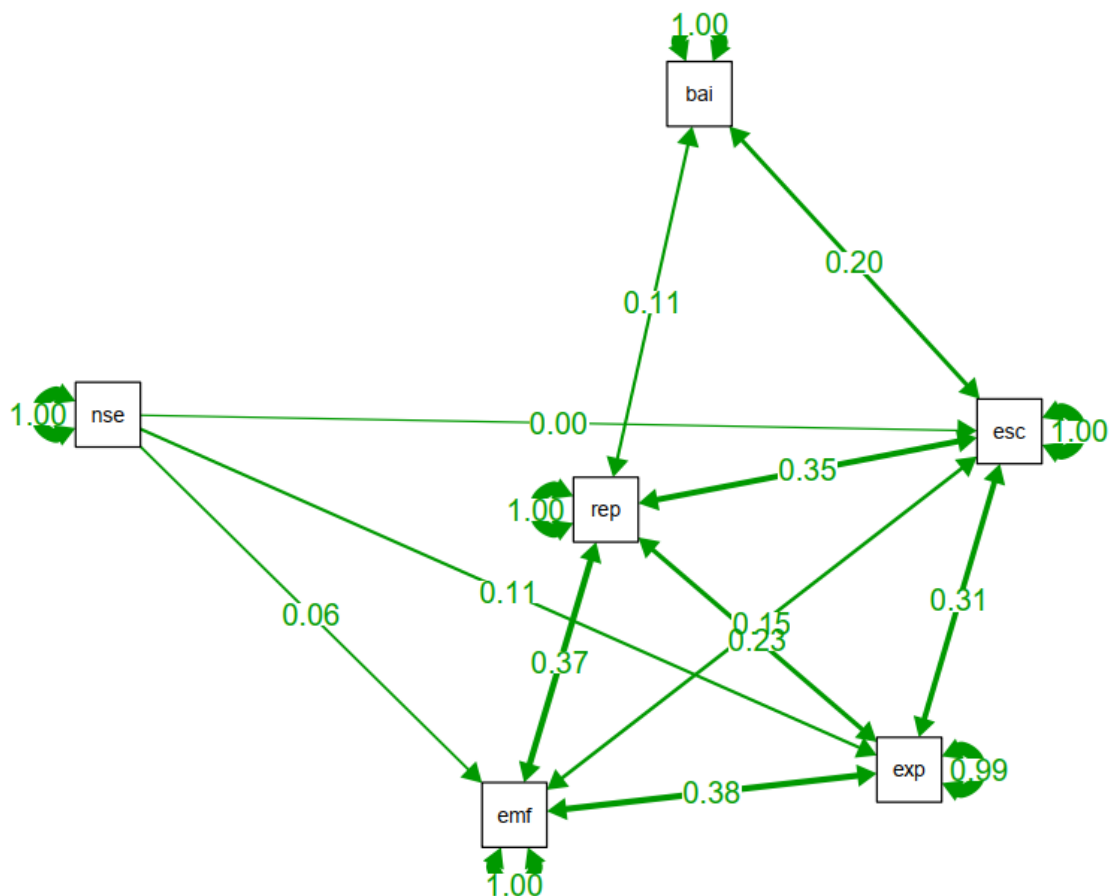
⁵⁴ Todas as demais variáveis exceto a NSE, essa que é temporalmente anterior e não é causada, por isso exógena.

(df), devendo ser este resultado menor ou igual a 3. Além disso, esses autores apontam para a necessidade de verificação a partir de índices de ajustes, tais como o *Goodness-of-Fit Index* (GFI), *Adjusted Goodness-of-Fit Index* (AGFI), *Comparative Fit Index* (CFI) e *Tucker-Lewis Index* (TLI), sendo estes aceitáveis quando maior que 0,90 e ideais quando maior que 0,95. Há também a recomendação para o uso do *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) e do *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) que indicam ajuste quando apresentam valores menores ou igual a 0,05.

5.2.1.1 Modelo estrutural ou simples

Conforme o diagrama do modelo estrutural (Figura 13), apenas com variáveis observadas é possível perceber que há um nível de relação relevante entre mobilização familiar, expectativas parentais, reputação escolar e tipo de escola. A variável do nível socioeconômico apresenta baixa influência em geral nesse contexto, sendo um pouco maior para as expectativas que para as práticas de mobilização familiar e quase zero de influência para o tipo de escola.

Figura 13 – Modelo estrutural



Fonte: Elaboração própria.

De forma mais específica e objetiva, pode-se considerar que:

- a) Mobilização familiar possui uma relação notável e relevante com as expectativas parentais (0,38), com a reputação que se tem da escola (0,37) e com o tipo de escola (0,15);
- b) Por sua vez, a reputação escolar apresenta relativa força relacional com o tipo de escola (0,35) e com as expectativas parentais (0,23);
- c) As expectativas parentais, além das relações já indicadas, possuem uma força de relativa importância para com o tipo de escola (0,31);
- d) De forma exógena, o nível socioeconômico apresenta maior influência sobre as expectativas parentais (0,11) do que sobre as ações e práticas de mobilização familiar, (0,06) e quase nula influência sobre o tipo de escola (0,00);
- e) A distância da residência em relação à escola tem relação notável e relevante com o tipo de escola (0,20) e com a reputação escolar (0,11).

A partir dos dados apresentados na Tabela 6 abaixo pode-se verificar de forma específica os valores estimados e valores estimados padronizados das relações, assim como os demais parâmetros e resultados do modelo.

Tabela 6 – Parâmetros estimados do modelo estrutural

Regressões	Estimado	Erro padrão	Valor-z	Valor-p	Padronizado
emf ~ nse	0,076	0,061	1,255	0,210	0,063
esc ~ nse	0,000	0,006	0,000	0,996	0,000
exp ~ nse	0,014	0,007	2,114	0,035	0,108
Covariâncias	Estimado	Erro padrão	Valor-z	Valor-p	Padronizado
emf ~~ esc	1,280	0,439	2,915	0,004	0,148
esc ~~ exp	0,294	0,049	6,025	0,000	0,314
emf ~~ exp	3,949	0,586	6,736	0,000	0,375
emf ~~ rep	8,710	1,390	6,268	0,000	0,373
esc ~~ rep	0,717	0,099	7,223	0,000	0,346
exp ~~ rep	0,590	0,135	4,360	0,000	0,234
rep ~~ bai	0,183	0,084	2,169	0,030	0,112
esc ~~ bai	0,119	0,031	3,814	0,000	0,196

Variâncias	Estimado	Erro padrão	Valor-z	Valor-p	Padronizado
emf	95,305	7,067	13,769	0,000	0,996
esc	0,769	0,022	34,847	0,000	1,000
exp	1,139	0,090	12,660	0,000	0,988
rep	5,598	0,359	15,590	0,000	1,000
bai	0,478	0,026	18,180	0,000	1,000
nse	66,975	5,930	11,295	0,000	1,000

Nota: Modelagem com todos os valores padronizados.

Fonte: Elaboração própria.

A partir do conjunto simultâneo dessas relações, pode-se analisar e interpretar que:

(I) As ações e práticas de mobilização familiar estão notavelmente mais relacionadas com as expectativas parentais e com a reputação escolar do que diretamente com o tipo de escola. Ou seja, há indicativo de uma relação indireta entre mobilização familiar e o tipo de escola que passa sobretudo pelas expectativas de tais famílias em relação ao futuro educacional e/ou profissional dos seus filhos. Entende-se que os pais que buscam essas escolas diferenciadas já possuem um nível de comprometimento ou compromisso prefigurativo que os leva a buscar uma escola diferenciada e que julgam melhor, visto a relação de ambas essas variáveis com o indicador de reputação escolar.

Não é possível isolar variáveis para verificar se o tipo de escola potencializa esses compromissos prefigurativos, uma vez que tais questões são tão próximas e interativas que impossibilita um caminho causal definido⁵⁵. Não obstante, observa-se um efeito positivo, ainda que menor, permitindo considerar que estar em uma escola diferenciada infere um contexto de ação que é composto por expectativas parentais que se articulam com a compreensão que se tem da escola, também relevantemente correlacionada com o tipo de escola. A compreensão teórica possível e aqui proposta é que se trata de um contexto de ação mais favorável à mobilização parental e com possível ampliação de tendências familiares já existentes.

(II) O nível socioeconômico apresenta uma menor influência relativa sobre as variáveis mobilização familiar, expectativas parentais e sobre o tipo de escola. Isso talvez se explique pela baixa variação que esse índice apresentou (ver Figuras 10 e 11), indicando serem essas famílias de um conjunto de pessoas socialmente semelhantes e sem distinção entre os tipos de escola. Trata-se de um grupo social de baixas ou baixas-médias condições sociais que estão presentes nessas escolas públicas de forma geral, indistintamente.

⁵⁵ Mas seria possível em estudos longitudinais.

Destaca-se que o NSE apresenta um pouco mais de influência sobre as expectativas parentais do que sobre a mobilização familiar em si, e quase nula com o tipo de escola. Assim, limitando-se à análise aqui possível, compreende-se que a diferença que opera as condições socioeconômicas sobre as ações e práticas de mobilização familiar pode estar se desenvolvendo via expectativas parentais.

Além disso, tensiona-se uma razoável hipótese de que as famílias dessas escolas diferenciadas possuem maior nível de mobilização por causa de um eventual filtro social operado pela seleção que as caracteriza. Ou seja, de que elas teriam maior mobilização familiar porque filtrariam famílias com condições socioeconômicas mais favoráveis. Os resultados indicam que essas condições socioeconômicas não diferem entre escolas (ver Tabela 5) e que tais condições possuem uma capacidade explicativa reduzida para as demais variáveis desse conjunto relacional (ver Figura 13 e Tabela 6). É possível que se tenha outras variáveis aqui não consideradas e não necessariamente socioeconômicas, prévias à entrada na escola, que operem nessa relação, o que exigiria futuras pesquisas para identificação dessa eventual variável(eis) e/ou processo.

(III) A variável que reflete a distância do bairro da residência para o bairro da escola mostra-se positivamente relacionada com a reputação escolar e associada com o tipo de escola. Trata-se de um indicativo de que tais famílias buscaram, mesmo que de forma minimamente ativa, a escola diferenciada. Ademais, a relação relativamente maior entre reputação escolar e tipo de escola indica que essa busca e crença de ‘escola melhor’ está relacionada com as escolas diferenciadas.

Existe uma correlação positiva entre reputação escolar e mobilização familiar que, apesar de não tácita interpretação, permite conjecturar que o simples reconhecimento de que a escola em que seu filho está matriculada é “boa ou melhor” que as demais disponíveis, seja um fator de influência. Adicionalmente, a desejável permanência pode estar relacionada com uma intensidade maior de práticas e ações de mobilização familiar pela possibilidade de reconhecimento (mesmo que afetivo e não objetivo) de que se está em uma oportunidade escolar melhor que outras possíveis.

Esse modelo simples com variáveis observadas, construído teoricamente, pode ser aceito metodologicamente visto os resultados do teste do modelo e dos índices de ajustes. Os dados sobre o ajuste estão organizados na Tabela 7 e na Tabela 8 e, junto com os resíduos entre a matriz de covariância dos dados observados e a matriz do modelo estimado, indicam a aceitabilidade metodológica do modelo estrutural apresentado. O valor-p do teste do modelo

(0,561) indica essa aceitabilidade, assim como os valores de GFI, AGFI, CFI e TLI, pois são maiores que 0,95, e RMSEA e SRMR menores que 0,05.

Tabela 7 - Teste do modelo e índices de ajuste do modelo estrutural

Número de observações	369	
Número de parâmetros livres	17	
Teste do modelo	Padrão	Robusto
Teste estatístico	2,946	2,980
Graus de liberdade	4	4
Valor-p (Qui-quadrado)	0,567	0,561
Scaling correction factor	-	1,033
Shift parameter	-	0,126
Índices de ajuste	Padrão	Robusto
Goodness-of-Fit Index (GFI)	0,999	-
Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI)	0,994	-
Comparative Fit Index (CFI)	1,000	1,000
Tucker-Lewis Index (TLI)	1,018	1,022
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0,000	0,000
RMSEA-lower	0,000	0,000
RMSEA-upper	0,069	0,069
Valor-p RMSEA	0,857	0,855
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0,021	0,021

Nota: DWLS como estimador.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme colocado por Hair *et al.* (2009) e Brown (2015), espera-se valores entre -1,96 e +1,96 para a matriz de covariância residual. Valores fora desse intervalo indicam discrepâncias, o que não se observa a partir da Tabela 8. Ademais, não houve nenhuma recomendação pelo Índice de Modificação (>11).

A partir desse modelo simples, utilizando apenas variáveis observadas, ainda sem as variáveis latentes, é possível observar um conjunto relacional que indica para a multivariabilidade relacional entre as variáveis: mobilização familiar, expectativas parentais,

reputação escolar e tipo de escola. Esse conjunto, porém, não se resume como resposta da influência das condições socioeconômicas das famílias.

Tabela 8 – Matriz de covariância residual

	emf	esc	exp	nse	rep	bai
emf	0,000					
esc	0,000	0,000				
exp	0,000	0,000	0,000			
nse	0,000	0,000	0,000	0,000		
rep	0,000	0,000	0,000	-1,442	0,000	
bai	0,012	0,000	-0,042	-0,069	0,000	0,000

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na tentativa de destrinchar ainda mais essas relações e buscando avançar com uma contribuição para uma eventual e futura escala de mobilização familiar, apresenta-se a seguir um modelo de análise adicionado de um modelo de medida.

5.2.1.2 Modelo estrutural com modelo de medida

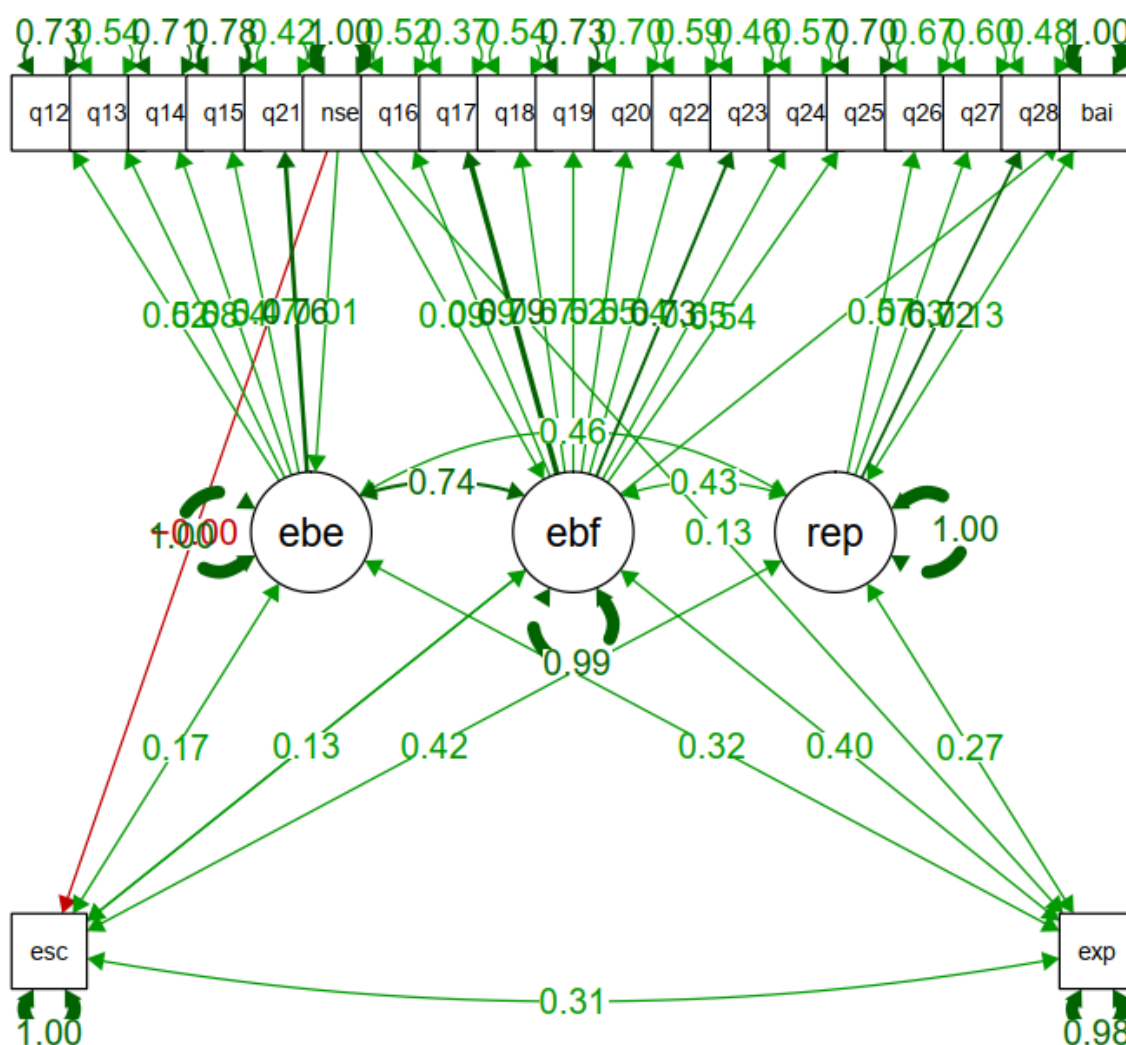
Entre os usos mais comuns da modelagem de equações estruturais está a articulação de um modelo estrutural com um modelo de medida, baseado na técnica da análise fatorial confirmatória, possibilitando a criação de constructos ou variáveis latentes. Assim como as escalas sociais, as variáveis latentes são objetos teóricos que não existem como tal na realidade, mas podem ser avaliados pelos seus efeitos, consequências e por implicações diretas e indiretas na realidade social. Essas variáveis latentes são respondidas pelas chamadas variáveis indicadores que, assim como nas escalas sociais, compõem o conjunto representativo/comunicativo de um constructo.

Para destrinchar ainda mais a análise da mobilização familiar entre tipos de escolas, e para garantir melhores índices de ajustes, optou-se por dividir a EMF em duas variáveis latentes. A primeira é uma escala de mobilização familiar de base escolar (ebe), composta por variáveis indicadoras (q12, q13, q14, q15 e q21) que se referem às ações e práticas de mobilização familiar em relação com a escola e seus agentes. A segunda é uma escala de mobilização familiar de base doméstica ou familiar (ebf), composta por variáveis indicadoras (q16, q17, q18, q19, q20, q22, q23, q24, q25) referentes às ações e práticas de mobilização familiar

orientada entre os pais e seus filhos. Essa divisão encontra-se na literatura, conforme apresentado no capítulo 2, e seu uso nessa modelagem melhorou os índices de ajustes, indicando maior potencialidade explicativa.

O outro constructo utilizado aqui é o do indicador de reputação escolar (q26, q27 e q28). As demais variáveis – expectativas parentais, tipo de escola e distância da residência da escola e o nível socioeconômico – permanecem como variáveis observadas. Esse modelo adicionado de um modelo de medida tem seu diagrama de caminhos apresentado abaixo na Figura 14.

Figura 14 – Modelo estrutural com modelo de medida



Fonte: Elaboração própria.

De forma geral, a interpretação principal alcançada pelo modelo anterior (tópico 5.2.1.1) continua a mesma, mas com algumas especificações e detalhes adicionais relevantes, estando apresentados todos os parâmetros e valores estimados na Tabela 9, abaixo.

Tabela 9 – Parâmetros estimados do modelo estrutural com o modelo de medida

Var. latentes	Estimado	Erro padrão	Valor-z	Valor-p	Padronizado
ebe \approx q12	0,500	0,057	8,711	0,000	0,518
ebe \approx q13	0,630	0,047	13,493	0,000	0,681
ebe \approx q14	0,691	0,064	10,795	0,000	0,543
ebe \approx q15	0,585	0,073	7,958	0,000	0,470
ebe \approx q21	0,965	0,055	17,417	0,000	0,761
ebf \approx q16	0,722	0,046	15,708	0,000	0,695
ebf \approx q17	0,987	0,052	19,099	0,000	0,791
ebf \approx q18	0,843	0,052	16,198	0,000	0,675
ebf \approx q19	0,556	0,052	10,613	0,000	0,519
ebf \approx q20	0,518	0,057	9,050	0,000	0,547
ebf \approx q22	0,758	0,056	13,638	0,000	0,639
ebf \approx q23	0,850	0,050	17,118	0,000	0,731
ebf \approx q24	0,633	0,059	10,766	0,000	0,653
ebf \approx q25	0,630	0,060	10,592	0,000	0,544
rep \approx q26	0,423	0,047	9,062	0,000	0,572
rep \approx q27	0,650	0,063	10,357	0,000	0,632
rep \approx q28	0,879	0,073	11,978	0,000	0,723
Regressões	Estimado	Erro padrão	Valor-z	Valor-p	Padronizado
ebf \sim nse	0,010	0,007	1,531	0,119	0,085
ebe \sim nse	0,002	0,007	0,250	0,803	0,014
esc \sim nse	-0,000	0,006	-0,085	0,932	-0,005
exp \sim nse	0,017	0,006	2,833	0,005	0,134
Covariâncias	Estimado	Erro padrão	Valor-z	Valor-p	Padronizado
ebf $\sim\sim$ esc	0,115	0,049	2,359	0,018	0,131
ebe $\sim\sim$ esc	0,149	0,051	2,940	0,003	0,170
ebe $\sim\sim$ ebf	0,740	0,040	18,366	0,000	0,740
esc $\sim\sim$ exp	0,282	0,048	5,856	0,000	0,307

ebf ~~ exp	0,415	0,056	7,411	0,000	0,395
ebe ~~ exp	0,336	0,056	5,997	0,000	0,320
ebf ~~ rep	0,434	0,072	6,035	0,000	0,434
ebe ~~ rep	0,455	0,065	6,987	0,000	0,455
rep ~~ esc	0,365	0,048	7,559	0,000	0,416
rep ~~ exp	0,278	0,066	4,245	0,000	0,265
rep ~~ bai	0,086	0,043	2,004	0,045	0,126
esc ~~ bai	0,110	0,031	3,526	0,000	0,182
Variâncias	Estimado	Erro padrão	Valor-z	Valor-p	Padronizado
q12	0,683	0,065	10,541	0,000	0,732
q13	0,459	0,046	10,036	0,000	0,536
q14	1,144	0,100	11,445	0,000	0,706
q15	1,209	0,096	12,563	0,000	0,779
q21	0,677	0,085	7,970	0,000	0,421
q16	0,563	0,052	10,729	0,000	0,517
q17	0,586	0,071	8,195	0,000	0,374
q18	0,857	0,072	11,883	0,000	0,545
q19	0,842	0,069	12,129	0,000	0,730
q20	0,631	0,075	8,382	0,000	0,700
q22	0,839	0,068	12,320	0,000	0,592
q23	0,632	0,057	11,060	0,000	0,465
q24	0,543	0,047	11,648	0,000	0,574
q25	0,952	0,073	13,013	0,000	0,704
q26	0,368	0,037	9,859	0,000	0,673
q27	0,634	0,083	7,600	0,000	0,600
q28	0,704	0,114	6,160	0,000	0,477
esc	0,759	0,022	34,735	0,000	1,000
exp	1,102	0,088	12,575	0,000	0,982
bai	0,473	0,026	17,959	0,000	1,000
ebe	1,000	-	-	-	1,000
ebf	1,000	-	-	-	0,993
rep	1,000	-	-	-	1,000
nse	68,504	6,527	10,495	0,000	1,000

R²	
q12	0,268
q13	0,464
q14	0,294
q15	0,221
q21	0,579
q16	0,483
q17	0,626
q18	0,455
q19	0,270
q20	0,300
q22	0,408
q23	0,535
q24	0,426
q25	0,296
q26	0,327
q27	0,400
q28	0,523

Nota: Modelagem com variáveis em valores padronizados.

Fonte: Elaboração própria.

De forma específica e objetiva, pode-se afirmar que:

- a) A mobilização familiar de base escolas (EBE) e a mobilização familiar de base doméstica (EBF) estão altamente correlacionadas (0,74), o que indica sentido comum sobre a mobilização familiar como um todo;
- b) Ambas, EBE e EBF, estão positivamente relacionadas com as expectativas parentais, com a reputação escolar e associadas com o tipo de escola;
- c) EBE está relacionada com o tipo de escola (0,17), com a reputação escolar (0,46) e com as expectativas parentais (0,32);
- d) EBF está relacionada com o tipo de escola (0,13), com a reputação escolar (0,43) e com as expectativas parentais (0,40);
- e) Tipo de escola está notavelmente relacionada com a reputação escolar (0,42) e com as expectativas parentais (0,31);

- f) Distância do bairro da residência em relação ao bairro da escola está relacionada com o tipo de escola (0,18) e positivamente relacionada com a reputação escolar (0,13);
- g) Nível socioeconômico da família influencia positivamente as expectativas parentais (0,13) e é quase nulo o efeito para EBE (0,01), EBF (0,08) e tipo de escola (-0,0).

A partir do conjunto simultâneo dessas relações pode-se analisar e interpretar que:

(I) Mobilização familiar (EBE e EBF) está em multicorrelação com as expectativas parentais, com a reputação escolar e com o tipo de escola, aplicando-se as interpretações já apresentadas anteriormente. No entanto, vale destacar que as ações e práticas de mobilização familiar de base escolar (EBE) estão relativamente mais relacionadas com tipo de escola e com a reputação escolar do que com as ações e práticas de mobilização familiar de base doméstica (EBF). Por conseguinte, EBF está positivamente mais relacionada com as expectativas parentais que a EBE.

Esse conjunto relacional converge com o apontado pela literatura sobre a relação entre escolha escolar, interesse e acompanhamento posterior. Aqui os pais que apresentam um nível um pouco mais alto de EBE também demonstram ter maior consideração/reputação pela escola, efeito relacionado à escola diferenciada. As expectativas parentais, relacionadas com a entrada no nível superior, portanto, continuidade dos estudos, estão ainda mais positivamente relacionadas com a EBF e com a EMF como um todo. Indicando que essas expectativas estão fortemente relacionadas (explicando e sendo explicadas) pelas práticas e ações de acompanhamento familiar cotidiano. Ou seja, pais com mais expectativas quanto ao futuro educacional/profissional de seus filhos tendem a apresentar um maior nível de estratégias parentais pela educação destes, no presente.

(II) O nível socioeconômico da família continua a influenciar de forma limitada o tipo de escola, EBE e EBF. Há um pouco mais de influência sobre as expectativas, o que é esperado visto a compreensão de que os horizontes e desejos estão fortemente relacionados com a capacidade (em termos de capitais) de projetar esses horizontes. Cabe lembrar que essa afirmação ou conjunto de relações apresentadas faz sentido para o contexto social específico desses públicos de escolas públicas em Fortaleza. Ou seja, investe-se aqui numa reflexão que busca analisar diferenças e relações quando o nível socioeconômico dessas famílias é parecido, quando a realidade social é similar para todos. É importante considerar que em vista dessa baixa variabilidade foi possível alcançar significância estatística, entre as relações com o NSE, apenas para a relação com as expectativas parentais (exp ~ nse), conforme já apresentado na Tabela 9.

O teste do modelo e os índices de ajustes apontam para a aceitabilidade deste modelo adicionado de um modelo de medida, conforme pode ser observado nos dados da Tabela 10.

Tabela 10 - Teste do modelo e índices de ajuste do modelo estrutural com modelo de medida

Número de observações	366	
Número de parâmetros livres	54	
Teste do modelo	Padrão	Robusto
Teste estatístico	266,464	371,784
Graus de liberdade	177	177
X ² /df	1,505	2,100
Valor-p (Qui-quadrado)	0,000	0,000
Scaling correction factor	-	0,886
Shift parameter	-	71,104
Índices de ajuste	Padrão	Robusto
Goodness-of-Fit Index (GFI)	0,976	-
Adjusted Goodness-of-Fit Index (AGFI)	0,969	-
Comparative Fit Index (CFI)	0,982	0,879
Tucker-Lewis Index (TLI)	0,978	0,857
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0,037	0,055
	RMSEA-lower	0,028
	RMSEA-upper	0,046
	Valor-p RMSEA	0,992
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	0,059	0,059

Nota: DWLS como estimador.

Fonte: Elaboração própria.

A partir da matriz de covariância residual deste modelo adicionado de um modelo de medida (Tabela 11) observa-se que não há resíduos discrepantes, o que confirma o teste do modelo bem como os índices de ajustes, que juntos indicam a aceitabilidade do modelo.

Também foi feita uma análise do Índice de Modificação (MI), considerando MI quando maior que 11 (Tabela 12). Por meio do MI é possível observar possíveis relações que trariam modificações relevantes ao modelo. A literatura indica uso parcimonioso desse mecanismo, e

que as recomendações feitas por ele sejam consideradas quando em consonância com a base teórica e a partir da conceituação elaborada.

Tabela 11 – Matriz de covariância residual do modelo com modelo de medida

	q12	q13	q14	q15	q21	q16	q17	q18	q19	q20	
q12	0,000										
q13	-0,002	0,000									
q14	0,148	0,262	0,000								
q15	-0,083	0,038	0,009	0,000							
q21	-0,077	-0,038	-0,059	-0,137	0,000						
q16	-0,010	-0,046	-0,033	0,058	-0,005	0,000					
q17	0,000	-0,039	-0,042	0,090	0,092	0,243	0,000				
q18	0,076	0,044	0,057	-0,059	-0,019	-0,007	0,030	0,000			
q19	0,049	0,189	0,183	0,072	0,034	-0,125	-0,159	0,269	0,000		
q20	-0,003	-0,072	-0,015	0,021	0,029	0,086	0,089	-0,075	-0,148	0,000	
q22	0,002	0,001	-0,064	-0,102	0,152	-0,056	-0,036	-0,030	0,025	-0,019	
q23	0,020	-0,031	-0,041	-0,066	0,092	0,018	-0,061	0,028	-0,034	-0,036	
q24	-0,064	-0,110	-0,151	0,012	-0,032	0,063	-0,001	-0,063	-0,066	0,109	
q25	-0,067	0,006	-0,148	0,013	0,105	-0,020	-0,059	-0,087	-0,028	-0,011	
q26	0,017	-0,007	0,004	0,032	-0,058	0,006	-0,044	-0,107	-0,023	0,110	
q27	0,062	-0,018	-0,007	0,022	-0,078	-0,052	-0,010	-0,099	-0,018	0,145	
q28	0,073	-0,007	-0,071	0,034	0,061	-0,026	-0,026	-0,109	-0,008	0,150	
esc	-0,062	0,075	-0,168	0,157	-0,026	-0,014	-0,036	-0,065	0,053	0,007	
exp	-0,065	0,063	0,016	0,058	-0,082	-0,069	-0,093	-0,007	0,093	-0,033	
nse	0,771	-0,167	0,457	-0,617	-0,306	-0,368	-0,224	0,638	0,807	-0,760	
bai	-0,009	-0,003	-0,091	-0,048	-0,006	-0,012	-0,027	-0,020	0,035	0,013	
	q22	q23	q24	q25	q26	q27	q28	esc	exp	nse	bai
q22	0,000										
q23	0,044	0,000									
q24	0,014	0,058	0,000								
q25	0,035	0,017	0,128	0,000							
q26	0,003	-0,013	0,026	-0,019	0,000						
q27	-0,059	-0,029	0,095	0,025	0,074	0,000					
q28	0,021	0,007	0,077	0,079	-0,034	-0,047	0,000				
esc	-0,059	-0,015	0,075	0,058	0,007	-0,003	-0,006	0,000			
exp	-0,006	-0,011	0,113	0,023	0,014	-0,020	0,002	0,000	0,000		
nse	0,617	0,225	0,155	-1,047	-0,280	-0,172	-0,573	0,000	0,000	0,000	
bai	0,033	0,041	-0,011	0,028	-0,004	0,025	-0,019	0,000	-0,050	0,038	0,000

Fonte: Elaboração própria.

Optou-se por não utilizar nenhuma das recomendações do MI ao modelo, uma vez que não seria apropriado justificar teoricamente ou ajustar à concepção teórica proposta. Entretanto, considera-se importante comentar possíveis relações significativas e relevantes tendo em vista futuros trabalhos que explorem ou que busquem desenvolver uma escala de mobilização familiar.

As recomendações de relações, em especial as seis com maiores MI, seriam:

- a) Que as variáveis indicadoras distância entre residência e escola e q20 (pergunta sobre se os pais estimulam para não faltar aulas) fossem constituidoras da reputação escolar (variável latente). Assim, caso faça sentido teórico, a distância da residência em relação ao bairro da escola pode vir a ser um elemento constituidor da reputação escolar. A pergunta q20 tem relação com uma possível tendência das famílias de estimularem a frequência e/ou permanência dos estudantes quando consideram a escola melhor que as demais, podendo ser também um possível proxy da reputação escolar;
- b) Que os constructos EBE e EBF recebam carga da distância da residência em relação à escola. Talvez porque em sistemas em que a matrícula é por livre demanda as famílias que estão mais predispostas ao envolvimento parental ampliarão suas buscas e considerarão a distância como um empecilho superável;
- c) Correlação entre q19 (estímulo à leitura por meio de fornecimento de materiais) com o tipo de escola. Seriam necessárias mais informações para considerar essa relação, buscando saber, por exemplo, se essas escolas promovem um estímulo diferenciado à leitura ou se há um componente social/econômico aqui não verificado;
- d) Correlação q28 (preocupação com uma possível mudança de escola) com distância entre residência e escola. Aqui evidencia-se mais uma vez a relação entre distância da residência para com a escola e interesse pela escola e permanência nela.

Tabela 12 – Índice de Modificação

LHS	OP	RHS	MI	EPC	SEPC, LV	SEPC, ALL	SEPC,NOX
epe	=~	bai	81,279	0,209	0,212	0,308	0,308
epf	=~	bai	77,352	0,167	0,169	0,245	0,245
rep	=~	q20	24,807	0,301	0,301	0,317	0,317
rep	=~	bai	298,024	0,663	0,663	0,964	0,964
q13	~~	q14	15,481	0,319	0,319	0,440	0,440

q13	~~	esc	18,102	0,230	0,230	0,387	0,387
q13	~~	bai	15,787	0,160	0,160	0,343	0,343
q15	~~	bai	18,462	0,235	0,235	0,310	0,310
q16	~~	q17	13,007	0,313	0,313	0,544	0,544
q18	~~	q19	17,075	0,318	0,318	0,374	0,374
q18	~~	esc	17,984	0,306	0,306	0,376	0,376
q19	~~	esc	30,202	0,298	0,298	0,369	0,369
q22	~~	esc	13,112	0,257	0,257	0,320	0,320
q23	~~	esc	15,108	0,283	0,283	0,405	0,405
q24	~~	esc	17,076	0,285	0,285	0,440	0,440
q26	~~	bai	17,739	0,151	0,151	0,362	0,362
q27	~~	bai	18,892	0,224	0,224	0,410	0,410
q28	~~	bai	29,715	0,338	0,338	0,585	0,585

Nota: Considerado MI > 11.

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a formação dos constructos, considera-se, a partir de Hair *et al.* (2009), que as cargas fatoriais na formação das variáveis latentes sejam de ao menos 0,50 e idealmente maiores ou iguais a 0,70. Além disso, o coeficiente de determinação múltipla (R^2) que reflete a variação explicada do constructo sobre a variável indicadora deve ser de ao menos 0,50. Conforme tabela 9, apenas a variável indicadora q15 não alcançou a carga fatorial mínima de 0,50, apesar de próxima (0,47). Entretanto, ressalva-se o modelo de medida, questionando sua aceitabilidade pelo fato do R^2 das variáveis indicadoras apresentarem valores abaixo de 0,50, excetuando a q21 para a EBE, a q17 e q23 para a EBF e a q28 para o indicador de reputação escolar. O foco aqui não é a validação da escala, mas apresentar informações e análises que permitam o desenvolvimento futuro de uma escala sobre mobilização familiar ou sobre envolvimento parental que seja apropriada para o contexto brasileiro, no que tange o modelo de medida.

Outra ressalva importante a ser feita é em relação à variável NSE, que por apresentar baixa variação acabou por não alcançar significância em algumas relações estabelecidas, em ambos os modelos (o simples e o completo). Assim, considera-se que para contextos sociais muito próximos, como o caso das famílias dessas diferentes escolas públicas, seja necessária uma escala socioeconômica mais refinada ou focalmente desenvolvida. Além disso, é possível que haja(m) variável(eis) não identificada(s), relacionada(s) à EMF e que eventualmente esteja(m) operando na relação entre mobilização familiar, tipo de escola e expectativas parentais. Pearl (2009) e Pearl, Glymour e Jewell (2016) chamam essas variáveis de confusoras, ou fatores confusores, que em geral são fatores não identificados ou não

observados, que implicam em relações ou mesmo criam efeitos que se confundem com e/ou entre os efeitos e relações das variáveis identificadas.

A tese aqui desenvolvida indica que o tipo de escola, a expectativa parental e a reputação escolar movem-se juntas, simultânea e notavelmente relacionadas às ações e práticas de mobilização familiar. No contexto de ação desses pais, de capitais limitados, no contexto da escola pública, operam-se movimentos de escolha escolar e envolvimento parental que se apresentam estruturados por um conjunto amplo de fatores que não os apenas relacionados às condições sociais e/ou materiais, mas claramente relacionados com fatores contextuais do presente ou externalidades.

Conforme desenvolvido teoricamente, propõe-se que se trata de uma estruturação, que apesar de limitada pelas condições materiais, permite alguma dinamicidade, em especial por condições e oportunidades do presente. Em diálogo com a análise aqui realizada essas condições presentes e oportunidades podem estar relacionadas com o tipo de escola buscada, considerada melhor e que se relaciona com as expectativas parentais, provavelmente pré-existentes ou prefigurativas, mas que se ampliam ou se articulam com mais intensas práticas de mobilização familiar, seja no processo de escolha da escola, seja na intensificação e desenvolvimento de ações e práticas no cotidiano familiar e escolar.

6 DISCUSSÃO A PARTIR DOS RESULTADOS E DEBATE AMPLIADO

Os resultados até aqui apresentados indicam a diferença estatisticamente significativa da Escala de Mobilização Familiar entre tipos de escola, controladas as variáveis socioeconômicas. A interpretação, de base teórica, busca analisar que tal diferença tem relação com o tipo de escola, positiva para escolas diferenciadas e diferenciadas seletivas, visto a ampliação de oportunidades, flexibilidades e contexto presente estimulante à mobilização familiar, movendo compromissos parentais prefigurativos. No tópico 6.1 busca-se continuar a argumentação a partir desses desenvolvimentos teóricos e dos resultados obtidos.

Ademais, diversos tópicos e debates são acionados, a partir da discussão aqui desenvolvida, sobre possíveis relações entre mobilização familiar e estratificação escolar pública. Dessa forma, apresenta-se também alguma discussão sobre possíveis outros elementos que constituem o processo de valorização e reputação de pais em relação às escolas diferenciadas, sobre a possibilidade de haver um efeito escola sobre os resultados educacionais via intensificação da mobilização familiar — tanto para o contexto da educação primária quanto secundária — e finalmente um debate sobre o equilíbrio, benefícios ou desafios relacionados à estratificação escolar e ao aumento da diversificação de oportunidades escolares, principalmente na rede pública. Por fim, apresenta-se brevemente pontos de uma possível agenda de pesquisa que avance na exploração das relações entre mobilização familiar e estratificação escolar.

6.1 Famílias, estudantes e as escolas diferenciadas

Há na literatura um conjunto de estudos que se baseiam numa organização teórica processual, que articula variáveis de origem com variáveis contextuais, considerando trajetórias e caminhos com acúmulos, compensações, potencializações e interdições de trajetórias. São estudos já consolidados que buscam analisar vantagens educacionais consolidadas e acumuladas (ALLISON; LONG; KRAUZE, 1982; DIPRETE; EIRICH, 2006) e sobre vantagens educacionais/sociais compensatórias (BERNARDI, 2014; BERNARDI; TRIVENTI, 2020). Pesquisas bem interessantes, mas que somente se realizam a partir de dados e abordagens longitudinais, indicando essa complexidade entre passado e presente, estruturas e processos na compreensão das ações e trajetórias educacionais dos indivíduos.

Entretanto, a partir das considerações desses estudos sobre trajetórias educacionais, é possível estabelecer alguns diálogos e considerar possibilidades de relações e processos

relacionados aos resultados aqui apresentados. A partir do conjunto de dados aqui utilizados, analisa-se que a mobilização familiar de classes populares, no contexto da rede pública em nível de ensino médio, nas escolas diferenciadas, pode-se caracterizar: (I) pela busca de uma oportunidade escolar diferenciada que se comunica com os estudos de quase-mercado escolar; (II) pela intensa comunicação com os filhos tendo por referência as projeções pós-ensino médio, relacionados às expectativas parentais; (III) pela dispensa de tarefas domésticas e da necessidade de trabalho, (IV) monitoramento do cotidiano escolar com foco na permanência e (V) pela aceitação e concordância com os andamentos e propostas educativas das escolas.

Conseguir colocar seu filho em uma escola diferenciada era para alguns pais um passo importante, que os poupava de eventuais esforços adicionais futuros, como ter que colocar o filho em um reforço e/ou cursinho, sobretudo quando em vista o ingresso no ensino superior. Esse discurso de fazer algo agora para otimizar esforços foi percebido em entrevistas na ocasião da pesquisa de mestrado⁵⁶.

A seleção para as EEEP na ocasião da pesquisa se dava pela média de notas no nono ano do fundamental. Alguns pais de estudantes do nono ano do fundamental contratavam reforço escolar aos filhos para elevar as notas ao longo do ano, e algumas escolas, inclusive escolas privadas de bairros não-centrais, davam uma espécie de consultoria, faziam reuniões e apresentavam listas de EEEPs que poderiam ser tentadas pelas famílias (SANTOS, 2017). Ou seja, alcançar a oportunidade pretendida e se manter nela significa para muitos a oportunidade de acesso a uma escola gratuita, em tempo integral, algumas com formação profissional, escolas com maiores proporções de egressos no ensino superior, aglutinando características que ainda os poupariam de algum esforço maior, presente ou futuro, sobretudo financeiro.

A concepção de vantagens compensatórias conceituadas por Bernardi (2014) e Bernardi e Triventi (2020) busca mostrar que para determinados grupos sociais ou que estejam em determinadas situações de vantagens, eventos adversos na trajetória escolar terão um menor efeito negativo sobre as chances de sucesso dos indivíduos. Aqui pode-se conjecturar uma hipótese: os pais percebem que o fato de estar em uma escola diferenciada pode se tornar uma *vantagem educacional/profissional* (“melhores condições para acesso ao ES e ao mercado de trabalho”) e eventualmente como uma *vantagem compensatória* no caso de eventuais fracassos e tropeços educacionais dos filhos no futuro próximo (“se não entrar na faculdade, tem pelo menos o certificado técnico garantido”). Essa percepção motiva-os a terem um relacionamento

⁵⁶ Pop-Eleches e Urquiola (2013) também identificaram uma redução de esforços entre pais que conseguiam uma oportunidade escolar (considerada) melhor, no nível da educação secundária na Romênia.

mais próximo da escola, a terem uma resposta mais rápida às demandas da escola e a terem um monitoramento mais intenso quanto ao desempenho e permanência escolar.

Mesmo que estar em uma escola diferenciada não garanta melhores resultados educacionais e profissionais a longo prazo (necessário um estudo longitudinal controlado para avaliar isso no caso das EEMTI e EEEP cearenses), a “crença” de estar em uma escola melhor pode mobilizá-los. Esse maior envolvimento pode ter impactos positivos nas trajetórias desses estudantes, visto as pesquisas que relacionam melhores resultados educacionais e envolvimento parental aqui já citados.

Mesmo com o controle de variáveis socioeconômicas não é possível isolar completamente a influência da escola diferenciada sobre o envolvimento parental. Um estudo longitudinal poderia avançar nessa lacuna, e mesmo assim seria necessário refletir sobre eventuais variáveis que influenciam ações e práticas de envolvimento parental que vão além das questões socioeconômicas e do capital cultural. Considerando o fato de que a amostra principal não apresentou grande variação na variável de controle, essa possibilidade de isolamento de fatores fica ainda mais complexa.

A compreensão aqui é a de que a existência de oportunidades escolares diferenciadas, de boa reputação entre a comunidade de pais e filhos, estabelece um contexto um pouco maior de oportunidades. A motivação para explorar essa possibilidade para além da própria existência da possibilidade precisaria de mais investigação.

Compreende-se que pais motivados ou que creem nas escolas públicas diferenciadas mobilizam esforços antes e durante esse contexto de ação que se constitui com a existência e reputação dessas escolas. Explorar essas margens de ação um pouco maiores requer mais esforços e mobilização que se refletem nas ações de busca e alcance da oportunidade escolar e nas práticas de envolvimento parental que tanto garantam a permanência quanto potencializem essa oportunidade. Ou seja, argumenta-se, usando aqui uma metáfora, que a simples presença de uma alavanca acabe por mobilizar um indivíduo a usar ainda mais força para alcançar uma nova altura em seu salto. Um contexto de ação que permita um maior número de possibilidades, que produza maiores margens de ação, pode mobilizar os indivíduos à exploração efetiva dessas oportunidades.

Os resultados da análise dos dados indicam uma covariação e relação notável entre tipo de escola, envolvimento parental e controle do índice socioeconômico. A tese aqui apresentada é de que essa relação pode ser compreendida como resultado da configuração de um contexto de ação mais flexível e estimulante que, por ampliar as margens de ação desses indivíduos, acaba por os mobilizar/motivar o aproveitamento dessa oportunidade. Em uma perspectiva

multivariada, aqui assumida, a resposta a essa oportunidade é impactada por outros fatores, tanto de outros espaços do presente quanto por fatores diacrônicos, difíceis de serem totalmente elencados. Compreende-se que um contexto de ação seja resultante da interação dinâmica do contexto presente com o passado incorporado, portanto, para algumas famílias, um contexto presente mais flexível e oportuno pode não produzir um aumento das margens de ação em casos com extremas limitações impostas pelas condições sociais, econômicas e culturais.

Compreende-se que as expectativas e aspirações parentais em relação aos seus filhos são potencializadas pela existência de uma oportunidade escolar julgada melhor, o que incide sobre a vontade de entrada na escola. Após entrada, há um reconhecimento de que estar em uma escola diferenciada é uma oportunidade a ser preservada e utilizada como alavanca para se alcançar posições melhores (profissionais/acesso ao ensino superior), assim o contexto escolar público diferenciado torna-se um mediador positivo para práticas e ações de envolvimento parental.

Dialogando com a proposta teórica de Morgan (2005), que busca uma combinação da teoria da escolha racional com a teoria da socialização, pode-se entender que famílias, mesmo de baixas condições sociais, podem ter médias-altas expectativas em relação ao futuro educacional de seus filhos, e isso constitui um tipo de *compromisso prefigurativo e preparatório* que gera comportamentos diversos, dentre esses o de mobilização familiar, seja na busca por um tipo de escola considerada mais oportuna, seja no envolvimento parental cotidiano com o processo escolar.

Além disso, as escolas diferenciadas estudadas aqui apresentam um conjunto de práticas que vão justamente ao encontro dessas expectativas, pelo estímulo ao acesso ao ensino superior e às consideradas 'boas' posições profissionais. Pode-se entender que esses compromissos prefigurativos das famílias vão compor, junto com a existência de um tipo diferenciado de escola, um contexto de ação mais potencial, em que expectativas prévias interagem com contextos escolares solícitos. Os indivíduos, aqui os pais, podem perceber que estão em contexto de ação mais amplo e com mais exequíveis possibilidades, ou seja, que se constitui diante deles uma situação mais oportuna de escolarização e que deve ou não ser aproveitada, que deve ou não ser alvo de interesse. Assim, um contexto de ação com maiores possibilidades é em si um estímulo à mobilização.

É importante pontuar que, conforme a proposta teórica aqui desenvolvida, há uma gama de possibilidades resultantes das condições constituidoras dos contextos de ação, ou seja, a depender das condições em termos de capitais sociais e culturais e das externalidades. Entre os polos do contexto social da ação (ver Figura 5) há inúmeras possibilidades intermediárias. Com

os dados disponíveis a partir da realidade escolar cearense foi possível identificar um contexto social da ação com passado incorporado restrito e externalidades presentes oportunas (ver Figura 6). Se não fossem pelas impossibilidades metodológicas provocadas pela pandemia de Covid-19, os dados de outra realidade, como a de Porto Alegre, poderiam permitir a caracterização de uma eventual outra faixa intermediária desse contexto social da ação. Ademais, como já anunciado, quanto maiores forem as variabilidades socioeconômicas e dos contextos presentes, melhores ficam a estimação dos coeficientes e o isolamento dos efeitos.

Com uma variabilidade escolar ou institucional ainda maior, considerando as realidades regionais brasileiras, seria possível refinar esta análise e captar com mais precisão os efeitos do tipo de escola sobre a mobilização familiar. Uma outra possibilidade concernente a esse diálogo está no fato de que a mobilização familiar pode mediar uma relação entre tipo de escola e rendimentos educacionais, uma relação provavelmente com efeito limitado sobre o valor adicionado no rendimento educacional, mas existente e passível de investigação.

6.2 Sobre um possível efeito escola via mobilização familiar

Conforme Ferrão (2018, p. 271). “o termo efeito-escola tem sido usualmente associado à variabilidade, entre escolas, dos resultados escolares dos alunos, controlando ou ajustando pelas suas características à entrada da escola”. Assim, quando se estuda efeito escola busca-se saber, de forma longitudinal, qual o efeito que determinada escola teve sobre os resultados educacionais dos estudantes ao final de um período e considerando as características quando na entrada. Busca-se saber qual o efeito sobre o rendimento do estudante ou valor adicionado com base em variáveis escolares, controlando-as por variáveis socioeconômicas e pelas condições de entrada.

Fan e Williams (2010) apresentam resultados de estudos, corroborados por Ross (2016), que indicam a influência positiva (i) das aspirações parentais em relação aos seus filhos e (ii) do nível de comunicação empreendida pela escola com os pais sobre a motivação para os estudos entre os filhos, para a prática cotidiana de estudar, e com efeito positivo sobre o rendimento educacional dos filhos. Tais estudos indicam essa conexão ou interação entre expectativas parentais prévias com características/ações escolares, convergindo em produção positiva de resultados educacionais.

Os estudos sobre efeito escola são amplos, abordam questões relacionadas ao processo de aprendizagem, à gestão escolar, à infraestrutura, entre muitos outros fatores que podem contribuir, compensar e/ou adicionar efeito sobre o rendimento educacional dos estudantes. A

partir da nossa análise, considera-se que pode haver um possível efeito escola via intensificação da mobilização familiar. Ou seja, que determinadas escolas podem possuir características que promovam a mobilização familiar, que por sua vez pode reverberar como efeito nos rendimentos educacionais ao final de um período. Isso só poderia ser conferido e verificado por meio de um desenho amostral entre famílias de diferentes níveis de mobilização familiar, entre diferentes tipos de escolas e indispensavelmente de forma longitudinal e multinível, como considera Lee (2010) sobre requisitos para estudos de efeito escola.

Assim, insta refletir sobre a existência desse efeito escola, de caráter mediativo, e um debate sobre eventuais políticas públicas educacionais que possam acionar essa possibilidade de ação educativa por meio da mobilização familiar, em prol da qualificação das trajetórias escolares dos estudantes e por conseguinte nos resultados educacionais. Além disso, cabe refletir se tal processo, uma vez confirmado sua existência, pode estar relacionado ou não a micro-mecanismos de desigualdade educacional.

Há uma necessidade de contínuo reconhecimento de que a realidade escolar brasileira, mesmo pública, é diversa e heterogênea. Além disso, essa estratificação escolar pode ter impacto sobre as trajetórias escolares via suas múltiplas possibilidades de influência, dentre essas a aqui conjecturada de algum efeito escola via mobilização familiar. Assim, é deveras importante que uma agenda de estudos longitudinais seja reforçada no Brasil e que se explore as inúmeras relações possíveis das trajetórias educacionais com essa estratificação, buscando compreender ainda mais sobre os efeitos de origem, mas também sobre os efeitos das diferenças organizacionais e institucionais dentro e entre os sistemas escolares.

6.3 Há um equilibrado nível de diferenciação escolar sem acirrar desigualdades educacionais?

Há um debate entre os campos da estratificação e da sociologia da educação que lida com vertentes analíticas que identificam a diferenciação escolar como um processo importante mesmo à custa de um aumento das desigualdades educacionais, em tensão com as proposições de sistemas escolares mais homogêneos e universais. Isso inclui o debate sobre mercado escolar e escolha escolar, entre outras discussões.

As práticas de escolha escolar, a possibilidade de ampla escolha da escola por parte das famílias e até o incentivo a tal processo levantam questões e críticas que apontam para um acirramento de desigualdades escolares, sobretudo quando debatidos conceitos como vantagens acumuladas, recortes raciais, condições sociais, processos como o da urbanização, entre outros

(HAMLIN, 2020, 2021). No entanto, há uma reflexão de que a diferenciação escolar em si, não provocaria desigualdades, desde que em um nível não tão alto. Assim, buscar-se-ia uma diferenciação para garantir diversidade escolar e de caminhos, mas não ao ponto de se tornar um processo com graves seletividades. Por mais que a própria noção de diferenciação esteja conectada à reputação escolar, é possível propor um sistema, já no nível secundário, que seja amplamente diferenciado, sem disputa acirrada por vagas. Essa diferenciação, no entanto, precisa ser eficiente e pautada por fortes investimentos que garantam a efetividade de escolas diferenciadas e de uma base, sobretudo primária, que seja universal e de qualidade.

Há um debate de longa data sobre o quão eficaz seria ter um sistema educacional mais homogêneo ou mais estratificado e sobre o nível de padronização de procedimentos como o currículo. Sabe-se que os resultados educacionais e o tipo de ocupação profissional têm forte relação com a origem social e com o tipo de trajetória escolar percorrida. Há também evidências de que em sistemas mais estratificados haja uma relação mais forte ou uma dependência maior do sucesso educacional e profissional com o tipo de trajetória/escola/curso (ALLMENDINGER, 1989). A explicação, entretanto, não estaria no tipo de caminho educativo percorrido em si, mas na forma como essa estratificação se relaciona com variáveis de origem social, e como os diversos contextos – intensamente mais diversos em sistemas mais estratificados – podem criar caminhos seletivos, em que pode haver acúmulo de vantagens (KERCKHOFF; HANEY; GLENNIE, 2001), além de existirem eventuais vantagens compensatórias que acabam por atuar, tornando então os resultados educacionais e profissionais mais dependentes da forma como os indivíduos experienciam os diversos caminhos educativos.

Por outro lado, há os que acumulam desvantagens e que acabam ficando alheios aos caminhos e trajetórias de melhor retorno social, ou aos novos caminhos que se asseveram no contexto da estratificação horizontal e do acirramento em torno das oportunidades profissionais, o que se evidencia, em parte, quando observadas as baixas taxas de mobilidade social contemporânea, inclusive para o contexto brasileiro (SALATA; CHEUNG, 2022). Ou seja, estratificar não resolve desigualdades e pode ainda contribuir para maiores distâncias educacionais. Ao mesmo tempo, sistemas mais estratificados fornecem saídas e oportunidades em maior quantidade para os estudantes e suas famílias, que de outra maneira não teriam como sustentar ou garantir uma trajetória mais qualificada e potencial para o futuro.

Uma discussão recorrente entre organismos internacionais de promoção à educação no mundo, como a UNESCO e a OCDE, é a de necessidade de expansão, reafirmação e diversificação da oferta educativa, respeitando e inovando o tipo de escola e as políticas educacionais conforme as realidades sociais, culturais e econômicas de cada região (UNESCO,

2015, 2021). Além disso, há uma tendência por estimular a flexibilidade do currículo e de incremento da autonomia escolar (OECD, 2017). Dar autonomia para os sistemas educacionais e para as escolas pode produzir contextos educativos mais estimulantes, possibilitar percursos mais potencializadores e, por conseguinte, mais competição entre famílias e escolas, o que iria requerer mais monitoramento e atenção para eventuais graves distorções que venham incidir sobre as desigualdades educacionais.

A partir da realidade educacional portuguesa, Cristo (2013) apresenta uma discussão sobre estratificação dos sistemas escolares e sobre liberdade e autonomia escolar, mas sem desconsiderar eventuais efeitos e acirramentos das desigualdades educacionais. Ele considera que uma primeira reflexão seria sobre o contexto social e nacional em que cada sistema educacional está inserido, não sendo aplicável processos de flexibilidade e autonomia para todos os países e regiões de maneira igual. Para ele é necessário que se tenha uma mínima garantia educacional, uma base e uma oferta universal com bons índices de qualidade educacional em geral. Esse seria o caso de muitos países, mas não a realidade brasileira, fortemente desigual em âmbito social, econômico e educacional.

Não obstante onde essas condições básicas permitirem, então a flexibilidade e a autonomia escolar seriam chaves para o desenvolvimento de caminhos educacionais que se coadunam aos desafios produtivos e tecnológicos contemporâneos. Além disso, é necessário que onde se tenha um processo de diversidade escolar e liberdade de matrícula por parte dos pais, se tenha também uma transparência maior e um acesso alargado e democrático à informação, que minimize os impactos da capacidade cultural e informacional das famílias nesse processo de escolha.

Por fim, Cristo (2013) considera que os sistemas devem cultivar o envolvimento familiar e a responsabilização da comunidade escolar como um todo em torno dos resultados pedagógicos. Em uma realidade de maior flexibilidade, autonomia e liberdade para escolas e agentes educacionais, torna-se ainda mais necessário a proximidade da família e de outros agentes da ampla comunidade escolar, atuando como demandantes ativos e como controle social.

Diante dessa discussão pode-se refletir que o aumento da estratificação escolar pode ser um caminho que potencialize trajetórias escolares em sistemas educacionalmente estáveis e que já conseguiram garantir mínimas oportunidades educativas para os seus estudantes. No entanto, esse processo de diferenciação escolar avança mesmo sem um direto agenciamento para isso, talvez como um reflexo de processos de conflitos sociais mais largos. Dessa forma, mostra-se ser relevante academicamente, e em termos de política educacional, acompanhar esse processo

de estratificação escolar e destrinchar relações e fatores entre os diversos contextos escolares. O trabalho de pesquisa aqui realizado buscou analisar um dos muitos aspectos presentes nessa relação família-escola, explorando fatores da interação entre estratificação escolar no contexto do ensino médio público brasileiro e a mobilização familiar dos pais pela educação e futuro educacional e profissional dos seus filhos.

Uma questão acionada para o debate girou em torno do questionamento sobre se as escolas públicas diferenciadas, sobretudo as aqui estudadas, seriam exemplos de eficiente diversificação do ensino médio público, possibilitando outros caminhos formativos com condições em termos de infraestrutura, recursos pedagógicos e curriculares, e sem necessariamente provocarem mais desigualdades educacionais. Seriam todas as escolas públicas diferenciadas capazes disso, ou algumas possuem processos altamente seletivos que inevitavelmente provocariam distorções ante o princípio da educação como direito básico universal? Além disso, quais seriam as implicações para uma maior diferenciação escolar no ensino primário e no ensino secundário, considerando o aspecto transitório do ensino secundário para o ensino superior e/ou mercado de trabalho? Como seria um eventual processo de intensificação da diversidade de oportunidades escolares em relação aos sistemas públicos de ensino, considerando os princípios da universalidade, uma vez que tais processos implicariam em questões orçamentárias e de organização escolar?

Essas são questões acionadas pela problemática da tese e por seus resultados, apesar de não serem o foco principal de análise ou de seus objetivos. Essas questões relacionadas à estratificação escolar e às implicações de um aumento dessas diferenciações ampliam ainda mais a necessidade por uma agenda que intercale tal área com o tema da mobilização familiar, uma vez que são latentes as interrelações dessas áreas de pesquisa, como aqui indicado.

6.4 Por uma agenda de pesquisa entre estratificação escolar e mobilização familiar

A partir do conjunto de resultados e debates articulados até aqui, que relacionam processos entre estratificação escolar e mobilização familiar, é possível delinear uma agenda de pesquisa que avance sobre tópicos não resolvidos e responda problemas outros gerados a partir dos limites desta tese, levando em consideração o contexto brasileiro e de realidade nacionais congêneres.

Primeiramente, faz-se necessário definir teoricamente os conceitos de escolha escolar, envolvimento parental e/ou mobilização familiar tendo em conta o contexto brasileiro, ou contextos nacionais emergentes, e indispensavelmente, pensar esses conceitos considerando os

diferentes níveis/etapas de ensino. Um segundo passo seria um refinamento das noções de quase-mercado escolar e uma reflexão mais abrangente sobre os processos de estratificação escolar na rede pública brasileira, inclusive considerando eventuais fatores regionais e outros de ordem institucional. Aqui caberia refletir também sobre as possibilidades e limites dessa apreensão a partir da noção de escola diferenciada e sobre possíveis outras classificações e especificações produtivas.

Um terceiro passo seria o desenvolvimento (ou a tradução) e a validação de uma escala de envolvimento parental/mobilização familiar, considerando o contexto brasileiro e principalmente o desenvolvimento de uma escala voltada para o ensino médio, em que estão as maiores lacunas empíricas sobre o tema, sobretudo no Brasil.

Finalmente, seria relevante o desenvolvimento de desenhos de pesquisas mais complexos, multivariados e de abordagem longitudinal, explorando as relações possíveis entre esses processos de estratificação escolar e mobilização familiar, sobretudo de forma temporal/longitudinal, avançando metodologicamente para além das tradicionais pesquisas transversais. Essa demanda ou necessidade por pesquisas longitudinais no Brasil visa possibilitar, inclusive, respostas para diversos debates e lacunas, não apenas sobre a mobilização familiar.

Dessa forma, seria possível especificar e calcular precisamente o efeito que o tipo de escola tem sobre a mobilização familiar e por conseguinte sobre os possíveis resultados educacionais dos estudantes. Além disso, estudos longitudinais comparativos entre escolas regulares e escolas diferenciadas, entre escolas públicas em geral e escolas privadas, e entre outras modalidades e recortes, permitiriam uma compreensão mais avançada sobre os efeitos da estratificação e diversificação de caminhos e trajetórias educacionais possíveis. Seriam desenhos de pesquisas próximas de iniciativas de pesquisas comuns aos sistemas educacionais em que há riqueza e detalhe de informações – dentre essas informações, aquelas sobre o processo de envolvimento parental –, possibilidades de séries temporais e microdados com identificadores controlados.

Ademais, estudar as ações e práticas de agentes educacionais como os pais, estudantes e atores escolares, permite o estabelecimento de uma discussão teórica em torno do longo debate sobre agência e estrutura na sociologia, principalmente quando buscadas relações e análises dessa passagem ou interação entre mecanismos micro e macrossociais. Ou seja, por uma sociologia antirreducionista, colocando em igual posição tanto o nível da ação quanto o nível da estrutura social, numa perspectiva de processo de análise macro-micro-macro, como anuncia teoricamente Albert (2016).

Pesquisas e iniciativas em sociologia da educação permitiram grandes avanços para o debate sociológico em geral, com impactos teóricos importantes para essa ciência que permanecem até hoje (HAECHELT, 2008). É premente que a sociologia da educação continue profícua e que agregue pessoas e esforços continuamente, articulando avanços empíricos e desenvolvimentos teóricos que contribuam para a capacidade sociológica, não-fenomenológica e não-fragmentada de compreensão da realidade social.

7 CONCLUSÃO

Este trabalho desenvolveu-se a partir da análise da mobilização familiar entre contextos escolares da rede pública brasileira em nível de ensino médio, mais especificamente sobre a relação das ações e práticas de mobilização familiar entre escolas públicas regulares e diferenciadas.

Esse processo foi aqui apresentado por meio de uma organização textual que buscou primeiramente fazer uma apresentação geral da temática, bem como dos procedimentos e caminhos metodológicos adotados para responder ao problema de tese. Explanou-se também sobre o processo de coleta de dados e amostragem e sobre os impactos da pandemia de Covid-19 sobre o planejamento de pesquisa inicial. Em seguida, foi oferecida uma revisão da literatura especializada que, apesar de não-sistemática e de caráter discricionário, permite um panorama sobre os temas relacionados ao envolvimento parental e aos processos de mercado e escolha escolar.

Em seguida foi desenvolvida uma discussão teórica, primeiramente a partir de considerações macroteóricas de William Sewell. Essa apropriação permitiu situar a tese no debate da ação e estrutura, considerando o pressuposto da não-contradição entre agência e estrutura, argumentado por meio do reconhecimento da multiplicidade estrutural e da capacidade dos agentes de se moverem dentro da matriz de possibilidades estruturais. Em seguida, foi possível desenvolver o conceito de contexto de ação, baseado nas apreensões teóricas de Bernard Lahire. O contexto de ação é o espaço-tempo social onde convergem o passado incorporado dos indivíduos (fatores diacrônicos) e as externalidades e contextos presentes (fatores sincrônicos), criando o contexto, com suas interdições e potencialidades, em que o indivíduo irá desenvolver suas ações. Por fim, foram trazidas discussões concernentes à estratificação escolar da rede pública brasileira, discussão especificada pela noção de escola pública diferenciada no contexto de quase-mercado.

A apresentação dos resultados deu-se em duas etapas. Uma primeira parte dos resultados, apresentados no capítulo quatro, buscou delinear o conjunto das ações e práticas de mobilização familiar analisando-as a partir de um modelo de estratégias agrupadas que auxiliam na descrição daquilo que são as ações e práticas de mobilização familiar no contexto da educação secundária.

O capítulo cinco apresentou os resultados centrais da pesquisa de tese, em que são analisadas as estatísticas relacionadas à Escala de Mobilização Familiar entre tipo de escolas. É no capítulo cinco que se apresenta o resultado da modelagem de equações estruturais, os

diagramas, parâmetros e dados de ajuste dos modelos estruturais e o modelo completo que permitiram uma análise simultânea e multivariada entre as variáveis mobilização familiar, tipo de escola, reputação escolar, e expectativas parentais, sob o controle da variável de nível socioeconômico. Os resultados e a análise empreendida argumentam em prol da hipótese inicial, permitindo a construção da tese aqui apresentada.

O capítulo seis busca retomar a análise principal da tese e anuncia alguns debates e discussões ampliadas a partir dos resultados, análises e considerações desenvolvidas. Nesse capítulo discute-se sobre outros possíveis processos relacionados à valorização e à reputação dessas escolas diferenciadas por parte das famílias, anuncia-se a possibilidade de que haja um possível efeito escola sobre os rendimentos educacionais via intensificação de mobilização familiar para o contexto de algumas escolas; e discute-se sobre a tensão entre os processos de intensificação da estratificação escolar e desigualdades educacionais.

A problemática desenvolvida convergia para o questionamento sobre se *a mobilização familiar – escolhas, ações e práticas familiares no âmbito da escolarização dos filhos – está multirrelacionada com contextos diferenciados e comuns de escolas públicas de ensino médio?*

A hipótese era de que havia uma relação estatisticamente significativa entre tipo de escola e mobilização familiar. A partir do desenvolvimento teórico aqui apresentado e em diálogo com os resultados da pesquisa foi possível argumentar pela tese de que, mesmo em contextos sociais limitados, escolas públicas diferenciadas interagem de forma positiva com expectativas parentais e com ações e práticas de mobilização familiar pela educação dos filhos. Essa interação cria um contexto de ação mais estimulante e ampliado ao desenvolvimento dessas expectativas, e por conseguinte nos níveis de mobilização familiar. Tais níveis estão estatisticamente e notavelmente relacionados com o tipo de escola e com a reputação escolar.

A tese contribui para o debate sobre a relação família-escola em contextos socioeconômicos limitados e com dados de uma realidade de ensino secundário brasileiro. Conclui-se que há um conjunto notável de ações e práticas de mobilização familiar mesmo entre contextos sociais limitados, ou seja, que tal processo de engajamento parental pela educação dos filhos não pode ser visto apenas como exclusivo de classes médias e altas. Essas ações e práticas estão majoritariamente relacionadas com ações diretas empreendidas pelas famílias, especificamente no âmbito da comunicação pais-filhos e pais-filhos-escola; por processo de acompanhamento da vida escolar e social do filho, mas sem restrição da autonomia; e pela busca por oportunidades escolares possíveis numa conexão clara com expectativas futuras, sejam essas expectativas de cunho educacional, relacionadas ao ensino superior, sejam profissionais, projetando o mercado de trabalho.

Conclui-se também que há uma relação positiva entre mobilização familiar, reputação escolar e expectativas parentais, todas associadas com o tipo de escola. Essa mobilização, metodologicamente captada aqui por meio de uma Escala de Mobilização Familiar, mesmo que exploratória, indicou, a partir da análise aqui empreendida, relação notável e em estado multirrelacional com o tipo de escola (mais intensa para a escola diferenciada), com a reputação escolar e com as expectativas parentais (desejo por longevidade escolar). Relações essas controladas por um índice de Nível Socioeconômico que, apesar de sua parcela de influência, não limita o efeito relacional entre tipo de escola, expectativas parentais e a mobilização familiar.

Argumenta-se que esse conjunto relacional pode ser analisado a partir da noção de contexto de ação. Propõe-se a análise teórica de que famílias que estão diante de oportunidades escolares julgadas melhores tem suas margens de ações aumentadas, incidindo sobre expectativas parentais e estimulando compromissos familiares pré-existentes a entrada na escola. Esses contextos escolares e o passado social e culturalmente incorporado dessas famílias compõe um contexto de ação próximo, já condições nacionais, macroeconômicas e sociais compõem um contexto de ação alargado, em que se desdobram as ações desses indivíduos.

Ademais, conjectura-se para um possível efeito escola, de um tipo de contexto escolar diferenciado sobre a mobilização familiar e indireto sobre os rendimentos educacionais. Compreende-se que por mais que tais efeitos tenham amplitude limitada, eles provavelmente existem, o que requer estudos complementares e longitudinais para uma completa conferência e explicação desse efeito escola via mobilização familiar. Isso significa que pode haver um elemento adicional na complexa gama dos efeitos escolares, vindo a ser mais um fator de diferenciação que compõe o processo de estratificação educacional contemporâneo.

O avanço dessa agenda e futuras investigações mais aprofundadas podem vir a gerar compreensões sobre esse fenômeno, contribuindo para o desenvolvimento da educação e das políticas educacionais, sobretudo ao nível da educação secundária e, no que tange essa temática, sobre os impactos dos modos e intensidades da relação família-escola.

REFERÊNCIAS

- AKMAL, Tariq; LARSEN, Donald. Keeping History from Repeating Itself: Involving Parents About Retention Decisions to Support Student Achievement. **Research in Middle Level Education**, v. 27, n. 2, p. 1-14. 2004.
- ALBERT, Gert. Holismo Metodológico Moderado: uma interpretação weberiana do modelo macro-micro-macro. **Política & Sociedade**, v. 15, n. 34, p. 43-76. 2016. DOI: 10.5007/2175-7984.2016v15n34p43.
- ALEXANDER, Jeffrey. O novo movimento teórico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 2, n. 4. 1987.
- ALLISON, Paul; LONG, J. Scott; KRAUZE, Tad. Cumulative Advantage and Inequality in Science. **American Sociological Review**, v. 47, n. 5, p. 615-625. 1982.
- ALLMENDINGER, Jutta. Educational systems and labor market outcomes. **European Sociological Review**, v. 5, n. 3, p. 231-250. 1989.
- ALVES, Fátima. Escolhas familiares, estratificação educacional e desempenho escolar: quais as relações? **Dados - Revista de Ciências Sociais**, v. 53, n. 2, p. 447-468. 2010. DOI: 10.1590/S0011-52582010000200006.
- AMORIM, Leila Denise Alves Ferreira. *et al.* Structural equation modeling in epidemiology. **Cadenos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 12, p. 2251-2262. 2010.
- ANGUIANO, Ruben Patricio Viramontez. Families and schools: the effect of parental involvement on high school completion. **Journal of Family Issues**, v. 25, n. 1, p. 61-85. 2004. DOI: 10.1177/0192513X03256805.
- AQUINO, Jakson Alves de. As teorias da ação social de Coleman e de Bourdieu. **Humanidades e Ciências Sociais**, v. 2, n. 2, p. 17-29. 2000.
- ARCHER, Margaret Scotford. Process without system. **European Journal of Sociology**, v. 24, n. 1, p. 196-221. 1983.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério Brasil 2015 e atualização da distribuição de classes para 2016**. São Paulo: ABEP, 2016.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério Brasil de classificação econômica 2018**. São Paulo: ABEP, 2018.
- BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 5. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2002.
- BARG, Katherin. The Influence of Students' Social Background and Parental Involvement on Teachers' School Track Choices: Reasons and Consequences. **European Sociological Review**, v. 29, n. 3, p. 565-579. 2013. DOI: 10.1093/esr/jcr104.

BARG, Katherin. Educational choice and cultural capital: examining social stratification within an Institutionalized dialogue between family and school. **Sociology**, v. 49, n. 6, p. 1113-1132. 2015. DOI: 10.1177/0038038514562854.

BARR, Jenny; SALTMARSH, Sue. "It all comes down to the leadership": The role of the school principal in fostering parent-school engagement. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 42, n. 4, p. 491-505. 2014. DOI: 10.1177/1741143213502189.

BARRERA, Josefa; FALABELLA, Alejandra; ILABACA, Tomás. "Los intocables": la educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. **Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, Santiago, v. 58, n. 1, p. 1-17. 2021. DOI: 10.7764/PEL.58.1.2021.3.

BEAUJEAN, Alexander. **Latent Variable Modeling using R: a step-by-step guide**. New York; London: Routledge, 2014.

BERNARDI, Fabrizio. Compensatory Advantage as a mechanism of educational inequality: a regression discontinuity based on month of birth. **Sociology of Education**, v. 87, n. 2, p. 74-88. 2014. DOI: 10.1177/0038040714524258.

BERNARDI, Fabrizio; TRIVENTI, Moris. Compensatory advantage in educational transitions: Trivial or substantial? A simulated scenario analysis. **Acta Sociologica**, v. 63, n. 1, p. 40-62. 2020. DOI: 10.1177/0001699318780950.

BOUDON, Raymond. **Efeitos perversos e ordem social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais**. Brasília: UNB, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia Cabila**. Oeiras: Celta Editora, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2018.

BRANDÃO, Luiza Chagas. **Comunicação escola e família: uma intervenção com professores baseada na análise funcional do comportamento**. 2016. 104 f. (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BROWN, Phillip. The 'Third Wave': education and the ideology of parentocracy. **British Journal of Sociology of Education**, v. 11, n. 1, p. 65-86. 1990. DOI: 10.1080/0142569900110105.

BROWN, Phillip; LAUDER, Hugh; ASHTON, Lauder. **The Global Auction: the broken promises of education, jobs and incomes**. New York: Oxford University Press, 2011.

BROWN, Timothy. **Confirmatory Factor Analysis for applied research**. 2. ed. New York; London: The Guilford Press, 2015.

BULMER, Martin (org.). **Sociological research methods: An introduction**. 2. ed. London: Macmillan Education, 1984.

BUNNEL, Tristan. The continuous growth and development of 'International Schooling': the notion of a 'transitory phase'. **Compare, A Journal of Comparative and International Education**, v. 50, n. 5, p. 764-768. 2020. DOI: 10.1080/03057925.2020.1712890.

CALDEIRA, Bruna de Figueredo; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Protagonistas para o mundo: mercado escolar e aspirações das elites pelo ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, n. e239138, p. 1-20. 2021. DOI: 10.1590/ES.239138.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v. 31, n. 1, p. 195-233. 2019.

CASTRO, Bruno. Escolas profissionalizantes têm cota para alunos da rede privada. **O Povo**, Fortaleza, 29 nov. 2013. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2013/11/29/noticiasjornalcotidiano,3169955/escolas-profissionalizantes-tem-cota-para-alunos-da-rede-privada.shtml>. Acesso em: 19 abr. 2018.

CHRISTOVAM, Ana Caroline Camargo. **Efeitos de condições de monitoramento de mães sobre desempenho em supervisão de estudos**. 2011. 154 f. (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CIA, Fabiana; PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares**. v. 13, n. 2. 2008.

COLE, Sharline. Contextualising parental involvement at the elementary level in Jamaica. **International Journal of Early Years Education**, v. 29, n. 2, p. 139-153. 2020. DOI: 10.1080/09669760.2020.1777844.

COLEMAN, James (org.). **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

COSTA, Márcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 455-469. 2008.

COSTA, Márcio da. Lógica de quase-mercado. **Revista Educação**, n. 153. 2010. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/153/artigo234697-1.asp>. Acesso em: 18 jun. 2015.

COSTA, Márcio da. *et al.* Oportunidades e escolhas - famílias e escolas em um sistema escolar desigual. In.: ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO (org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 109-130.

COSTA, Márcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 245-266. 2011.

COSTA, Márcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 195-213. 2012.

COSTA, Marisa; FARIA, Luísa. Parenting and parental involvement in secondary school: focus groups with adolescents' parents. **Paidéia**, v. 27, n. 67, p. 28-36. 2017. DOI: 10.1590/1982-43272767201704.

CRISTO, Alexandre Homem. **Escolas para o século XXI**: liberdade e autonomia na educação. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.

CROSNOE, Robert. Family–School connections and the transitions of low-income youths and english language learners from middle school to high school. **Developmental Psychology**, v. 45, n. 4, p. 1061-1076. 2009. DOI: 10.1037/a0016131.

DIPRETE, Thomas; EIRICH, Gregory. Cumulative advantage as a mechanism for inequality: a review of theoretical and empirical developments. **Annual Review of Sociology**, v. 32, p. 271-297. 2006. DOI: 10.1146/annurev.soc.32.061604.123127.

DISTEFANO, Christine; MORGAN, Grant. A comparison of Diagonal Weighted Least Squares robust estimation techniques for ordinal data. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, v. 21, p. 425-438. 2014. DOI: 10.1080/10705511.2014.915373.

DRAELANTS, Hugues; BALLATORE, Magali. Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, v. 47, n. e470100302, p. 1-35. 2021. DOI: 10.1590/S1517-97022021470100302.

DRIESSEN, Geert. Parental involvement: types and effects. In.: MISRTSCHEWA (org.). **Book of Educational Studies**. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press, 2021. v. 114, p. 7-29.

DRIESSEN, Geert; SMIT, Frederik; SLEEGERS, Peter. Parental involvement and educational achievement. **British Educational Research Journal**, v. 2005, n. 31, p. 4. 2005. DOI: 10.1080/01411920500148713.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 22-70. 2012.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, n. 40, p. 242-328. 1997.

EPSTEIN, Joyce. **School, Family, and Community Partnerships**: preparing educators and improving schools. 2. ed. Boulder: Westview Press, 2011.

EPSTEIN, Joyce; GALINDO, Claudia; SHELDON, Steven. Levels of leadership: effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. **Educational Administration Quarterly**, v. 47, n. 3, p. 462-495. 2011. DOI: 10.1177/0013161X10396929.

- FAN, Weihua; WILLIAMS, Cathy. The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. **Educational Psychology**, v. 30, n. 1, p. 53-74. 2010. DOI: 10.1080/01443410903353302.
- FANTINATO, Aline Costa; CIA, Fabiana. Envolvimento parental, competência social e o desempenho acadêmico de escolares. **Psicologia Argumento**, v. 29, n. 67, p. 499-511. 2011.
- FERNANDES, Danielle Cireno; SALATA, André Ricardo; CARVALHAES, Flavio. Desigualdades e estratificação: analisando sociedades em mudança. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 5, n. 11, p. 86-112. 2018. DOI: 10.20336/rbs.222. Acesso em: 10 mai. 2018.
- FERRÃO, Maria Eugénia. *et al.* Estudo longitudinal sobre eficácia educacional no Brasil: comparação entre resultados contextualizados e valor acrescentado. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 4, p. 265-300. 2018.
- FEVORINI, Luciana Bittencourt; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. **Psicologia da Educação**, n. 28, p. 73-89. 2009.
- FIALHO, Flávia Barros. **Mobilização parental e excelência escolar: um estudo das práticas educativas de famílias das classes médias**. 2012. 131 f. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- FISCHER, Mary; KMEC, Julie. Neighborhood socioeconomic conditions as moderators of family resource transmission: high school completion among at-risk youth. **Sociological Perspectives**, v. 47, n. 4, p. 507-527. 2004.
- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOLDSTONE, Ross; BAKER, William; BARG, Katherin. A comparative perspective on social class inequalities in parental involvement in education: structural dynamics, institutional design, and cultural factors. **Educational Review**, p. 1-18. 2021. DOI: 10.1080/00131911.2021.1974347.
- GONÇALVES, Fernando Gonçalves de; RAMOS, Marília Patta. Sucesso no campo escolar: condicionantes para entrada na universidade no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 40, n. e0188393, p. 1-22. 2019. DOI: 10.1590/ES0101-73302019188393.
- GRAAF, Nan Dirk; GRAAF, Paul; KRAAYKAMP, Gerbert. Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: a refinement of the cultural capital perspective. **Sociology of Education**, v. 73, n. 2, p. 92-111. 2000.
- GREEN, Christa; WALKER, Joan. Parents' motivations for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, n. 3, p. 532-544. 2007. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.532.
- HAECHE, Anne Van. **Sociologia da Educação: a escola posta à prova**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- HAGUETTE, André. Racionalismo e empirismo na sociologia. **Revista de Ciências Sociais**, v. 44, n. 1, p. 194-218. 2013.

HAGUETTE, André; PESSOA, Márcio. **Dez escolas, dois padrões de qualidade: uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. São Paulo: Vozes, 1993.

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

HAMLIN, Daniel. Flight to safety in deindustrialized cities: perceptions of school safety in charter and public schools in Detroit, Michigan. **Education and Urban Society**, v. 52, n. 3, p. 394-414. 2020. DOI: 10.1177/0013124519846288.

HAMLIN, Daniel. Parental involvement in high choice deindustrialized cities: a comparison of Charter and Public Schools in Detroit. **Urban Education**, v. 56, n. 6, p. 901-929. 2021. DOI: 10.1177/0042085917697201.

HAMLIN, Daniel; FLESSA, Joseph. Parental Involvement Initiatives: an analysis. **Educational Policy**, v. 32, n. 5, p. 697-727. 2018. DOI: 10.1177/0895904816673739.

HILL, Nancy; TYSON, Diana. Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. **Developmental Psychology**, v. 45, n. 3, p. 740-763. 2009. DOI:10.1037/a0015362.

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

HOLLOWAY, Susan. *et al.* Schooling, peer relations, and family life of Russian adolescents. **Journal of Adolescent Research**, v. 23, n. 4, p. 488-507. 2008. DOI: 10.1177/0743558407311938.

HOX, Joop; BECHGER, Timo. An introduction to Structural Equation Modeling. **Family Science Review**, v. 11, p. 354-373. 1998.

HUNG, Chih-Lun. Family, schools and Taiwanese children's outcomes. **Educational Research**, v. 49, n. 2, p. 115-125. 2007. DOI: 10.1080/00131880701369644.

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

JEYNES, William. The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: implications for school-based programs. **Teachers College Record**, v. 112, p. 747-774. 2010.

JEYNES, William. A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. **Urban Education**, v. 47, n. 4, p. 706-742. 2012. DOI: 10.1177/0042085912445643.

- KERCKHOFF, Alan; HANEY, Lorraine Bell; GLENNIE, Elizabeth. System effects on educational achievement: a british-american comparasion. **Social Science Research**, v. 30, p. 497-528. 2001. DOI:10.1006/ssre.2001.0709.
- KIM, Sung won. Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian Countries. **Education and Urban Society**, v. 52, n. 2, p. 312-337. 2020. DOI: 10.1177/0013124519842654.
- KINGSTON, Paul. The unfulfilled promise of cultural capital theory. **Sociology of Education**, v. 74, n. Edição extra, p. 88-99. 2001.
- KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 805-831. 2012.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LAHIRE, Bernard. From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. **Poetics**, n. 31, p. 229-355. 2003.
- LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LAHIRE, Bernard. Disposições e contextos de ação: o esporte em questão. **Movimento em Foco**, v. 16, n. 4, p. 11-29. 2010.
- LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1393-1404, dez. 2015.
- LAHIRE, Bernard. Para uma sociologia em estado vivo. In.: VISSER; JUNQUEIRA (org.). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017a. p. 13-30.
- LAHIRE, Bernard. Patrimônios de disposições: para uma sociologia em escala individual. In.: VISSER; JUNQUEIRA (org.). **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017b. p. 31-76.
- LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista. Belo Horizonte**, n. 46, p. 13-82. 2007.
- LAREAU, Annette. **Unequal childhoods: class, race and family life**. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2011.
- LAREAU, Annette; WEININGER, Elliot B. Cultural capital in educational research: a critical assessment. **Theory and Society**, v. 32, n. 5/6, p. 567-606. 2003.
- LE GRAND, Julian. Quasi-markets and social policy. **The Economic Journal**, v. 101, n. 408, p. 1256-1267. 1991.

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

LEVY, Paul; LEMESHOW, Stanley. **Sampling of populations: methods and applications**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2008.

LUCAS, Samuel R. Effectively Maintained Inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. **American Journal of Sociology**, v. 106, n. 6, p. 1642-1690. 2001.

LUCAS, Samuel R. Stratification theory, socioeconomic background, and educational attainment: a formal analysis. **Rationality and Society**, v. 21, n. 4, p. 459-511. 2009. DOI: 10.1177/1043463109348987.

MARE, Robert. Social background and school continuation decisions. **Journal of American Statistical Association**, v. 75, n. 370, p. 295-305. 1980.

MARE, Robert. Change and stability in educational stratification. **American Sociological Review**, v. 46, n. 1, p. 72-87. 1981.

MARTELETO, Leticia; ANDRADE, Fernando. The educational achievement of Brazilian adolescents: cultural capital and the interaction between families and schools. **Sociology of Education**, v. 87, n. 1, p. 16-35. 2013. DOI: 10.1177/0038040713494223.

MCGINN, Kathryn; BEN-PORATH, Sigal. Parental engagement through school choice: Some reasons for caution. **Theory and Research in Education**, v. 12, n. 2, p. 172-192. 2014. DOI: 10.1177/1477878514530714.

MERRIFIELD, John. The Twelve Policy Approaches to Increased School Choice. **Journal of School Choice: International Research and Reform**, v. 2, n. 1, p. 4-19. 2008. DOI: 10.1080/15582150802007267.

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

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

MOTTA, Adriana Ijano. **Da participação ao envolvimento parental: uma estratégia de ação para a gestão escolar na busca de melhorias no processo de ensino e aprendizagem**. 2013. 114 f. (Mestrado profissional) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MYERS, Michele. Black Families and Schooling in Rural South Carolina: Families' and Educators' Disjunctive Interpretations of Parental Involvement. **Peabody Journal of Education**, v. 90, n. 3, p. 437-458. 2015. DOI: 10.1080/0161956X.2015.1044298.

NERI, Marcelo Côrtes. **A nova classe média**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2008.

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

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62. 2015. DOI: 10.1590/S1413-24782015206210.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 1, p. 9-25. 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pela família: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p. 42-56. 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. No fio da navalha - A (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In.: ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO (org.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 109-130.

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

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

PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira. **Dimensões da relação família-escola: programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental**. 2010. 218 f. (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

PARCEL, Toby; DUFUR, Mikaela; ZITO, Rena Cornell. Capital at home and at school: a review and synthesis. **Journal of Marriage and Family**, v. 72, n. 4, p. 828-846. 2010. DOI:10.1111/j.1741-3737.2010.00733.x.

PARK, Hyunjoon; BYUN, Soo-yong; KIM, Kyung-keun. Parental involvement and students' cognitive outcomes in Korea: focusing on private tutoring. **Sociology of Education**, v. 84, n. 1, p. 3-22. 2011. DOI: 10.1177/0038040710392719.

PEARL, Judea. **Causality: models, reasoning and inference**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2009.

PEARL, Judea; GLYMOUR, Madelyn; JEWELL, Nicholas. **Causal inference in statistics**. Chichester: Wiley, 2016.

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

PONTES, Thiago Panica. **“Crescer na vida”: trajetórias de micromobilidade nos meios populares**. 2015. 448 f. (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

POP-ELECHES, Cristian; URQUIOLA, Miguel. Going to a better school: effects and behavioral responses. **The American Economic Review**, v. 103, n. 4, p. 1289-1324. 2013. DOI: 10.1257/aer.103.4.1289.

POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos**. São Paulo: EdUSP, 1974. v. 2.

POPPER, Karl. **A lógica das ciências sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

PREFEITURA DE FORTALEZA. SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Desenvolvimento Humano, por bairro, em Fortaleza**. Fortaleza: SDE/COPDE, 2014.

PRIEUR, Annick; SAVAGE, Mike. Emerging forms of cultural capital. **European Societies**, v. 15, n. 2, p. 246-267. 2013. DOI: 10.1080/14616696.2012.748930.

RAMOS, Marília Patta. Métodos quantitativos e pesquisa em ciências sociais: lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais. **Mediações**, v. 18, n. 1, p. 55-65. 2013.

RAMOS, Marília Patta. **Pesquisa social: abordagem quantitativa com o uso do SPSS**. Porto Alegre: Editora Escritos, 2014.

RATTERNBORG, Karen. *et al.* Pathways to Parental Engagement: Contributions of Parents, Teachers, and Schools in Cultural Context. **Early Education and Development**, v. 30, n. 3, p. 315-336. 2019. DOI: 10.1080/10409289.2018.1526577.

REAY, Diane. **Class work: mothers' involvement in their children's primary schooling**. Londres: UCL Press, 1998.

ROBINSON, Keith; HARRIS, Angel. **The broken compass: parental involvement with children's education**. Cambridge, London: Harvard University Press, 2014.

ROSENBLATT, Zehava; PELED, Daniel. School ethical climate and parental involvement. **Journal of Educational Administration**, v. 40, n. 4, p. 249-367. 2002. DOI: 10.1108/09578230210433427.

ROSISTOLATO, Rodrigo. Choice and access to the best schools of Rio de Janeiro: a rite of passage. **Vibrant**, v. 12, n. 2, p. 380-416. 2015. DOI 10.1590/1809-43412015v12n2p380.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PRADO, Ana Pires do. Trajetórias escolares em um sistema educacional público e estratificado. *In: Anais do 16º Congresso Brasileiro de Sociologia*. 2013. **Trabalhos completos**. Salvador, BA: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2013.

ROSS, Terris. The differential effects of parental involvement on high school completion and postsecondary attendance. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, n. 30, p. 1-38. 2016. DOI: 10.14507/epaa.v24.2030.

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

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

SALATA, André Ricardo. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas. Redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219-253. 2018. DOI 10.11606/0103-2070.ts.2018.125482.

SANTIS, Ligia de. **Medindo um envolvimento paterno multidimensional: validação brasileira do Inventory of Father Involvement**. 2016. 101 f. (Mestrado em Psicologia) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SANTOS, Harlon; GONÇALVES, Danyelle Nilin. Política de educação profissional e o Ensino Médio Integrado: seus contextos e o caso do Ceará. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 149-165. 2016.

SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. **Configuração e mobilização familiar nas Escolas Estaduais de Educação Profissional: entre disposições, escolhas e motivações**. 2017. 188 f. (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SCHMID, Evi; GARRELS, Veerle. Parental involvement and educational success among vulnerable students in vocational education and training. **Educational Research**. 2021. DOI: 10.1080/00131881.2021.1988672.

SEWELL, William. A theory of structure: duality, agency, and transformation. **American Journal of Sociology**, v. 98, n. 1, p. 1-29. 1992. DOI: 10.1086/229967.

SEWELL, William. **Logics of History: social theory and social transformation**. Social Science History. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

SHAVIT, Yossi; PARK, Hyunjoon. Introduction to the special issue: Education as a positional good. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 43, p. 1-3. 2016. DOI: 10.1016/j.rssm.2016.03.003.

SILVA, Fabiana Cristina. **Família e leitura: a construção de práticas leitoras em meios populares**. 2017. 376 f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2017.

SMITH, Megan. Enacting Parental Engagement: Policy Work in a Primary School Setting. **New Zealand Journal of Educational Studies**. 2021. DOI: 10.1007/s40841-021-00227-y.

STRIER, Michal; KATZ, Hagai. Trust and parents' involvement in schools of choice. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 44, n. 3, p. 363-379. 2016. DOI: 10.1177/1741143214558569.

SULLIVAN, Alice. Cultural capital and educational attainment. **Sociology**, v. 35, n. 4, p. 893-912. 2001.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Rethinking Education: Towards a global common good?** Paris: UNESCO, 2015.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021.

VEIGA, Feliciano Henriques. *et al.* Students' engagement in school and family variables: A literature review. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 187-197. 2016. DOI: 10.1590/1982-02752016000200002.

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

WANG, Ming-Te; SHEIKH-KHALIL, Salam. Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? **Child Development**, v. 85, n. 2, p. 610-625. 2014. DOI: 10.1111/cdev.12153.

WEI, Feng; NI, Yongmei. Parent councils, parent involvement, and parent satisfaction: Evidence from rural schools in China. **Educational Management Administration & Leadership**. 2020. DOI: 10.1177/1741143220968166.

XIE, Ailei; POSTIGLIONE, Gerard. Guanxi and school success: an ethnographic inquiry of parental involvement in rural China. **British Journal of Sociology of Education**, v. 37, n. 7, p. 1014-1033. 2016. DOI: 10.1080/01425692.2014.1001061.

YANCEY, Patty. Charter Schools & Parents. In.: YANCEY (org.). **Parents founding Charter Schools: dilemmas of empowerment and decentralization**. New York: Peter Lang Publishing, 2000. p. 9-43.

ZAFF, Jonathan. *et al.* Factors that promote high school graduation: a review of the literature. **Educational Psychology Review**, v. 29, n. 3, p. 447-476. 2017.

ZANTEN, Agnès Van. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 565-593. 2005.

ZANTEN, Agnès Van. Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. **Revista de Antropología Social**, v. 16, p. 245-278. 2007.

APÊNDICE A – Relação dos bairros e IDH, em Fortaleza, CE.

Bairros de Fortaleza	IDH 2010	Posição geral	Posição no quartil
Meireles	0,9531	1°	1
Aldeota	0,8666	2°	1
Dionísio Torres	0,8597	3°	1
Mucuripe	0,7931	4°	1
Guararapes	0,7678	5°	1
Cocó	0,7623	6°	1
Praia de Iracema	0,7201	7°	2
Varjota	0,7176	8°	2
Fátima	0,6948	9°	2
Joaquim Távora	0,6625	10°	2
José Bonifácio	0,6438	11°	2
De Lourdes	0,6418	12°	2
Benfica	0,6285	13°	2
Parquelândia	0,6284	14°	2
São Gerardo	0,5942	15°	2
Amadeo Furtado	0,5877	16°	2
Parque Araxá	0,5874	17°	2
Parque Manibura	0,5780	18°	2
Parreão	0,5720	19°	2
Cidade dos Funcionários	0,5719	20°	2
Cidade 2000	0,5619	21°	2
Centro	0,5567	22°	2
Papicu	0,5296	23°	3
Luciano Cavalcante	0,5224	24°	3
Cambeba	0,5176	25°	3
Damas	0,5106	26°	3
Bom Futuro	0,5054	27°	3
Parque Iracema	0,5050	28°	3
Farias Brito	0,4998	29°	3
São João do Tauape	0,4915	30°	3
Salinas	0,4913	31°	3
Rodolfo Teófilo	0,4819	32°	3
Montese	0,4728	33°	3
Vila União	0,4671	34°	3
Jacarecanga	0,4482	35°	3
Jardim América	0,4437	36°	3
Monte Castelo	0,4345	37°	3
Presidente Kennedy	0,4290	38°	3
Parangaba	0,4189	39°	3
Vila Ellery	0,4157	40°	3
Jóquei Clube	0,4064	41°	3
Prefeito José Walter	0,3953	42°	3
Maraponga	0,3904	43°	3
José Alencar	0,3770	44°	3
Messejana	0,3757	45°	3
Bela Vista	0,3753	46°	3

Itaoca	0,3735	47°	3
Pan Americano	0,3735	48°	3
Demócrito Rocha	0,3694	49°	3
Itaperi	0,3684	50°	3
Álvaro Weyne	0,3647	51°	3
Conjunto Ceará II	0,3617	52°	3
Couto Fernandes	0,3612	53°	3
Padre Andrade	0,3612	54°	3
Conjunto Ceará I	0,3600	55°	3
Edson Queiroz	0,3503	56°	3
Antônio Bezerra	0,3483	57°	3
Alto da Balança	0,3472	58°	3
Vila Peri	0,3417	59°	3
Henrique Jorge	0,3408	60°	3
Sapiranga/Coité	0,3378	61°	3
Manuel Dias Branco	0,3372	62°	3
Vicente Pinzón	0,3315	63°	3
Jardim Guanabara	0,3251	64°	3
Dom Lustosa	0,3201	65°	3
Jardim Cearense	0,3182	66°	4
Aerolândia	0,3109	67°	4
Cajazeiras	0,3045	68°	4
Carlito Pamplona	0,2997	69°	4
Manoel Sátiro	0,2922	70°	4
Praia do Futuro I	0,2914	71°	4
Jardim Iracema	0,2901	72°	4
Guajerú	0,2888	73°	4
Conjunto Esperança	0,2880	74°	4
Boa Vista	0,2857	75°	4
Arraial Moura Brasil	0,2847	76°	4
Parque São José	0,2841	77°	4
João XXIII	0,2837	78°	4
Serrinha	0,2829	79°	4
Vila Velha	0,2717	80°	4
Dias Macêdo	0,2710	81°	4
Jardim das Oliveiras	0,2700	82°	4
Sabiaguaba	0,2673	83°	4
Pedras	0,2638	84°	4
Bonsucesso	0,2621	85°	4
Coaçu	0,2553	86°	4
Cristo Redentor	0,2538	87°	4
Lagoa Redonda	0,2527	88°	4
Parque Dois Irmãos	0,2511	89°	4
Paupina	0,2461	90°	4
Parque Santa Rosa	0,2431	91°	4
Mondubim	0,2328	92°	4
Pirambú	0,2298	93°	4
Passaré	0,2247	94°	4
Floresta	0,2238	95°	4
Cais do Porto	0,2236	96°	4

Quintino Cunha	0,2225	97°	4
Pici	0,2186	98°	4
Barra do Ceará	0,2157	99°	4
Ancuri	0,2043	100°	4
São Bento	0,1983	101°	4
Bom Jardim	0,1949	102°	4
Granja Portugal	0,1902	103°	4
Curió	0,1882	104°	4
Barroso	0,1869	105°	4
Autran Nunes	0,1821	106°	4
Dendê	0,1811	107°	4
Aeroporto	0,1769	108°	4
Jangurussu	0,1721	109°	4
Granja Lisboa	0,1700	110°	4
Planalto Ayrton Senna	0,1683	111°	4
Praia do Futuro II	0,1679	112°	4
Siqueira	0,1487	113°	4
Genibaú	0,1386	114°	4
Canindezinho	0,1363	115°	4
Parque Presidente Vargas	0,1352	116°	4
Conjunto Palmeiras	0,1067	117°	4
Novo Mondubim*	-	-	-
Olavo Oliveira*	-	-	-
Parque Santa Maria*	-	-	-

Fonte: SDE/COPDE/Prefeitura de Fortaleza, 2014.

Notas: * Novos bairros, sem informação.

Posições e divisão por quartil pelo autor.

APÊNDICE B - Protocolo de pesquisa em campo.

Contato e planejamento:

1. Contato via telefone com a gestão das escolas sorteadas por subgrupo.
2. Reunião com a gestão escolar para explicar sobre a pesquisa, para assinatura do TCLE e sorteio das turmas.
3. Sorteio/escolha das turmas, envio de comunicado aos pais e agendamento da aplicação, respeitando as condições da escola.
4. Preenchimento da Ficha de Aplicação com informações escolares gerais e sobre a(s) turma(s) que irão preencher o questionário.

Aplicação do questionário:

1. Levar questionários suficientes, em papel, numerados (numeração única e controlada)
2. Aplicação coletiva, por sala, com a presença do pesquisador.
3. Leitura do cabeçalho. Destaques para os pontos:
 - a. Orientar que se deixe a questão em branco em caso de desconforto, por não querer, por não saber ou por não possuir a informação.
 - b. Explicar sobre a palavra “pavimentada” na questão 10, “exaustivamente” na 21 e “demasiadamente” na 27 e 28.
 - c. Orientar sobre a marcação/indicação da resposta.
4. Estar à disposição dos alunos ao longo da aplicação
5. Recolher os questionários.
6. Agradecer e dizer que estamos à disposição para eventuais dúvidas.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento da Escola.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESCOLA

PESQUISA: Contextos escolares e mobilização familiar: uma análise dos processos de escolha escolar e envolvimento parental na relação com as oportunidades do ensino médio público brasileiro.

Doutorando: Harlon Romariz Rabelo Santos
Orientadora: Clarissa Eckert Baeta Neves

Sua escola/colégio/instituto está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem por finalidade analisar a relação entre contexto escolar e mobilização familiar no nível do ensino médio. Este projeto está institucionalmente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Participarão desta pesquisa 763 estudantes e eventuais pais/responsáveis de estudantes de ensino médio em Porto Alegre-RS e Fortaleza-CE, em uma amostra aleatória envolvendo 16 escolas. Ao participar deste estudo, estudantes sob a responsabilidade de sua escola, preencherão um questionário de trinta perguntas, voltado para caracterizar o seu perfil familiar e percepções sobre o envolvimento dos pais. É previsto em torno de meia hora para o preenchimento do questionário. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar algum estudante a participar; e o estudante e ou seus pais/responsáveis tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o(a) senhor(a), estudante e ou seus pais/responsáveis queiram mais informações sobre este estudo, podem entrar em contato diretamente com o pesquisador responsável pelo telefone (51) 99108-3498 ou com a secretaria do PPGS-UFRGS pelo fone (51) 3308-6635.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados respeitam os princípios éticos na pesquisa com seres humanos, circunstanciados na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais porque, acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada estudante.

Ao participar desta pesquisa, o estudante não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros estudantes, famílias e escolas em geral. A escola, o estudante e/ou seus pais/responsáveis não terão nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua participação. Alguns resultados de pesquisa, anônimos, coletivos e específicos da escola, podem ser compartilhados com a escola/colégio/instituto se houver interesse, em caráter não público, para fins de uso interno.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para que estudantes sob sua responsabilidade participem desta pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo estudantes sob minha responsabilidade a participar desta pesquisa.

Escola: _____

Turma(s) dos participantes: _____

Nome do(a) responsável escolar: _____

Assinatura do(a) responsável escolar

Local e data

Pesquisador: Harlon Romariz Rabelo Santos

Assinatura do pesquisador: _____

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais!

Contato com os coordenadores da pesquisa e instituição:

Doutorando Harlon Romariz Rabelo Santos

(51) 99108-3498

harlon.romariz@ufrgs.br

Prof.^a. Dr.^a. Clarissa Eckert Baeta Neves

clarissa.neves@yahoo.com.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Sociologia

(51) 3308.6635

ppgsoc@ufrgs.br

Av. Bento Gonçalves, 9.500. Sala 103 IFCH. Campus do Vale.

CEP: 91509-900. Porto Alegre-RS.

APÊNDICE D – Questionário.

Olá! Desde já agradecemos sua participação e queremos lhe informar que:

I. Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre contexto escolar e mobilização familiar. Está institucionalmente vinculado ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e é realizada pelo doutorando Harlon Romariz.

II. Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma anônima, não haverá nem a sua identificação nem a da escola nos resultados. Também não há custos em participar dessa pesquisa e você pode decidir parar de participar em qualquer momento.

III. Caso você não saiba responder alguma pergunta, não queira ou não esteja à vontade para responder, pode deixá-la em branco.

IV. Para nós é importante que você preencha o questionário com atenção e sinceridade, e, quanto maior o número de respostas, melhor serão os resultados da pesquisa.

01. Qual sua idade atual: _____ anos

02. Qual é o seu sexo?

- 1 – Feminino
- 2 – Masculino

03. Qual é a sua cor ou raça?

- 1 – Branca
- 2 – Preta
- 3 – Parda
- 4 – Amarela
- 5 – Indígena

04. Qual é a escolaridade da sua mãe, ou da mulher responsável por você?

- 1 – Sem escolarização
- 2 – Fundamental incompleto
- 3 – Fundamental completo
- 4 – Ensino médio incompleto
- 5 – Ensino médio completo
- 6 – Superior incompleto
- 7 – Superior completo

05. Qual é a escolaridade do seu pai, ou do homem responsável por você?

- 1 – Sem escolarização
- 2 – Fundamental incompleto
- 3 – Fundamental completo
- 4 – Ensino médio incompleto
- 5 – Ensino médio completo
- 6 – Superior incompleto
- 7 – Superior completo

06. Com quem você mora atualmente?
(*múltipla escolha*)

- 1 – Mãe
- 2 – Pai
- 3 – Madrasta
- 4 – Padrasto
- 5 – Irmãos(ãs)
- 6 – Avó/Avô
- 7 – Tios(as)
- 8 – Primos(as)
- 9 – Amigos/Outros

07. A água utilizada no seu domicílio é de:

- 0 – Poço/nascente/outro
- 1 – Rede geral de distribuição

08. A rua do seu domicílio é de:

- 0 – Terra/chão batido ou cascalho
- 1 – Asfaltada ou pavimentada

09. A partir da apresentação de algumas ocupações divididas em grupos ordenados, indique o grupo que contempla a ocupação mais próxima da ocupação da sua mãe ou da mulher responsável por você. (Se ela não estiver trabalhando, escolha uma ocupação pensando no último trabalho dela).

Grupo 1: Lavradora, agricultora sem empregados, boia-fria, criadora de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), apicultora, pescadora, lenhadora, seringueira, extrativista.

Grupo 2: Diarista, empregada doméstica, cuidadora de idosos, babá, cozinheira (em casas particulares), motorista particular, jardineira, faxineira de empresas e prédios, vigilante, porteira, carteira, office-boy, vendedora, caixa, atendente de loja, auxiliar administrativa, recepcionista, servente de pedreiro, repositora de mercadoria.

Grupo 3: Padeira, cozinheira industrial ou em restaurantes, sapateira, costureira, joalheira, torneira mecânica, operadora de máquinas, soldadora, operária de fábrica, trabalhadora da mineração, pedreira, pintora, eletricista, encanadora, motorista, caminhoneira, taxista.

Grupo 4: Professora (de ensino fundamental ou médio, idioma, música, artes etc.), técnica (de enfermagem, contabilidade, eletrônica etc.), policial, militar de baixa patente (soldado, cabo, sargento), corretora de imóveis, supervisora, gerente, mestre de obras, pastora, microempresária (proprietária de empresa com menos de 10 empregados), pequena comerciante, pequena proprietária de terras, trabalhadora autônoma ou por conta própria.

Grupo 5: Médica, engenheira, dentista, psicóloga, economista, advogada, juíza, promotora, defensora, delegada, tenente, capitã, coronel, professora universitária, diretora em empresas públicas ou privadas, política, proprietária de empresas com mais de 10 empregados.

10. A partir da apresentação de algumas ocupações divididas em grupos ordenados, indique o grupo que contempla a ocupação mais próxima da ocupação do seu pai ou do homem responsável por você. (Se ele não estiver trabalhando, escolha uma ocupação pensando no último trabalho dele).

Grupo 1: Lavrador, agricultor sem empregados, boia-fria, criador de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), apicultor, pescador, lenhador, seringueiro, extrativista.

Grupo 2: Diarista, empregado doméstico, cuidador de idosos, babá, cozinheiro (em casas particulares), motorista particular, jardineiro, faxineiro de empresas e prédios, vigilante, porteiro, carteiro, office-boy, vendedor, caixa, atendente de loja, auxiliar administrativo, recepcionista, servente de pedreiro, repositor de mercadoria.

Grupo 3: Padeiro, cozinheiro industrial ou em restaurantes, sapateiro, costureiro, joalheiro, torneiro mecânico, operador de máquinas, soldador, operário de fábrica, trabalhador da mineração, pedreiro, pintor, eletricista, encanador, motorista, caminhoneiro, taxista.

Grupo 4: Professor (de ensino fundamental ou médio, idioma, música, artes etc.), técnico (de enfermagem, contabilidade, eletrônica etc.), policial, militar de baixa patente (soldado, cabo, sargento), corretor de imóveis, supervisor, gerente, mestre de obras, pastor, microempresário (proprietário de empresa com menos de 10 empregados), pequeno comerciante, pequeno proprietário de terras, trabalhador autônomo ou por conta própria.

Grupo 5: Médico, engenheiro, dentista, psicólogo, economista, advogado, juiz, promotor, defensor, delegado, tenente, capitão, coronel, professor universitário, diretor em empresas públicas ou privadas, político, proprietário de empresas com mais de 10 empregados.

11. Responda se na sua casa tem esses itens/serviços domésticos:

Banheiros	<input type="checkbox"/> Não tem.	<input type="checkbox"/> Sim, um.	<input type="checkbox"/> Sim, dois.	<input type="checkbox"/> Sim, três.	<input type="checkbox"/> Sim, quatro ou mais.
Empregados(as) domésticos(as)	<input type="checkbox"/> Não tem.	<input type="checkbox"/> Sim, um.	<input type="checkbox"/> Sim, dois.	<input type="checkbox"/> Sim, três.	<input type="checkbox"/> Sim, quatro ou mais.
Automóvel	<input type="checkbox"/> Não tem.	<input type="checkbox"/> Sim, um.	<input type="checkbox"/> Sim, dois.	<input type="checkbox"/> Sim, três.	<input type="checkbox"/> Sim, quatro ou mais.
Motocicleta	<input type="checkbox"/> Não tem.	<input type="checkbox"/> Sim, uma.	<input type="checkbox"/> Sim, duas.	<input type="checkbox"/> Sim, três.	<input type="checkbox"/> Sim, quatro ou mais.
Computador	<input type="checkbox"/> Não tem.	<input type="checkbox"/> Sim, um.	<input type="checkbox"/> Sim, dois.	<input type="checkbox"/> Sim, três.	<input type="checkbox"/> Sim, quatro ou mais.
Lava-louça (máquina)	<input type="checkbox"/> Não tem.	<input type="checkbox"/> Sim, uma.	<input type="checkbox"/> Sim, duas.	<input type="checkbox"/> Sim, três.	<input type="checkbox"/> Sim, quatro ou mais.
Geladeira	<input type="checkbox"/> Não tem.	<input type="checkbox"/> Sim, uma.	<input type="checkbox"/> Sim, duas.	<input type="checkbox"/> Sim, três.	<input type="checkbox"/> Sim, quatro ou mais.
Freezer (separado da geladeira)	<input type="checkbox"/> Não tem.	<input type="checkbox"/> Sim, um.	<input type="checkbox"/> Sim, dois.	<input type="checkbox"/> Sim, três.	<input type="checkbox"/> Sim, quatro ou mais.
Lava-roupas (não considerar o “tanquinho”)	<input type="checkbox"/> Não tem.	<input type="checkbox"/> Sim, um.	<input type="checkbox"/> Sim, dois.	<input type="checkbox"/> Sim, três.	<input type="checkbox"/> Sim, quatro ou mais.
DVD	<input type="checkbox"/> Não tem.	<input type="checkbox"/> Sim, um.	<input type="checkbox"/> Sim, dois.	<input type="checkbox"/> Sim, três.	<input type="checkbox"/> Sim, quatro ou mais.
Micro-ondas	<input type="checkbox"/> Não tem.	<input type="checkbox"/> Sim, um.	<input type="checkbox"/> Sim, dois.	<input type="checkbox"/> Sim, três.	<input type="checkbox"/> Sim, quatro ou mais.
Secadora de roupa	<input type="checkbox"/> Não tem.	<input type="checkbox"/> Sim, uma.	<input type="checkbox"/> Sim, duas.	<input type="checkbox"/> Sim, três.	<input type="checkbox"/> Sim, quatro ou mais.

12. Antes de lhe matricular, seus pais/responsáveis procuraram saber sobre sua escola atual? Pesquisaram sobre essa escola na internet ou com amigos/conhecidos?

- 0 – Não pesquisaram
- 1 – Pesquisaram pouco
- 2 – Pesquisaram razoavelmente
- 3 – Pesquisaram muito
- 4 – Pesquisaram exaustivamente

13. Seus pais/responsáveis sabem o nome dos(as) seus/suas professores(as)?

- 0 – Não sabem o nome de nenhum
- 1 – Sabem o nome de poucos
- 2 – Sabem o nome de alguns
- 3 – Sabem o nome de vários
- 4 – Sabem o nome de todos

14. Seus pais/responsáveis sabem o nome do(a) diretor(a) e/ou coordenadores(as) da sua escola?

- 0 – Não sabem o nome de nenhum
- 1 – Sabem o nome de poucos
- 2 – Sabem o nome de alguns
- 3 – Sabem o nome de vários
- 4 – Sabem o nome de todos

15. Com que frequência seus pais/responsáveis vão à sua escola ou para reunião de pais?

- 0 – Nunca vem
- 1 – Raramente vem
- 2 – Vem de vez em quando
- 3 – Vem bastante
- 4 – Sempre vem

16. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?

- 0 – Nunca incentivam
- 1 – Incentivam pouco
- 2 – Incentivam razoavelmente
- 3 – Incentivam muito
- 4 – Incentivam sempre

17. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?

- 0 – Nunca incentivam
- 1 – Incentivam pouco
- 2 – Incentivam razoavelmente
- 3 – Incentivam muito
- 4 – Incentivam sempre

18. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?

- 0 – Nunca incentivam
- 1 – Incentivam pouco
- 2 – Incentivam razoavelmente
- 3 – Incentivam muito
- 4 – Incentivam sempre

19. Seus pais ou responsáveis costumam presentear você com livros, revistas ou outros materiais de leitura?

- 0 – Nunca presenteiam
- 1 – Presenteiam pouco
- 2 – Presenteiam às vezes
- 3 – Presenteiam muito
- 4 – Presenteiam sempre

20. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?

- 0 – Nunca incentivam
- 1 – Incentivam pouco
- 2 – Incentivam razoavelmente
- 3 – Incentivam muito
- 4 – Incentivam sempre

21. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?

- 0 – Nunca conversam
- 1 – Conversam pouco
- 2 – Conversam razoavelmente
- 3 – Conversam muito
- 4 – Conversam sempre

22. Seus pais ou responsáveis tentam manter um ambiente familiar agradável e confortável para seus estudos?

- 0 – Nunca tentam manter um ambiente familiar agradável
- 1 – Tentam um pouco
- 2 – Tentam às vezes
- 3 – Tentam muito
- 4 – Sempre tentam manter um ambiente familiar agradável

23. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o seu futuro educacional ou profissional?

- 0 – Nunca conversam
- 1 – Conversam pouco
- 2 – Conversam razoavelmente
- 3 – Conversam muito
- 4 – Conversam sempre

24. Seus pais ou responsáveis apoiam para que você continue na escola (garantia de tempo para estudo, apoio financeiro e/ou apoio em geral)?

- 0 – Nunca me apoiam
- 1 – Apoiam pouco
- 2 – Apoiam razoavelmente
- 3 – Apoiam muito
- 4 – Apoiam sempre

25. Seus pais/responsáveis deixam de fazer algo para eles (deixar de ir para algum lugar, deixar de fazer alguma coisa e/ou deixar de comprar algo) para fazer algo relacionado à sua educação?

- 0 – Nunca
- 1 – Poucas vezes
- 2 – Algumas vezes
- 3 – Muitas vezes
- 4 – Sempre

26. Como seus pais ou responsáveis consideram sua escola atual?

- 0 – Como uma escola bem pior que as demais escolas públicas
- 1 – Como uma escola pior que as demais escolas públicas
- 2 – Como uma escola semelhante as demais escolas públicas
- 3 – Como uma escola melhor que as demais escolas públicas
- 4 – Como uma escola bem melhor que as demais escolas públicas

27. Seus pais ou responsáveis desejaram que você estivesse em sua escola atual?

- 0 – Não desejaram
- 1 – Desejaram pouco
- 2 – Desejaram em alguma medida
- 3 – Desejaram muito
- 4 – Desejaram demasiadamente

28. Seus pais ou responsáveis se preocupariam se você mudasse da escola atual?

- 0 – Não se preocupariam
- 1 – Se preocupariam um pouco
- 2 – Se preocupariam em alguma medida
- 3 – Se preocupariam muito
- 4 – Ficariam demasiadamente preocupados

29. O que seus pais/responsáveis desejam em relação ao seu futuro escolar/profissional?

- 0 – Não se importam ou não desejam nada em específico
- 1 – Desejam que eu comece a trabalhar antes de terminar o ensino médio
- 2 – Desejam que eu trabalhe após o ensino médio
- 3 – Desejam que eu trabalhe após o ensino médio e ingresse no ensino superior
- 4 – Desejam que eu ingresse no ensino superior e trabalhe depois

30. Em que bairro de Fortaleza você mora?

[lista dos bairros]

() Moro em outra cidade. Qual? _____

[Opcional]

Caso você queira continuar participando dessa pesquisa:

Nome: _____ Turma: _____

APÊNDICE E – Ficha de Aplicação.

Nome da escola/instituto: _____

Código INEP: _____ | Tipo de escola/instituto: _____

Processo de ingresso/matricula: _____

Cidade da Escola: _____ | Bairro: _____

E-mail: _____

Data da aplicação: ____/____/____ | Horário/Turno: _____

Responsável pela aplicação: _____

Contato na escola/instituto: _____

Turma(s): _____ | Número de respondentes: _____

Numeração dos questionários: _____ a _____

Observações: _____

_____.

APÊNDICE F – Termos e bases da revisão de literatura.

Education Resources Information Center (ERIC)

("parental involvement" OR "parental engagement" OR "parental mobilization" OR "family mobilization") AND ("family and school") AND ("school choice")

Resultados: 25.019

("parental involvement" OR "parental engagement" OR "parental mobilization" OR "family mobilization") AND ("family and school") AND ("high school" OR "middle education")

Resultados: 51 (15)

("parental involvement" OR "parental engagement" OR "parental mobilization" OR "family mobilization") AND ("school choice") AND ("high school" OR "middle education")

Resultados: 35 (15)

("parental involvement" OR "parental engagement" OR "parental mobilization" OR "family mobilization") AND ("family and school") AND ("school choice") AND (Brazil)

Resultados: 39 (4)

SAGE Journals

("parental involvement" OR "parental engagement" OR "parental mobilization" OR "family mobilization") AND ("family and school") AND ("school choice")

Resultados: 14 (7)

("parental involvement" OR "parental engagement" OR "parental mobilization" OR "family mobilization") AND ("family and school") AND ("school choice") AND ("middle education" OR "high school")

Resultados: 7 (3)

JSTOR Social Science

("parental involvement" OR "parental engagement" OR "parental mobilization" OR "family mobilization") AND ("family and school") AND ("school choice")

Resultados: 42 (12)

("parental involvement" OR "parental engagement" OR "parental mobilization" OR "family mobilization") AND ("family and school") AND ("school choice") AND ("middle education" OR "high school")

Resultados: 34 (10)

SciELO

(ab:(("envolvimento parental" OR "envolvimento paterno" OR "mobilização familiar" OR "mobilização parental") AND (ensino médio)))

Resultados: 2 (1)

(ab:(("envolvimento parental" OR "envolvimento paterno" OR "mobilização familiar" OR "mobilização parental") AND (ensino OR escola)))

Resultados: 29 (6)

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

("envolvimento parental" OR "envolvimento paterno" OR "mobilização familiar" OR "mobilização parental") AND ("ensino médio")

Resultados: 4 (1)

("envolvimento parental" OR "envolvimento paterno" OR "mobilização familiar" OR "mobilização parental") AND (ensino OR escola)

Resultados: 53 (11)

Oasis.br

("envolvimento parental" OR "envolvimento paterno" OR "mobilização familiar" OR "mobilização parental") AND ("ensino médio")

Resultados: 3 (1)

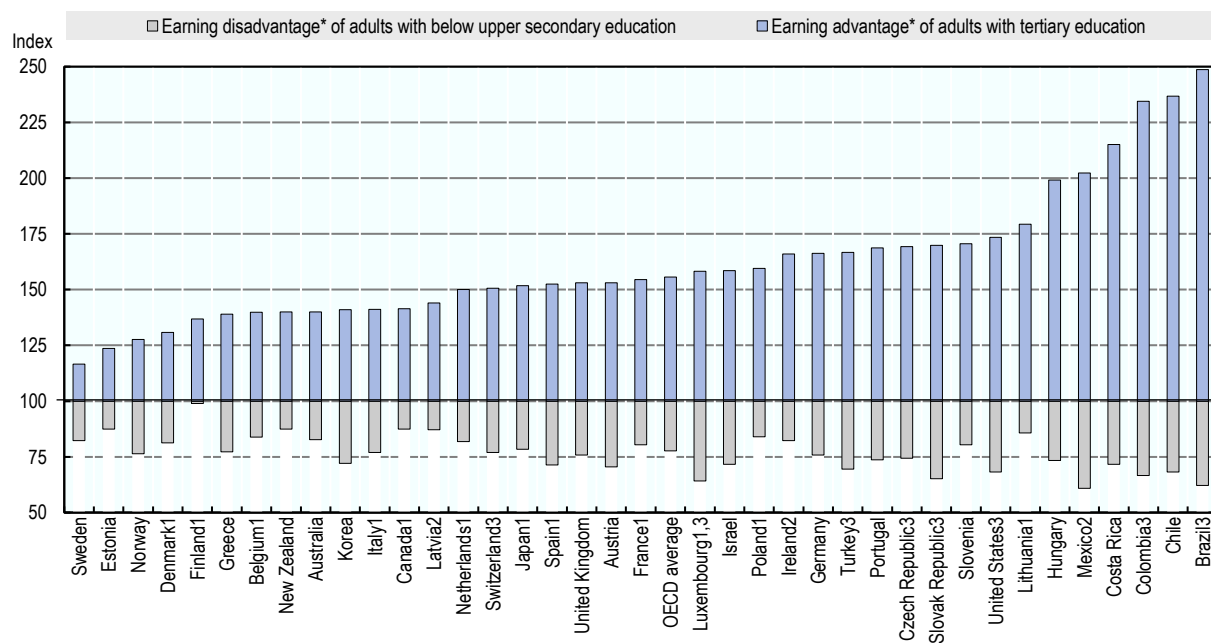
("envolvimento parental" OR "envolvimento paterno" OR "mobilização familiar" OR "mobilização parental") AND (ensino OR escola)

Resultados: 53 (11)

Considerou-se como resultados relevantes quando se abordado o envolvimento parental e o contexto escolar como um todo ou em específico com o ensino médio ou com público adolescente.

Considerando as três bases com foco na produção brasileira, Scielo, BDTD e Oasis.br, percebe-se uma maior quantidade de estudos para o envolvimento parental na pré-escola, ensino fundamental ou para os casos de educação especial e/ou inclusiva; e alguns estudos na área de educação e/para saúde. Apesar de poucos, temos alguns estudos considerando o envolvimento parental na relação família-escola e sobre o envolvimento parental no contexto da educação secundária. No entanto, não encontrei nenhum estudo que analisa os efeitos das configurações, contextos e/ou reputação escolar sobre o envolvimento parental. Diferentemente, no contexto internacional, sobretudo nos contextos da Europa e EUA, há uma quantidade bem maior de estudos que tanto se propõe à análise do envolvimento parental no contexto da educação secundária, como considerando possíveis efeitos da escola e da interação família-escola sobre as práticas e ações de envolvimento parental.

ANEXO A – Gráfico sobre as desvantagens de rendimentos por escolaridade entre adultos de diferentes países.



Note:

Tertiary education includes short-cycle tertiary, bachelor's, master's, doctoral or equivalent degrees.

1. Year of reference differs from 2015. Refer to the source table for details.

2. Earnings net of income tax.

3. Index 100 refers to the combined ISCED levels 3 and 4 of the educational attainment levels in the ISCED 2011 classification. Countries are ranked in ascending order of the relative earnings of 25–64-year-olds with tertiary education.

Source:

OECD (2017), Table A6.1. See Source section for more information and Annex 3 for notes (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

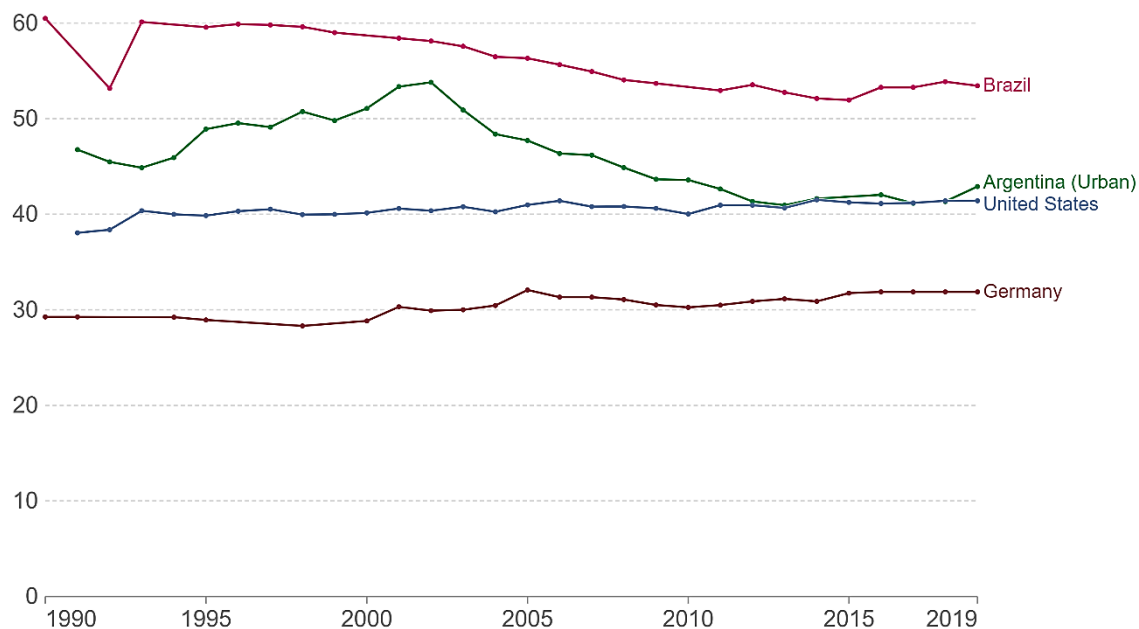
Fonte: Education at a glance, OCDE, 2017.

ANEXO B – Índice Gini (1990-2019) e Índice Gini por PIB per capita (2019) do Brasil e outros países

Income inequality – Gini Index, 1990 to 2019

The Gini coefficient is a measure of the income distribution of a population. Higher values indicate a higher level of inequality.

Our World
in Data



Source: PovCal (2021)

Note: Shown is the World Bank (Povcal) inequality data. This data includes both income and consumption measures and comparability across countries is therefore limited.

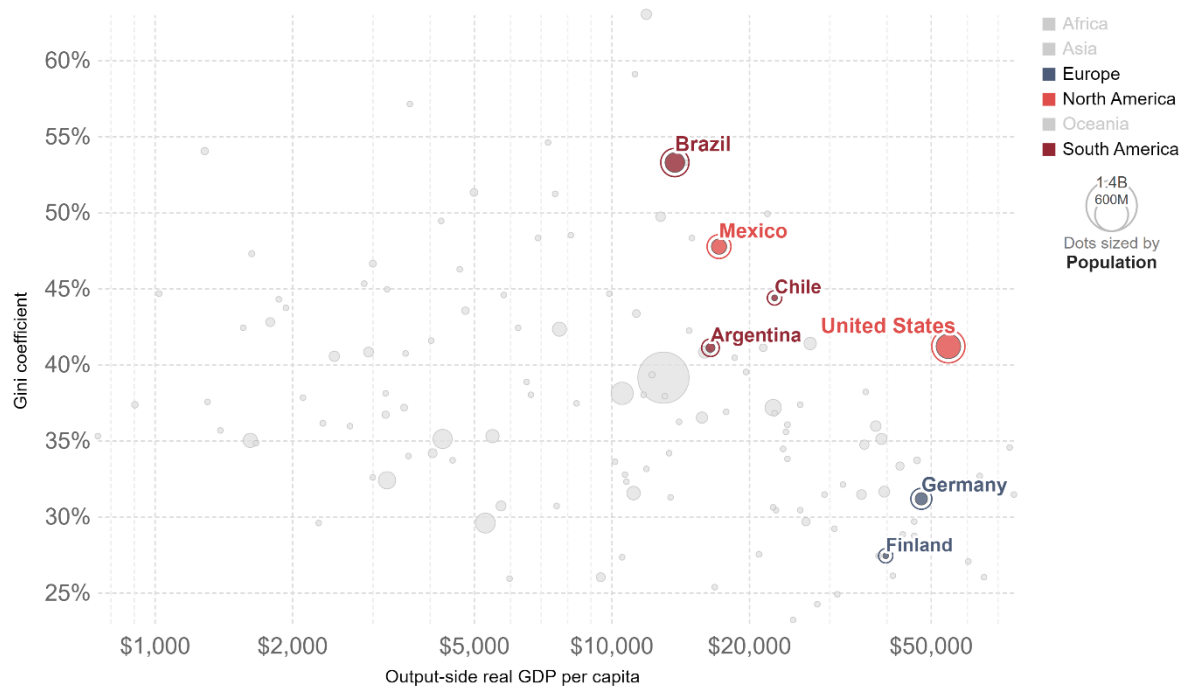
OurWorldInData.org/income-inequality/ • CC BY

Fonte: Our World in Data, 2021.

GDP per capita vs. economic inequality, 2019

GDP per capita is adjusted for price differences between countries.

Our World
in Data



Source: World Bank, Feenstra et al. (2015) Penn World Tables version 9.1, Population (Gapminder, HYDE(2016) & UN (2019))

CC BY

Fonte: Our World in Data, 2021.