

Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino

MARIA TERESA GONZAGA ALVES*

RESUMO

Este texto é resultado de uma pesquisa que investigou especificidades associadas ao contexto familiar, que contribuem para que alunos de escolas públicas tenham desempenhos bastante variados, e o impacto agregado desses fatores nos estabelecimentos de ensino. A referência teórica encontra-se na literatura sobre o efeito das escolas e a eficácia escolar, e a relação família/escola. Os dados provêm de uma pesquisa do tipo painel longitudinal com 1194 estudantes do ensino fundamental, de sete instituições públicas de Belo Horizonte, que foram testados em Língua Portuguesa e Matemática, em três ocasiões, e que responderam aos questionários. Os pais de 38 alunos, selecionados de acordo com o desempenho dos filhos nos testes, foram entrevistados, assim como alguns profissionais das escolas, e os dados quantitativos e qualitativos analisados de forma integrada com auxílio da informática. Os resultados mostraram atitudes familiares que contribuem para a estratificação escolar, mas as instituições não são meras reprodutoras dos *inputs* familiares. Algumas, com maior prestígio, reconhecem que foram escolhidas e se esforçam para manter a reputação alcançada, trabalhando para que os estudantes tenham bons resultados. **Palavras-chave:** Relações escola-família, Escolas públicas, Rendimento escolar, Alunos, Desempenho.

* Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, Doutora em Educação (UFMG) (mtga@ichs.ufop.br).

RESUMEN

Este texto es el resultado de un trabajo que investigó las especificidades del contexto familiar que contribuyen a que los alumnos de las escuelas públicas tengan logros bastante variados y el impacto agregado de estos factores en los establecimientos escolares. El marco teórico es la literatura sobre el efecto de las escuelas, la eficacia escolar y la relación familia-escuela. Los datos provienen de una encuesta de tipo panel longitudinal, con 1194 estudiantes de siete instituciones públicas de educación básica de Belo Horizonte. Los alumnos pasaron por tres pruebas de portugués y de matemática y respondieron a los cuestionarios. También fueron entrevistados los padres de 38 estudiantes, seleccionados de acuerdo con el desempeño de sus hijos en las pruebas, así como algunos profesionales de las escuelas. Los datos cuantitativos y cualitativos fueron analizados con ayuda de la informática. Los resultados mostraron que la actitud de la familia contribuye a la estratificación escolar, pero las instituciones no son meras reproductoras de los *inputs* familiares. Algunas, con más prestigio, dan importancia al hecho de haber sido elegidas y se esfuerzan por mantener la reputación alcanzada, trabajando para que los estudiantes tengan buenos resultados.

Palabras clave: Relaciones escuela-familia, Escuelas públicas, Rendimiento escolar, Alumnos, Desempeño.

ABSTRACT

This text is the result of a study that examined specific characteristics of the family background that contribute to the fact that students attending public schools have a quite varied educational performance, as well as the impact of household characteristics on schools. The theoretical framework is the literature on school effects, school effectiveness, and also the family-school relationship. The data come from a survey of the longitudinal panel type, with 1194 students from seven elementary schools in Belo Horizonte. Students were tested in Language and Mathematics on three occasions and answered questionnaires. Parents of 38 students, selected according to their children's performance in the tests, were interviewed, as well as some professionals at the schools. The quantitative and qualitative data were analyzed with an integrated computational tool. The results showed that family attitudes contribute to educational stratification, but schools do not merely reproduce family inputs. Some more prestigious schools recognize that they were chosen and strive to maintain the reputation earned by making sure students attain good results.

Keywords: School-family relationship, Public schools, Student achievement, Students, Performance.

1 INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados de uma investigação sobre o papel das famílias na escolarização dos filhos, conduzida no âmbito de uma pesquisa mais ampla sobre o efeito das escolas¹. Com este estudo, procurou-se investigar algumas especificidades no contexto familiar que contribuem para que alunos pertencentes a um segmento educacional relativamente homogêneo tenham resultados escolares bastante variados. Discute-se, ainda, o impacto agregado dessas especificidades nos estabelecimentos de ensino. O contexto pesquisado foram escolas públicas de uma mesma região da cidade de Belo Horizonte, no qual foram produzidos dados primários por meio de múltiplas fontes: testes de desempenho escolar, questionários contextuais respondidos pelos estudantes e entrevistas com a família de alguns alunos e com alguns profissionais das escolas.

O trabalho está organizado em seis seções, além desta introdução. Na próxima seção, será apresentado o escopo teórico que guiou o estudo. A terceira seção descreve a metodologia do trabalho. A quarta apresenta os resultados sobre a relação do desempenho escolar dos alunos com os aspectos familiares investigados, considerando o nível socioeconômico, os recursos culturais, a estrutura familiar, as modalidades de escolha da escola, os investimentos educacionais e as expectativas futuras. Na quinta seção, os achados sobre as famílias são discutidos com relação aos efeitos das escolas pesquisadas.

2 PROBLEMA DA PESQUISA: EFEITO DAS ESCOLAS E INFLUÊNCIA DAS FAMÍLIAS

Este trabalho tomou como referencial a literatura sobre o efeito das escolas e a eficácia escolar, e os estudos sobre a relação família/escola. As pesquisas que tratam desse tema tiveram origem em importantes estudos conduzidos entre os anos 60 e 70 e demonstraram que as desigualdades escolares se explicariam, principalmente, pela origem social dos alunos, e que as escolas não faziam diferenças (Brooke; Soares, 2008). Dessa forma, essas pesquisas sustentaram um forte pessimismo pedagógico sobre o papel das escolas, atribuindo-lhes um efeito praticamente neutro. O Relatório Coleman, lançado em 1966, constitui, até hoje, o trabalho mais influente sobre essa tese, em razão da qualidade dos dados produzidos na época e das conclusões apresentadas (Coleman et al., 1966). Outros estudos corroboraram com

¹ Pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, com orientação de José Francisco Soares. A pesquisa contou com o apoio do CNPq (bolsa de doutorado), e da Fundação Ford, no âmbito da doação ao GAME/FAE-UFMG.

as suas conclusões ao demonstrarem uma forte relação entre desempenho escolar (resultados ou trajetórias) e origem social (Forquin, 1995).

No final dos anos 70, uma reação ao pessimismo pedagógico quanto ao papel das escolas teve início com a publicação de trabalhos voltados para a análise da relação entre resultados escolares e o contexto escolar. Essa literatura trouxe evidências de que os estabelecimentos de ensino teriam uma influência significativa no comportamento e nos rendimentos acadêmicos dos alunos e que, por isso, não deveriam ser negligenciadas (Brookover et al., 1979; Rutter et al., 1979). Esses trabalhos tiveram muita influência no desenvolvimento da pesquisa em eficácia escolar, com a produção de várias revisões sobre fatores associados aos resultados cognitivos dos alunos². A partir de meados dos anos de 1990, a investigação sobre o efeito das escolas se desenvolveu de forma mais notável. Novas metodologias de análise, como os modelos de regressão multinível e a realização de estudos quase-experimentais, em diferentes tipos de estabelecimentos de ensino, trouxeram evidências mais consistentes sobre o efeito das escolas (Goldstein, 1995; Lee, 2001).

As pesquisas sobre a relação família/escola se desenvolveram em outra vertente. Concordando em grande parte com a sociologia da reprodução, esses trabalhos se voltam, sobretudo, para a análise do que ocorre no seio das famílias e investigam as práticas familiares em relação à escolarização dos filhos com conseqüências nos processos mais gerais de estratificação social (Lahire, 1997; Lareau, 1989 e 2003).

No Brasil, há profícua produção de pesquisas sobre escolas e a relação família/escola. De forma geral, os estudos nacionais sobre efeitos das escolas e a eficiência escolar revelam que há significativa variação entre as escolas, mesmo após o controle dos fatores associados ao aluno e ao seu nível socioeconômico (Alves; Franco, 2008; Barbosa; Fernandes, 2001; Soares, 2005) e que a instituição que ele frequenta pode fazer diferença. As investigações nacionais, sobre as relações família/escola, têm privilegiado estudos qualitativos a respeito das estratégias e do comportamento das famílias em matéria de escolaridade dos filhos, destacando a heterogeneidade de significados que a escola tem entre os estratos sociais ou no mesmo grupo social (Nogueira et al., 2000; Almeida; Nogueira, 2002).

Soares e Collares (2006), de forma original, apresentaram um estudo que discute o impacto combinado dos fatores familiares e escolares nos resultados dos alunos.

² Entretanto, algumas das conclusões desses trabalhos não sobreviveram ao concurso das pesquisas subsequentes, desenvolvidas segundo novas metodologias, entre elas a ideia de que características de escolas consideradas eficazes seriam mais ou menos fixas (Brooke; Soares, 2008).

Os autores, com base em ampla evidência empírica a partir de dados dos sistemas de avaliação de ensino produzidos por *surveys* educacionais e com o uso de modelos de trajetórias, destacam a complexidade dessa relação.

A família conquista primeiro os recursos econômicos; a seguir, com as possibilidades geradas por esta situação, algumas famílias adquirem bens culturais; tendo estas duas condições, algumas famílias dedicam tempo para acompanhar a vida escolar de seus filhos. Em particular, escolhem uma escola para seus filhos onde eles encontram colegas de famílias semelhantes. Além disso, refletindo o ambiente favorável da casa, os estudantes desenvolvem melhor atitude em relação à escola. Tudo isto resulta em maior proficiência. (p.634)

Os autores acrescentam que as comunidades escolares são completamente segregadas em termos dos tipos de famílias que atendem. A consequência disso é que algumas instituições encontram mais facilidade para executar o processo de ensino/aprendizagem, e outras mais dificuldade, numa confluência de interesses entre escolas e famílias. Em outras palavras, essas estruturas não são completamente autônomas na explicação do desempenho escolar.

O estudo de Costa (2008) corrobora com essa ideia. Ele investigou o fenômeno do prestígio escolar em estabelecimentos da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, que, *a priori*, tem associação com o desempenho escolar. Seus resultados mostram que a escolha da escola por critério de busca de qualidade de ensino aumenta cerca de cinco vezes as chances de matrícula em uma de alto prestígio, e por proximidade da residência reduz à metade tais chances. As escolhas das famílias contribuem para o círculo virtuoso das escolas de alto prestígio, que se beneficiam disso para o processo de ensino/aprendizagem, reforçando as hierarquias escolares. Mas as escolas não são neutras em relação às escolhas. Dependendo da forma como se organizam, por exemplo, os critérios nem sempre muito neutros para a formação das turmas, podem contribuir para reforçar as desigualdades de origem social, o que foi discutido pelo autor em outro trabalho (Costa; Koslinski, 2008) e também por Alves e Soares (2007).

Neste estudo, procurou-se contribuir para essa linha de investigação que integra as perspectivas dos rendimentos escolares com os contextos familiares. Argumenta-se que na confluência dessas tradições de pesquisas, que, por um lado, destacam as diferenças entre as escolas e os aspectos da organização e do clima escolar que favorecem o desempenho e, por outro, iluminam os detalhes das configurações familiares, encontram os caminhos mais profícuos para a compreensão dos resultados escolares.

Dessa forma, partiu-se do pressuposto de que existem regularidades nos fenômenos educacionais, mas em torno de cada estrutura, – escola, família e aluno –, há variações que merecem ser destacadas. Reconhece-se a importância dos modelos de análise estatística para mensurar o grau de variabilidade dos fenômenos sociais, mas a abordagem qualitativa torna possível uma melhor compreensão de tal diversidade. Assim, neste texto, será dado destaque a algumas especificidades que contribuem para que alunos pertencentes a um segmento educacional relativamente homogêneo tenham resultados escolares significativamente variados, com foco reduzido nos fatores familiares. Esta análise, que mesclou dados qualitativos e quantitativos, contribuiu para a discussão dos resultados dos modelos estatísticos propostos para a análise do efeito das escolas, cujos resultados foram apresentados em outro trabalho (Alves; Soares, 2008).

3 METODOLOGIA

Os dados analisados neste texto provêm de uma pesquisa do tipo painel longitudinal com dois anos de duração, realizada nos anos letivos de 2002 e 2003. Participaram 1194 alunos da 5ª e 6ª séries do ensino fundamental³, de sete escolas públicas de Belo Horizonte (quatro escolas da rede estadual; três da municipal) localizadas na mesma região da cidade. Esse grupo foi submetido a testes, de língua portuguesa e de matemática, em três ocasiões (denominadas de “ondas”), e respondeu a questionários.

Com base nesse grupo, foram entrevistadas 38 famílias (mãe e/ou pai), selecionadas de acordo com o desempenho dos filhos nos testes e levando-se em consideração os resultados médios da sua turma e escola. Procurou-se, assim, estabelecer um sentido para o desempenho acadêmico dos alunos no contexto em que ela ocorreu (Lahire, 1997). Também se considerou o nível socioeconômico das famílias e ocupação dos pais, para garantir uma maior diversidade de perfis familiares.⁴ A pesquisa também incluiu entrevistas com alguns profissionais das escolas.

As entrevistas com os pais dos alunos tiveram como eixo norteador a identificação de práticas e disposições familiares, ligadas direta e indiretamente à vida escolar do filho, de acordo com os seguintes itens: (1) quais são os recursos econômicos e culturais dessas famílias?; (2) quais as especificidades do seu universo cultural?; (3) como se deu a escolha da escola do filho?; (4) quais as práticas de mobilização e de

³ Atualmente essas séries são referidas como 6º e 7º anos do ensino fundamental.

⁴ Em Alves (2006) estão descritos os perfis dos alunos e respectivas famílias escolhidas.

implicação dos pais voltadas para a escola?; (5) quais as expectativas quanto ao futuro dos filhos?; e (6) outros temas relacionados.

No processo de análise dos dados, procura-se utilizar as abordagens quantitativas e qualitativas de forma descritiva e colaborativa, ora complementando, ora expandindo a análise. De forma mais específica, as proficiências dos alunos (o termo técnico para a nota obtida em uma avaliação externa) foram descritas por meio de gráficos em associação com as variáveis dos questionários dos estudantes. Além disso, as proficiências e o nível socioeconômico das famílias (dados quantitativos dos testes e questionários) foram utilizados como atributos para a filtragem dos dados textuais (dados qualitativos obtidos com as entrevistas), o que foi facilitado pela utilização de um *software* como ferramenta para a análise dos dados qualitativos (Richards, 2000). Nesse processo, as proficiências dos alunos nas três ondas e nas duas disciplinas foram reduzidas a quatro categorias (alto, médio-alto, médio-baixo e baixo). As escolas, cujos nomes foram omitidos, foram nomeadas da seguinte forma: E1 (ou Escola 1), E2, E3 e E4 (da rede estadual); e E5, E6 e E7 (da rede municipal). Nas citações das entrevistas, os nomes dos alunos foram trocados.

4 RESULTADOS

4.1 Desempenho escolar e nível socioeconômico

As sete escolas participantes deste estudo se diferenciam em relação ao nível socioeconômico (NSE)⁵ médio de seus alunos, mas não de forma muito acentuada. Conforme o gráfico 1⁶, que apresenta a distribuição desse atributo entre os alunos, as escolas E2 e E3 têm NSE ligeiramente mais elevado e formam um grupo específico; as outras, com NSE mais baixo (E1 e E5), e as do grupo intermediário (E4, E6 e E7), não se distinguem de forma significativa do primeiro grupo.

⁵ O índice de nível socioeconômico (NSE) da família foi obtido por agregação de itens do questionário, relacionados ao conforto doméstico (bens de consumo e presença de empregada doméstica) e à escolaridade dos pais. A técnica estatística empregada foi um modelo da Teoria da Resposta ao Item. Este tipo de ferramenta, conhecida no Brasil para a produção de proficiências de alunos que respondem a testes de avaliação educacional, também tem utilidade em pesquisas sociais para a construção de variáveis latentes, como o nível socioeconômico (Alves; Soares, 2009).

⁶ Esse e todos os demais gráficos foram produzidos a partir dos dados primários da pesquisa (Alves, 2006).

Gráfico 1 – Distribuição do nível socioeconômico dos alunos por escola

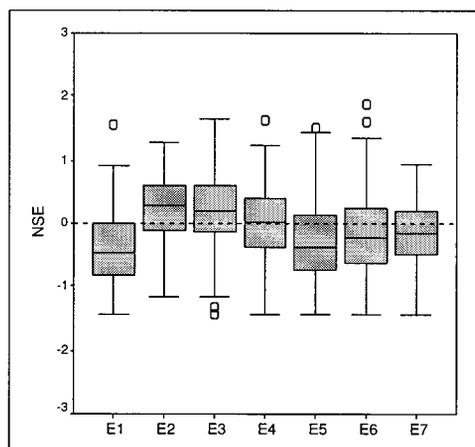
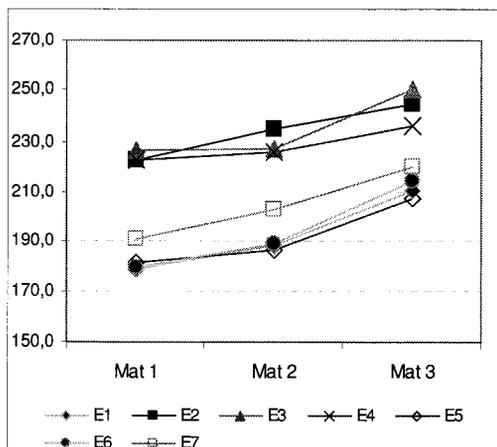


Gráfico 2 – Evolução das médias de matemática por escola



O NSE médio das escolas, em parte, se traduz nos resultados agregados dessas escolas. Segundo o gráfico 2⁷, E2 e E3 têm as melhores médias em todas as ondas, e E1, E5 e E6, as piores. O resultado da E4, na primeira onda, está mais próximo do grupo com melhor desempenho, e, apesar da piora na onda final, se mantém com valor médio alto. A E7 tem resultado médio melhor do que o de escolas com NSE semelhantes ao seu⁸. Além disso, nota-se que houve redução das desigualdades entre as escolas, da onda 1 para a 3. Entretanto, o progresso dos alunos nas instituições mais fracas não é tão percebido quanto os resultados médios das escolas inicialmente melhores, porque os estudantes fracos saíram de um nível muito baixo para um nível melhor, porém ainda abaixo do básico esperado para a série frequentada. A melhora nos resultados, ainda que mensurável, não alterou a lógica da estratificação escolar.

⁷ Em todos os gráficos desse tipo, o eixo X representa as três ondas de aplicação dos testes, e o eixo Y as proficiências médias dos alunos em matemática ou em língua portuguesa. A escala de proficiência tem valores entre 0 e 500. Esta foi obtida através de um modelo da Teoria da Resposta ao Item – TRI. Os escores obtidos, originalmente, foram equalizados com a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A equalização com essa escala permitiu a avaliação do desempenho dos alunos quanto aos valores esperados para a série/nível de ensino, conforme a interpretação dos especialistas em matemática e língua portuguesa que elaboraram a escala. Detalhes estão descritos em Alves (2006).

⁸ Por questão de espaço, optou-se por alternar gráficos com a descrição da evolução das proficiências em matemática ou língua portuguesa.

A escolaridade dos pais dos alunos considerada na composição do índice de NSE. Entretanto, para a finalidade deste estudo, é interessante destacá-la como uma evidência do capital cultural das famílias. Graças ao legado do sociólogo Pierre Bourdieu, reconhece-se que o capital cultural é fundamental no estudo das desigualdades escolares e da estratificação social. O conceito de capital cultural, criado por Bourdieu, é complexo e multifacetado. Nos estudos educacionais, tem sido incorporado de forma ampla (Lareau; Weininger, 2003) e, dependendo do desenho da pesquisa, a sua utilização empírica requer uma simplificação em indicadores sobre a distribuição de recursos e bens culturais, como frequentemente fez o próprio autor (Bourdieu, 2004). Em geral, o grau de escolaridade dos pais é o indicador mais utilizado para medir o capital cultural das famílias, porque constitui a forma institucionalizada desse capital, na forma de títulos reconhecidos (Bourdieu, 2001).

Neste estudo, observou-se que a associação entre as trajetórias escolares do conjunto dos alunos e os níveis de escolaridade da mãe e do pai é bem forte: filhos de pais com escolaridade média ou superior têm desempenho escolar melhor do que aqueles cujos pais têm menor escolaridade. Estes são resultados esperados. Procurou-se, então, compreender como esses recursos das famílias – o nível socioeconômico e um de seus componentes específicos, a escolaridade dos pais – são ativados para favorecer a experiência escolar dos filhos.

4.2 Desempenho escolar e recursos culturais

O perfil cultural das famílias, especificamente as atitudes que denotam os valores culturais, os recursos familiares e as sutilezas no comportamento diferenciado do pai e da mãe, foi investigado por meio do questionário e das entrevistas.

Nos gráficos 3 e 4, observa-se que a evolução do aprendizado dos alunos que veem as mães lendo com alguma frequência têm resultados melhores do que aqueles cujas mães nunca leem, e que praticamente se mantêm com médias estáveis no período. Em relação aos pais, cuja presença costuma ser menor nos lares pesquisados (tópico que será abordado mais à frente), e conseqüentemente com menor número de respostas, o efeito diferencial da influência do hábito de leitura do pai é menor. Nas entrevistas, as mães se revelaram mais interessadas por leitura do que os pais. Elas se interessam, principalmente, por leitura religiosa, livros de autoajuda e revistas. “Eu leio muito, eu não deixo de ler [...] Qualquer livro, história infantil, às vezes Bíblia. Eu gosto de livro de autoajuda [...]. Eu pego emprestado e nós compramos também” (mãe de Rafaela – desempenho alto – E4. Tem curso superior e o pai ensino médio).

No caso do pai, a ausência do hábito de leitura é justificada pela falta de tempo ou de interesse: “para falar a verdade eu não gosto muito de ler não, eu não tenho muita paciência não [...], eu pego a Revista Veja, no trabalho, eu vejo negócio de carro, de avião, aí eu leio” (pai de André Luís – desempenho médio-alto – E3. Fez o ensino médio).

Gráfico 3 – Evolução das médias de português, segundo o hábito de leitura da mãe

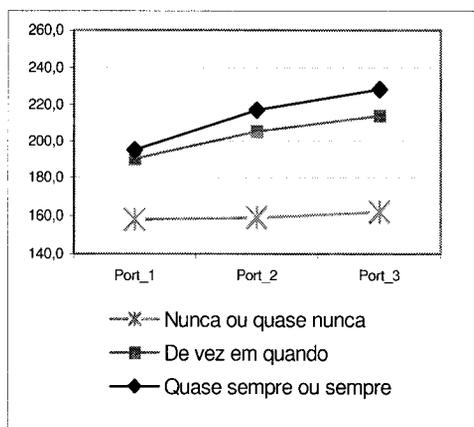
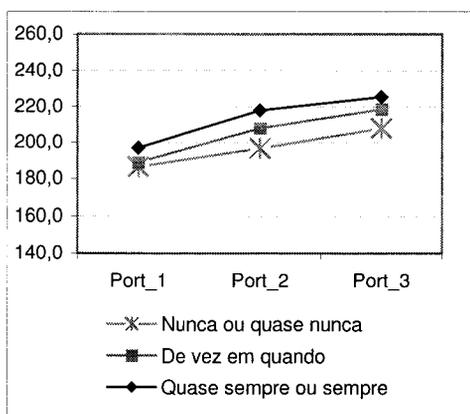


Gráfico 4 – Evolução das médias de português, segundo o hábito de leitura do pai



Mas, em quase todas as casas de alunos com desempenho abaixo da mediana, os pais e as mães leem pouco ou quase nada. Como disseram as mães de algumas alunas com desempenho médio-baixo: “Ah, eu detesto ler, nem... só leio pra estudar (risos)” (mãe de Pâmela – desempenho médio-baixo – E2. Tem o ensino médio); “Dependendo do livro, porque dependendo da letra, muito grosso eu não gosto de ler não. [...]” (mãe de Luciana – desempenho médio-baixo – E6. Fez o ensino fundamental).

Ter livros em casa e lê-los é um fator positivo associado ao desempenho escolar, conforme as evidências mostradas nos gráficos 5 e 6. Num contexto de escolas públicas, é esperado que a existência de livros na casa dos alunos seja, em parte, condicionada pelas condições econômicas das famílias. Em várias casas visitadas, os livros disponíveis eram os didáticos ou coleções recebidas da escola. Em geral, são famílias carentes, para as quais as prioridades são definidas pela necessidade. Mas o recurso financeiro isoladamente não explica diferenças nos estilos familiares (Lahire, 1997). Algumas famílias podem ser semelhantes em relação ao nível socioeconômico, mas

apresentam diferenças marcantes na gestão dos recursos econômicos, especialmente em relação aos bens culturais. Eis o que falou uma mãe:

Você vê que a gente não investe muito em casa [...] tem que comprar isso, aquilo... Porque o que é básico é a escola, e aqui a gente gasta muito com livro. [quantos livros tem?] Mais de duzentos. Eu tenho algumas estantes. Todo mês a gente está comprando livros e qualquer livro custa R\$38,00. Livro aqui pra gente é igual comida, é básico. (mãe de Elizabeth – desempenho alto – E1. A mãe fez curso superior de teologia, mas trabalha como auxiliar de enfermagem; o pai tem ensino médio e é vigia noturno)

Gráfico 5 – Evolução das médias de português, segundo o número de livros na casa

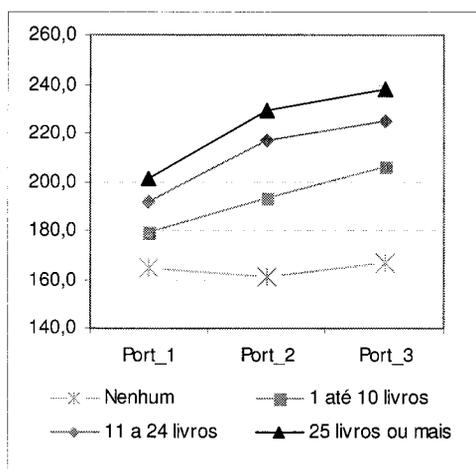
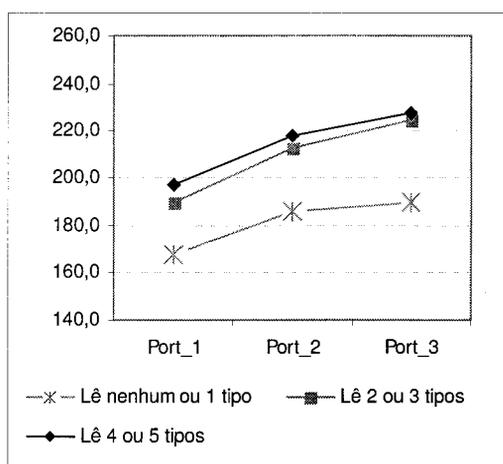


Gráfico 6 – Evolução das médias de português por leitura de livros, histórias em quadrinho, textos na internet, jornais e revistas



Mas alguns pais lembraram que a leitura de livros por parte dos filhos é estimulada, principalmente, pela escola: “Livros assim, os meninos trazem da escola, porque a escola também faz essa função de toda semana trazer um livro pra casa pra ler. Depois eles fazem um seminário lá” (mãe de Carolina – desempenho médio-alto – E2).

Essa questão foi também abordada por uma das professoras entrevistadas na escola E3, que contou como a literatura se insere na sua prática pedagógica:

Eu acho que o aluno tem que ler por gostar, mas nessa idade é muito difícil, até para os meninos de 2º grau. A gente sabe que o brasileiro não tem esse hábito de leitura, então nós começamos a fazer um trabalho de cobrança e atividade avaliativa e acabou dando certo. (Professora de português – E3)

Alguns pais comentaram que os filhos leem muito e espontaneamente. Todos eles são exemplos de alunos com alto desempenho, como o caso de Guilherme, da E2 (“Ele está interessando pelo livro da vida daquele ex-presidente, do Clinton, sabe?”), e de Alex, da E3 (“Ele gosta muito de revistinha em quadrinhos. Ele lê bastante”). Ambos são meninos cujas famílias têm nível socioeconômico baixo, mas que se destacam em suas escolas por suas boas notas.

4.3 Desempenho escolar e estrutura familiar

O questionário do aluno incluiu itens relacionados à composição familiar e à convivência entre pais e filhos a fim de se inferir sobre o ambiente familiar. Eles foram baseados no conceito de capital social de Coleman (1988), que discute as modalidades de socialização no interior das famílias e das comunidades. Segundo Coleman, na família, o capital social diz respeito às relações que se estabelecem entre pais e filhos que permitem às crianças terem acesso ao capital humano dos adultos que as cercam, e depende, fundamentalmente, da presença dos pais e da atenção que eles dão aos filhos. Para Coleman, se a família não incorpora o capital social em suas relações, o capital humano dos pais se torna irrelevante para a educação dos filhos.

No conjunto dos alunos (70%), a maioria vive com o pai e a mãe, 20,5% moram com a mãe sem a presença do pai ou outro homem responsável, 4,5% só com o pai e 5% residem com outras pessoas. O gráfico 7 mostra a combinação de todas essas situações, e indica que os alunos que vivem com o pai e a mãe apresentam melhores desempenhos, enquanto aqueles que moram apenas com o pai (situação mais rara) têm os piores resultados, superados até mesmo pelos que residem com outras pessoas.

Outro fator associado ao desempenho diz respeito ao tamanho, pois uma família grande pode ter dificuldades de prover os mesmos recursos para todos os seus membros (Blake, 1992). O gráfico 8 mostra que o efeito negativo do tamanho da família somente se distingue para os alunos cujas famílias têm sete pessoas ou mais, não havendo grandes diferenças para os estudantes com famílias até seis membros.

Entre as famílias entrevistadas, essas tendências se confirmaram, principalmente quando se compara a estrutura familiar do grupo de alunos com melhor e pior desempenho. No primeiro grupo, todos os alunos vivem com a mãe e o pai, ou padrasto. As famílias dos alunos que mais se destacam também são menores, geralmente pais e dois filhos, e, às vezes, com filho único. O *malthusianismo* dessas famílias é exemplificado nessa fala:

A situação está muito difícil e você não tem condições de dar nem um estudo direito para um só, se você arrumar mais... (mãe de Alex – desempenho alto – E3). Antigamente tinha aquele ditado: onde comia um, comia dois, comia três. Não tem como; então o gasto que você tem com ele, o que eu posso dar para ele hoje, se fosse dois, já seria mais difícil, com certeza. (o pai)

Gráfico 7 – Evolução das médias de português, segundo a presença ou ausência dos pais

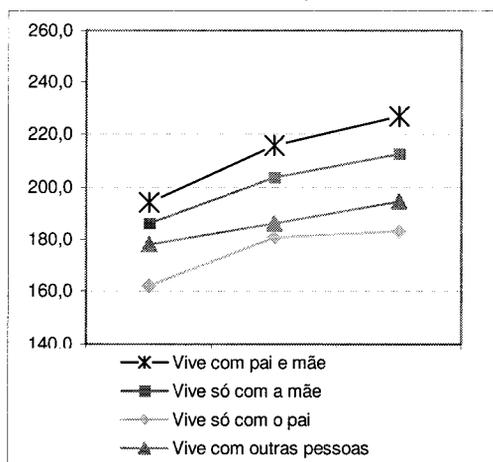
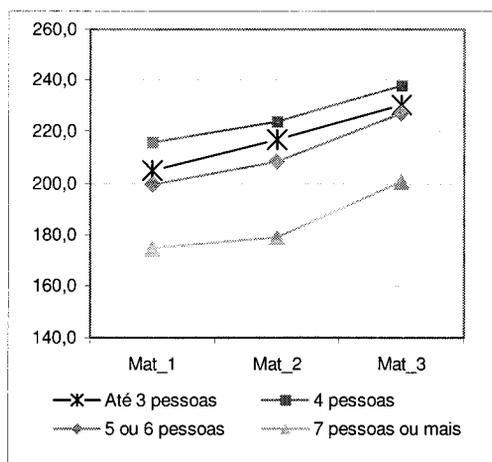


Gráfico 8 – Evolução das médias de matemática por tamanho da família



A qualidade da convivência dos filhos com os pais foi inferida com base em perguntas do questionário sobre a frequência com que eles conversam com os pais a respeito de diversos assuntos e almoçam ou jantam juntos. Os resultados mostram grande contraste entre as médias dos alunos que “sempre ou quase sempre” conversam sobre assuntos escolares e que almoçam ou jantam com os pais, em oposição àqueles que responderam “nunca/raramente” (Gráficos 9 e 10).

Gráfico 9 – Evolução das médias de matemática, segundo a frequência com que os alunos conversam sobre a escola com os pais

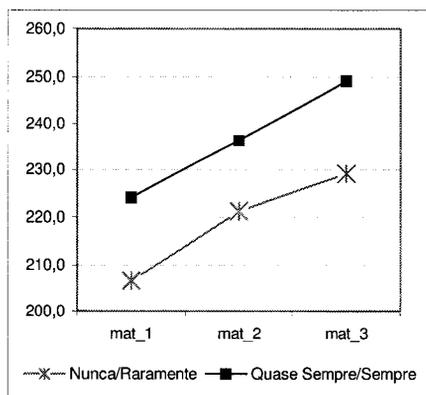
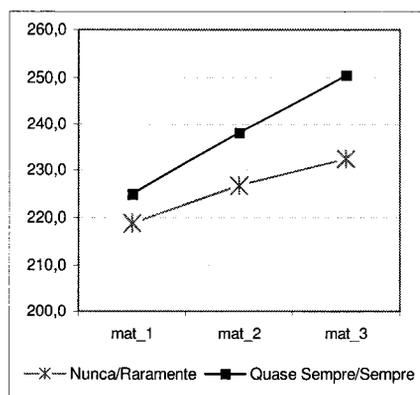


Gráfico 10 – Evolução das médias de matemática, segundo a frequência com que os alunos almoçam ou jantam com os pais



No entanto, a convivência entre pais e filhos, por exemplo, nos horários de refeições, depende, entre outras coisas, do tipo de atividade que eles têm. O gráfico 11 mostra que os filhos de mães que trabalham meio período ou não trabalham (donas de casa, aposentadas, estudantes) têm sempre médias melhores do que os alunos cujas mães trabalham o dia todo ou estão desempregadas, mas procurando trabalho. No caso do pai, os resultados são diferentes. Os filhos de pais que trabalham (qualquer jornada) têm resultados melhores do que os filhos cujos pais que não trabalham, por desemprego ou outro motivo (Gráfico 12).

Gráfico 11 – Evolução das médias de português por atividade da mãe

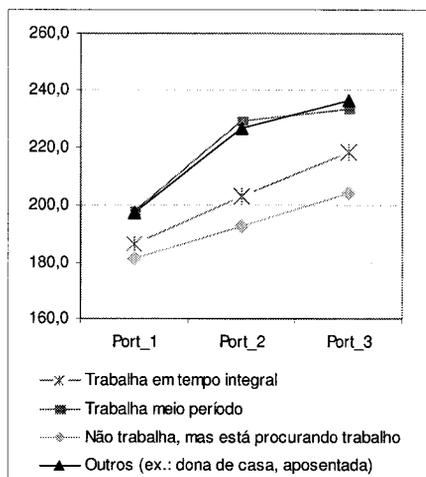
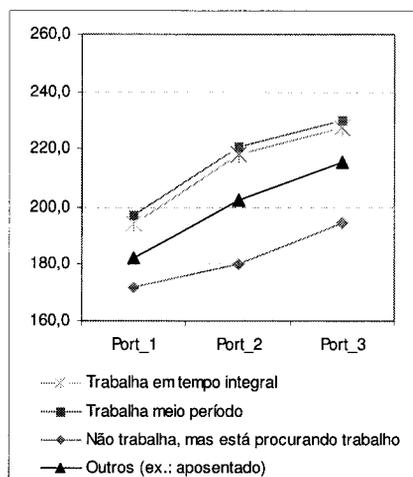


Gráfico 12 – Evolução das médias de português por atividade do pai



As entrevistas corroboraram com esses resultados. Nas famílias dos alunos com melhores desempenhos, encontrou-se, com mais frequência, filhos que convivem muito mais com as mães (principalmente) e os pais no dia a dia do que nas famílias de estu-

dantes com desempenho mais fraco. Muitas mães do primeiro grupo têm atividades que não implicam estarem fora de casa todos os dias ou o dia todo, como nesse exemplo:

A minha jornada de trabalho é doze horas, trabalho dois plantões de doze, folgo um. Eu saio umas dezoito horas e volto às oito horas no outro dia [...] todos os dias à tarde a gente está aqui para ver e pra conversar, não é um período muito longo, mas todos os dias caprichosamente a gente senta e conversa um pouquinho nem que seja meia hora. (mãe de Elizabeth – desempenho alto – E1)

Nessas famílias, as mães têm uma convivência mais próxima com os filhos, ao contrário das que trabalham fora o dia todo e que fazem grandes malabarismos para acompanhá-los no dia a dia, como explicou essa mãe:

Eu costumo sair de casa sete e quarenta, oito horas [...] e eu volto sempre depois das sete e meia, oito horas da noite [...] À noite é bem complicado porque eu falo com ele: “Leandro tem [lição] para casa?” Do escritório, à noite, eu ligo e falo: “Leandro, tem [lição] para casa?”, mas é bem complicado. “Às vezes faz, às vezes não faz, né Leandro?” Igual hoje, “tem [lição] para casa? Já fez?” (mãe de Leandro – desempenho médio-baixo – E3. Ela tem curso superior e tem dois empregos)

4.4 Desempenho escolar e escolha da escola

A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias é um dos temas importantes no campo da relação família e escola. Os estudos mostram que esse processo tem-se constituído numa nova forma de produção de desigualdades educacionais, na medida em que favorece a estratificação dos setores sociais e das redes de ensino (Nogueira, 1998; Yair, 1996).

No Brasil, esse fenômeno é mais evidente na rede privada, segmento para o qual há ampla possibilidade de escolha. Além dos limites socioeconômicos e culturais, para as famílias que optam pela rede pública, a alocação de alunos se dá, predominantemente, por meio do Cadastro Escolar, que garante vaga para as crianças na escola mais próxima de casa. Mas, mesmo entre as famílias atendidas pelo setor público, há aquelas que agem de forma mais ativa para escolher o estabelecimento de ensino (Alves, 2008; Costa, 2008).

Nesta pesquisa, uma pergunta do questionário sobre qual o meio de transporte o aluno utiliza para chegar à escola deu evidências a esse respeito. A hipótese é que os estudantes que vão a pé são os que realmente vivem no entorno mais próximo da unidade escolar, sendo, portanto, os indicados pelo Cadastro Escolar. Por outro lado, aqueles que utilizam algum tipo de transporte são os alunos cujos pais fizeram uma “escolha”. Os resultados obtidos com a tabulação desses dados sugerem, ainda que de forma indireta,

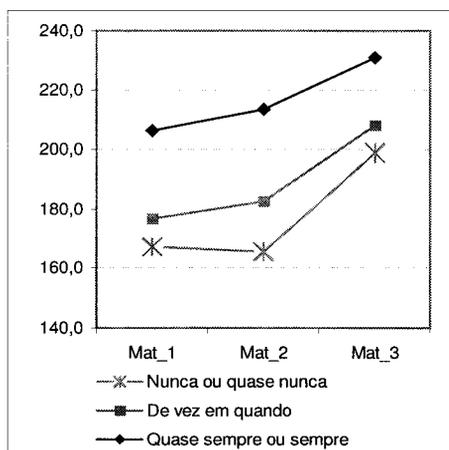
que a E3 reuniria mais famílias ativas no processo de escolha, em razão do baixo percentual de alunos que vão a pé para a escola (apenas 15,7%), ou seja, a maioria não vive no entorno mais próximo da escola. Em seguida, as instituições com menos de 50% de estudantes que vão a pé são a E4 (31,4%), E6 (37,8%)⁹ e E2 (44,4%).

As entrevistas também corroboram com a hipótese. O quadro 1, construído com base nos conteúdos textuais das entrevistas e nos resultados quantitativos dos alunos em suas respectivas escolas com o auxílio de um *software* para análise de dados textuais, mostra as formas como as famílias ingressaram nas escolas, segundo as faixas de proficiências dos alunos e as escolas. Observam-se atitudes mais ativas na maioria dos casos dos alunos que estão nas faixas 3 e 4 (mais altas). A fala do pai de uma aluna exemplifica esse tipo de atitude: “Agora não tem mais problema, podemos contar... a gente tinha boas informações da escola, tanto é que para conseguir vaga lá nós conseguimos uma conta da Cemig como se nós morássemos lá e conseguimos para ela” (pai de Beatriz – desempenho alto – E3).

4.5 Atitudes das famílias e investimentos educacionais

Procurou-se relacionar os resultados dos alunos com os valores e atitudes das famílias em relação à vida escolar dos filhos. Os estudantes responderam, no questionário, se recebem incentivos dos pais a respeito dos estudos. Como esperado, o incentivo positivo dos pais está associado aos alunos de melhor desempenho (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Evolução das médias de matemática por incentivo para boas notas



⁹ A E6 apresenta situação muito particular por ter parceria com uma ordem religiosa que abriga os alunos fora do horário de aula, para atender às mães que trabalham na região, o que, nesse caso, justifica o alto percentual de alunos que não vivem no seu entorno.

Quadro 1 – Escolha da escola segundo as faixas de proficiência

| Proficiência | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 |
|-------------------------------|--|---|--|--|--|-------------------------|-----------------------------|
| Faixa 4 Mais alta | - Localização (transferência de escola particular) - Localização. Mudou-se para o bairro e não conseguiu vaga na E3 | - Mobilização: recorreu à Justiça para mudar o Cadastro Escolar | - Cadastro Escolar com endereço falso (2 casos) - Transferência. Conseguiu vaga após insistentes pedidos | - Matriculou-se lá por rejeitar transferência para escola conveniada da rede municipal | - Localização (transferência de escola particular) | | - Cadastro Escolar (1 caso) |
| Faixa 3 | - Localização (transferência) | - Cadastro Escolar com endereço falso - Mobilização. A ajuda de profissional da escola (2 casos) | - Cadastro Escolar com endereço falso | - Transferência de escola conveniada da rede estadual | - Localização (transferência de escola particular) | - Localização (3 casos) | |
| Faixa 2 | | - Mobilização. Conseguiu vaga com ajuda de "pessoa influente" | - Cadastro Escolar com endereço falso (3 casos) - Transferência, após pedidos insistentes - Cadastro Escolar | | - Localização (transferência) | - Localização (2) | - Localização |
| Faixa 1 Mais baixa | - Cadastro Escolar (2 casos) | | - Mobilização (mãe é cantineira na escola) | - Transferência de escola conveniada da rede estadual - Matriculou-se lá por rejeitar transferência para escola conveniada da rede municipal considerada pior | - Cadastro Escolar | | - Localização |

Fonte: elaboração própria com base nos dados primários (Alves, 2006).

As entrevistas reforçam esse achado. Os alunos que têm desempenho alto pertencem a famílias mais “educógenas”, isto é, que reúnem características favoráveis ao desempenho escolar dos filhos e são mais propensas a garantir uma longevidade escolar. Os quadros-síntese 2 e 3 construídos da mesma forma que o quadro 1, apontam as atitudes das famílias em relação à vida escolar dos filhos e os investimentos que fazem, segundo as faixas de desempenho do aluno e suas respectivas escolas. Como os quadros originais são muito extensos, são apresentados apenas alguns extratos que exemplificam as situações extremas.

Quadro 2 – Investimentos educacionais e atitude dos pais:
alunos de desempenho alto

| Aluno (escola) | Investimentos | Atitudes |
|----------------|--|---|
| Elizabeth (1) | - Cursinho (Colégio Militar) - Natação - Transporte Escolar | Monitoramento da vida escolar “ Eu pergunto, eu vejo, eu cobro [...] eu acompanho , eu brigo quando os cadernos têm erros de português [...], eu falo: ‘sua professora deu visto e não viu que você escreveu isso aqui errado?’ Ela tenta justificar.” |
| Guilherme (2) | - Transporte Escolar | Reforço positivo “Às vezes a gente questiona um pouco [as notas que ele tira]. Eu falo: “mas aí você tinha que ter tirado mais aqui, tá ” [...]. Ele fala assim: “é mesmo, né mãe?” Monitoramento da vida escolar |
| Beatriz (3) | - Inglês - Natação - Computação - Transporte Escolar | Altas expectativas “ Eu só tenho elogios . Ela vai bem em todas as matérias desde a 1ª série” (mãe). “Ela gosta muito de ler desde pequena. Em matemática, ela tirou 24 em 25, e ela ficou chorando, com raiva porque não tirou nota alta. Então ela mesma cobra dela, ela quer sempre tirar o máximo ” (pai). Monitoramento da vida escolar Participação na escola |

Quadro 3 – Investimentos educacionais e atitude dos pais:
alunos de desempenho baixo

| Aluno (escola) | Investimentos | Atitudes |
|----------------|--------------------|--|
| Wanderley (1) | Futebol (gratuito) | Resultado depende dele "Eu acho que, às vezes, ele não prestava muita atenção lá, e aqui também; ele não pegava assim nos materiais pra estudar, né? Aí quando eu comecei a falar pra ele prestar mais atenção lá na sala de aula, e todo dia tirava uma hora ou duas pra estudar aqui, aí ele melhorou, né?" |
| Tiago (5) | | Resultado depende dele " O que faz uma boa escola eu acho que é os alunos mesmo , é o que infelizmente não está tendo. Uns são bonzinhos, mas vêm outros de outra área e você sabe que se mistura piora tudo. Então, eu acho que a boa escola é tudo igual; por exemplo, não adianta nada as professores às vezes fazem da tripa ao coração [...]." |
| Alice (7) | | Confia na escola "Agora eles construíram mais salas, a escola é boa, era até a 8ª, eu acho que vão prolongar mais, aí está ficando cada dia melhor." Resultado depende dele " Eu deixo por conta dela , porque até aí a gente vai, está vigiando, tá ali do lado, aí tem que ser por ela. " |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados primários (Alves, 2006)

No grupo de famílias de alunos de alto desempenho, predominam pais que praticam o que se chama de reforço positivo. No grupo de baixo desempenho, estão mais presentes famílias que têm um estilo *laissez-faire*, ou seja, os pais interferem pouco na vida escolar do filho, ou então atribuem o sucesso ou fracasso escolar às próprias atitudes dele.

De forma geral, poucas famílias fazem algum tipo de investimento extraescolar. Mas, entre os alunos com desempenho mais alto, foram encontrados casos em que alguns deles frequentavam cursinhos preparatórios para o exame do Colégio Militar, o que certamente refletiu no seu rendimento, e outros que já haviam estudado em escolas particulares. Tendo em vista as condições econômicas dessas famílias, como já discutido no tópico anterior, o gasto com transporte escolar pode ser considerado um investimento em educação, porque indica a disposição de escolha por uma escola mais distante, porém reconhecida na comunidade como de melhor qualidade. Esse tipo de investimento aparece em todas as faixas de desempenho, mas com mais frequência entre os alunos com rendimento alto e médio-alto.

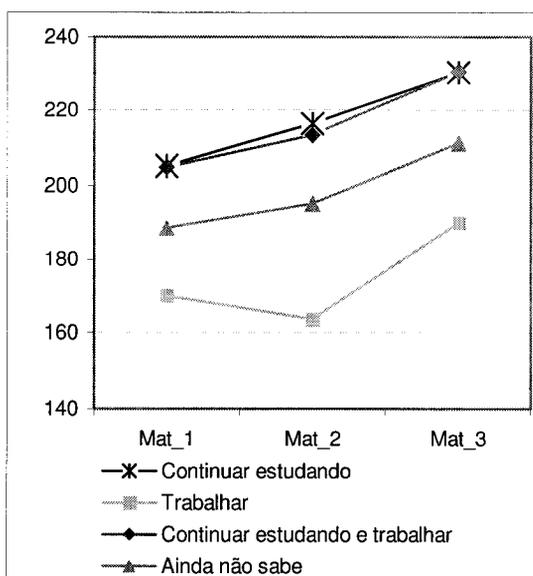
Além desses investimentos indiretos, em geral, os alunos não têm muitas atividades extraescolares. Mas merece destaque o fato que muitos meninos frequentam

escolinhas de futebol oferecidas por um programa apoiado pela prefeitura. A profissão de jogador de futebol é valorizada entre as famílias, mesmo entre os estudantes com melhor desempenho e matriculados em escola com médias mais altas (“É uma profissão boa, né? Assim, em termos de rendimento, de dinheiro”, mãe de Marcus – desempenho médio-alto – E2).

4.6 Desempenho escolar e expectativas para o futuro

O questionário dos alunos incluiu um item sobre suas expectativas depois do término do ensino fundamental. Os resultados mostram que as médias daqueles que pretendem continuar apenas estudando são parecidas com as dos alunos que tem a intenção de estudar e trabalhar (Gráfico 14).

Gráfico 14 – Evolução das médias de matemática por expectativa de futuro



Nas entrevistas, os pais responderam sobre os planos em relação à conclusão do ensino fundamental e médio, e às expectativas quanto ao ensino superior e/ou ao ingresso no mercado do trabalho. De forma geral, os resultados reforçam a associação entre expectativas e desempenho. Todos os pais expressam grandes expectativas a respeito do futuro dos filhos, mas isso é modulado pelas condições econômicas e pelos recursos culturais, mais especificamente a escolaridade dos pais, e também

pela percepção que têm do talento e interesse dos filhos, bem como da qualidade da escola. Assim, os sonhos que eles manifestam num primeiro momento, muitas vezes, mostram-se, logo em seguida, bem menos ambiciosos.

Os quadros 4 e 5 sintetizam as respostas sobre esse tema, novamente apontando apenas os casos mais extremos. Destaca-se que a única escola em que nenhuma família manifestou intenção de tirar o filho de lá, no ensino fundamental, foi a E3. Além disso, muitas famílias gostariam de transferir o filho para essa escola no ensino fundamental ou no médio. A percepção das famílias sobre a qualidade dessa instituição é compatível com a realidade, haja vista que ela apresentou as médias mais altas no levantamento quantitativo.

Quadro 4 – Expectativas de futuro dos filhos: alunos com alto desempenho

| Aluno (escola) | Ensino Fundamental | Ensino Médio | Ensino Superior | Trabalho |
|----------------|--|--|--|--------------------------------------|
| Elisa (1) | - Seleção para o Colégio Militar - Tentar vaga na Escola 3 - Ir para escola particular | - Fazer o ensino médio em uma das opções citadas para o EF | - Fazer curso superior, de preferência na UFMG | - Depois que entrar na faculdade |
| Guilherme (2) | - Continuar na escola - Seleção para o Programa Bom Aluno (*) | - Continuar na escola - Seleção para o Programa Bom Aluno (*) | - Fazer curso superior | - Começar com 15-16 anos |
| Beatriz (3) | - Continuar na escola | - Continuar na escola - Seleção para escola técnica federal ou Colégio Militar - Uma escola particular | - Fazer curso superior, de preferência na UFMG | - Só depois que terminar a faculdade |
| Rafaela (4) | - Ir para escola particular | - Uma escola particular | - Fazer curso superior, de preferência a Federal. Também fazer pós-graduação | - Só depois que terminar a faculdade |
| Larissa (7) | - Continuar na escola | - A escola faz transferência para o EM. Prefere que saia para a escola 3 ou escola 6 | - Depende dela | - Começar após o EM, com 18 anos |

(*) Em 2004, ele foi selecionado para o Programa Bom Aluno, que o apoiou para conseguir passar em seleções de escolas particulares, na condição de bolsista.

Quadro 5 – Expectativas de futuro dos filhos: alunos com desempenho baixo

| Aluno (escola) | Ensino Fundamental | Ensino Médio | Ensino Superior | Trabalho |
|----------------|-----------------------|--|------------------------|---|
| Wanderley (1) | - Continuar na escola | - Continuar estudando depende do filho | - Depende dele | - Com 16 anos. Talvez, depois dos 18, ser motorista (diz que é o sonho do filho). |
| Cristina (4) | - Continuar na escola | - Uma escola pública perto de casa | - Fazer curso superior | - Com 16 anos, como a irmã que arrumou um estágio |
| Magno (4) | - Continuar na escola | - Tentar vaga no Instituto de Educação ou Colégio da Polícia Militar | - Não respondeu | - Bem cedo. Conciliar com estudo |
| Diego (7) | - Continuar na escola | - Uma escola pública perto de casa | - Depende dele | - Com 15-16 anos, vai inscrevê-lo no Senai |

Fonte: elaboração própria a partir dos dados primários (Alves, 2006).

Quase todas as famílias de alunos com desempenho alto gostariam que os filhos fizessem curso superior. Em contraste, nas famílias de alunos com rendimento baixo todos os pais dizem que isso depende do filho, se ele tiver como se manter, isto é, se trabalhar e estudar. Apenas os pais de estudantes com desempenho alto não querem que os filhos comecem a trabalhar muito cedo. Entre os outros pais, a maioria espera que eles ingressem no mercado de trabalho logo após o ensino médio ou até mais cedo, com 15-16 anos. Ou seja, as expectativas de ingresso mais cedo no mercado de trabalho crescem, entre os familiares, no sentido contrário ao desempenho.

5 DISCUSSÃO

Os resultados desta investigação mostraram que as famílias contribuem para a estratificação escolar desde o momento da escolha do estabelecimento de ensino, passando pelos investimentos escolares e pelas atitudes e expectativas em relação à escolarização dos filhos. Esses fatores podem ou não ser potencializados, dependendo da escola. Nesse sentido, o estudo corrobora com as conclusões sobre a interação entre os fatores escolares e os familiares na composição do efeito das escolas, em consonância com outros estudos (Costa, 2008; Soares; Collares, 2006).

As sete escolas participantes desta pesquisa compartilham algumas características em comum: são escolas públicas, localizadas na mesma região da cidade, que atendem as famílias que pertencem, predominantemente, às camadas média

e baixa; entretanto há também famílias muito carentes.¹⁰ No entanto, nas ações cotidianas em relação à escolarização dos filhos, percebe-se, em algumas delas, uma identificação com as classes médias superiores, no sentido de valorização da formação escolar. Isso, porém, é constantemente colocado em cheque pelos constrangimentos estruturais; por exemplo, situação de desemprego dos pais e famílias monoparentais.

Assim, a necessidade configura a condição de vida atual e as perspectivas de futuro. Apesar de essas famílias não serem muito heterogêneas em relação ao nível socioeconômico, elas diferem na forma como utilizam esses recursos, principalmente nos investimentos rentáveis para a educação dos filhos (por exemplo, cursinhos preparatórios ou transporte escolar). Tal como observado em outros estudos com famílias de meios populares (De Queiroz citado por Nogueira, 1991), o rendimento escolar parece operar com um critério de seleção de oportunidades dentro das famílias. Os filhos com bons rendimentos geram expectativas de uma vida escolar mais longa e contam com o apoio e investimentos familiares para esse fim. Já para os filhos que não respondem bem às exigências escolares, espera-se que eles entrem no mercado de trabalho o mais cedo possível, cabendo à própria sorte a longevidade escolar.

Apesar disso, aquelas famílias que não só valorizam a escolarização dos filhos, mas que também agem de forma ativa, seja na busca de vaga numa escola pública que tem mais prestígio ou nos investimentos educacionais, expressam um *habitus* de grupo gerador de práticas que individualmente podem parecer insignificantes, mas que cumulativamente se tornam importantes, uma vez em que elas influem na composição social das escolas e nos seus resultados (Lareau, 2003).

No que diz respeito às escolas, elas não são indiferentes ou meras reprodutoras dos *inputs* familiares. As que têm maior prestígio (neste estudo, são principalmente as E2 e E3) e que, de fato, apresentam melhores resultados reconhecem que foram escolhidas e necessitam se esforçar para manter a reputação alcançada. Como disse a diretora da E3: “A demanda por vagas nesta escola é enorme [...] o fato dela ter ficado com um conceito muito bom, gerou essa demanda excessiva [...] só serve se for essa, entendeu?” Na E2, a diretora destacou o perfil diferenciado do aluno em relação ao padrão das escolas públicas: “O nosso aluno eu acho que ele tem o perfil assim... de escola particular”.

¹⁰ A descrição do nível socioeconômico das famílias, com base nos dados dos questionários e das entrevistas com profissionais das escolas e com familiares, está em Alves (2006).

Nas E2 e E3, os professores entrevistados vislumbram metas elevadas para os alunos; por exemplo, aprovação em concursos, seleções (escolas técnicas, vestibulares) e o mercado de trabalho (“Eu preparo para o mercado de trabalho, para continuar estudando, eu falo com eles que eu quero vê-los mais tarde num alto sucesso” – professora de matemática da E3).

Além disso, a relação com as famílias é parte do projeto pedagógico dessas escolas. Na realidade, a importância das famílias foi valorizada por todos os profissionais entrevistados. Mas nas instituições com melhores resultados, os pais destacaram a finalidade pedagógica dessa parceria (“Eles educam tanto os filhos quantos os pais. Nas reuniões, eles preparam a gente para a educação em casa [...]” – mãe de Fábio Victor – E3. Ela tem o ensino fundamental incompleto e é faxineira diarista).

Por outro lado, entre as escolas mais fracas as metas são mais voltadas para o plano da realização pessoal, enquanto a formação propriamente escolar é menos destacada e o futuro incerto.

Eu vejo que as coisas pra eles não serão tão simples [...] as coisas serão mais complicadas. Mas eles têm muita facilidade com arte, com jogos, então eles podem se destacar nessas outras coisas. (coordenadora - E5)

A escola também quer trabalhar esta questão da cidadania [...], mas eu não sei se eles estão sendo preparados o bastante. (professora - E5)

[o futuro deles] Depende da participação dos pais, da condição social do pai, depende da resposta que a escola dá aos anseios desses alunos, depende da comunidade. (professor - E7)

Nessas escolas, mesmo que tenha se verificado um progresso cognitivo dos alunos no estudo longitudinal, este não conseguiu compensar as defasagens anteriores, conforme discutido em outro texto (Alves; Soares, 2008).

Como último ponto, ressalta-se a experiência de análise integrada entre dados quantitativos e qualitativos, o que foi importante para a compreensão dos resultados agregados das escolas e do espectro de variações em torno dessas estruturas. Isso foi facilitado por meio de um programa de computador para análise de dados textuais, que viabilizou o “diálogo” entre dados de várias fontes. Certamente, essa forma de análise colaborativa deverá ser aprimorada em futuras pesquisas, pois seus resultados se mostraram muito promissores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. Apresentação. In: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). *A Escolarização das elites: um panorama internacional de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.7-8.
- ALVES, F. Escolhas familiares no contexto da estratificação educacional e residencial da cidade do Rio de Janeiro. In: *SEMINÁRIO DA PESQUISA GERES*, 1., 16-17 abr. 2008, Belo Horizonte: GERES, 2008.
- ALVES, M. T. G. *Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte*. 2006. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, UFMG, Belo Horizonte.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A Pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidência sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p.482-500.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto do uso da habilidade dos alunos na composição de turmas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.45, p.25-59, 2007.
- _____. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, p.527-544, 2008.
- _____. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, Campinas, v.15, p.1-30, 2009.
- BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A Escola brasileira faz diferença? uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Ed.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p.155-172.
- BLAKE, J. *Family size and achievement*. Berkeley, Oxford: University of California, 1992.
- BOURDIEU, P. Os Três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. p.71-79.
- _____. Reprodução cultural e reprodução social. In: MICELI, S. (Org.). *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004. p.295-336
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. Comentários da Seção 1. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p.14-22.
- BROOKOVER, W. B. et al. *Schools, social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York: Praeger, 1979.
- COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human-capital. *American Journal of Sociology*, v.94, p.95-120, 1988.
- COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office, 1966.
- COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.13, p.455-469, 2008.
- COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Prestígio escolar e composição de turmas: explorando a hierarquia em redes escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.19, n.40, 2008.
- FORQUIN, J. C. A Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares: desigualdades de sucesso escolar e origem social. In: FORQUIN, J. C. (Ed.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisas*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.79-144.
- GOLDSTEIN, H. *Multilevel statistical models*. Londres: Edward Arnold, 1995.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

- LAREAU, A. *Home advantage: social class and parental intervention in elementary education*. London: The Falmer, 1989.
- _____. *Unequal childhoods: class, race and family life*. Berkeley, Los Angeles: University of California, 2003.
- LAREAU, A.; WEININGER, E. Cultural capital in educational research: a critical assessment. *Theory and Society*, v.32, p.567-606, 2003.
- LEE, V. E. What are multilevel questions, and how might we explore them with quantitative methods? *Estudos em Avaliação Educacional*, v.24, p.31-45, jul./dez. 2001.
- NOGUEIRA, M. A. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classe social: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria & Educação*, n.3, p.89-112, 1991.
- _____. A Escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.7, p.42-56, jan./abr. 1998.
- NOGUEIRA M. A. et al. (Ed.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- RICHARDS, L. *Using NVIVO in qualitative research*. Doncaster, Victoria: QSR International Pty. Ltd., 2000.
- RUTTER, M. et al. *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Somerst: Open Books, 1979.
- SOARES, J.F. O Efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. In: SOUZA, A. M. (Ed.). *Dimensões da avaliação educacional*. Petrópolis: Vozes, 2005. p.174-204.
- SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, v.49, n.3, p.615-650, 2006.
- YAIR, G. School organization and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. *British Journal of Sociology of Education*, v.17, n.4, p.453-471, 1996.

Recebido em: janeiro 2010

Aprovado para publicação em: maio 2010