

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

ELIÁZARO AUGUSTO FERREIRA

**INTER-RELAÇÃO ENTRE O CAPITAL SOCIAL, O CAPITAL INFORMACIONAL,
O PROCESSO DE ESCOLHA DA ESCOLA E O INGRESSO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR EM VIÇOSA (MG), UMA CIDADE MÉDIA UNIVERSITÁRIA**

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2021

ELIÁZARO AUGUSTO FERREIRA

**INTER-RELAÇÃO ENTRE O CAPITAL SOCIAL, O CAPITAL INFORMACIONAL,
O PROCESSO DE ESCOLHA DA ESCOLA E O INGRESSO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR EM VIÇOSA (MG), UMA CIDADE MÉDIA UNIVERSITÁRIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Wânia Maria Guimarães Lacerda

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2021

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

F383i
2021
Ferreira, Eliázaro Augusto, 1985-
Inter-relação entre o capital social, o capital informacional,
o processo de escolha da escola e o ingresso na educação
superior em Viçosa (MG), uma cidade média universitária /
Eliázaro Augusto Ferreira. – Viçosa, MG, 2021.
179 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Orientador: Wânia Maria Guimarães Lacerda.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f. 168-179.

1. Capital social. 2. Famílias - Aspectos econômicos.
3. Famílias - Aspectos sociais. 4. Escolha da escola.
5. Universidades e faculdades - Viçosa (MG). I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 371


ELIÁZARO AUGUSTO FERREIRA

**INTER-RELAÇÃO ENTRE O CAPITAL SOCIAL, O CAPITAL INFORMACIONAL,
O PROCESSO DE ESCOLHA DA ESCOLA E O INGRESSO NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR EM VIÇOSA (MG), UMA CIDADE MÉDIA UNIVERSITÁRIA**

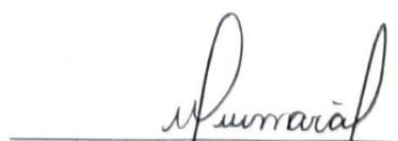
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 26 de fevereiro de 2021

Assentimento:



Eliázaro Augusto Ferreira
Autor



Wânia Maria Guimarães Lacerda
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Ainda que esta dissertação seja atribuída a um autor, ela não é, de maneira alguma, resultado do esforço de uma única pessoa. Diversas foram as contribuições ao longo do processo de pesquisa e escrita desse texto. Deixo aqui expresso minha gratidão a todos que participaram e tornaram possível, direta ou indiretamente, a realização deste trabalho.

Agradeço primeiramente aos meus pais. À minha mãe, Deusene, por cultivar em mim, desde a mais tenra infância, o gosto pelo saber e pelo aprender. Ao meu pai, Samuel, pelo exemplo de retidão, seriedade e dedicação ao trabalho. Sou imensamente grato a ambos por terem me proporcionado um ambiente de amor, carinho e apoio incondicional. Se cheguei até aqui, devo tudo isso a vocês.

Agradeço também à minha irmã, Elizângela, pelos momentos de apoio, incentivo e compreensão.

À professora Wânia Maria Guimarães Lacerda por ter confiado em mim e aceitado o desafio de guiar meus passos neste processo. Por estar sempre aberta ao diálogo e disposta a contribuir para minha formação.

Não posso deixar de agradecer também à toda E.E. Effie Rolfs e, em especial, à Andréa e à Dilaine por serem tão solícitas.

Por fim, agradeço aos amigos Giovani, Renan, Beatriz, Jamille e à professora Patrícia Costa pelos momentos de partilha e apoio que tornaram mais leves os períodos incertezas e angústias.

A todos vocês, os meus mais sinceros agradecimentos.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“...temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”

Boaventura Souza Santos

RESUMO

FERREIRA, Eliázaro Augusto, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2021. **Inter-relação entre o capital social, o capital informacional, o processo de escolha da escola e o ingresso na educação superior em Viçosa (MG), uma cidade média universitária.** Orientadora: Wânia Maria Guimarães Lacerda.

O objetivo deste trabalho foi compreender e interpretar a inter-relação entre o capital social, o capital informacional, a escolha da escola e o ingresso na educação superior em Viçosa (MG). Sabe-se que a escolha da escola pelas famílias se relaciona com aspectos socioeconômicos e com o nível de conhecimento e afinidade que essas famílias têm com sistema educacional. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira delas, foram coletados dados sobre o local de residência, sexo, cor/raça autodeclarada de estudantes da Escola Estadual Effie Rolfs matriculados no terceiro ano regular do ensino médio em 2019. Ainda nessa etapa da pesquisa também foram coletados dados sobre a distribuição nos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), modalidade de matrícula, local de moradia e sexo dos estudantes egressos da Escola Estadual Effie Rolfs que se matricularam na Ufv no ano de 2019. Os dados foram analisados com a ajuda do *software* Microsoft Excel e serviram de base para a seleção de oito sujeitos a serem entrevistados na pesquisa. Foram selecionados quatro estudantes do terceiro ano do ensino médio e quatro estudantes de graduação. A seleção dos sujeitos levou em consideração o local de moradia na cidade de Viçosa, cor/raça autodeclarada e sexo. No caso dos estudantes de graduação levou-se em consideração também o prestígio social dos cursos nos quais estavam matriculados. Na segunda etapa da pesquisa foram realizadas entrevistas semidiretivas sobre suas trajetórias escolares, as práticas educativas familiares – dentre elas, especialmente a escolha do estabelecimento de ensino médio –, as redes de relações e o capital informacional deles próprios e das suas famílias. Os dados gerados nas entrevistas foram tratados de acordo com os pressupostos metodológicos da análise de conteúdo (BARDIN, 1997). Os resultados revelaram que a Escola Estadual Effie Rolfs exerce grande atração sobre as famílias da cidade de Viçosa tendo entre seus alunos moradores de diversas localidades e bairros. As entrevistas revelaram também que as famílias dos estudantes investigados adotam práticas que as aproximam, em maior ou menor grau, do comportamento das famílias pertencentes às camadas médias da sociedade. Além disso, o capital social se mostrou uma importante fonte de capital informacional a ser utilizado pelas famílias na escolha da escola e pelos estudantes no momento da escolha do curso de graduação. Por fim, os dados indicaram que a condição de Viçosa (MG) enquanto uma cidade universitária favorece

encontros que facilitam o fluxo de informações sobre o sistema educacional e exerce influência positiva nas aspirações educacionais dos estudantes e de suas famílias.

Palavras-Chave: Capital Social. Capital Informacional. Escolha da Escola. Desigualdades Escolares. Cidade Universitária.

ABSTRACT

FERREIRA, Eliázaro Augusto, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2021. **The interrelation between social capital, informational capital, the school choice process and the entrance to higher education in Viçosa (MG), an university city.** Advisor: Wânia Maria Guimarães Lacerda.

The aim of this study was to understand and to interpret the interrelation between the social capital, the informational capital, the school choice and the entrance to the higher education in Viçosa (MG), a university city. It is known that the school choice is related to socioeconomic aspects, the level of knowledge and the affinity of the families with the school system. This research was developed in two stages. In the first stage, the data about color/race self-declaration, sex and place of residence of the students enrolled in 2019 at the third grade of the Effie Rolfs State High School were collected. Still in the first stage, it was analyzed information about the alumni from Effie Rolfs State High School who enrolled at UFV in the same year. It was collected data about their distribution in the undergraduate majors at the Federal University of Viçosa (UFV), enrollment details, place of residence and sex of as well. The data was analyzed with the software Microsoft Excel and served as basis for select of eight people to be interviewed: four third grade students and four undergraduate students. The selection of the subjects considered the place of residence in the city of Viçosa, self-declared color/race and sex. In the case of undergraduate students, the social prestige of the majors they were enrolled was also taken into account. In the second stage of the research, semi-directive interviews were carried out about their school trajectories, family educational practices – among them, especially the school choice – their networks and the informational capital of themselves and their families. The data produced in the interviews were treated according to the content analysis (BARDIN, 1997). The results revealed that the Effie Rolfs State High School is very attractive to the families of city of Viçosa. The school has among its students who live at many city locations and neighborhoods. The interviews revealed that the families of the investigated students adopted practices that bring them, to a greater or less extent, closer to the behavior of middle class families. In addition, social capital proved to be an important source of informational capital to be used by the families when choosing a school and by students when choosing an undergraduate major. Finally, the results indicated that the condition of Viçosa (MG) as a university city favors encounters, which facilitate the sharing of information about educational system, consequently influencing positively on the educational aspirations of the students and their families.

Keywords: Social Capital. Informational Capital. School Choice. School Inequality. University City.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Representação de duas comunidades (a) e (b) com e sem Fechamento (<i>closure</i>) intergeracional.	42
Figura 2 – Localização do Município de Viçosa-MG	80
Figura 3 – Distribuição geográfica dos alunos do 3º A da E.E. Effie Rolfs residentes na área urbana.	108
Figura 4 – Distribuição geográfica dos alunos do 3º B da E.E. Effie Rolfs residentes na área urbana.	109
Figura 5 – Distribuição geográfica dos alunos do 3º C da E.E. Effie Rolfs residentes na área urbana.	110
Figura 6 – Distribuição geográfica na zona urbana de Viçosa dos estudantes egressos da E.E. Effie Rolfs matriculados na UFV no ano 2019.....	117
Gráfico 1 – Ideb das escolas públicas de Viçosa (MG) para os anos iniciais do ensino fundamental (2015).....	92
Gráfico 2 - Ideb das escolas públicas de Viçosa (MG) para os anos finais do ensino fundamental (2015).....	93
Gráfico 3 - Ideb das escolas públicas de Viçosa (MG) para os anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2017.....	94
Gráfico 4 – Ideb das escolas públicas de Viçosa (MG) para os anos finais do ensino fundamental (2017).....	94
Gráfico 5 - Inse das escolas públicas de Viçosa.....	95
Gráfico 6 – Desempenho das escolas estaduais de Viçosa (MG) no ENEM entre 2015 e 2018	97
Gráfico 7 – Participação dos alunos das escolas estaduais de Viçosa (MG) no ENEM entre 2015 e 2018.....	98
Gráfico 8 – Distribuição dos alunos do terceiro ano do ensino médio da E.E. Effie Rolfs segundo cor/raça em 2019.....	100
Gráfico 9 – Distribuição dos estudantes do 3º ano segundo cor/raça, desagregados por turma, em 2019.....	101
Gráfico 10 – Distribuição dos estudantes dos 3º anos, desagregados por turma, segundo o sexo em 2019.....	102

Gráfico 11 – Distribuição dos alunos dos terceiros anos do ensino médio da E.E. Effie Rolfs, segundo os bairros de residência na cidade de Viçosa (MG).....	103
Gráfico 12 - Distribuição dos alunos do 3º ano A do ensino médio da E.E. Effie Rolfs, segundo os bairros de residência na cidade de Viçosa (MG).....	105
Gráfico 13 - Distribuição dos alunos do 3º ano B do ensino médio da E.E. Effie Rolfs, segundo os bairros de residência na cidade de Viçosa (MG).....	106
Gráfico 14 - Distribuição dos alunos do 3º ano C do ensino médio da E.E. Effie Rolfs, segundo os bairros de residência na cidade de Viçosa (MG).....	106
Quadro 1 – Distribuição de turmas e turnos da E.E. Effie Rolfs em 2019.....	88
Quadro 2 – Distribuição de matrículas na UFV, campus Viçosa (MG), segundo o local de moradia e curso.....	115
Quadro 3 – Distribuição de matrículas na UFV, campus Viçosa (MG), segundo bairros e modalidades de ingresso.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de matrículas na UFV campus Viçosa (MG) segundo sexo e curso.. 113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVEO	Ativos-vulnerabilidade-estrutura de oportunidades
BICJr	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica Junior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEPAL	Comissão Econômica para a América latina e o Caribe
E.E.	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAV	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDeA	Indicador de Desigualdades e Aprendizagens
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NSE	Nível Socioeconômico
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PIC	Programa de Iniciação Científica Jr.
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento
REGIC	Regiões de Influência das Cidades
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SIA	Simpósio de Integração Acadêmica
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UREMG	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I: A ESCOLHA DA ESCOLA, O CAPITAL SOCIAL E O CAPITAL INFORMACIONAL	24
1.1 A escolha da escola em um contexto de hierarquia entre os estabelecimentos escolares	24
1.1.1 A pesquisa sobre a escolha do estabelecimento de ensino no Brasil	32
1.2 O capital social e a escolha da escola.....	35
1.2.1 James Coleman: capital social – bem público e benefício individual.....	38
1.2.2 Robert Putnam: o capital social e a comunidade cívica	44
1.2.3 Pierre Bourdieu: capital social e reprodução social	48
1.2.4 Nan Lin: capital social e os recursos incorporados à rede	53
1.3 Capital informacional e a escolha da escola.....	59
1.4 A geografia de oportunidades de Galster e Killen (1995).....	66
1.5 O enfoque ativos e estrutura de oportunidades de Rubén Kaztman e a escolha da escola	74
1.6 A operacionalização da noção de capital social na pesquisa para a interpretação dos dados.....	77
CAPITULO II: VIÇOSA (MG) – UMA CIDADE MÉDIA UNIVERSITÁRIA – E OS ESTUDANTES DA E.E. EFFIE ROLFS	80
2.1 A cidade de Viçosa e a UFV	80
2.2 A Escola Estadual Effie Rolfs.....	86
2.3 Os Indicadores educacionais da E.E. Effie Rolfs	89
2.4 Os Alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio da E.E. Effie Rolfs.....	99
2.5 A distribuição dos egressos da E.E. Effie Rolfs matriculados nos cursos de graduação da UFV no ano de 2019.....	111
2.5.1 Local de moradia dos estudantes egressos da E.E Effie Rolfs.....	114
2.5.2 Modalidades de Ingresso nos cursos de graduação da UFV	117
CAPÍTULO III: A ESCOLHA DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO E O INGRESSO NO CURSO SUPERIOR: INTER-RELAÇÕES ENTRE O CAPITAL SOCIAL E O CAPITAL INFORMACIONAL	121
3.1 Os estudantes e suas famílias	121

3.1.1	Os estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio da E.E. Effie Rolfs e suas famílias	121
3.1.2	Os estudantes matriculados nos cursos de graduação da UFV, egressos da E.E Effie Rolfs, e suas famílias.....	128
3.1.3	Recapitulação dos traços básicos de análise dos perfis dos estudantes pesquisados e de suas famílias	135
3.3	A ação discreta do capital social e do capital informacional	138
3.3.1	A escolha da E. E. Effie Rolfs.....	139
3.3.2	O ingresso na UFV	151
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168

INTRODUÇÃO

A motivação para a construção e execução da presente dissertação se justifica sob três aspectos distintos e complementares. O primeiro é referente à minha condição enquanto professor de Filosofia da Escola Estadual Effie Rolfs desde o ano de 2013. No exercício da docência, pude perceber, na prática, que essa escola oferece condições favoráveis ao trabalho pedagógico. Uma dessas condições está ligada aos estudantes ali matriculados. Esses estudantes, de maneira geral, apresentam características distintivas de nível socioeconômico, não marcado pela pobreza e pela necessidade tipicamente presente nas camadas sociais mais desfavorecidas economicamente. No entanto, em todas as turmas, existiam estudantes que se distanciavam desse perfil padrão, e estes indicavam a existência de uma desigualdade interna, desigualdade essa que, muitas vezes, se refletia também no rendimento acadêmico desses jovens.

Além de minha própria vivência enquanto professor e das observações empíricas feitas no dia a dia na escola, o aprofundamento teórico no estudo das desigualdades educacionais no campo da Sociologia da Educação suscitou também o questionamento sobre o acesso desigual das famílias pertencentes às camadas populares às informações sobre o sistema educacional ou mesmo sobre suas condições efetivas de compreender esse sistema e desenvolver estratégias educativas que assegurem uma boa escolarização para seus filhos.

Por fim, este trabalho é também uma forma de retratar e ressignificar minha própria trajetória educacional enquanto filho de uma família de camada popular com pais que valorizam fortemente a educação e nunca mediram esforços para que tanto eu quanto minha irmã tivéssemos acesso às melhores oportunidades educacionais que nossa condição econômica permitia. Filho de um pedreiro que não terminou a quarta série do ensino fundamental, mas que se orgulha da velocidade com a qual conduz cálculos matemáticos, pois abandonou a escola para trabalhar como vendedor de pipoca aos sete anos de idade, e de uma mãe que cursou magistério e trabalhou como professora em classes multisseriadas na zona rural, desde muito cedo me beneficieei do valor conferido por eles à educação. Nesse sentido, acompanhei também a escolha criteriosa das escolas, sempre públicas, onde fui matriculado.

Essa relação entre a família e a escola é amplamente investigada na Sociologia da Educação, que se dedica ao estudo das desigualdades educacionais desde a década de 1950 do século passado. Inicialmente, essas pesquisas buscavam compreender a relação existente entre a origem social e o desempenho escolar dos estudantes. Um importante marco nesse tipo de pesquisa é o Relatório Coleman, publicado em 1966. A divulgação do resultado dessa pesquisa

teve duplo impacto: questionou a eficácia do investimento público na educação, por um lado, e, por outro lado, apontou evidências de que o capital social, presente na família ou na comunidade, explicariam de maneira mais satisfatória o êxito escolar (HIGGINS, 2005a). Ou seja, o aprendizado das capacidades de leitura, escrita, cálculos e soluções de problemas apresentariam relações mais diretas com as condições sociais e culturais das famílias do que necessariamente com investimento governamental no sistema educacional.

Pierre Bourdieu (2014, 2015) também destacou em seus trabalhos o peso da origem social nos destinos escolares e enfatizou a importância do investimento de diversos tipos de capitais, em especial o cultural, para o alcance de uma escolarização bem-sucedida e o papel da escola enquanto um mecanismo de reprodução da sociedade. Estudando a educação francesa, Bourdieu (2007a) demonstrou que o filho de um camponês tem chances extremamente reduzidas de acessar o ensino superior quando comparado, estatisticamente, aos filhos de profissionais liberais ou dos quadros superiores.

A pesquisa desenvolvida por Bourdieu possuía um caráter macrosociológico e se interessava por buscar as relações entre as trajetórias de sucesso ou de fracasso escolar em função do pertencimento social. Porém, o enfoque macrosociológico não se detém nos casos atípicos, ou seja, dos indivíduos que, mesmo socializados nas camadas populares, acabam por construir trajetórias de sucesso escolar, chegando ao ensino superior, por exemplo. No entanto, a partir da década de 1980, a atenção da Sociologia da Educação se volta para os processos microsociológicos, no intuito de conhecer as razões que possibilitariam o sucesso escolar dos estudantes das camadas populares:

Nas últimas décadas, uma mudança significativa reorientou a Sociologia da Educação, deslocando o foco de atenção das macroestruturas para a análise, justamente, das ações dos processos microsociológicos relacionados com a vida escolar. Dentro dessa nova perspectiva, os indivíduos deixam de ser considerados meros executores de processos macroestruturais que os transcendem e passam a ser vistos como agentes efetivos e diferenciados que influem diretamente na definição de seus destinos sociais, inclusive escolares (NOGUEIRA; FORTES, 2004, p. 58).

As pesquisas passaram a considerar as estratégias educativas utilizadas pelas famílias na construção da trajetória escolar de seus filhos. Se, por um lado, as pesquisas de Bourdieu e Passeron (2015) evidenciaram relações fortes entre a posse de capital cultural pelas famílias e o desenvolvimento educacional dos estudantes, por outro, Lahire (1997) ressaltou que a transmissão do capital cultural familiar não se dá de forma automática e é dependente de arranjos familiares que a favoreçam. Nesse sentido, a mera existência do capital cultural na família não garantiria, por si, o sucesso educacional dos estudantes. Além disso, o autor

ressaltou também a importância das configurações familiares, ou seja, das diferentes formas de organização familiar, que podem ter impactos positivos na escolarização dos filhos ou, por outro lado, travar a transmissão do capital cultural doméstico. Esses estudos apontaram, portanto, que a participação da família na construção da trajetória escolar dos filhos é um fator significativo que deveria ser levado em consideração para uma melhor compreensão do processo de escolarização dos estudantes.

Por outro lado, a expansão do acesso à educação em todo o mundo (no Brasil, em especial, a partir de 1990) fez o sistema de ensino se tornar mais complexo devido à multiplicação do número de escolas. Além disso, ele se tornou também mais importante, pois a exigência de certificação educacional passou a ser determinante para a ocupação de postos de trabalhos na sociedade atual. Diante desse cenário de maior complexidade, as famílias que possuíam melhor entendimento a respeito do funcionamento do sistema educacional perceberam a necessidade de se atentar não só ao investimento familiar no sentido de possibilitar a transmissão do capital cultural presente nos lares, como também à escola onde seus filhos estudariam.

Nogueira (1998) aponta que o tema da escolha da escola pelas famílias é mais um elemento a ser considerado nessa relação que se estabelece entre a família e a escola. Seu trabalho apresenta algumas pesquisas desenvolvidas na Inglaterra e na França. Os estudos ingleses conduzidos por Ball, Gewirtz e Bowe (1994, 1995) os fizeram perceber que a inclinação das famílias pela escolha da escola guardava forte relação com seus perfis socioeconômicos e culturais. Entre as pesquisas realizadas em solo francês, François Herán (1996) concluiu que as famílias mais inclinadas à escolha ativa da escola de seus filhos são justamente aquelas que apresentam condições econômicas e culturais favoráveis. Langouet e Leger (1991), assim como Ball, Gewirtz e Bowe, apontaram a influência do pensamento neoliberal como uma das causas do debate sobre a livre escolha da escola pelas famílias e concluíram que, ao escolher, as famílias utilizam estratégias distintas que podem visar, por exemplo, o evitamento de estabelecimentos escolares situados em bairros populares e/ou que possuam uma clientela de nível socioeconômico baixo. Outra estratégia identificada, própria das elites sociais, foi a busca por escolas altamente seletivas e prestigiosas, entendida pelos autores como estratégias de distinção. O último estudo francês apresentado por Nogueira (1998) faz referência aos resultados da pesquisa de Ballion (1982), responsável por apontar uma mudança no perfil das famílias, que deixaram de ser cativas do sistema educacional e se tornaram consumidoras de escola.

Os estudos realizados no Brasil sobre a escolha da escola (ALVES; FISCH; REGIS, 2010; RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011; COSTA; KOSLINSKI, 2011, 2012) destacaram que, no caso brasileiro, em que há uma notória discrepância de qualidade entre as redes públicas e privadas de ensino, além de grande desigualdade social, o tema ganha contornos próprios. Para Van Zanten (2005), referindo-se à América Latina, a divisão entre turnos de ensino em manhã e tarde pode ser um reflexo dessa desigualdade em que, normalmente, os alunos que estudam pela manhã apresentam um perfil socioeconômico mais favorável.

Se os estudos sobre a escolha da escola pelas famílias apontam, em geral, que as famílias das camadas médias e altas da sociedade são mais predispostas a procurar estabelecimentos de ensino percebidos por eles como melhores para seus filhos, e se, no Brasil, as escolas percebidas como melhores estão entre aquelas da rede privada, ou então são federais, o que se constitui como um caso à parte, poderíamos esperar que essa prática – a escolha da escola – não estivesse presente entre as famílias das camadas populares. No entanto, Costa e Koslinski (2011) apontam que, mesmo entre as escolas públicas percebidas como “comuns”¹ existem algumas que se destacam e se tornam alvo de grande demanda por parte das famílias. A livre escolha da escola pelas famílias não colocaria, portanto, apenas as escolas privadas em situação de concorrência, mas mesmo entre as escolas públicas seria possível perceber uma lógica de “quase-mercado” em operação em que as diversas escolas ocupariam posições hierárquicas diferentes exercendo maior ou menor atratividade sobre os pais.

Nesse sentido, há na cidade de Viçosa (MG) um caso singular entre as escolas públicas “comuns”. Devido à legislação vigente até o ano de 2019, num primeiro momento, os estudantes que desejavam se matricular no primeiro ou no sexto ano do ensino fundamental, ou no primeiro ano do ensino médio, eram preferencialmente encaminhados para as escolas públicas mais próximas de sua residência. Esse encaminhamento, porém, poderia ser contestado, e as famílias, se assim quisessem, poderiam pleitear vagas em outras escolas, caso ainda existissem vagas a serem preenchidas. A Escola Estadual Effie Rolfs, localizada dentro do *campus* da Universidade Federal de Viçosa (UFV), na região central da cidade, torna-se, então, alvo de uma grande parcela dessas famílias (OLIVEIRA, 2015). Em 2014, ano pesquisado por Oliveira (2015), a demanda por vagas na E.E.² Effie Rolfs ultrapassou a quantidade de vagas não preenchidas no primeiro momento de matrículas; segundo a legislação

¹ No presente trabalho, entendemos como escolas “comuns” aquelas pertencentes às redes públicas municipais ou estaduais que são percebidas, de modo geral, como escolas que ofertam um ensino de baixa qualidade.

² O termo E.E. será utilizado para abreviar a expressão Escola Estadual.

vigente até então, essa situação obrigava a escola a realizar um sorteio de vagas com a presença dos pais, do diretor e do inspetor escolar.

No ano de 2020, houve mudança na legislação: o sorteio não ocorreu, mas um fato comum, que existia antes da implementação sorteio, voltou a ser percebido: a formação de filas de pais buscando vagas na escola. No ano de 2020, todas as solicitações de matrículas por parte das famílias foram feitas *online* e o sistema lhes ofertava a possibilidade de apontar três escolas desejadas para os filhos. Em seguida, as famílias foram comunicadas em quais escolas seus filhos iriam estudar. Após o período regular de matrículas, uma lista com as escolas onde ainda existiam vagas disponíveis foi divulgada e as famílias que tivessem interesse nas vagas remanescentes deveriam ir diretamente à secretaria das escolas. Nesse caso, as vagas seriam preenchidas em ordem de chegada. A divulgação de que havia vagas a serem preenchidas na E.E. Effie Rolfs levou à formação de uma fila de pais que buscavam ali matricular seus filhos – alguns deles chegaram ainda na madrugada do dia estabelecido para serem os primeiros.

As pesquisas sobre a escolha da escola pelas famílias oferecem possibilidades explicativas para a alta demanda de vagas em determinadas escolas. Sabemos que as escolas que ocupam o topo da hierarquia no quase-mercado educacional são mais demandadas. Sabemos também que as estratégias de escolha das famílias guardam relações com seus níveis socioeconômicos e culturais, ainda que haja variações até mesmo dentro grupos sociais relativamente homogêneos (NOGUEIRA; RESENDE; VIANA, 2015).

Os dados sobre o indicador de nível socioeconômico (Inse) dos alunos da E.E. Effie Rolfs indicam que estes se destacam quando comparados aos níveis socioeconômicos dos alunos de outras escolas públicas estaduais da cidade (INEP, 2015). Oliveira (2015) revelou, por outro lado, que existem famílias as quais moram longe da região central da cidade e em bairros que apresentam um índice de desenvolvimento humano (IDH) baixo (ABREU *et al.*, 2011), o que foge ao perfil padrão dessa escola, mas que, no entanto, buscam matricular seus filhos na E.E. Effie Rolfs.

A localização da moradia é um fator importante para se pensar a escolha da escola porque, além de se relacionar com o perfil socioeconômico das famílias, o espaço geográfico onde elas vivem pode potencializar ou reduzir suas oportunidades educacionais (ALVES; FISCH; REGIS, 2010; KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013). Além disso, o local de moradia pode influenciar também a dinâmica de relacionamentos e contatos, que podem servir como fontes valiosas de informações para as famílias sobre as escolas, o que afeta a constituição do repertório das escolas consideradas para a escolha (BELL, 2009).

Sabendo-se que as famílias das camadas populares, em geral, não dispõem de recursos simbólicos que lhes permitam uma boa compreensão das relações estabelecidas entre as escolas no quase-mercado educacional, Costa e Koslinski (2011) apontaram que o acesso às informações sobre as hierarquias entre estabelecimentos de ensino é bastante desigual e, no caso brasileiro, esse acesso às informações assume um caráter ainda mais desigual, que estaria ligada ao capital social das famílias.

A partir de um contexto educacional local específico, Viçosa (MG) – uma cidade média universitária – é um local onde a UFV ocupa o centro das ambições dos estudantes do ensino médio, por ser esta a principal instituição de ensino superior da região; lá, a E.E. Effie Rolfs é percebida como a melhor escola pública estadual da cidade e, dado que nem todas as famílias ou estudantes detêm informações para decodificar e interpretar os elementos que possibilitam a construção da hierarquia entre os estabelecimentos de ensino e que o fluxo de informações pode ser limitado em função dos locais de moradia, formularam-se as seguintes indagações de pesquisa:

- (i) Como se distribuem os egressos da E.E. Effie Rolfs nos cursos de graduação da UFV?
- (ii) Quais os locais de moradia dos egressos da E.E. Effie Rolfs que se matricularam na UFV?
- (iii) Quais os locais de moradia dos estudantes que cursam o terceiro ano do ensino médio na E.E. Effie Rolfs?
- (iv) Qual o peso do capital informacional (dos estudantes e de suas famílias) e do local de moradia na cidade de Viçosa, na constituição das trajetórias escolares, nas práticas educativas das famílias, especialmente a escolha do estabelecimento de ensino, e no ingresso na UFV?
- (v) O fato de Viçosa ser uma cidade média universitária tem algum impacto no funcionamento do capital informacional e em seus efeitos sobre o processo de escolha do estabelecimento de ensino de alunos das camadas populares?

Para responder a essas indagações, o objetivo da pesquisa realizada foi compreender e interpretar a inter-relação entre o capital social, o capital informacional, a escolha da escola e o ingresso na educação superior em Viçosa (MG).

Esta pesquisa se enquadra no grupo de pesquisas qualitativas de natureza descritiva, pois objetiva a compreensão da relação entre o capital informacional, a escolha da escola e o ingresso na educação superior em uma cidade média universitária, Viçosa (MG). Segundo Gil (2008, p. 28), as pesquisas descritivas são aquelas que “visam descobrir a existência de associações entre variáveis”.

A pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira delas, coletaram-se os dados secundários da UFV sobre a distribuição nos cursos de graduação ofertados pela instituição e

modalidade de matrícula (cotas) dos estudantes que frequentaram o ensino médio na E.E. Effie Rolfs e que ingressaram na UFV no ano de 2019. Sobre os estudantes de graduação, também se obtiveram dados referentes ao local de moradia e sexo. Ainda nessa etapa da pesquisa, coletaram-se dados secundários da E.E. Effie Rolfs sobre o local de residência na cidade de Viçosa, sexo e raça/cor autodeclarada dos alunos regularmente matriculados o terceiro ano do ensino médio regular em 2019³. Esses dados foram agrupados e trabalhados com auxílio do programa Excel para facilitar o cruzamento entre as informações.

Os dados obtidos na primeira etapa da pesquisa serviram de base para a seleção dos oito sujeitos da pesquisa que foram entrevistados, sendo quatro estudantes dentre os universitários que ingressaram em 2019 e outros quatro entre os que cursavam último ano do ensino médio na E.E. Effie Rolfs também em 2019. Os sujeitos dos cursos de graduação foram selecionados levando-se em consideração os diferentes cursos de graduação da UFV e o prestígio social atribuído aos cursos, além de considerarmos também o fato de residirem em bairros díspares quanto à distância do centro da cidade de Viçosa e ao Índice de Desenvolvimento Urbano. Na seleção dos sujeitos que cursavam o ensino médio, utilizou-se como critério a distância entre o local de moradia das famílias e a escola, optando-se por dois estudantes que residem a uma distância máxima de quatro quilômetros da E.E. Effie Rolfs e dois estudantes que residem a mais de cinco quilômetros da escola. A definição das distâncias levou em consideração o fato de que a E.E. Effie Rolfs se localiza no interior do *campus* da UFV e não possui necessariamente uma comunidade escolar em seu entorno. Assim, consideramos a distância máxima de quatro quilômetros como parâmetro para definição dos estudantes que residem próximos à escola e uma distância superior a cinco quilômetros como indicativo dos estudantes que moram longe do estabelecimento de ensino. Além disso, buscou-se um equilíbrio entre os sexos masculino e feminino. Foram selecionados quatro homens e quatro mulheres, distribuídos igualmente entre os matriculados na E.E. Effie Rolfs e os ingressantes da UFV, ou seja, cada grupo é composto por dois homens e duas mulheres. Por fim, buscou-se também garantir a diversidade étnica dos grupos que incluíram estudantes autodeclarados brancos, pardos e pretos.

Os sujeitos selecionados foram entrevistados sobre suas trajetórias escolares, as práticas educativas familiares – dentre elas, especialmente a escolha do estabelecimento de ensino médio –, as redes de relações e o capital informacional deles próprios e das suas famílias.

³ Nesta pesquisa, não foram coletados dados dos estudantes matriculados no 3º ano do ensino médio que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. O *corpus* constituído a partir das transcrições foi analisado de acordo com os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1997). Dessa forma, inicialmente realizaram-se leituras flutuantes do *corpus* das entrevistas e, com a ajuda do *software* Atlas.ti, selecionaram-se unidades de análise, conformes aos objetivos da pesquisa. Foram escolhidas cinco unidades de análise: I. perfil familiar; II. trajetória escolar; III. práticas educativas familiares; IV. deslocamento geográfico; e, por fim, V. capital social e capital informacional na escolha da escola/curso de graduação. Posteriormente, as unidades de análise foram isoladas para classificação a fim de que pudessem ser compreendidas fora de seu contexto original.

Em seguida, foram definidas categorias temáticas para cada uma das unidades de análise. Para a primeira unidade de análise, foram definidas quatro categorias temáticas: I. moradores na residência; II. posição do entrevistado na fratria; III. profissão e ocupação dos moradores da residência; IV. renda média da família. Para a segunda unidade de análise, foram definidas seis categorias temáticas: I. escolaridade dos pais; II. escolaridade dos avós; III. escolaridade dos irmãos; IV. escolaridade dos tios e primos; V. estabelecimentos de ensino frequentados pelo estudante; VI. estabelecimentos de ensino frequentados pelos membros da família. A terceira unidade de análise conta com quatro categorias temáticas, a saber: I. ajuda nas atividades escolares; II. controle do tempo de estudo; III. participação dos pais ou responsáveis em reuniões e conversas com professores; e IV. relação da família com a leitura. Para a quarta unidade de análise, foram definidas outras cinco categorias temáticas: I. locais de residência da família e/ou dos pais; II. locais de moradia da família extensa; III. atividades em família; IV. atividades com os amigos; e V. participação em grupos e/ou associações. As quatro primeiras unidades de análise são apresentadas em conjunto e fundamentam a caracterização do perfil das famílias dos estudantes entrevistados.

A quinta unidade de análise conta com sete categorias temáticas: I. percepção dos pais sobre a E.E. Effie Rolfs; II. percepção da rede social familiar sobre a E.E. Effie Rolfs; III. fontes de informação sobre a E.E. Effie Rolfs; IV. escolha da escola; V. estratégias utilizadas para o ingresso na E.E. Effie Rolfs; VI. fontes de informação sobre o curso de graduação escolhido, e VII. participação dos pais na escolha do curso de graduação. Na redação do texto, as categorias I, II, III e IV são apresentadas em conjunto, assim como as categorias V, VI e VII.

Por fim, as inferências feitas neste trabalho são discutidas com resultados de outros pesquisados.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro deles, são abordadas as temáticas da escolha da escola, do capital social e do capital informacional. O segundo capítulo

apresenta uma breve caracterização de Viçosa (MG) enquanto uma cidade média universitária e são analisados os dados secundários obtidos sobre os alunos e egressos da E.E. Effie Rolfs. No terceiro capítulo, são discutidos os dados gerados sobre a escolha da escolha e do curso de graduação em suas relações com o capital social e o capital informacional.

CAPÍTULO I

A ESCOLHA DA ESCOLA, O CAPITAL SOCIAL E O CAPITAL INFORMACIONAL

Neste capítulo, é apresentado o referencial teórico utilizado para discutir a escolha da escola pelas famílias e suas relações com capital social e informacional dos estudantes e de suas famílias. Na primeira seção do capítulo, é abordada a escolha da escola em contextos de hierarquia entre os estabelecimentos escolares. Em seguida, é feita uma revisão da noção de capital social e são apresentadas as perspectivas teóricas de James Coleman (1988, 1994), Robert Putnam (1993a), Pierre Bourdieu (2007b), e Nan Lin (2004). Na terceira seção desse capítulo, discute-se as relações entre o capital social e o capital informacional, bem como suas implicações na escolha feita pelas famílias do estabelecimento de ensino. Na quarta seção, é abordada a noção de geografia das oportunidades de Galster e Killen (1995) que é considerada também adequada, nesse trabalho, para a interpretação do processo de escolha da escola pelas famílias socialmente desfavorecidas em Viçosa. Na quinta seção, é discutido o enfoque de ativos, a vulnerabilidade e as estruturas de oportunidades (AVEO) de Rubem Kaztman (1999) e seu potencial, mais especificamente os ativos e as estruturas de oportunidades na interpretação das escolhas do estabelecimento de ensino. No final desse capítulo, é feita a discussão sobre os fundamentos e as razões da escolha da noção de Capital Social, empregada por Bourdieu (2007b), para a interpretação dos dados produzidos sobre a escolha da escola pelas famílias e o ingresso dos estudantes no ensino superior.

1.1 A escolha da escola em um contexto de hierarquia entre os estabelecimentos escolares

As investigações sobre a relação entre a família e a escola evidenciaram que as famílias adotam estratégias, conscientemente ou não, para a condução da escolarização dos filhos. As famílias das camadas populares que apresentam maior predisposição ao investimento na escolarização tendem a perceber o sucesso escolar como uma forma de inserção em melhores posições no mercado de trabalho que proporcionam não somente rendimentos financeiros como também *status* social.

Iniciada na década de 1990, a expansão da educação no Brasil para o ensino fundamental, posteriormente ampliada para todo o ensino básico, atingiu resultados

consideráveis. No país, 98,2% das crianças com idade entre 6 e 14 anos frequentavam a escola em 2012 (MEC, 2014). Esse número subiu para 99,2% no ano de 2017 (IBGE, 2018a). A ampliação do acesso também pode ser verificada no nível médio. Aproximadamente 84% dos jovens entre 15 e 17 anos frequentavam o ensino médio em 2012 (MEC, 2014) e, em 2017, houve um aumento para 87,2% (IBGE, 2018a). Essa progressiva massificação dos níveis de educação, juntamente com o aumento do número de escolas públicas ou privadas, tornou mais complexo o sistema de ensino brasileiro. Isso fez com que as famílias mais envolvidas na escolarização de seus filhos, e que dispõem de recursos materiais e simbólicos, percebessem a necessidade de elaborar critérios, de comparar estabelecimentos de ensino e de exercer a escolha da escola que julgavam mais pertinente.

Em um texto seminal a respeito da escolha da escola, Nogueira (1998) argumentou que o tema acrescenta à já complexa relação família-escola um novo aspecto a ser considerado. À época, o assunto era ainda recente no país e a autora se propõe a apresentar os principais achados das pesquisas desenvolvidas na Europa, especificamente na Inglaterra e na França.

Entre os estudos ingleses, Nogueira (1998) nos apresenta os resultados dos trabalhos de Gewirtz, Ball e Bowe (1994,1995) que partem de uma ideia de que a escolha da escola aumenta a liberdade pessoal. A análise crítica feita por esses autores se baseou na perspectiva de Bourdieu, em especial na tese da economia dos bens culturais.

Os autores consideram a escolha do estabelecimento e a competição por eles uma instância dentro do “campo” (no sentido bourdieusiano do termo) educacional (the social field of school choice”), onde vantagens sociais, ou seja, os diferentes tipos de capital (cultural, social, econômico e simbólico) são utilizados pelos indivíduos como estratégias de distinção/classificação social. Tal opção teórica responde ao propósito de colocar a conduta dos atores no quadro de suas relações sociais, superando a visão “ingênua” de uma escolha concebida como ação meramente individual (NOGUEIRA, 1998, p. 43).

Além disso, os autores compreendem as famílias a partir de tipos ideais⁴ de pais classificados em três perfis (*privileged/skilled choosers*, *semi-skilled choosers* e *disconnected choosers*) que vão dos mais preparados e dispostos a exercer uma escolha ativa do estabelecimento de ensino e com alta capacidade de discriminação entre os tipos de estabelecimentos até aquelas famílias que, por possuírem baixo nível de instrução, não diferenciam as escolas e privilegiam critérios práticos como a distância do local de moradia ou

⁴ O “tipo ideal” (Weber, 1992) é uma ferramenta metodológica, corresponde a um objeto categoricamente construído que permite ao cientista social uma análise dos fenômenos sociais a partir de uma maior ou menor aproximação com o tipo ideal. Nesse sentido, a tipologia apresentada propõe um modelo de ação típica das famílias, o que não quer dizer que todas elas sigam estritamente o padrão podendo, por exemplo, haver entre as famílias pertencentes às classes operárias algumas que adotam estratégias que as aproximem das famílias classificadas como *semi-skilled* ou das *skilled/privileged choosers*.

do trabalho em relação a elas. Esse estudo apontou, ainda, que a escolha do estabelecimento de ensino está fortemente ligada à posição sociocultural das famílias, ou seja, a inclinação à escolha e os critérios para concretizá-la estão intimamente associados às características socioeconômicas e de classe. Assim, os pais caracterizados como *privileged/skilled choosers* se encontram entre os profissionais liberais e classe média. Os *semi-skilled choosers* têm ocupações variadas como comerciantes, motoristas, donas de casa que apresentam fortes inclinações à escolha da escola, mas possuem pouca capacidade de discriminação e, por vezes, efetuam suas escolhas baseados em opiniões de pessoas consideradas por eles como mais competentes. Já os *disconnected choosers* pertencem à classe operária, ou seja, uma categoria que têm baixo nível de instrução e utilizam critérios práticos como elementos norteadores para efetuarem suas escolhas tais como: facilidade de transporte, segurança e distância do local de moradia. Para os *disconnected choosers*, as escolas seriam equiparáveis entre si. Tal julgamento pode ser compreendido a partir de duas linhas explicativas. Por um lado, essas famílias expressam uma postura que entende que as disposições para aprender são dadas *a priori* e, de tal forma, são independentes do ambiente educativo. Outra interpretação possível está na observação de uma postura fatalista de que todas as escolas seriam iguais e que restaria ao estudante se aplicar e esperar pelo resultado.

Entre os estudos franceses, Nogueira (1998) nos apresenta três linhas de trabalhos. O primeiro deles é de François Héran (1996). Em sua pesquisa o autor analisou três opções de escola possíveis aos pais: privada, pública escolhida e pública aceita. A partir dessas opções, as escolhas são divididas em dois grupos: escolhas ativas, grupo em que se encontram tanto os pais que optaram pela escola privada quanto aqueles que escolheram a escola pública e que somaram 1/3 da amostra. No segundo grupo estavam os pais que aceitaram a escola pública designada pela carta escolar. Héran (1996) constatou que a escolha ativa era característica dos grupos favorecidos cultural ou economicamente. Já a escolha passiva era própria das famílias de operários ou imigrantes. Essa diferenciação possibilita formulação da ideia de que há uma “hierarquia social das escolhas” (NOGUEIRA, 1998, p. 48) que promove a distinção entre uma minoria a quem a escolha é, de fato, possível e uma maioria para quem a livre escolha da escola permaneceria, em larga medida, apenas no campo teórico das ações possíveis.

Outro estudo apresentado foi conduzido pelos pesquisadores Gabriel Langouet e Alain Leger (1991). Seus trabalhos se limitaram aos dados estatísticos e não abordaram traços comportamentais das famílias. Como resultado, os pesquisadores identificaram duas orientações distintas entre os pais. Enquanto as famílias favorecidas apresentavam um

comportamento estratégico⁵ para realização das escolhas caracterizado por um planejamento a longo prazo e com antecipação dos fins a serem atingidos, as famílias desfavorecidas, por sua vez, tinham suas escolhas ligadas às condutas mais imediatas e baseadas na experiência direta. Há, ainda, um destaque para os pais que são, eles mesmos, professores que foram considerados como “iniciados”. Essa atenção especial se deve ao fato de que os pais professores se encontrariam em posição favorável para exercer a escolha da escola, uma vez que apresentam domínio e conhecimento do funcionamento do sistema de ensino, o que tornaria suas estratégias ainda mais eficazes chegando a ultrapassar as estratégias das classes dominantes.

Por fim, a autora apresenta os estudos de Robert Ballion (1982) que detectaram, como reflexo da complexificação do sistema de ensino francês, uma mudança no perfil dos pais a quem nenhuma escolha era oferecida e que estavam deixando de ser usuários cativos do sistema de ensino, para se tornarem consumidores de escola. Para compreender como se comportavam esses novos “consumidores”, o autor buscou responder três questões básicas: “quem decide?”, “como decide?” e “por quê?”. Os resultados apontaram que, na maioria dos casos, a escolha dos pais era feita em consonância com a vontade dos filhos e, em caso de discordância entre eles, prevalecia a vontade dos filhos. Sobre como as escolhas eram efetuadas, para a tomada de decisão seguia-se a seguinte sequência: primeiro se fazia um levantamento das ofertas escolares existentes no mercado, em seguida a seleção do grupo de escolas que atendia às demandas específicas da família e, por fim, um cálculo de custo/benefício que era periodicamente atualizado. Diante desses dados, Ballion (1982) identificou dois grandes tipos de condutas adotadas pelas famílias: “avaliatórias” e “funcionais”. As famílias que adotavam uma postura avaliatória levavam em consideração as características educacionais e/ou pedagógicas das escolas. Essa conduta se tornava mais frequente à medida que se subia o nível escolar dos estudantes e a posição social da família. A conduta funcional, por sua vez, não se relacionava à reputação das escolas ou aos traços pedagógicos, uma vez que a opinião de que todos os estabelecimentos seriam equivalentes era mais corrente. Nesse sentido, os critérios adotados por essas famílias atendiam mais as demandas práticas, ou funcionais, como por exemplo, proximidade geográfica, facilidade de transporte, preço das escolas. Esse comportamento era frequentemente identificado entre as famílias das classes populares.

⁵ O termo estratégia é utilizado pelos autores não como resposta puramente racional, mas se aproxima da noção de Bourdieu que considera a estratégia como respostas prováveis dos indivíduos – quando confrontados com momentos de escolha – que têm relação com as predisposições adquiridas ao longo da vida mediante o convívio com seu grupo social.

Uma consequência da inclinação das famílias pela escolha da escola de seus filhos é o surgimento de um ambiente competitivo no campo educacional. Delvaux (2011) apontou que os estabelecimentos escolares estão em competição quando buscam recursos que não estão igualmente distribuídos seja em qualidade ou em quantidade. Assim, as escolas competem por funcionários, professores, etc. e, principalmente, por alunos. O autor observou, ainda, que esse fenômeno competitivo é encontrado principalmente nos países que adotam o sistema de livre escolha, mas que também está presente nos países onde existe uma regulamentação e controle sobre as matrículas dos estudantes.

Em uma pesquisa desenvolvida em cinco países da Europa, Van Zanten (2005) assinala que a constituição de um “quase-mercado” educacional pode variar de acordo com as diferenças entre as políticas educacionais, mais ou menos rígidas, adotadas por cada país em relação à escolha da escola e também com a maior ou menor inclinação das famílias em relação a exercer livre escolha da escola. A autora salienta, ainda, a necessidade de se trabalhar com a ideia de um “quase-mercado” educacional, pois a concorrência entre os estabelecimentos de ensino é regulada direta ou indiretamente pelo poder público e pelas atividades das administrações educacionais, razão pela qual um mercado competitivo não se estabelece livremente.

Uma vez que as escolas se encontram num ambiente competitivo, configura-se uma “ecologia de mercado” (YAIR, 1996) na qual elas ocupam posições diferentes e hierarquicamente distintas. A posição ocupada pela escola guarda relações estreitas com a percepção pública da comunidade local na qual as escolas estão inseridas. Vários são os elementos que concorrem para o estabelecimento das posições das escolas nessa hierarquia, tais como o desempenho acadêmico e composição social de seus alunos, a sua localização e a qualificação dos profissionais que nelas trabalham.

Instituída a concorrência entre os estabelecimentos de ensino, eles passam, então, a competir para manter ou melhorar suas posições. Como assinalado anteriormente, a competição por alunos ocupa lugar de destaque, pois os alunos são importantes seja para alocação de recursos e obtenção de financiamentos ou mesmo como forma de atrair professores que tendem a preferir as escolas frequentadas por estudantes com perfil social mais elevado. Um dos reflexos dessa hierarquia entre os estabelecimentos de ensino é a formação de uma “segmentação profissional” horizontal entre os professores (VAN ZANTEN, 2005). Além disso, a suposta qualidade do alunado das escolas é fator determinante também na reputação e na capacidade de atração exercida por elas, uma vez que é um critério bastante valorizado pelos pais.

A concorrência entre os estabelecimentos de ensino provoca também a adoção de estratégias competitivas que permitam às escolas manter ou melhorar suas posições. Nesse sentido, Van Zanten (2005) identifica dois tipos básicos de estratégias de acordo com seu direcionamento: algumas são voltadas para o “exterior” e outras para o “interior”.

Dentre as estratégias voltadas para o exterior, uma delas diz respeito às matrículas no sentido de conservar ou atrair novos estudantes. A autora salienta que essas estratégias variam de acordo com os países e com o tipo de configuração competitiva local. Em geral, as escolas que ocupam as melhores posições são pouco mobilizadas em relação à matrícula uma vez que a alta demanda, aliada aos critérios de seleção adotados, promove uma autosseleção por parte dos pais. Já as escolas menos reputadas praticam uma seleção que privilegia mais o comportamento dos estudantes do que necessariamente disposições acadêmicas. Por fim, aquelas escolas que ocupam as posições inferiores, do ponto de vista da demanda, acabam por não empregar estratégias de seleção e aceitam quase todos os alunos. Cabe salientar que em países como a França e também em algumas regiões do Brasil, como é o caso de Minas Gerais, há uma grande diferença entre o comportamento das escolas públicas e privadas. As escolas públicas devem respeitar regras bem definidas em relação às matrículas. No entanto, aquelas que possuem melhor reputação acabam sendo mais demandadas entre as famílias mais mobilizadas em relação à educação dos filhos, o que faz com que essas escolas adotem formas legais ou ilegais para infringir as regras. Já no setor privado, mais direcionado ao mercado, as escolas de melhor reputação exercem atração a partir dos resultados acadêmicos de seus alunos.

Outro tipo de estratégia voltada para o exterior apontada por Van Zanten (2005) tem relação com os componentes curriculares oferecidos pelas escolas. Assim, aquelas escolas que, num contexto europeu⁶, competem por um público de elite acadêmica e intelectual tendem a oferecer conteúdos que despertem a atenção dessa clientela como, por exemplo, latim, grego e, em anos mais recentes, também o mandarim. As escolas que buscam estudantes de classe média e alta apostam na modernização como forma de exercer atração ou criam serviços diferenciados como turmas específicas para alunos com dificuldades de aprendizado. Por fim, as escolas mais fracas, no sentido da capacidade de atração, priorizam a oferta de conteúdos que estejam em voga em determinado momento.

Por outro lado, entre as estratégias internas adotadas, a criação de turmas de nível ou com alunos de perfil socioeconômico mais favorável tende a ter um duplo impacto: despertam a atenção das famílias e também dos professores, uma vez que tais turmas tendem a apresentar

⁶. No Brasil, vemos a ampliação da oferta de escolas bilíngues.

melhor comportamento, proporcionando, assim, um ambiente mais tranquilo para o desenvolvimento do trabalho. Além da criação das turmas de nível, outras estratégias internas destacadas se relacionam à gestão da disciplina. Em geral, as escolas que ocupam as melhores posições na hierarquia dos estabelecimentos de ensino não têm grandes problemas nessa área em função das disposições internas, mais afinadas ao ambiente acadêmico, de seus estudantes. Em contrapartida, à medida que se desce nessa hierarquia, os problemas com a indisciplina tendem a aumentar. Para lidar com essa dificuldade, em geral, as escolas podem adotar três tipos de posturas básicas. A primeira delas é relativa à presença marcante do diretor e dos funcionários encarregados de zelar pela disciplina. A segunda envolve a negociação e a implementação de contratos e acordos com os alunos. Por fim, existem escolas que buscam soluções terapêuticas recorrendo à atuação de profissionais especializados como conselheiros educacionais ou assistentes sociais escolares.

As posições ocupadas pelas escolas na hierarquia educacional local determinam também o tipo de postura que as escolas adotam. Entre aquelas que ocupam o topo da hierarquia é comum a adoção de uma postura “poupadora” (VAN ZANTEN, 2005). Essas escolas contentam-se em gerir seu capital dispensando o menor esforço possível. As escolas que ocupam posições mais instáveis, por sua vez, buscam desenvolver estratégias que lhes permitam conquistar novas posições, como as já citadas ofertas diferenciadas de opções curriculares. Caso conquistem um aumento no número de matrículas, essas escolas tendem a aumentar suas exigências como forma de elitizar seu público. Essas escolas podem ainda investir em estratégias internas como a criação das turmas de nível ou recorrer a exclusões e expulsões que podem proporcionar resultados mais visíveis a curto prazo.

Entre as escolas que ocupam posições menos favoráveis na hierarquia, as posturas podem variar entre a adaptação à realidade enfrentada e a busca pela melhoria de sua imagem. Aquelas que adotam a postura de adaptação se voltam para o interior e podem assumir uma posição fatalista e resignada a ponto de se contentarem com um ambiente mais pacífico ou apresentar certo voluntarismo que as leva a buscar melhorias estruturais, de pessoal e, até mesmo, um esforço coletivo no sentido de melhorar o resultado de seus alunos. Os estabelecimentos mais heterogêneos e, por conseguinte, um pouco mais atrativos, lutam para melhorar sua imagem exterior primeiramente a partir da diversificação da oferta curricular, logicamente menos prestigiosa quando comparada às escolas de elite. Em termos internos, essas escolas podem conferir bastante importância às turmas de nível que agrupam os alunos geralmente oriundos das classes médias e que não apresentam grandes problemas disciplinares.

Nota-se, portanto, que a livre escolha da escola pelas famílias pode contribuir para a formação de um quase-mercado educacional e que os estabelecimentos de ensino adotam estratégias competitivas bastante distintas entre si. As estratégias adotadas para atrair mais e, em alguns casos, melhores alunos guardam relação também com a posição hierárquica de cada escola no quase mercado educacional local. A seguir, apresentamos pesquisas sobre a escolha da escola desenvolvidas por pesquisadores brasileiros.

Antes, é preciso salientar, porém, que no Brasil o funcionamento das escolas no quase-mercado oculto opera em conjunto com os altos níveis de desigualdades existentes em nossa sociedade. Nesse sentido, o sistema educacional brasileiro se estrutura em torno – ao mesmo tempo em que reflete – das desigualdades sociais. Existe a oposição ensino público e privado que possui características diferentes a depender da etapa educacional analisada. Escolas privadas de ensino básico apresentam, via de regra, condições de funcionamento, sejam elas físicas, administrativas ou pedagógicas, superiores às das escolas do ensino público. No entanto, a complexidade do sistema educacional brasileiro exige que essa classificação seja matizada por nuances. Existem escolas públicas “comuns” que apresentam estruturas físicas superiores às de algumas escolas da rede privada, ao mesmo tempo em que algumas escolas privadas não se diferenciam tanto em termos qualitativos das escolas públicas. Existem ainda, casos em que algumas famílias detentoras de maior volume de capital financeiro, quando comparado ao capital cultural, podem optar por escolas privadas, mas não possuem recursos simbólicos para perceber a rentabilidade objetiva de tal escolha, ou então, famílias que optam pela rede privada de ensino apenas para evitar o ensino público, mesmo que tal opção implique numa perda da qualidade do ensino ofertado a seus filhos.

No caso da educação superior, por outro lado, são as universidades públicas ocupam o topo da hierarquia estabelecida entre as universidades brasileiras. De maneira geral pode-se dizer que as melhores instituições de ensino são frequentadas pelas classes médias e elites fortemente mobilizadas na educação de seus filhos, enquanto as camadas populares ficam reféns das instituições preteridas pelas classes dominantes. É preciso salientar, no entanto, que o estabelecimento da lei de cotas provoca uma mudança significativa nesse quadro geral e possibilita a entrada de muitos estudantes pertencentes às camadas populares e às minorias nas melhores universidades públicas do país. Vários estudos apontam o impacto da lei de cotas sobre a democratização do ensino superior público no país. Ribeiro e Schlegel (2015), por exemplo, apontam, junto ao aumento dos estudantes das camadas populares, a formação de uma hierarquia horizontal nesse nível de ensino.

Há que se atentar, ainda, ao fato de que, mesmo no ensino público, há desigualdade entre escolas e estudantes que compõe uma mesma rede e, como se verá mais adiante neste capítulo, o território no qual essas escolas se localizam e o perfil dos estudantes que as frequentam – muitas vezes condicionado também pelas características do território – podem exercer efeitos que dificultam e, em alguns casos, até mesmo inviabilizam o trabalho institucional e pedagógico (ERNICA; BATISTA, 2012).

1.1.1 A pesquisa sobre a escolha do estabelecimento de ensino no Brasil

As pesquisas que abordam a escolha do estabelecimento de ensino no Brasil, tais como Alves, Fisch e Regis (2010), Resende, Nogueira e Nogueira (2011), Costa e Koslinski (2011, 2012) e Bruel (2015), consideram uma série de modificações ocorridas no sistema educacional desde a massificação do ensino fundamental iniciada na década de 1990 como relevantes para o surgimento desse fenômeno. Se, por um lado, as reformas educacionais ampliaram o acesso da população à escolarização, por outro, essas reformas são, em larga medida, inspiradas em lógicas neoliberais que se fazem presentes, em maior ou menor grau, e que pensam a melhoria da qualidade de ensino a partir de uma maior liberdade de escolha da escola por parte das famílias, o que levaria a uma maior competitividade entre os estabelecimentos de ensino. Há que se atentar, porém, ao fato de que as reformas e o incentivo à competição entre as escolas se deram em um cenário marcado por grande desigualdade apresentada, aqui, sob três aspectos distintos:

A desigualdade educacional pode ser olhada por diversas dimensões, assim como a qualidade educacional. Oliveira e Araújo (2005) discutem como a qualidade educacional é um conceito polissêmico e dinâmico, refletindo a condição do ensino de cada época. Até 1980, a qualidade era vista principalmente como o acesso à educação e, por isso, a política educacional concentrava-se na expansão das oportunidades de escolarização. Com a expansão do acesso à escola, o problema deslocou-se para a progressão dentro do sistema de ensino e as políticas de melhoria da qualidade educacional visavam à redução das taxas de repetência e evasão. A partir dos anos 2000, cada vez mais a progressão deixa de ser o principal problema e a qualidade passa a ser percebida como a proficiência dos estudantes (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p.512).

Costa e Koslinski (2011, 2012) constataram uma grande demanda por escolas públicas consideradas acima da média ou mesmo de alto desempenho, geralmente ligadas à rede federal de ensino. No entanto, entre as escolas “comuns” é possível verificar também uma forte competição pelas vagas em determinados estabelecimentos. Em função disso, os autores consideraram a existência de um quase-mercado oculto no estado do Rio de Janeiro. De acordo com Costa e Koslinski, o uso da expressão “quase-mercado oculto” se justifica porque

[...] não há mecanismos formais, explícitos, de seleção de alunos em cada estabelecimento. São procedimentos velados que permitem a algumas escolas operar

ativamente no mercado, que, do ponto de vista legal e formal, não é, nem pode ser fechado. Há vagas para todos – ao menos no ensino fundamental. A rede estudada, assim como outras redes públicas que conhecemos no país, não dispõe de procedimentos que permitam filtrar claramente seus alunos (testes de acesso ou mecanismos legais de exclusão e seleção). No entanto, há forte seletividade por parte de algumas escolas mais conceituadas, o que ocorre de forma velada. A existência de uma reduzida independência da gestão escolar – mesmo que esta não tenha sido estimulada por uma política deliberada – tem levado a artifícios como o de ‘esconder vagas’, ou à rejeição de alunos (COSTA; KOSLINSKI, 2011, p. 255).

De acordo com esses autores, no quase-mercado oculto, não só as famílias competem entre si pelas “melhores” escolas como os próprios estabelecimentos competem pelos alunos. Costa e Koslinski (2011) também utilizaram a noção de ecologia de mercado para destacarem que, num determinado contexto local, as relações de interdependência competitiva entre os estabelecimentos de ensino geram fluxos específicos de alunos entre as escolas. Conforme essa noção, ao mesmo tempo em que competem entre si pelos estudantes, as escolas necessitam umas das outras para que o mercado se consolide. Para Bruel (2015), a noção de ecologia de mercado dá visibilidade ao fato de que algumas escolas ocupam papéis característicos nessa complexa rede de relações interdependentes entre oferta e procura de vagas. Existem escolas que “condensam” estudantes, outras que “evaporam”, como exposto a seguir:

Estabelecimentos que “condensam” estudantes são aqueles que recebem uma quantidade de demanda maior do que a que conseguem absorver. E as instituições que “evaporam” alunos são aquelas que possuem vagas ociosas e não recebem demanda para preenchê-las. Seria possível pensar em outra metáfora análoga a partir dos conceitos de força centrífuga e centrípeta, considerando a existência de escolas que afastam os estudantes empurrando-os para fora da instituição, e outras que os atraem para o seu interior (BRUEL, 2015, p. 4).

Resende, Nogueira e Nogueira (2011), por sua vez, também ressaltaram que, diante de um quase-mercado educacional, a possibilidade de escolha varia de um grupo social a outro. Isso quer dizer que a percepção das famílias sobre as escolas e os critérios utilizados para efetuar a escolha variam em função da pertença a um determinado grupo social. De modo geral, a tendência a fazer escolhas que busquem diferenciação qualitativa entre os estabelecimentos de ensino se torna mais perceptível à medida que se intensifica o peso da escolarização para a obtenção de uma determinada posição social ou profissional. Portanto, as famílias que almejam, desde cedo, profissões mais valorizadas socialmente, ou mesmo o ingresso no ensino superior, demonstram maior inclinação a adotar a escolha da escola como uma estratégia positiva para esse fim.

Os critérios utilizados pelas famílias variam, então, de acordo o grupo social ao qual pertencem. Famílias das camadas médias tendencialmente buscam escolas da rede privada e, mesmo entre elas, há variação na posse dos diferentes tipos de capital que orientam a escolha. Nesse caso, as famílias que possuem um forte capital cultural tendem a priorizar os estabelecimentos reconhecidos por sua excelência acadêmica (NOGUEIRA, 2000). Famílias

com maior capital econômico, por sua vez, tendem a escolher a escola em função do perfil social dos estudantes buscando os “próximos de si” e evitando “os outros indesejáveis” (VAN ZANTEN, 2010; NOGUEIRA, 2010). As famílias das camadas populares seguem, em sua maior parte, a lógica da necessidade (ALVES; FISCH; REGIS, 2010) muitas vezes expressa nos cálculos feitos entre a qualidade *versus* a distância entre a escola e a residência ou trabalho dos pais. Cumpre destacar também que a escolha da escola pode envolver estratégias de evitamento (BEN AYED, 2012; CUNHA; ALVES, 2018) de determinadas escolas consideradas indesejáveis seja pela violência, pelo modo de organização ou mesmo para evitar a convivência com certo perfil social de alunos.

Nogueira, Resende e Viana (2015) descreveram um quadro complexo em que mesmo as famílias com perfil socioeconômico parecido escolhem escolas públicas diferentes. Realizada na cidade de Belo Horizonte, a pesquisa levou em consideração o desempenho das escolas na Prova Brasil e classificou a amostra em quatro grupos: alunos com melhores e piores notas nas escolas de melhor desempenho na Prova Brasil e alunos com melhores e piores notas nas escolas consideradas “comuns”. Essa pesquisa revelou que, mesmo havendo relativa homogeneidade na amostra em função do pertencimento ao mesmo grupo social, não existe relação direta entre o perfil socioeconômico e demográfico das famílias e o estabelecimento de ensino frequentado pelos estudantes, ou seja, nem sempre as famílias em melhores condições financeiras e sociais matriculavam seus filhos nas escolas que possuíam as melhores notas nas avaliações externas. Da mesma forma, foi constatado que algumas famílias que apresentavam condições socioeconômicas mais precárias matriculavam seus filhos nas escolas com melhores resultados.

A pesquisa de Nogueira, Resende e Viana (2015) revelou também uma homologia entre o nível socioeconômico dos estudantes e as diferenças de desempenho. Sobre a escolha das escolas, essas autoras verificaram que há certa mobilização em relação aos estabelecimentos de ensino que apresentaram melhor desempenho na Prova Brasil. No entanto, salientam que nem sempre essa mobilização se traduziu na opção de não respeitar o cadastro escolar e que também não se relaciona necessariamente aos alunos que apresentam melhor desempenho. Nesse sentido, algumas famílias parecem se beneficiar da existência de escolas consideradas boas, próximas ao local de moradia e, portanto, optam por seguir o cadastro escolar.

É notório que a escolha do estabelecimento de ensino acaba por se revelar um meio a partir do qual podemos observar como as diferenças sociais operam para produzir desigualdades educacionais:

[...] quer se trate das elites ou de grupos menos privilegiados, o fato é que a escolha do estabelecimento de ensino surge como uma dimensão importante do processo de construção das desigualdades de escolarização nas sociedades contemporâneas. Cada grupo social realiza suas escolhas dentro do universo de possibilidades que lhe é próprio, utilizando-se de critérios e servindo-se de recursos culturais e econômicos distintos. Cada um deles tende, portanto, a fazer escolhas que refletem e reproduzem essas mesmas desigualdades (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011, p. 958).

As desigualdades sociais atuam como elementos que podem influenciar a disposição das famílias a exercer a escolha da escola, bem como tem ligações com o espaço ocupado pelos diferentes grupos sociais nas cidades. Além disso, a concentração de famílias com o mesmo perfil socioeconômico exerce influência tanto nos resultados obtidos pelos estudantes em sua trajetória escolar, quanto nas suas chances de prosseguir os estudos à medida que avançam nos níveis de ensino. As regiões mais pobres apresentam, ainda, uma variedade não tão grande de bens e serviços, o que condiciona e limita, de maneira geral, as escolhas que as famílias residentes nos bairros mais pobres e distantes conseguem exercer, bem como a capacidade de perceberem oportunidades que estejam situadas para além daquelas presentes em seu cotidiano.

Segundo Bruel (2015), a escolha do estabelecimento de ensino merece atenção especial, pois é preciso considerar que as famílias não obedecem a uma racionalidade única, uma vez que existem condicionantes ligados às lógicas características de cada grupo social. Além disso, deve-se também considerar a geografia objetiva de oportunidades educacionais e, nesse sentido, o contexto de moradia ganha relevância. Essa autora salienta, ainda, que a escolha ocorre também em função das opções ao alcance, isto é, do horizonte de possibilidades de cada família.

1.2 O capital social e a escolha da escola

Os contextos de moradia, os recursos materiais e simbólicos e a distribuição da oferta escolar no espaço geográfico modulam a escolha das famílias. Estudos sobre a escolha do estabelecimento de ensino, como os realizados por Bell (2005) e Costa e Koslinski (2011), destacaram a importância de se atentar para o capital social como um dos fatores a ser considerado ao se estudar as estratégias educativas adotadas pelas famílias.

O significado do conceito de capital social depende da linha teórica a partir da qual o termo é pensado. As diversas interpretações sobre o conceito suscitaram muitos trabalhos que buscaram retomar a origem de sua utilização no pensamento contemporâneo, em especial a partir dos escritos mais sistematizados de Pierre Bourdieu (2007b) e James Coleman (1988, 1994) (PORTES, 2000; SIISIÄINEN, 2003; ADAM; RONČEVIĆ, 2003; MILLAN; GORDON, 2004; LIN, 2004; ADLER; KWON, 2009; RUZ, 2011). Neste tópico, abordaremos quatro linhas interpretativas, bem como apresentaremos as aproximações e distanciamentos

entre as noções de capital social presentes nas obras de James Coleman (1988, 1994), Pierre Bourdieu (2007b), Robert Putnam (1993a) e Nan Lin (2004).

Antes de nos aprofundarmos especificamente em cada um dos autores citados, cumpre salientar que a noção de capital social ganhou um tratamento mais cuidadoso na literatura em um período relativamente recente, principalmente a partir dos escritos de Coleman (1988) que foram retomados e aprofundados na obra *Foundations of social theory* (1994).

De forma independente, Pierre Bourdieu já trabalhava com a noção de capital social, mesmo que ainda de forma incipiente e pouco detalhada desde a década de 1970. O termo “capital social” aparece em “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, mas apenas anos mais tarde Bourdieu (2007b) dedicou algumas páginas da revista *Acts de la Recherche en Sciences Sociales* para publicar um texto intitulado “Capital Social - Notas provisórias”.

A partir desses referenciais teóricos e, principalmente dos escritos de Coleman, a noção de capital social ganhou destaque e passou ser utilizada não somente em investigações no campo sociológico, mas também em áreas como políticas públicas, ciência política, etnologia, demografia, história, entre outras (HIGGINS, 2005b).

A profusão de campos de pesquisa é congruente com a gama de significações atribuídas ao conceito de capital social. Apesar das diferenças específicas em relação ao conceito, é possível dizer que, de maneira geral, o capital social é entendido como aspectos da estrutura social que facilitam a ação dos atores no espaço social, modulando suas escolhas e práticas. Essa definição vaga possibilita o desenvolvimento uma série de teorias que enfatizam aspectos distintos do capital social e podem ser classificadas, a princípio, em dois grandes grupos a depender do enfoque principal dado às relações que um ator mantém com outros atores ou às relações que caracterizam a estrutura interna de uma dada organização social.

Segundo Adler e Kwon (2009), o primeiro grupo entende o capital social, primariamente, como um recurso que facilita a ação de um ator. Esse recurso está ligado à rede social e conecta o ator a outros atores. Essa visão é mais comum entre sociólogos e parte do princípio de que as ações de um indivíduo ou um grupo são facilitadas por seu pertencimento a uma rede social. O segundo grupo, por outro lado, entende o capital social não como um recurso localizado nas relações externas de um determinado ator, mas focam sua análise no capital social como um recurso das ligações internas que caracterizam as estruturas de atores coletivos, garantindo-lhes coesão e os benefícios que se originam dela. Essa abordagem é mais comum entre economistas e cientistas políticos.

Ainda de acordo com Adler e Kwon (2009), o capital social possui uma série de similaridades e, também, diferenças em relação aos outros tipos de capital. Primeiramente, o

capital social, assim como os outros tipos de capital, pode ser investido com expectativas de retorno. Assim, um indivíduo - ou um grupo de pessoas - pode investir em sua rede de relações para aumentar a sua capacidade de acesso às informações ou mesmo para reforçar as relações internas da rede, favorecendo assim, o sentimento de identidade e capacidade de governança.

Em segundo lugar, o capital social é “apropriável” (COLEMAN, 1988) e “conversível” (BOURDIEU, 1986). Desta forma, uma rede de amizade de um determinado ator pode ser utilizada, por exemplo, para obtenção de informações específicas sobre o funcionamento do sistema educacional. O capital social é conversível, mas sua convertibilidade não é tão simples e imediata como acontece com capital econômico que pode ser diretamente convertido em capital cultural.

Em terceiro lugar, os autores apontam para o fato de o capital social poder ser um substituto ou um complemento para determinados recursos. Mais comumente, o capital social atua como um potencializador de recursos, como aponta Bourdieu (2007b). A noção de capital social permite, nesse caso, compreender porque certos atores com nível parecido de capital econômico e cultural obtêm resultados diferentes uns dos outros. Por meio do capital social é possível a um ator obter informações privilegiadas sobre o mercado financeiro, ou mesmo o mercado escolar, e, assim, investir seu capital econômico com maior segurança e rentabilidade, por exemplo.

Em quarto lugar, o capital social precisa ser mantido, ou seja, esse tipo de capital somente existe na medida em que há interação entre os membros de um grupo. Portanto, é necessário que seja efetuado um investimento por parte dos membros do grupo a fim de manter essas relações saudáveis. Além disso, diferente dos outros tipos de capital, como o humano e o físico, o capital social não possui previsibilidade de deterioração. Isso significa que, se com o passar do tempo, as capacidades humanas, como a força, naturalmente diminuem ou certos objetos se desgastam, o mesmo não ocorre com o capital social. Por outro lado, o capital social normalmente aumenta com seu uso, pois quanto mais se investe nas relações, mais duradouras e fortes elas tendem a se tornar.

Outra característica distintiva entre o capital social e as outras formas de capital é o fato de que o capital social é um bem comum, não sendo necessariamente uma propriedade daqueles que dele se beneficiam. Assim, por exemplo, numa comunidade em que seus membros zelam pela segurança e limpeza das ruas, todas as pessoas que por elas transitam são beneficiadas, mesmo não fazendo parte diretamente da vizinhança em questão.

Por fim, o capital social, diferente de todas as outras formas de capital, não está localizado no ator, mas nas redes de relações que ele estabelece com outros atores. Ninguém é

completamente dono do capital social. Se a relação entre dois atores se desfaz, todos os recursos que poderiam ser acessados através dela se perdem. Essa seria, possivelmente, a mais geral e fundamental diferença entre o capital social e as outras formas de capital (ADLER; KWON, 2009).

Uma vez delineadas as características básicas do capital social, suas semelhanças e diferenças em relação às outras formas de capital, passemos a uma análise mais atenta, ainda que sem pretensões de esgotar o tema, das concepções de James Coleman (1988, 1994), Robert Putnam (1993a), Pierre Bourdieu (2007b) e Nan Lin (2004).

Em uma visão geral, Coleman (1988) e Putnam (1993a) entenderam o capital social como um tipo de capital presente na sociedade e do qual todos os membros, por pertencerem a uma dada estrutura social, poderiam usufruir. Bourdieu (2007b), por outro lado, o entendeu como uma série de recursos (materiais e/ou simbólicos) inscritos em uma determinada rede que permitem ao agente, ou a um determinado grupo, a possibilidade de potencializar outros tipos de capital a partir de suas ligações nas redes das quais fazem parte.

A análise bourdieusiana do capital social considera, portanto, não apenas fato do capital social ser resultado das relações entre os atores, mas também, e principalmente, seu traço marcadamente distintivo que atua no sentido da reprodução das estruturas de classe da sociedade. Já Lin (2004) entendeu o capital social como recursos incorporados à rede de relações de um indivíduo. Neste caso, o capital social seria unicamente uma entidade estrutural (HÄUBERER, 2011).

1.2.1 James Coleman: capital social – bem público e benefício individual

A tradição que entende o capital social como um recurso presente na estrutura social e nas relações entre os indivíduos ganhou maior notoriedade com James Coleman. Para ele, o capital social é definido a partir de seu caráter funcional, ou seja, considera-se o capital social como uma variedade de entidades que compartilham aspectos da estrutura social e que favorecem a obtenção de objetivos comuns (COLEMAN, 1994). O capital social possibilita a realização de certos objetivos que não seriam possíveis em sua ausência.

Segundo Bonamino *et al.* (2010), Coleman (1988) argumentou que o capital social não é um atributo pertencente a um único ator, mas, ao contrário, encontra-se presente na estrutura de relações entre vários indivíduos. O capital social, então, é construído a partir das relações entre as pessoas e nas trocas que acabam por facilitar ações individuais ou do próprio grupo. Coleman (1994) listou as formas sob as quais o capital social se manifesta, a saber, obrigações

e expectativas, informação potencial, normas e sanções efetivas, relações de autoridade e organizações sociais apropriáveis ou intencionais. Tais aspectos tem influência na qualidade das relações e potencializa o engajamento das pessoas na troca de recursos e na assistência entre eles, bem como aumenta a empatia em relação aos interesses dos outros membros da comunidade da qual participa.

Capdevielle (2014), ao analisar a teoria de Coleman, sublinhou o fato de que é a partir da realização de favores que o capital social assume a forma de obrigações. Assim, ao ser ajudado por B, um determinado ator A estaria, agora, obrigado a retribuir a ajuda de B em algum momento futuro de maneira tal que ambos realizem seus objetivos. Sobre as obrigações e expectativas, Millan e Gordon (2004) salientaram que esse caráter de obrigatoriedade envolvido nas trocas sociais implica na formação de certo crédito, um capital para os atores que estão imersos em uma dada estrutura de reciprocidade. A analogia com o capital econômico parece direta: a partir de suas relações com outras pessoas, um ator que acumule um grande número de “créditos” pode, num momento futuro, se servir deles para realizar algum objetivo. Coleman (1994) salientou, ainda, que existem dois elementos críticos nessa relação: o nível de confiança de uma dada comunidade, o que significaria que os débitos seriam pagos, e a extensão das obrigações devidas.

As estruturas sociais podem variar nessas duas dimensões, enquanto os indivíduos de um dado grupo específico diferem apenas na segunda. Por outro lado, a anulação dessa relação de obrigatoriedade levaria à desvalorização dos créditos, uma vez que eles não se fundamentam em obrigações jurídicas. Ou seja, nenhum membro da comunidade está obrigado por leis jurídicas a retribuir favores ou a cooperar com aqueles que um dia lhes ajudaram. A falta da certeza da retribuição, entretanto, implicaria a desvalorização ou mesmo inviabilizaria a relação de trocas entre os atores fato que, conseqüentemente, impossibilitaria o surgimento do capital social.

Um exemplo é a prática do consórcio, de modo informal, entre amigos e conhecidos. Nessa prática, algumas pessoas acordam entre si de todos os meses contribuírem com uma determinada quantia e, a cada mês, um dos membros do grupo é beneficiado com a soma das contribuições. Aquele que é beneficiado no primeiro mês continua a contribuir até que todos do grupo também o sejam. Como não há nenhuma sanção jurídica que obrigue aquele que já recebeu o montante combinado a continuar contribuindo até que todos recebam, ele o faz por respeito ao acordo firmado com o restante do grupo. Por outro lado, se algum deles deixarem de contribuir, não haveria motivos para que os outros continuem contribuindo e toda a ação que seria benéfica para os envolvidos acaba se deteriorando e perdendo o sentido.

Millan e Gordon (2004) destacaram que as normas formais ou informais, que pautam as relações sociais são importantes porque geram confiabilidade. Elas funcionam como mecanismos que incentivam ou restringem alguns tipos de comportamentos. Normas efetivas que coíbem o crime numa determinada cidade podem tornar mais seguro para as mulheres caminharem pelas ruas à noite, por exemplo. Ou ainda, normas que apoiem e recompensem efetivamente o sucesso escolar em uma comunidade pode tornar mais fácil o trabalho da escola. É importante ressaltar que as normas, em alguns casos, podem ser internalizadas ou, por outro lado, incentivadas a partir de recompensas que apoiem, por exemplo, ações desinteressadas que promovam o bem público ou desaprovem ações egoístas.

Por outro lado, o não cumprimento das normas ou sua não efetividade pode minar o capital social. Retomemos o exemplo anterior sobre o consórcio. Se aquele que deixa de contribuir não sofre punição e continua sendo convidado para consórcios futuros repetindo o mesmo comportamento, as outras pessoas se recusariam a participar dessas e, também, de outras ações coletivas que envolvessem o referido ator. O capital social, nesse caso, estaria em risco porque, na perspectiva de Coleman (1988), há uma inter-relação de dependência entre capital social e estrutura da qual ele é decorrente.

Se tomarmos como exemplo os vizinhos de um determinado bairro, não havendo o compartilhamento de favores, o respeito às normas comuns de convivência e as punições em caso de descumprimento das normas, não haveria a possibilidade de se construir um capital social nessa comunidade. Assim, a construção e o acúmulo de capital social dependem da estrutura social na qual ele se funda. O capital social é formado a partir de relações de confiança e, caso ocorram relações disfuncionais ou conflitivas, estas podem corromper a estrutura social e comprometer o capital social.

Outra forma importante assumida pelo capital social é o potencial de informação presente nas redes de relações entre as pessoas. A informação é extremamente importante, pois é a partir dela que as bases para as ações são estabelecidas. No entanto, Coleman (1994) salientou que a “aquisição de informação é custosa. O mínimo requerido é atenção, que está sempre em falta”⁷ (COLEMAN, 1994, p. 310). Uma das formas de se obter informações é usar relações sociais que são mantidas por outros propósitos. Assim, uma pessoa que não é muito interessada em informações diárias, mas se interessa por acontecimentos importantes, pode poupar o tempo necessário de leitura do jornal caso possa obter essas informações com um amigo que seja melhor informado. Ou ainda, uma mãe que precisa matricular seu filho pela

⁷ Tradução livre de: “acquisition of information is costly. The minimum it requires is attention, which is always in short supply.”

primeira vez no sistema escolar, mas não possui informações suficientes sobre as diferenças e nuances entre os estabelecimentos de ensino da cidade, pode obter essas informações com uma amiga ou conhecida que seja professora ou trabalhe em alguma escola local. Coleman (1994) salientou, ainda, que as relações nesses casos são valiosas pelas informações que fornecem e não pelos “créditos” que elas podem gerar na forma de obrigações que um ator possa ter em função da ação de outro.

As relações de autoridade também se constituem como formas do capital social, pois, ao transferir o controle de certas ações a um ator B, um ator A faz com que B tenha agora um capital social na forma do controle dos direitos cedidos. Se vários atores fizessem o mesmo, B teria então uma determinada extensão de capital social que poderia ser concentrado na realização de certas ações. Um exemplo prático seria o de atividades escolares em grupo. Se os integrantes do grupo decidem ceder uma parte do seu direito de decisão para que apenas um líder coordene as ações, se torna mais fácil a realização da atividade. Ao mesmo tempo, a existência de uma figura de autoridade pode inibir um comportamento oportunista⁸ de algum membro do grupo que não se empenhe na realização da atividade e, mesmo assim, seja beneficiado com a pontuação destinada ao grupo.

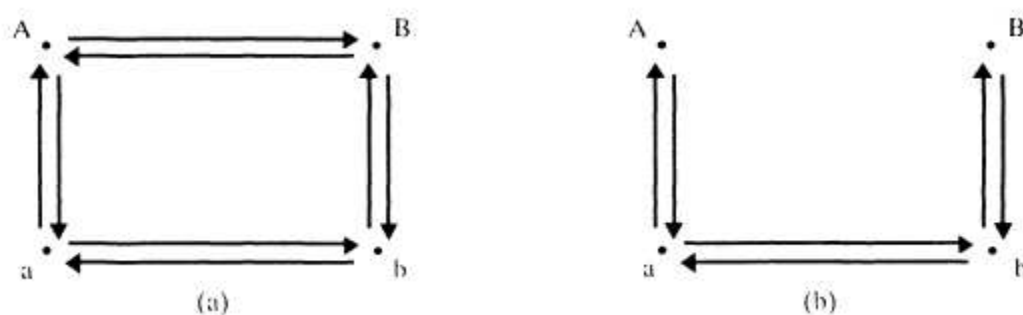
Para Coleman (1994), o capital social pode assumir também a forma de “organizações sociais apropriáveis” ou “organizações intencionais”. No primeiro caso, organizações voluntárias, criadas em função de algum motivo, podem acabar sendo utilizadas para algum outro propósito. O autor cita o caso de um grupo de moradores que enfrentavam problemas estruturais nas casas que foram adquiridas a partir de um projeto habitacional e se agruparam para enfrentar o problema. Após a resolução, no entanto, a organização de moradores continuou ativa e se tornou capital social disponível que ajudou a melhorar a qualidade de vida da vizinhança. Por outro lado, nas organizações intencionais o capital social é resultado de um investimento direto dos membros em relações das quais eles esperam obter algum retorno. Essa forma do capital social se diferencia das outras na medida em que, naquelas o capital social é resultante de atividades que são buscadas para outros propósitos. Como exemplo, Coleman (1994) cita uma associação de pais de uma determinada escola. Essa organização se constitui em capital social não apenas para os pais, mas também para a escola que também pode se beneficiar dela. A organização, nesse caso, ocorre justamente por sua capacidade de produzir um bem público capaz beneficiar não somente aqueles que participam dela. No caso da

⁸ No original *free-rider* (COLEMAN, 1994, p.311).

associação de pais, os benefícios decorrentes dela são desfrutados também por pais e por alunos que não estão diretamente envolvidos no círculo de pais associados.

Na perspectiva de Coleman (1994), o capital social pode ser criado, mantido ou destruído. Diante disso, um aspecto de bastante relevância é o fechamento⁹ presente nas relações sociais. O fechamento, neste caso, é uma característica das relações entre atores que podem influenciar suas ações reciprocamente. Um exemplo são as relações entre os atores A, B e C. Se apenas o ator B possui relações com A e C, não há fechamento, pois A e C não tem contato direto entre si e, portanto, não interagem, o que prejudica uma importante forma do capital social que é justamente o compartilhamento de normas, bem como não há possibilidade de que seja gerado capital social entre A e C na forma de expectativas e obrigações. Coleman (1994) cita a relação entre pais e filhos em uma dada comunidade. Se existir uma grande extensão de obrigações e expectativas e respeito às normas compartilhadas entre os adultos, então os pais A e B podem se ajudar no controle do comportamento dos filhos “a” e “b”, respectivamente. Esse aspecto de compartilhamento é potencializado também pelo convívio entre os filhos de A e B que reforçam mutuamente padrões de comportamento aprendidos com os pais. Não haveria fechamento (*closure*), por exemplo, se houvesse relações entre os filhos de A e B numa determinada escola, mas não houvesse relação entre os pais.

Figura 1 – Representação de duas comunidades (a) e (b) com e sem Fechamento (*closure*) intergeracional.



Fonte: Coleman (1994, p. 319).

Estabilidade e ideologia são outros fatores que podem afetar a criação e a destruição do capital social. Todas as formas do capital social são dependentes de estabilidade, com exceção das que são derivadas de organizações formais, que são formadas por uma estrutura de posições. A instabilidade da rede de relações pode afetar diretamente o volume do capital social ou mesmo comprometer toda a sua existência. O mesmo não se aplica às organizações formais,

⁹ No original *closure* (COLEMAN, 1994, p. 314).

porque a rede é formada por posições e não por pessoas e, por isso, é capaz de manter a estabilidade da estrutura face à instabilidade de indivíduos. Para suas outras formas, a mobilidade dos indivíduos pode comprometer todo o capital social, pois ao se desfazer a estrutura de relações, conseqüentemente, se desfaz o capital que é delas resultante. A ideologia, por sua vez, pode ser um fator que potencializa o capital social. Uma ideologia religiosa, por exemplo, que promova o desapego pessoal e ajude as pessoas debilitadas, contribui muito para a formação do capital social. Coleman (1994) cita o caso de escolas privadas de cunho religioso e secular nos Estados Unidos em que a taxa de abandono nas escolas religiosas é menor do que nas escolas seculares, públicas ou privadas. O autor apresentou como possível explicação para tal fenômeno a soma de capital social disponível nas escolas de cunho religioso que está ausente nas outras.

Um último aspecto que merece destaque na formulação de Coleman (1994) a respeito do capital social é seu caráter de bem público. Segundo esse autor, o capital social possui certas características que o distingue dos bens privados. Esse tipo capital é inalienável e não pode ser vendido, emprestado, cedido. Mesmo que tenha valor de uso, o capital social não é facilmente intercambiável. Isso quer dizer que, como um atributo presente na rede de relações na qual uma pessoa está envolvida, o capital social não pode ser propriedade privada de nenhuma das pessoas que fazem parte dela. Coleman (1994) retomou o exemplo da associação de pais que, geralmente, não envolve todos os pais de uma escola. Uma associação ativa e presente pode reforçar as normas disciplinares, auxiliar na infraestrutura física do estabelecimento, etc. A ação desses pais acaba por beneficiar toda a comunidade escolar, mas diante de uma ótima oferta de emprego uma das mães especialmente ativa na associação pode se retirar. Os benefícios dessa nova atividade, em termos particulares, podem superar os ganhos de sua participação na associação de pais. No entanto, a perda de um membro ativo pode significar uma baixa relevante para todos os que fazem parte da comunidade escolar.

Coleman (1994, p. 302) define o capital social como sendo “uma variedade de entidades com dois elementos em comum: todas elas consistem num certo aspecto das estruturas sociais e facilitam determinadas ações dos indivíduos no interior da estrutura”¹⁰. Ao analisar as aplicações do capital social na sociologia contemporânea, Portes (2000) destacou que Coleman desenvolveu a perspectiva iniciada por Loury (1977)¹¹. Essa definição vaga do conceito de

¹⁰ Tradução livre de: “a variety of different entities having two characteristics in common: They all consist of some aspect of a social structure, and they facilitate certain actions of individuals who are within the structure”.

¹¹ Segundo Portes (2000), apesar de não formular um conceito pormenorizado da noção de capital social, Loury (1977) o emprega como forma de combater as teorias meritocráticas individualistas ao apontar que as diferenças de acesso às oportunidades de juventudes minoritárias poderiam ser observadas em função de suas ligações sociais.

capital social parece ter proporcionado espaço para que vários processos distintos, e até mesmo contraditórios, pudessem ser reunidos sob o mesmo conceito, como o faz Coleman (1988, 1994) ao não diferenciar os mecanismos de obtenção de capital social e as vantagens obtidas a partir dele:

Coleman, ele próprio, deu início a essa proliferação, ao incluir sob a mesma designação alguns dos mecanismos geradores de capital social (como expectativas de reciprocidade e as normas impostas pelo grupo); as consequências de sua detenção (**como o acesso privilegiado a informações**); e a organização social “apropriável” que fornece o contexto de realização tanto dos primeiros quanto dos segundos. Os recursos obtidos através do capital social têm, da perspectiva do receptor, o caráter de dádiva. Torna-se dessa forma importante distinguir os recursos em si mesmos da capacidade de os obter em virtude da pertença a diferentes estruturas sociais, distinção explícita no trabalho de Bourdieu mas obscurecida por Coleman. Não distinguir capital social dos recursos adquiridos através dele pode facilmente levar a proposições tautológicas (PORTES, 2000, p. 136, grifo nosso).

Ao criticar a noção de Coleman, Portes (2000) chamou a atenção para a necessidade de se diferenciar os possuidores de capital social (aqueles fazem as solicitações), as fontes do capital social (aqueles a quem são feitas as solicitações) e os recursos propriamente ditos. Como o capital social está distribuído pela estrutura social, torna-se difícil distinguir, a partir do conceito de Coleman (1988, 1994), aqueles que possuem o capital social daqueles que são sua fonte.

Ainda que sofra críticas como as de Portes (2000), a perspectiva inaugurada por Coleman (1988) foi utilizada por diversos pesquisadores entre os quais se encontra Robert Putnam (1993a) que apresentou uma leitura do capital social que tem proximidades com a proposta de Coleman, apesar de Putnam focar sua análise do capital social a partir de sua relação com a noção de comunidade cívica. A próxima seção apresenta em linhas gerais a perspectiva desse autor em relação ao capital social.

1.2.2 Robert Putnam: o capital social e a comunidade cívica

Robert Putnam (1993a) desenvolveu a noção de capital social a partir da proposta de Coleman (1988, 1994), porém sua preocupação central estava na explicação do desempenho desigual de instituições. Ao investigar o porquê de alguns governos democráticos alcançarem maior desenvolvimento do que outros, o autor viu na noção de capital social uma chave explicativa.

Segundo Capdevielle (2014), a perspectiva de Putnam (1993a) é similar à de Coleman, pois considera o capital social como um instrumento de análise macro que faz parte da comunidade e não é apenas um recurso de caráter individual. Para Putnam (1993a), o capital social se “refere a aspectos da organização social tais como confiança, normas e redes, que

podem melhorar a eficiência de uma sociedade e facilitar a ação coordenada¹²” (PUTNAM, 1993a, p.167).

Ao comparar as noções de capital social de Coleman e Putnam, Capdevielle (2014) salientou, ainda, que é possível perceber que os autores consideram distintos elementos como constituintes centrais da noção de capital: a sociedade ou os indivíduos. Enquanto para Coleman, o capital social se define basicamente pelos recursos inseridos nas redes sociais que podem ser utilizados pelos indivíduos a fim de obterem vantagens individuais, para Putnam, o foco está sobre as relações de confiança, nas normas de reciprocidade e no compromisso cívico, dimensões que estão mais relacionadas à ação coletiva. Ligado à tradição comunitária, Putnam (1993a) pensa o capital social em função dos elementos que favorecem o agir coletivo em busca do bem comum que se coloca acima dos bens individuais. Segundo Higgins (2005b),

A linha explicativa de Putnam move-se na convicção de que a democracia forte baseia-se na comunidade autônoma de cidadãos que estão unidos menos por interesses homogêneos do que pela educação cívica, e que são capazes de buscar objetivos comuns e de agir com reciprocidade graças a seu espírito cívico e às instituições participativas, e não pela boa vontade ou do altruísmo (HIGGINS, 2005b, p. 62).

Ao formular sua noção de capital social, Putnam (1993a) apresenta alguns exemplos de dilemas nos quais a ação coletiva pode trazer benefícios para todos os membros da comunidade. Uma das situações apresentadas pelo autor se refere ao problema conhecido na teoria dos jogos como o dilema do prisioneiro. Nesse caso, a confiança entre dois atores pode, através de uma ação coordenada, levar a um resultado benéfico para ambos, resultado esse que seria melhor que o obtido caso os atores agissem de forma individual, levando em consideração apenas a escolha racional. Outros exemplos citados pelo autor são: o drama dos bens de comuns formulado por David Hume¹³, a questão do ar enquanto bem público que é usufruído por todos, mesmo por aqueles que não contribuem para prover tal bem e, por fim, a relação entre a ação coletiva e os movimentos grevistas nos quais todos seriam beneficiados se aderissem ao movimento juntos, mas aquele que toma a iniciativa acaba correndo o risco de ser traído por algum fura-greve, o que faz com que todos acabem esperando para tirar proveito da iniciativa de outros.

Para Milan e Gordon (2004), a confiança mútua entre os membros de uma comunidade facilitaria as relações e as trocas a um custo menor entre os atores. Assinalam, ainda, que existe um vínculo direto entre reciprocidade e confiança, pois a reciprocidade funcionaria como uma fonte

¹² Tradução livre de: “refers to features of social organization, such as trust, norms, and networks, that can improve the efficiency of society by facilitating coordinated actions”.

¹³ Ver Tratado da natureza humana: uma Tentativa de Introduzir o Método Experimental de Raciocínio nos Assuntos Morais, (2009).

para a confiança. A reciprocidade seria a norma mais importante em termos de capital social e poderia ser pensada sob dois aspectos: generalizada e difusa. A primeira ocorre quando há trocas de objetos cujo valor se considera equivalente, como o empréstimo de uma ferramenta pelo empréstimo de outra. A segunda estabelece uma relação permanente e contínua de trocas, mesmo que, num dado momento, possa não ser equivalente, mantém-se a expectativa de que os benefícios serão mútuos e, em longo prazo, equivalentes. Este último tipo de reciprocidade se beneficiaria de maneira mais positiva de redes densas de interação social.

Higgins (2005b) salientou o fato de que, do ponto de vista sociológico, a reciprocidade, e com ela o capital social, faz parte de um sistema de intercâmbio social. Isso significa que nas comunidades em que as pessoas acreditam que a confiança dispensada a outros membros será retribuída sem a existência de abusos ou aproveitamentos egoístas, há uma maior chance de haver intercâmbio. Destacou, ainda, que todas as sociedades, moderna ou tradicional, democrática ou autoritária, capitalista ou comunista, têm sistemas formais e informais de intercâmbio. Tais sistemas, porém, podem configurar-se de maneira horizontal, em que os membros têm mais ou menos o mesmo *status* e poder, ou vertical, nos quais existem relações assimétricas de poder criando hierarquias e relações de dependência.

Os sistemas de participação cívica seriam, portanto, um tipo específico de sistema horizontal de intercâmbio. Assim, quanto mais desenvolvidos e organizados forem esses sistemas, maior será a chance de cooperação entre os membros do grupo. Ainda segundo Higgins (2005b), a explicação para essa força cooperativa pode ser encontrada em alguns traços característicos de uma comunidade cívica, pois ela promove sólidas regras de reciprocidade, torna mais custosas as transgressões individuais, facilita e melhora os fluxos de informação sobre a confiabilidade dos indivíduos e, por fim, dão corpo aos êxitos alcançados em ações conjuntas anteriores, o que acaba criando um modelo culturalmente definido para as ações futuras.

A partir dessas formulações Putnam (1993a) chegou à conclusão de que uma comunidade cívica forte é historicamente constituída e tem papel fundamental no desempenho das instituições democráticas. Dito de outro modo, onde há grande volume de capital social na forma de confiança e fortes normas de reciprocidade, as instituições democráticas obtêm sucesso e, ao contrário, nas regiões em que o volume de capital social é baixo, as instituições tendem a adotar sistemas verticais que dificultam o desenvolvimento da democracia.

Portes (2000), por sua vez, criticou a circularidade lógica na qual incorre a interpretação do capital social proposta por Putnam:

Enquanto propriedade de comunidades e de nações, em vez de indivíduos, o capital social é simultaneamente uma causa e um efeito. Leva, por um lado, a resultados positivos, tais como ao desenvolvimento econômico e a uma menor incidência criminal, mas sua existência é inferida desses mesmos resultados. As cidades bem governadas e em progresso econômico conseguem-no por terem elevado capital social; as cidades mais pobres não possuem esta virtude cívica (PORTES, 1998, p. 150-151).

Ainda segundo Portes (1998), a teoria de Putnam (1993b) acabou por afirmar que a virtude cívica é o fator decisivo que diferencia as comunidades bem governadas daquelas que não o são. Para resolver essa circularidade lógica presente na argumentação de Putnam (1993b), o autor chamou a atenção para a necessidade de se separar a definição do conceito de capital social de seus efeitos, além de enfatizar, também, que é preciso estabelecer algum controle no sentido da relação a fim de que se possa demonstrar que a presença do capital social antecede os resultados que dela se espera, bem como se deve ter atenção a outros fatores que possam explicar tanto quanto o capital social os efeitos que dele se esperaria. Por fim, apontou a necessidade de se traçar as origens históricas do capital social da comunidade de forma sistemática.

As noções de capital social tal como a apresentada por Coleman (1994), e posteriormente retomada por Putnam (1993), despertaram o interesse de instituições como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A própria CEPAL publicou, em 2003, uma coletânea de textos intitulada *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma* em que o conceito de capital social é extensamente trabalhado.

Segundo Saul (2008), o desenvolvimento das pesquisas e o aumento do interesse pelo conceito de capital social têm ligações diretas com as iniciativas das agências ligadas a programas neoliberais. No entanto, normalmente tais estudos não levam em consideração as contribuições de Bourdieu sobre o tema, pois sua formulação parece não atender as diretrizes ideológicas dessas instituições:

É importante registrar, a esse respeito, o fato de que a contribuição de Pierre Bourdieu sobre o conceito de capital social, anterior às abordagens de Coleman sobre o tema, só é mencionada acidentalmente na série de *papers* da *Social Capital Initiative*, do Banco Mundial, iniciada em 1996, época em que, ao que tudo indica, também começa a circular, no Fundo Monetário Internacional, o conceito de sociedade civil (Dawson e Bhatt, 2001). Este parece ser um dado definitivo da distância que marca as duas contribuições teóricas. Enquanto a preocupação de Bourdieu se dirige fundamentalmente para a construção de um novo patamar teórico de consideração da relação entre o indivíduo e a sociedade, com a finalidade de dar mais consistência histórica às análises da vida em sociedade, Coleman, também operando no campo da relação micro-macro, parecerá mais preocupado com desvencilhar a Sociologia do seu conteúdo histórico para lhe dar o sentido de um projeto de organização racional da sociedade. A sua contribuição está mais adequada à pretensão

de sustentabilidade de programas de desenvolvimento orientados estrategicamente para o fortalecimento de redes e instituições sociais (SAUL, 2008, p. 174).

A análise proposta por Bourdieu (1986, 2007b) compartilha com Coleman (1988, 1994) a ideia de que o capital social é um recurso presente e disponível a um indivíduo ou a um grupo graças ao seu pertencimento a uma rede de relações. No entanto, Bourdieu leva em consideração a estrutura hierárquica da sociedade e a distribuição desigual das diversas formas de capital entre os indivíduos e os grupos, o que será abordado no tópico seguinte ao discutirmos a noção de capital social de Pierre Bourdieu.

1.2.3 Pierre Bourdieu: capital social e reprodução social

De acordo com Vilela-Ribeiro e Benite (2017), para Bourdieu, o capital social representa o conjunto das relações sociais que um indivíduo possui; é tudo aquilo que se relaciona aos acessos sociais e à rede de contatos – familiares ou não. Portanto, ele tem a ver com interação do agente com um grupo específico ou participação em uma rede de contatos. Assim, o capital social é, necessariamente, obtido por meio das interações sociais. Nas palavras de Bourdieu, o capital social é:

[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma **rede durável de relações** mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, **à vinculação a um grupo**, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por **ligações permanentes e úteis**. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade. O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 2007b, p. 67, grifos do autor).

Nota-se, então, que o capital social a partir da perspectiva bourdieusiana possui um caráter institucionalizado, ou seja, ele está ligado ao pertencimento a um grupo e demanda um mínimo de identificação entre seus membros. Nesse sentido, o capital social tem vinculações também com as classes sociais e, em última instância, com o capital econômico e cultural.

Ao analisar a perspectiva teórica de Bourdieu, Lin (2004) enfatizou que, a partir desse ponto de vista, o capital social representa um processo no qual os membros da classe dominante, através de reconhecimento mútuo, reforçam e reproduzem seus privilégios de classe. Em uma perspectiva parecida, Adam e Rončević (2003) salientaram que toda elaboração teórica dos diversos tipos de capital (econômico, cultural, social e simbólico) efetuada por Pierre Bourdieu (1986, 2007b) teve como objetivo explicar os mecanismos que contribuem para preservação do sistema estratificado de classes que privilegia as classes dominantes. Essa estratificação se dá

justamente pelo volume e composição dos diferentes tipos de capital entre cada uma dessas classes. Essa diferença provocada pela distribuição desigual do capital entre os indivíduos proporciona um efeito de distinção que pode ser potencializado, por exemplo, pela mobilização do capital social.

Bourdieu (1986) afirma que o pertencimento a um determinado grupo proporciona a cada membro o suporte do capital coletivo, conferindo, assim, a cada um deles uma espécie de “credencial” que lhes fornece crédito nas várias acepções que a palavra pode ter. Devido a seu caráter mais ou menos institucionalizado, o poder conferido pelo capital social de um determinado grupo pode ser concentrado nas mãos de um único indivíduo ou de uma pequena quantidade de indivíduos que passa então a agir e responder pelo grupo como um todo (BOURDIEU, 1986). O grau mais elementar de concentração do capital social institucionalizado se encontra na figura do chefe de família, do mais velho ou do mais sábio que acaba sendo tacitamente escolhido como aquele capaz de falar em nome da família em várias circunstâncias.

Essa delegação concentrada de capital social limita as consequências dos lapsos pessoais ao instituir os representantes legítimos do grupo que atuariam como uma espécie de escudo contra a desconfiança. Esse poder também pode ser utilizado contra o grupo, por exemplo, no sentido de expulsar os membros “problemáticos” que através de suas ações podem danificar a imagem do grupo perante a sociedade.

O capital social na perspectiva de Bourdieu proporciona aos sujeitos uma forma de acessar bens e recursos através de sua rede de relações. Assim, um sujeito que tem em sua rede de relações outras pessoas com maior volume de capital, seja ele cultural, econômico e ou simbólico, poderia usufruir desses contatos para acessar bens, serviços e informações que, de outra maneira, não lhes seriam atingíveis. Essas relações podem existir apenas em estado prático, o que exigiria uma série de trocas simbólicas para mantê-las. Entretanto, podem também ter um caráter institucionalizado e serem garantidas por um nome comum, como sobrenome de família, um grupo, uma classe, uma tribo, uma escola, um partido, etc. (BOURDIEU, 1986). O volume de capital social possuído por um agente está diretamente ligado ao tamanho da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar em seu favor e também do volume dos diversos tipos de capital possuído por cada um daqueles com os quais esse agente possui relações. No entanto, a rentabilidade do capital social está mais associada ao volume e à estrutura dos capitais possuídos pelos contatos de um determinado agente do que necessariamente à extensão de sua rede. Isso quer dizer que uma rede pequena em extensão, mas na qual os diversos tipos de capital se acumulam há várias gerações, é mais rentável do

que redes extensas constituídas por membros que possuem fraco capital cultural e pouco capital econômico.

Bourdieu (1986) enfatizou, ainda, que mesmo que o capital social, em si, seja relativamente irreduzível ao capital econômico ou cultural, ele nunca é completamente independente destes, porque o investimento nas relações sociais demanda tempo, além do fato de que as trocas que instituem o reconhecimento mútuo exigem também um mínimo de homogeneidade objetiva.

Assim, é possível perceber, portanto, o quanto a noção de capital social desenvolvida por Pierre Bourdieu considerou não apenas o fato de que ele é capaz de atuar como um multiplicador do capital ao facilitar as ações de um determinado agente, mas também – diferente da leitura efetuada por Coleman (1988, 1994) e Putnam (1993a) – levou em consideração a distribuição desigual de capital entre os indivíduos e grupos ao reconhecer que a acumulação do capital social demanda um mínimo de homogeneidade objetiva, o que implica num certo *habitus* compartilhado.

É importante notar ainda que, assim como Coleman (1994), Bourdieu (2007b) entendeu que o capital social não é um fato natural ou um dado social definitivo. A existência de uma rede de relações depende, segundo o autor, de esforços para sua institucionalização. Nesse sentido, a rede de relações de um determinado ator é produto de uma série de investimentos, sejam eles individuais ou coletivos, conscientes ou não, que visam estabelecer ou reproduzir certas relações sociais que possam ser, elas mesmas, utilizáveis, a curto ou longo prazo, para a obtenção de algum objetivo. Ainda segundo Bourdieu, (2007b) essas relações implicam obrigações subjetivamente sentidas como gratidão, respeito, amizade, etc., ou podem ser institucionalmente garantidas na forma de direitos. Como exemplos desses tipos de redes de relações encontram-se a família, a vizinhança e as relações estabelecidas no local de trabalho.

Por outro lado, se a rede de relações de um sujeito inclui apenas outros com o nível de capital semelhante ao seu próprio, é provável que o acesso a bens, serviços e informações seja mais difícil. Higgins (2005b) salientou a diferença desta concepção em relação às formulações de Coleman (1988, 1994) e Putnam (1993a). Para estes, o capital social se constituiria num bem comunitário que necessita da existência de grupos homogêneos com valores comuns, mas não levam em consideração a distribuição desigual do poder nem a reprodução das desigualdades sociais.

Segundo Capdevielle (2014), o capital social, entendido a partir de Bourdieu, seria um conjunto de relações sociais que um agente poderia mobilizar em um determinado momento que lhe pode proporcionar um maior rendimento de seus outros tipos de capital. Assim, o capital

social aparece como um multiplicador que pode explicar as diferenças nos rendimentos produzidos por atores que têm volume de capital econômico e cultural parecidos. Ainda segundo a autora, a utilidade do capital social se expressa nos benefícios materiais e simbólicos dos quais ele permite a apropriação. No entanto, tal apropriação é dependente da participação em redes de relações.

É possível pensar, então, em diversas modalidades de capital social: individual, familiar ou doméstico e coletivo-comunitário. O capital social individual é aquele que se coloca em ação de maneira independente por algum membro da família como é o caso da busca por emprego, por exemplo. O capital social familiar é a forma que adquire no interior da família: torna-se um recurso para o grupo em geral e, por isso, demanda acumulação e manutenção. É também o capital “de base” que permite a ligação das famílias entre si. O capital social coletivo, por sua vez, pode ser informal manifesto nas redes formadas por várias famílias ou pode tomar a forma institucionalizada sob as cooperativas. Tomar a forma institucionalizada do capital social implica também levar em consideração a existência da luta por sua apropriação entre os distintos membros das redes, o que leva a necessidade de se considerar a existência de tensões e conflitos e, com isso, a estruturação e a reestruturação das relações de poder (CAPDEVIELLE, 2014).

Ao se considerar as redes a partir das quais se constitui o capital social, é possível perceber que elas não são construídas unicamente a partir de relações sociais de sujeitos semelhantes, ou pares, que estabelecem trocas baseadas em confiança e reciprocidade, mas, ao contrário, se reconhece a existência de interesses e conflitos como substratos a partir dos quais se constroem as redes sociais. Nesse sentido, Capdevielle (2014) salientou a necessidade de se revisar a noção de reciprocidade presente nas perspectivas institucionais, por supor que a ideia de uma distribuição desigual de capital social levaria a uma mudança na interpretação da noção de reciprocidade. Segundo a autora, é preciso perceber que não se equivalem situações como ter ou não relações com indivíduos que ocupam posições sociais diferentes, ou ainda, dominar ou não as informações úteis para ter acesso a diferentes mecanismos de obtenção de recursos. Esses fatores constituem fontes desiguais de poder que deveriam ser levadas em consideração.

Ao analisar a importância do capital social na obtenção de bens e serviços disponíveis fora do mercado, Marques (2009) constatou que as redes dos indivíduos pobres são menores, mais locais e menos diversificadas quando comparadas às redes de indivíduos de classe média. Isso significa dizer que, como economicamente as camadas mais baixas da hierarquia social possuem menor volume de capital econômico à sua disposição, o mesmo aconteceria em relação ao capital social. Isso se deve ao fato já apontado por Bourdieu (2007b) de que o volume de

capital social é proporcional ao tamanho da rede na qual o indivíduo se insere e também ao volume e à estrutura adquirida na composição dos outros tipos de capital, cultural, econômico ou simbólico que ele pode mobilizar a partir de sua rede de relações.

Marques (2009) ressaltou, ainda, que o nível de proximidade entre os membros de uma rede determina os tipos de recursos disponíveis. Em relação aos acessos e ajudas ou maneiras de se obter bens que se encontram fora do mercado, o autor identificou três tipos: aquelas que são imediatas e de baixo custo, as que são constantes e custosas e as ajudas que envolvem confiança e intimidade. No primeiro caso, encontram-se as ajudas como: olhar a casa na ausência dos donos, as informações para empregos e sobre políticas e acesso a serviços públicos. O segundo tipo envolve as ajudas do tipo: cuidar de pessoas com problemas de saúde e que demandam observação constante, cuidados cotidianos com crianças e os reparos na casa. O autor apontou que, nesses casos, é frequente a remuneração por esses serviços, mesmo quando são prestados por membros da família, nos quais é necessário certo grau de confiança. No terceiro caso, as ajudas envolvem um alto grau de confiança, pois entre elas encontram-se os empréstimos de valor elevado e as confidências, por exemplo.

Um estudo desenvolvido por Horvat, Weininger e Lareau (2014) demonstrou que o capital social das famílias influencia a maneira como elas resolvem conflitos com a escola. Esse estudo apontou padrões de comportamentos diferenciados para classe média e para a classe popular. Segundo os autores, a classe operária e as famílias pobres tendem a resolver seus conflitos com a escola de forma individualizada e não contestar a autoridade de diretores e professores. As famílias de classe média, por outro lado, tendem a reagir de maneira coletiva no enfrentamento de ocasionais problemas. Além disso, salientam o fato de que somente as famílias de classe média foram capazes de mobilizar contatos com profissionais específicos a fim de obter informações especializadas que lhes possibilitassem questionar julgamentos e decisões tomadas por professores e diretores das escolas.

Nota-se, enfim, que o capital social, tal como definido por Bourdieu (2007b), nos permite perceber algumas sutilezas e diferenças em seu rendimento a partir da consideração da desigual distribuição dos outros tipos de capital entre as classes. Assim, indivíduos diferentes acabam por obter rendimentos diferenciados em função da extensão de sua rede de relações e, também, da qualidade e quantidade dos outros capitais nela inseridos.

Outro autor que considera o capital social como um recurso ao qual o agente tem acesso e pode utilizar a fim de potencializar seus ganhos e melhorar sua posição na estrutura social é Nan Lin (2004). No tópico a seguir são apresentadas, em linhas gerais, sua concepção de capital social e sua relação com as posições dos agentes na estrutura social.

1.2.4 Nan Lin: capital social e os recursos incorporados à rede

Antes de definir explicitamente capital social, Lin (2004) procedeu a uma cuidadosa revisão conceitual apontando o significado e a extensão dos termos utilizados em seu texto, começando pela noção de capital:

O que é **capital**? Eu o defino como um **investimento de recursos no mercado com expectativa de retorno**. Capital é recurso quando esses recursos são investidos e mobilizados em busca de lucro – como o objetivo na ação. Assim, capital é recurso duas vezes processado. No primeiro processo, recursos são produzidos ou alterados como investimento; no segundo, os recursos produzidos ou alterados são oferecidos no mercado por lucro. Em uma instância, capital é o resultado de um processo de produção (produzindo ou adicionando valor a um recurso); em outra é fator causal na produção (o recurso é trocado para gerar lucro). Esses são processos porque tanto investimento quanto mobilização envolvem tempo e esforço (LIN, 2004, p.3, grifo do autor)¹⁴.

De acordo com Lin, “a premissa por trás da noção de capital social é simples e direta: **investimentos em relações sociais com retorno esperado no mercado**” (LIN, 2004, p.19, grifo do autor)¹⁵. Como a noção de capital social traz consigo a ideia de obtenção de recursos através de uma rede relações, o autor delimitou, ainda, o que se entende por recursos dentro de sua teoria. Para ele, são tomados como recursos todos os bens valorizados na sociedade. O valor atribuído a eles é de ordem consensual e sua posse mantém e promove a sobrevivência e preservação dos indivíduos. Na maioria dos casos, os recursos têm valor, porque se ligam a três dimensões básicas da vida social, a saber: riqueza, reputação e poder.

Os recursos, por sua vez, podem ser atribuídos ou adquiridos. Os recursos atribuídos são aqueles que o indivíduo recebe já no nascimento, ou seja, a pessoa nasce com eles. São recursos atribuídos, por exemplo, sexo, raça e herança. Por outro lado, os recursos adquiridos, como a própria expressão aponta, são obtidos no decorrer da vida tais como educação e profissões de prestígio ou autoridade. Quando esses recursos estão inseridos nas relações sociais e com expectativa de retorno, então, eles se tornam capital social (LIN, 2004).

Lin (2004) interpretou o capital a partir de duas formas básicas: capital humano e capital social. O capital humano, ou pessoal, é caracterizado pelo conjunto de recursos possuídos por um indivíduo que pode ser utilizado com liberdade e sem preocupação com compensação, ou seja, o indivíduo pode utilizá-lo como bem entender e quando bem quiser, tal como o capital

¹⁴ Tradução livre de “What is *capital*? I define it as *investment of resources with expected returns in the marketplace*. Capital is resources when these resources are invested and mobilized in pursuit of a profit – as a goal in action. Thus, capital is resources twice processed. In the first process, resources are being produced or altered as investment; in the second, the produced or altered resources are being offered in the marketplace for a profit. In one instance, capital is the outcome of a production process (producing or adding value to a resource); in the other, it is the causal factor in a production (the resource is exchanged to generate a profit). These are processes because both investment and mobilization involve time and effort”.

¹⁵ Tradução livre de “investment in social relations with expected returns in the marketplace”.

econômico, por exemplo. O capital social, por outro lado, se distingue justamente, porque os recursos que o caracterizam estão incorporados a uma rede de relações ou associações de uma determinada pessoa. Nesse sentido, o capital social não é um recurso possuído pelo indivíduo, mas é constituído pelos recursos que esse indivíduo tem acesso a partir de sua rede de relações. Assim, por exemplo, caso alguém precise viajar à cidade vizinha com certa urgência, mas seu carro está com problemas na oficina, essa pessoa pode recorrer a um amigo para que este lhe empreste seu carro. Nesse caso, o carro é obtido a partir do capital social, mas uma vez terminada a viagem, deve ser devolvido ao dono. Uma implicação decorrente do uso do capital social, tal como descrita acima, é a necessidade de reciprocidade ou compensação. Assim, o carro emprestado pode ser devolvido, por exemplo, com o tanque completamente cheio de combustível como forma de compensação, ou mesmo que ele crie créditos – na forma já descrita nos tópicos anteriores – a serem compensados posteriormente.

Uma vez definidas as noções de recursos e capital social, Lin (2004) apresentou algumas hipóteses a partir das quais desenvolve a noção. Uma delas é a de que a estrutura social é constituída de um conjunto de posições hierarquicamente ordenadas de acordo com recursos que têm valores normativos como classe, autoridade e *status*. Nesse sentido, a estrutura social assume a forma de uma pirâmide. Essa forma determina a acessibilidade e o controle dos recursos, ou seja, quanto mais alto se está na estrutura social, menos ocupantes existem nas posições e melhor é a visão da estrutura (principalmente dos níveis abaixo). É também no topo da pirâmide que se encontram os melhores acessos a recursos e controle de bens, porque os recursos mais valiosos tendem a estar distribuídos nas camadas mais altas, além do fato de que há uma maior possibilidade de acesso a posições de outros *rankings* na estrutura, especialmente àquelas que se encontram em níveis mais baixos.

Lin (2004) salientou, ainda, que, devido à forma da estrutura, há uma maior chance de relação entre o nível da posição ocupada na hierarquia e a quantidade de influência que um ator pode exercer sobre outras posições para fins práticos. Além disso, esse ator pode ter acesso a um maior volume de informações sobre a localização dos melhores recursos incorporados à estrutura. Assim, o fator informação aparece associado à rede de relações no sentido de que, quanto mais alto se está, mais e melhores informações estão disponíveis.

Outra hipótese apresentada pelo autor é a de que existe uma tendência de correspondência entre as posições ocupadas na rede e a quantidade de recursos a que se tem acesso entre os diversos tipos de recursos. Assim, um ocupante de uma posição com grande quantidade de um tipo de recurso tende a ocupar posições relativamente altas em redes de recursos de outra ordem. Desse modo, alguém que ocupe uma alta posição na estrutura quando

se considera o capital econômico – riqueza – tende também a ocupar posições altas em relação aos recursos que são fonte de poder ou prestígio.

Ao considerar as relações, principalmente em nível micro-meso, Lin (2004) apontou dois pressupostos. O primeiro é o de que há uma maior chance de interação social entre indivíduos que ocupam posições similares ou próximas na estrutura. Esse fenômeno é denominado pelo autor de “princípio de homofilia”. O segundo pressuposto é o de que há motores principais para desencadear uma ação: manter recursos valiosos (intraclasse) ou ganhar recursos valorizados (interclasse).

Baseadas nesses dois motores, as ações são caracterizadas de duas formas: expressivas e instrumentais. As ações expressivas são aquelas que se estabelecem a partir do reconhecimento tanto da similaridade de recursos quanto da necessidade de mantê-los. Assume-se que essa similaridade reflete uma proximidade existente na hierarquia social e, portanto, espera-se que esse tipo de ação obedeça ao princípio de homofilia. Uma característica muito importante das ações expressivas é que elas existem como fim em si mesmas, ou seja, elas não têm intenção práticas ou visam obter algo além do que a própria ação em si pode oferecer, como por exemplo, o ato de fazer confidências a alguém próximo.

As ações instrumentais, por outro lado, são aquelas que são utilizadas pelos atores para ganhar novos recursos. Assim, espera-se que esse tipo de ação não envolva atores que ocupem posições similares na estrutura social, uma vez que ambos teriam acesso, de maneira geral, aos mesmos recursos. Nesse sentido, ações instrumentais seriam tanto mais efetivas quando ocorressem entre indivíduos ocupantes de posições distintas na estrutura social. Esse tipo de ação tenderia a obedecer, portanto, um princípio de heterofilia.

Uma vez apresentadas as hipóteses teóricas que norteiam a teoria do capital social de Lin (2004), o autor passa, então, a apresentar as proposições sobre as quais a noção se assenta. Antes, porém, algumas ressalvas são feitas. A primeira delas é de que a teoria somente se aplica à classe de ações em que outros atores são necessários como intermediários. A outra é que a teoria é desenvolvida a partir da imagem de um mercado imperfeito e que há não uma difusão perfeita de informações sobre objetivos, ou seja, a teoria do capital social desenvolvida por Lin (2004) é pensada para explicar como determinados atores, a partir de suas relações com outros atores, obtêm informações e recursos – que não estão distribuídos de forma igualitária no mercado – a fim de realizar seus objetivos. Para dar conta dessas situações, Lin (2004) apresentou sete proposições básicas para a compreensão do funcionamento do capital social.

A primeira proposição apresentada pelo autor é a Proposição do Capital Social. Segundo ela, o acesso e uso de um melhor capital social leva a ações mais bem-sucedidas, ou seja, a

estratégia de buscar um ator que possua ou possa acessar recursos mais valiosos facilita a realização de objetivos. O sucesso do uso do capital social se explica por vários fatores, dentre eles o fato de que ele faz uso da influência que o intermediário pode exercer em favor do ego¹⁶. Além disso, dada sua posição vantajosa em relação ao ego na estrutura, o intermediário pode fornecer melhores informações. Há, ainda, uma espécie de vantagem psicológica uma vez que a habilidade de acessar intermediários melhores posicionados na estrutura social aumenta a confiança e a autoestima do ego para futuras interações. “Assim, a primeira e mais importante proposição para a teoria é: **O sucesso da ação está positivamente associado com o capital social** (LIN, 2004, p. 61, grifo do autor)¹⁷.

Lin (2004) argumentou, ainda, que existem três tipos básicos de recursos que podem ser utilizados para medir o capital social acessado através da rede de relações de um determinado ego: riqueza (ativos econômicos), poder (ativos políticos) e reputação (ativos sociais). Três características podem ser pensadas em relação a cada um desses capitais: i) alcance máximo (essa característica aponta para o melhor recurso que pode ser obtido pelo ego através de suas relações sociais); ii) heterogeneidade (característica que faz referência à quantidade de posições hierárquicas diferentes que podem ser acessadas a partir das relações) e iii) extensão (diz respeito ao número de posições na estrutura que são acessíveis ao ego).

A segunda proposição é aquela que fala da Força-da-Posição: quanto melhor a posição de origem do ator, maiores as chances de acesso a um melhor capital social. Essa proposição aponta para um efeito estrutural no capital social, ou seja, aqueles que ocupam melhores posições terão vantagem no momento de mobilizar e acessar contatos sociais com mais recursos e, portanto, maiores serão as probabilidades de acessar um melhor capital social.

A terceira proposição é chamada de proposição da Força-dos-Laços-Fortes. Ela aponta para o fato de que, quanto mais forte o laço, maiores as chances de sucesso numa ação expressiva. A ideia é de que o acesso aos recursos através das relações sociais é facilitado quando o ego compartilha fortes sentimentos com os *alters*. Assim, quanto mais forte a relação, maiores são as possibilidades de compartilhamento e troca de recursos. É preciso considerar ainda, o fato de que, mesmo que um determinado *alter* tenha acesso a melhores recursos, ele poderia não estar disposto a cooperar com o desejo do ego de ter acesso a eles se, na relação existente entre eles, não houver certas normas de reciprocidade, confiança e obrigações mútuas.

¹⁶ Lin (2004) utiliza o termo ego para se referir ao ator e o termo *alter* para se referir aos indivíduos com os quais o ego interage.

¹⁷ Tradução livre de “The success of action is positively associated with social capital”.

Retomando as ideias de Bourdieu (1986, 2007b) e Coleman (1994), Lin (2004) defendeu que relações próximas são condições necessárias para que o ego possa acessar o capital social. Segundo esse autor, laços fortes baseados em confiança e compartilhamento de recursos e estilo de vida são benéficos para a manutenção e reforço de recursos já existentes, ou seja, facilitam as ações expressivas baseadas no princípio de homofilia.

A Proposição da Força-dos-Laços-Fracos, por sua vez, se concentra num aspecto distinto das redes de relação. Essa proposição leva em consideração os laços fracos de Granovetter (1973) considerando que, em determinadas relações sociais, quanto mais fracos os laços, maiores são as chances de o ego acessar melhor capital social para a realização de ações instrumentais. Essa perspectiva entende que o círculo social de um determinado indivíduo tende a ter características similares aos outros membros do círculo e que essa similaridade se estende também para as informações. Isso quer dizer que, para encontrar informações novas e melhores recursos, o indivíduo precisa buscá-los em círculos sociais diferentes daqueles em que se encontram os seus laços fortes. Para isso, é necessário que encontre laços que façam ligações entre dois círculos sociais nos quais estejam presentes pessoas que ocupem posições diferentes na estrutura social.

Os pontos de ligação entre círculos sociais diferentes são conhecidos pela literatura como pontes (GRANOVETTER, 1973) ou buracos estruturais (BURT, 2001). O laço, nesses casos, é fraco justamente porque os indivíduos participam de círculos sociais diferentes que, em geral, possuem estilos de vida, valores, normas, enfim, *habitus* (BOURDIEU, 1983) diferentes. Enquanto os laços fortes remetem à ideia de fechamento (COLEMAN, 1994), caracterizado pela frequência de contatos, reconhecimento, obrigações e normas compartilhadas, as chances de obtenção de melhores informações são pequenas, dado o fato de que, em geral, os indivíduos desses círculos conhecem as mesmas pessoas e frequentam os mesmos ambientes. Por outro lado, ao estabelecer uma ponte entre dois grupos sociais diferentes, o indivíduo pode ter acesso a informações e recursos que circulam em níveis estruturais superiores ao seu e, conseqüentemente, melhores e mais valiosos.

Lin (2004) salientou, ainda, que os indivíduos que são capazes de estabelecer pontes apresentam a tendência de se localizarem nas margens de seus círculos sociais, o que pode reduzir também a força dos laços em seus próprios círculos sociais. Isso quer dizer que os laços fracos são caracterizados por menos intimidade entre os agentes, menor frequência de contato e menos obrigações e normas recíprocas entre eles. Tais características podem ser atribuídas, por consequência, à diferença entre os recursos possuídos entre eles.

Há, ainda, a Proposição da Força-da-Localização, a qual condensa a ideia de que a proximidade a uma ponte é benéfica aos indivíduos: “quanto mais próximos os indivíduos estão de uma ponte numa rede, melhor o capital social ao qual eles terão acesso¹⁸”. Lin (2004) retomou a discussão de Granovetter (1973) sobre a utilidade de certas localizações na rede para promover o fluxo de informações de um círculo social a outro. Nesse sentido, tanto a noção de pontes de Granovetter (1973) quanto a de buracos estruturais de Burt (2001) são formas de apontar a importância de certas localizações estratégicas na rede.

A Proposição da Localização-*Por-Posição*, por sua vez, defende que a força da localização, ou seja, a proximidade de uma ponte depende do diferencial de recursos através da ponte. Isso quer dizer que os benefícios acessados através das pontes variam de acordo com as suas localizações na estrutura. Assim, um determinado ego, ao interagir com os *alters* A e B, tende a obter resultados diferentes. Se A ocupa uma posição estrutural mais elevada do que B, então o ego terá mais proveito se interagir com o *alter* A, uma vez que essa ponte lhe confere acesso às informações recursos que estão disponíveis em níveis estruturais mais altos do que o seu e, conseqüentemente, melhores e mais valorizados. Não bastaria apenas estar localizado próximo a uma ponte caso ela promovesse acesso a grupos com recursos similares ou menos valiosos. Em resumo, o “acesso a melhor capital social tende a ocorrer para um ator individual que ocupe uma localização próxima a uma ponte que ligue o ator àqueles em posições hierárquicas relativamente superiores¹⁹” (LIN, 2004, p.72). Portanto, as vantagens relativas das pontes e também dos laços fracos estão ligadas à distância vertical relativa entre os atores.

Segundo a Proposição da Contingência Estrutural, os efeitos da rede de relações têm ligações restringidas pela estrutura hierárquica da rede para os atores próximos ao topo da estrutura e, também, para aqueles próximos da base. Tal efeito ocorre, porque quanto mais próximo se está do topo da hierarquia menos recursos restam para ser alcançados – caso seu objetivo seja subir na hierarquia – e, ao mesmo tempo, menos oportunidades existirão para que um determinado ator obtenha posições ainda melhores na rede. Já aqueles que se encontram na parte inferior da estrutura social, dada essa localização, encontram limitações para mobilidade vertical na estrutura, tanto para cima, uma vez que lhe faltam pontes que lhe proporcionem acesso aos recursos de outros grupos sociais, como para baixo, já que se encontram próximos ao limite inferior da estrutura social. Como

¹⁸ Tradução livre de: “the closer individuals are to a bridge in a network, the better the social capital to which they will have access”.

¹⁹ Tradução livre de: “access to better social capital tends to occur for an individual actor who occupies a location closer to a bridge that links the actor to those in relatively higher hierarchical positions”.

consequência, essa proposição aponta para o fato de que o capital social é especialmente útil para os indivíduos que ocupam as camadas médias da estrutura social.

Mesmo que haja variações em torno das definições e entendimentos sobre o capital social, todos os autores parecem concordar com uma premissa central básica: a participação em uma rede de relações facilita a obtenção de objetivos, sejam eles individuais ou coletivos. Nesse sentido, fazer parte de um grupo promove o acesso a bens, recursos, informações que estão dispersos entre os vários membros do grupo e que podem ser mobilizados para que uma determinada ação se torne possível, ou mesmo mais rentável.

1.3 Capital informacional e a escolha da escola

Enquanto um tipo de capital utilizado “por procuração” a partir do qual um indivíduo mobiliza um recurso que não possui efetivamente, mas que tem acesso através de sua rede de relações, o capital social pode se tornar um trunfo do qual as famílias, em especial as de camadas médias, dispõem.

No âmbito escolar, Costa e Koslinski (2012) apontaram a importância da rede social para a circulação de informações, não apenas do currículo, como também da opinião dos pais sobre a qualidade de certas escolas. Esses autores levantaram a questão do acesso desigual às informações necessárias para compreender a hierarquização entre os estabelecimentos de ensino, ou ainda, o fato de algumas famílias que, ao conseguirem vagas em estabelecimentos de prestígio, mencionaram as redes sociais como forma de acesso às informações. Resende, Nogueira e Nogueira (2011) foram ao encontro dessas constatações quando retomaram os autores acima citados e escreveram:

Do ponto de vista da demanda, eles mostram como os pais mais bem informados, com níveis mais altos de ambição escolar, com recursos econômicos e culturais relativamente mais elevados, e inseridos numa rede de sociabilidade relativamente privilegiada, estão em condições mais favoráveis para escolher e conseguir o ingresso dos filhos nas escolas reconhecidas como de maior prestígio (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011, p. 958).

A rede de relações de uma família é extremamente importante também como fonte de informações sobre os modelos de papéis sociais. Os estudos de Wilson (1987) sobre as condições de vida das classes populares, em especial os negros, apontaram que as consequências da concentração de populações pobres provocaram um profundo impacto nas estruturas sociais de bairros pobres. Flores (2008), por sua vez, assinalou que as significativas taxas de desempregados nas comunidades segregadas acarretam uma escassez de informações sobre o mercado de trabalho e também um distanciamento dos modelos de papéis que sejam eficazes dentro da cultura do trabalho e da capacidade de ser produtivo. O desemprego e os

laços instáveis com o mundo do trabalho acarretam uma redução na capacidade das crianças e dos jovens das comunidades a se inserirem nesse mercado.

O mesmo raciocínio poderia também ser aplicado à escolarização. Na rede de relações das famílias, a existência de pessoas que tenham obtido sucesso no mundo acadêmico possibilita às crianças projetar seu próprio futuro incluindo nele o desejo de prosseguir na vida acadêmica para níveis superiores àqueles de sua vizinhança. Além disso, essa rede de relações proporciona também informações sobre as diferentes escolas fornecendo elementos que podem ser utilizados como critérios para a escolha de uma escola que possa proporcionar melhores retornos para o investimento educacional familiar.

É importante salientar também que as informações que circulam nas redes estabelecidas pelas famílias ajudam a moldar a imagem das escolas e a construir uma concepção hierárquica dos estabelecimentos, além de fornecer informações privilegiadas sobre mecanismos de acesso aos estabelecimentos, sobre a organização e o funcionamento dos mesmos que podem ser mobilizados e atuarem como critérios para comparação e escolha da escola.

A quantidade e o tipo de informações que uma pessoa, família ou grupo social tem é parte integrante de um tipo de capital mais amplo entendido por Bourdieu como capital cultural. A noção de capital cultural é importante na teoria bourdieusiana, porque se coloca como uma chave interpretativa que permite a compreensão das disparidades de resultados escolares de crianças em relação ao “sucesso escolar”:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre essas classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou o fracasso escolar efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano” (BOURDIEU, 2007c, p.73, grifo do autor).

Segundo Goldthorp (2007), a noção de capital cultural tem importante papel na teoria de Bourdieu, pois viabiliza um projeto de integrar uma explicação das desigualdades educacionais ligadas a uma teoria mais ampla sobre reprodução social. É nesse sentido que o capital cultural permitirá um novo olhar para o funcionamento do sistema educacional que tenderia, até então, a perceber o bom desempenho dos alunos como resultado direto do seu esforço próprio, ou mesmo como um dom, desconsiderando outros aspectos sociais que passavam despercebidos e que estavam mais intimamente ligados ao bom desempenho das crianças. Isso porque as taxas de sucesso escolar apresentavam uma regularidade empírica que se justificava a partir do grau de congruência entre as culturas e subculturas em que as crianças eram socializadas em suas famílias e comunidades locais e os valores culturais que prevaleciam nas escolas e colégios que frequentavam.

Bourdieu (2007c) argumentou que o capital cultural não se apresenta sob um único aspecto, mas pode se manifestar em três estados com características bastante distintas, a saber: incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital cultural em seu estado incorporado adquire a forma de disposições duráveis ligadas ao corpo e, por isso, exige um processo de incorporação que demanda tempo e dedicação num investimento pessoal. Nesse sentido, “o capital cultural é um ter que se tornou ser” (BOURDIEU, 2007c, p. 74). Quem possui o capital cultural incorporado pagou com sua própria pessoa e com seu próprio tempo investido na incorporação dos conhecimentos e disposições.

O capital cultural em seu estado objetivado se apresenta sob suportes materiais e, diferentemente do capital cultural em estado incorporado, é transmissível em sua materialidade. Exemplos listados por Bourdieu (2007c) de capital cultural em estado objetivado incluem livros, pinturas e monumentos. Nota-se, portanto, que, em estado objetivado, os bens culturais podem ser adquiridos através do capital econômico. No entanto, a mera aquisição de bens culturais não garante a capacidade de sua apropriação. Pode-se comprar um computador, mas para utilizá-lo de maneira eficaz e eficiente é preciso dispor de um capital cultural incorporado ou possuí-lo por procuração.

Já o capital cultural institucionalizado se apresenta sob a forma do diploma, ou seja, da certificação educacional. O diploma funciona como um atestado de competência e domínio em uma determinada área. Ele também pode ser entendido como uma espécie de garantia de incorporação de capital cultural, além de permitir a comparação entre a “qualidade” desse capital cultural certificado, uma vez que as instituições certificadoras, elas mesmas, ocupam lugares distintos na hierarquia de um determinado campo e, conseqüentemente, suas certificações têm valores simbólicos diferentes. No Brasil, por exemplo, um diploma de ensino superior emitido por uma instituição privada não tem o mesmo valor simbólico de uma certificação da Universidade de São Paulo, da Universidade Estadual de Campinas ou das instituições de ensino superior federais de maneira geral.

Silva (1995) salientou a ideia de que o capital cultural é também um recurso de poder que se destaca nos dois sentidos da palavra, ou seja, tanto é um capital que se separa e distingue dos outros quanto é um recurso que tem relevância no campo social. Em sua interpretação desse conceito, a autora destacou, ainda, que o capital cultural, em sua forma incorporada, atua em dois níveis. Assim, o capital cultural pode assumir a forma de disposições internas que são elas mesmas classificatórias e, também, pode ser entendido enquanto “informações ligadas a uma cultura de elite que são estratégicas” (SILVA, 1995, p.25).

Entendido enquanto disposições incorporadas, o capital cultural apresenta uma estreita ligação com a noção de *habitus*. Isso acontece, pois, o conceito *habitus*, tal como elaborado por Bourdieu (1983), se refere aos modos de ser, agir, pensar e sentir que se formam ao longo da vida de um indivíduo e que condicionam sua compreensão do mundo, funcionando também como um guia para as ações:

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da organização de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 60- 61).

Seguindo a linha do raciocínio acima exposto, a incorporação de capital cultural, que depende em larga escala do meio no qual o indivíduo é socializado, acaba por registrar, no corpo e nas ações, marcas que podem ser interpretadas como características de classe. Assim, as camadas populares e a pequena burguesia apresentam certos traços culturais que lhes são comuns, a saber: humildade, aquiescência, aceitação incontestada da autoridade, uma espécie de “sentimento de lugar” que tomam forma enquanto ajustes da personalidade às condições materiais de vida (SILVA, 1995). Essas características puderam ser observadas, por exemplo, no estudo já mencionado anteriormente de Horvat, Weininger e Lareau (2003). As classes sociais dominantes, por sua vez, apresentariam maior autonomia, atributo extremamente valorizado no mundo acadêmico (MATON, 2018).

Para Bourdieu (2007d), as características de classe também desempenham um papel importante nas avaliações feitas pelos professores. Essas avaliações eram tanto melhores quanto mais as origens familiares dos alunos se aproximavam das camadas superiores da sociedade. O capital cultural incorporado tem também um valor simbólico, pois pode indicar uma maior aproximação entre o indivíduo e a cultura considerada legítima em um determinado campo.

Nesse sentido, o capital cultural imbricado ao *habitus*, e às outras formas de capital, acaba por introduzir diferenças materiais e simbólicas que têm valores sociais diferentes e atuam como um mecanismo classificatório. Essa classificação, no entanto, valoriza justamente a proximidade cultural entre indivíduos e grupos em relação a um tipo específico de cultura que é aquela reconhecida como legítima pelas classes dominantes. Essas diferenças, por sua vez, fazem com que cada grupo social acabe por desenvolver um padrão de comportamento que promove a aproximação

daqueles que partilham características semelhantes e dificulta o trânsito e a mobilidade entre os grupos.

Por outro lado, o capital cultural enquanto o conjunto de informações ligadas à cultura de elite pode desempenhar, para além de sua função classificatória, uma função estratégica. Bourdieu (1987) utilizou o termo capital informacional como sinônimo de capital cultural. No entanto, nesta dissertação, a ideia de capital informacional será tomada tal como entendida por Matos *et al.* (2017):

O termo **capital informacional** refere-se à detenção, pela família, de um conjunto de conhecimentos e informações sobre a organização e o funcionamento interno da instituição escolar, sobre seus valores, hierarquias, métodos e linguagens, os quais constituiriam vantagens altamente rentáveis no mercado escolar (MATOS *et al.*, 2017, p.36, grifo dos autores).

Brandão *et al.* (2003), por sua vez, salientaram a importância desse tipo de capital para as famílias da elite cultural do Rio de Janeiro:

Os dados com que construímos as hipóteses sobre as mudanças nas características do capital cultural das elites cariocas, embora limitados, nos permitem sugerir a importância de se investigar os processos de estruturação do capital cultural. A posição privilegiada que ocupam as práticas que permitem a incorporação de capital informacional em relação aos saberes transmitidos pela escola é um dos dados que nos fazem suspeitar que, provavelmente, o valor agregado por essas escolas é menor do que o senso comum supõe. Essa suposição está fundamentada em outras questões: a progressiva americanização cultural das frações das elites estudadas; as formas pelas quais a nova constituição do local/global orienta as práticas em sociedades urbanas complexas; **o papel da informação-valor nas escolhas das instituições educativas** e seu destaque no cotidiano desses grupos e, finalmente, a crescente influência das novas tecnologias na vida das famílias e as transformações para a vida das crianças e dos jovens (BRANDÃO *et al.*, 2003, p. 9, grifo nosso).

A importância do conhecimento e do domínio de certas informações já foi assinalada quando se abordou o capital social. Todos os autores apresentados apontaram sua relevância enquanto ferramenta que facilita a obtenção ou o alcance dos objetivos, sejam eles individuais ou do grupo. Bourdieu (2007b) e Lin (2004), por sua vez, nos permitiram avançar e acrescentar a ideia de que certas informações são mais rentáveis que outras. Para o primeiro, as informações seriam tanto mais rentáveis quanto mais próximas estivessem da cultura legítima, ou seja, da elite dominante. Além disso, o capital informacional das famílias é rentável também no jogo escolar, pois permite decodificar as regras que regem o funcionamento do sistema, permitindo a adoção de estratégias mais adequadas à escolarização de seus filhos. Para o segundo, o capital informacional é valioso, porque as informações privilegiadas facilitam o acesso aos recursos presentes na rede. Ao pesquisar as estratégias educacionais de cinco famílias de classe média na cidade de Ouro Preto, Pinto (2009), retomando Nogueira e Nogueira (2006), afirmou que:

[...] o capital cultural proporciona um acúmulo de informações sobre a estrutura e o modo de funcionamento do sistema de ensino, e mais, sobre a hierarquia que distingue

as instituições no que tange a qualidade acadêmica, o prestígio social e o retorno financeiro. Desse modo, o capital de informações permite ao seu detentor ter o senso do jogo escolar e assim, poder agir da forma mais adequada em momentos de risco. Em outros termos, a posse desse recurso extra, maximiza o sucesso escolar, na medida em que possibilita a escolha de estratégias mais seguras, evitando riscos desnecessários. Assim, diante de momentos decisivos, o capital de informações possibilita, por exemplo, uma escolha mais adequada do estabelecimento de ensino para o filho, decidir sobre a mudança de uma escola para outra, sobre a interrupção dos estudos para fazer intercâmbios, entre outras decisões que, se bem pensadas, podem trazer um retorno positivo (PINTO, 2009, p.32).

Portanto, as informações que um determinado indivíduo dispõe podem funcionar como capital, uma vez que podem ser utilizadas como forma de converter e potencializar outras formas de capital:

Capital cultural indica acesso a conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerada como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo. Uma das características consideradas típicas do grupo dominante é conseguir se legitimar e legitimar sua cultura como a melhor, i.e., a que tem valor simbólico. Também a classe dominante teria o poder de delimitar as informações que serão ou não incluídas no conjunto das informações legítimas (BOURDIEU, 1979, p. 169). Aqueles que têm acesso a esse capital cultural, a essas informações, terão mais valor e mais “distinção”, assim como acesso facilitado a outros recursos escassos. Nesta acepção, o conceito de capital cultural deixa de ser apenas uma subcultura de classe e passa a ser uma estratégia, um instrumento de poder. (SILVA, 1995, p. 27).

As teorias de Bourdieu (2007b) e de Lin (2004) permitem pensar a citação acima e entrelaçar o capital informacional às diferenças sociais que tanto podem existir entre camadas e grupos ou entre as diferentes posições dos atores na estrutura da rede. Há, portanto, uma estreita relação entre o capital social e o capital informacional, seja o capital social manifesto num sentido institucionalizado de interconhecimento entre membros de um mesmo grupo que utilizam as informações disponíveis como instrumento de reprodução de classe ou enquanto pontes ou buracos estruturais na rede que facilitam o trânsito das informações entre os membros que se situam mais próximos aos limites de seus grupos sociais. Dessa forma, as relações sociais formam uma base de contatos que garantem a obtenção de informações relevantes que podem ser utilizadas para obtenção de vantagens ou mesmo para o estabelecimento de novos contatos que possibilitarão acesso a outras informações e outras vantagens.

A partir da teoria desenvolvida por Bourdieu, Silva (1995) apontou o fato de que as estratégias e ações têm ligação com a classe e, por conseguinte, com o *habitus*. Isso pode ser percebido, segundo a autora, em certos comportamentos característicos como, por exemplo, o fato de que nas camadas médias intelectualizadas, o investimento em educação tem um peso considerável como no caso de professores universitários (NOGUEIRA, 2000; NOGUEIRA, 2010) e nas camadas médias em geral. As famílias de camada popular, por sua vez, apresentam fraco volume de capital cultural, seja ele incorporado, objetivado ou institucionalizado.

Consequentemente, essas famílias tendem a possuir também um fraco capital informacional e um distanciamento entre a sua cultura e os saberes valorizados na escola.

Se as famílias das classes populares normalmente não detêm as informações necessárias para identificar as regras do jogo escolar, nem possuem o capital cultural necessário para reconhecer e compreender os índices educacionais, as lógicas de funcionamento do sistema escolar, o *habitus* educativo valorizado pelas escolas e, ainda, apresentam uma maior tendência à aceitação das decisões das figuras de autoridade, elas acabam por se encontrar em uma situação que dificulta o exercício da escolha da escola. Por outro lado, algumas dessas famílias podem dispor do capital informacional a partir de suas redes sociais e usá-lo como um ativo que lhe possibilite uma melhor compreensão do sistema de educação e das diferenças entre as escolas. Desta forma, as redes de relações estabelecidas com sujeitos detentores de maior capital informacional podem se transformar em fontes importantes de informações sobre o funcionamento do sistema educacional e das possibilidades de acesso às escolas que passam, assim, a figurar não apenas como possibilidades objetivas, ainda que abstratas, mas a fazer parte da geografia de possibilidades subjetivas dessas famílias.

É preciso notar, porém, que nem sempre as escolhas operadas pelas famílias seguem uma lógica característica de um ator puramente racional. Segundo Bell (2009), as famílias conciliam múltiplos fatores na construção de suas escolhas escolares. Para essa autora, as famílias não operam com uma racionalidade do tipo custo/benefício e nem levam em consideração todas as variáveis implicadas no processo da escolha, porque seriam dotadas de uma racionalidade limitada. Tal fato faz com que o conjunto de escolas disponíveis para a escolha, ou seja, o repertório de escolha, seja definido subjetivamente e sofra influência de vários fatores, o que torna toda escolha limitada em algum sentido.

O estudo de Bell (2009) apontou para o fato de que as famílias dos diferentes meios sociais usam critérios similares para efetuar a escolha do estabelecimento de ensino. No entanto, o conjunto de escolas que consideram para fazer a escolha é diferenciado. Independente dos critérios de escolha serem semelhantes, o filtro subjetivo das famílias que ocupam posições socioeconômicas mais favoráveis torna possível a consideração de uma gama maior de possibilidades no momento da escolha da escola. Isso seria explicado pela diferença de recursos materiais e simbólicos de cada família. Nesse caso, o capital social aparece como um fator importante, porque as famílias de frações da classe média, devido à sua maior rede de contatos, teriam acesso a um maior número de informações e entrariam em contato com um número maior de escolas de qualidade que passariam a constituir seu repertório de escolha.

No que se refere à escolha do curso superior, Costa (2017) explicitou o fato de que famílias com fraco capital informacional se encontram em condições desfavoráveis para aconselhar seus filhos sobre qual curso seguir, função essa que recai habitualmente nos agentes externos, muitas vezes os professores, que passam a figurar como modelos ou informantes a respeito da formação em nível superior. Percebe-se que, neste caso, os moradores de áreas mais distantes têm menores chances de entrar em contato com tais agentes externos, o que dificultaria ainda mais o prosseguimento da vida escolar.

Ao comentar sobre o capital social das comunidades segregadas no México, Saraví (2008) argumentou que o capital social originado dos laços mais próximos, entre membros da família e moradores do bairro, tende a favorecer vias alternativas à escolarização. Isso pode ser explicado pela falta de contato com sujeitos que possuem uma experiência escolar diferente que possa servir como fonte de capital informacional e favorecer a continuidade dos estudos. A falta do capital informacional sobre o mundo acadêmico no interior das redes de relações dificultaria a escolarização. Além disso, a maior presença de fontes informacionais sobre vias alternativas funcionaria como uma porta para outras oportunidades percebidas como possíveis. Ainda de acordo com esse autor, o capital social nessas comunidades não pode ser definido simplesmente como escasso, mas como um recurso básico para abrir outros caminhos de transição para a idade adulta, seja através do início de uma nova família, de um trabalho novo, ou da fuga para os Estados Unidos.

O capital informacional das famílias é um recurso valioso para a concretização de uma trajetória que vá além da escolarização básica. O acesso às informações, tanto sobre o funcionamento do sistema educacional quanto às possibilidades de prosseguimento dos estudos para além do ensino médio, é crucial para as famílias moradoras de regiões que concentram características socioeconômicas que dificultam a escolarização de seus filhos. Nesse caso, o capital social pode operar como um ativo através do qual essas informações chegam até essas famílias, tornando-as capazes de mobilizar estratégias para alcançar escolas que apresentem uma realidade educacional distinta daquela das escolas de periferia e que possam contribuir para que as crianças e jovens das camadas populares residentes em regiões geográfica e culturalmente pobres alcancem resultados melhores do que aqueles encontrados na sua comunidade.

1.4 A geografia de oportunidades de Galster e Killen (1995)

Vários estudos sobre a escolha do estabelecimento de ensino evidenciaram o quanto as características de cada família precisam ser levadas em consideração para compreender as

dinâmicas que se estabelecem entre a oferta e a demanda por vagas no sistema educacional. Outros estudos relacionaram a escolha das famílias ao componente geográfico, ou seja, consideraram como as dinâmicas socioespaciais afetam a escolha da escola. A ideia é de que o local onde as famílias residem influencia o tipo e a possibilidade de escolha do estabelecimento de ensino.

Um importante estudo feito por Galster e Killen (1995) buscou compreender como a distribuição de bens em serviços de uma região metropolitana influencia a tomada de decisão dos jovens em relação às questões que envolvem seu futuro socioeconômico. Nesse estudo, os autores desenvolveram a noção de geografia de oportunidades que se apresenta sob duas formas: objetiva e subjetiva. A geografia objetiva de oportunidade se refere à estrutura de oportunidades espalhadas pela região metropolitana, enquanto a segunda diz respeito ao leque de oportunidades percebidas pelos agentes.

O aspecto objetivo e estrutural da geografia de oportunidades pode ser definido, então, pela forma com que o mercado, as instituições e os serviços como saúde, educação, transporte, etc. se relacionam com as características inatas e adquiridas de seus participantes (GALSTER; KILLEN, 1995). Já o aspecto subjetivo guarda relações com os resultados socioeconômicos esperados de uma determinada escolha educacional ou a respeito do mercado de trabalho. Esses resultados podem ser influenciados pelas características inatas dos agentes como, por exemplo, a cor da pele, e também por características adquiridas como escolaridade. Além disso, essas escolhas são moldadas também pela percepção subjetiva de como a estrutura objetiva de oportunidades julga e transforma esses atributos acima citados.

Galster e Killen (1995) analisaram a ideia comum de que a igualdade de oportunidades que está assentada sobre o pressuposto de que os indivíduos com características iguais seriam tratados de maneira igual pela estrutura e que algumas características, como raça, por exemplo, não deveriam ser utilizadas pela estrutura como base para tratamento desigual entre os indivíduos. No entanto, os autores ressaltaram que essa noção comum de igualdade de oportunidades desconsidera o fator geográfico e assume que tanto o mercado quanto os serviços disponíveis aos indivíduos os tratam da mesma forma e são acessados da mesma maneira. Além disso, Galster e Killen (1995) apontaram que algumas pessoas podem ter dificuldades em acessar um determinado serviço por morarem muito longe. Outro caso possível é que elas tenham a mesma condição de acesso às instituições e serviços, mas que tais instituições ou serviços variam largamente em qualidade entre si. Diante disso, os autores incitam questões como: quão desigual são os mercados e instituições distribuídos pela geografia metropolitana?

Ou então: quão confinados estão as famílias a certas regiões e, conseqüentemente, a mercados e instituições específicas?

A partir de Galsten e Killen (1995), outros estudos buscaram trabalhar essas questões que são especialmente relevantes para o estudo das desigualdades escolares, pois colocam em evidência a desigual distribuição de escolas nas cidades e também a grande desigualdade existente entre as próprias escolas.

No estudo cujo objetivo é compreender como as desigualdades educacionais se integram às dinâmicas de segregação residencial, Koslinski, Alves e Lange (2013) apontaram que a vizinhança e os bairros

[...] são tratados como espaços geográficos que comportam relações e redes sociais e, portanto, seriam esferas intermediárias de socialização entre a família e a escola. Dessa forma, a segregação residencial – e a conseqüente concentração de pobreza em certas vizinhanças – levaria ao isolamento e restrição de redes sociais de crianças e adolescentes (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013, p.1179).

Os argumentos dessas autoras indicam que as trajetórias escolares são afetadas não apenas pelos processos de socialização familiar e pelas práticas educativas das famílias, mas guardam relação com os processos de socialização da vizinhança onde residem e o acesso desigual a bens e serviços disponíveis no espaço que ocupam.

A ideia de que a tomada de decisão na escolha do estabelecimento de ensino guardaria relação com o espaço geográfico no qual as famílias se inserem está presente em outros estudos feitos no Brasil sobre as escolhas e oportunidades educacionais, como em Alves, Fisch e Regis (2010), Costa e Koslinki (2012), Érnica e Batista (2012), Koslinski, Alves e Lange (2013) e Bruel (2015).

Alves, Fisch e Regis (2010) apontaram que as crianças que vivem em áreas de pobreza têm menos possibilidades de acesso a uma educação de qualidade. Os autores chamaram a atenção para o “efeito-vizinhança”. Nesse caso, a noção mobilizada procura compreender um determinado desfecho social a partir da relação entre o indivíduo e os contextos sociais decorrentes da concentração residencial de agentes com propriedades comuns. No entanto, destacaram também o cuidado necessário para não se reduzir as análises a uma mera relação de causa e efeito entre a vizinhança e as escolhas dos agentes, porque os indivíduos experimentam de maneiras diferentes as determinações objetivas do espaço. Conforme esses autores, se, de modo geral, as camadas sociais mais desfavorecidas residentes em áreas mais distantes dos centros tendem a experimentar a limitação como característica comum, algumas famílias, no entanto, buscam uma diferenciação de qualidade em termos educacionais para seus filhos:

Em contextos de grande concentração de pobreza existem certos elementos nos bairros e nas redes sociais que influenciam negativamente os indivíduos que ali

habitam. Suas posições nas redes sociais podem potencializar ou minimizar o efeito bairro. Determinadas famílias possuem certos recursos ou adotam certas estratégias que lhes permitem superar ou moderar o efeito bairro. Estas estratégias englobam o uso das redes sociais locais e as dinâmicas do bairro (ALVES; FISCH; REGIS, 2010, p. 5).

Nessa mesma linha, em um estudo feito sobre a influência do território nas oportunidades escolares, Érnica e Batista (2012) constataram que o desempenho de estudantes que possuem capital cultural familiar varia segundo o grau de vulnerabilidade do território em que suas escolas estão localizadas:

Embora esses dados não deixem de reforçar a importância dos recursos culturais familiares sobre o desempenho dos alunos, as variações no desempenho de estudantes com o mesmo volume de recursos culturais sinalizam a existência de desigualdades produzidas pelo sistema escolar que podem ser explicadas a partir das características do entorno da escola. Essas desigualdades produzidas pelo sistema escolar podem aprofundar ou reduzir aquelas que são produzidas pelas diferenças nos recursos culturais das famílias (ERNICA; BATISTA, 2012, p. 650).

No mesmo estudo, os autores acima citados apontaram mecanismos e processos que contribuem para que o território vulnerável restrinja as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas que nele se encontram. O primeiro deles é a desigual distribuição de equipamentos sociais. Nos territórios mais vulneráveis há pouca oferta de serviços privados e pouca cobertura de bens públicos que possam garantir direitos sociais. Isso se reflete nas escolas que, por vezes, são colocadas em situações que bloqueiam as atividades propriamente escolares. Em casos de desastres naturais, como enchentes, territórios que não apresentam serviços públicos adequados acabam por utilizar as escolas como forma de socorrer os desabrigados. Em outras situações, a própria condição de alta vulnerabilidade dos estudantes coloca a escola diante de alunos em condições limítrofes seja em função da violência, da precariedade de saúde ou das condições de habitabilidade dos lares.

O segundo fator, apontado no estudo acima referido, foi a desigual distribuição de matrícula em educação infantil. Os autores apontaram que as regiões de maior vulnerabilidade apresentavam baixa oferta de matrículas em educação infantil, o que reduz as possibilidades de acesso a essa etapa da educação dos estudantes dessas áreas.

Além disso, Érnica e Batista (2012) apontaram também para a forte homogeneidade cultural do corpo discente das escolas. O estudo apresentou, ainda, três situações típicas: i) escolas situadas em regiões de menor vulnerabilidade social tendem a possuir maior número de estudantes com maiores recursos culturais familiares; ii) as escolas situadas em territórios de média vulnerabilidade tendem a apresentar um público discente heterogêneo e atendem a estudantes com distintos perfis culturais familiares e iii) as escolas situadas em territórios de

alta vulnerabilidade tentem a concentrar justamente os estudantes com menor recursos culturais familiares e residentes no entorno da escola.

Outro ponto assinalado por Ernica e Batista (2012) é o de que as escolas situadas nos territórios de maior vulnerabilidade acumulam desvantagens na disputa pelos recursos valorizados no quase-mercado educacional. Essas escolas tendem a funcionar como locais de "decantação" dos problemas "exteriorizados" pelas escolas localizadas em regiões de baixa vulnerabilidade social. Ou seja, as escolas que se encontram nos territórios de baixa vulnerabilidade social têm condições de "exteriorizar" estudantes ou professores que não enquadram nos padrões por elas estabelecidos. Enquanto isso, as escolas localizadas em territórios de alta vulnerabilidade social possuem menos condições de disputar recursos e acabam por acolher aqueles estudantes e professores que foram rejeitados pelas escolas mais bem reputadas. Além disso, essas escolas enfrentam, ainda, grande rotatividade de professores, o que dificulta o estabelecimento de um quadro de professores qualificados e engajados.

Por fim, os autores apontaram que as escolas situadas em regiões de alta vulnerabilidade enfrentam dificuldades também para preencher o modelo institucional que orienta as escolas. Esse modelo pressupõe certos atributos tanto dos estudantes quanto dos professores. No caso dos estudantes, por exemplo, pressupõe-se que, ao ingressar na série inicial, eles já possuam familiaridade preliminar com a língua escrita e que também já tenham internalizados alguns comportamentos próprios da atividade escolar. Em relação aos professores, espera-se que sejam capazes de acompanhar o desenvolvimento e o progresso educacional dos estudantes de forma linear e gradual até o final da escolarização. Tais escolas enfrentam maiores dificuldades para cumprir esse modelo institucional justamente porque enfrentam situações que comprometem a estabilidade necessária para o bom desenvolvimento das atividades administrativas e pedagógicas.

Segundo os argumentos apresentados por Flores (2008), uma vez que a oferta educacional é espacialmente condicionada, as famílias que não dispõem de meios para escolher, ou que não percebem as oportunidades educacionais existentes fora do bairro, ou ainda, que não podem arcar com os custos do transporte de seus filhos, ficam restritas à oferta local disponível e aos seus efeitos.

A importância de se levar em conta a região geográfica na qual residem as famílias se encontra no fato de que, segundo Saraví (2008), a divisão do espaço urbano não é fortuita, casual ou natural, mas resultado de um processo que nos deixa ver as entrelinhas que permeiam e dão forma à estrutura social. Para esse autor, é preciso lembrar que a condição socioeconômica tem relevante importância para posicionar os sujeitos na estrutura social, o que é refletido no

espaço urbano. Assim, as distâncias sociais acabam encontrando expressão também na distância espacial. As camadas sociais mais favorecidas economicamente tendem a ocupar os espaços mais nobres das cidades, seja o centro ou alguns bairros, enquanto o mesmo acontece com as camadas populares, que também tendem a se concentrar e criar espaços de pobreza condensada nas cidades. Da mesma forma, os bens e serviços disponíveis em cada região guardam relação direta com as características dos sujeitos que ocupam esses espaços.

Essa compreensão do espaço urbano nos remete a Bourdieu (2008) que, ao trabalhar com a relação entre o espaço físico e o espaço social, mostrou como a posse dos diversos tipos de capital permite o distanciamento daqueles que são considerados indesejados e, ao mesmo tempo, possibilita a aproximação de pessoas e bens desejáveis:

[...] os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência de finitude: ela prende a um lugar. (BOURDIEU, 2008, p. 164).

Para Bourdieu (2008), as dinâmicas próprias do espaço social se apresentam de maneira reificada no espaço físico, isto é, a maneira como os diferentes bens ou serviços se dispõem fisicamente e a possibilidade de apropriação deles por parte dos agentes tem ligação direta com o espaço social ao qual pertencem. Assim, concluiu o autor, “é na relação entre a distribuição dos agentes e a distribuição dos bens no espaço que se define o valor das diferentes regiões do espaço social reificado” (BOURDIEU, 2008, p. 161).

Saravi (2008) afirmou, por sua vez, que ao se pensar a dimensão simbólica da segregação é preciso considerar também como a divisão social do espaço se torna geradora de certas percepções, valorizações, preferências, ou seja, ela cria um conjunto de padrões culturais a partir do qual se constrói a experiência cotidiana. Além disso, destacou que, em espaços homogeneamente pobres, a experiência da escola pode ser significativamente diferente quando comparada aos outros espaços socialmente ocupados por setores mais privilegiados. Flores (2008) acrescentou que a distribuição desigual da população no espaço urbano tem consequências no aproveitamento das oportunidades educacionais. Isso faz com que crianças provenientes de famílias que vivem em regiões geográficas de pobreza tenham menos possibilidade de terem uma educação de qualidade.

A concentração espacial de grupos com características homogêneas norteia, para Flores (2008), os mecanismos de socialização dos bairros e perpetua um *ethos* de classe específico que se reflete na estrutura de oportunidades, tanto locais como exteriores, e na capacidade dos indivíduos de mobilizar recursos que lhes permitam aproveitar as oportunidades disponíveis e relevantes em seu entorno. Desse modo, existem processos sociais vinculados ao espaço

geográfico que se refletem no processo de desenvolvimento de crianças e jovens, ou seja, o bairro ou a vizinhança exercem efeitos objetivos e subjetivos sobre seus moradores.

Além disso, segundo essa autora, existem mecanismos presentes nos bairros que ultrapassam a experiência individual e possibilitam a existência do efeito vizinhança. Esse efeito seria decorrente de três fatores disponíveis na comunidade que são importantes no processo de socialização dos indivíduos que ali moram: os mecanismos de controle ou eficiência normativa, as fontes de informação e as estruturas de oportunidades locais.

Um dado espaço geográfico determina o que podemos chamar de “geografia objetiva de oportunidades”. Essa noção faz referência “à estrutura, a qualidade e o acesso às oportunidades (sistemas sociais, mercados e instituições)” (FLORES, 2008, p. 153) presentes em um determinado espaço e disponíveis para os sujeitos que nele vivem. Essa geografia objetiva de oportunidades varia de uma localidade para outra e exerce influência nos “valores, anseios, preferências, e percepções subjetivas acerca das oportunidades e dos potenciais resultados da tomada de decisões” (FLORES, 2008, p.153), ou seja, exerce influência no que podemos chamar de “geografia subjetiva de oportunidades”.

A geografia subjetiva de oportunidades funciona como um filtro de percepção utilizado pelo sujeito que seleciona e avalia as oportunidades disponíveis como mais ou menos relevantes, mais ou menos atingíveis. No entanto, como ressalta Bourdieu (1983), esse filtro guarda relações também com aspectos próprios de cada classe social. Nesse caso, é possível perceber que a geografia subjetiva de oportunidades limita as oportunidades que estão “de fato” disponíveis aos sujeitos. Isso quer dizer que potenciais oportunidades de acesso às escolas, por exemplo, não estarão de fato acessíveis ao sujeito, não porque não existam ou não estejam disponíveis, e sim porque serão consideradas irrelevantes, indisponíveis e até mesmo inalcançáveis a partir desse filtro de percepção. Portanto, a grande concentração de sujeitos com fraco capital econômico, social, cultural e informacional, em certos espaços geográficos, acaba por criar um *ethos* comunitário que impede os sujeitos de perceber e de aproveitar determinadas oportunidades.

Ainda a respeito das oportunidades educacionais e da escolha da escola feita pelas famílias, Velho (2003) pode nos ajudar a pensar a forma como os projetos se estabelecem dentro de um determinado “campo de possibilidades”. O autor nos chama atenção para a ideia de que projetos, individuais ou familiares, não se constituem de forma isolada. Partindo das observações feitas por Schultz (2012), o autor pensa o conceito de projeto como uma “*conduta organizada para atingir finalidades específicas*” (VELHO, 2003, p. 40, grifo do autor). Essas condutas, no entanto, se dão em um processo sócio-histórico no qual o sujeito está inscrito e, portanto, suas escolhas e ações ocorrem dentro de um “campo de possibilidades”:

Campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas a avaliações e definições da realidade. Estas, por sua vez, nos termos de Schutz, são resultado de complexos processos de negociação e construção que se desenvolvem com e constituem toda a vida social, inextricavelmente vinculados aos códigos culturais e aos processos históricos de *longue durée* (Velho, 2003, p. 28).

Assim, segundo Velho (2003), os projetos individuais afetam e são afetados, ou seja, se relacionam com outros projetos existentes dentro de um determinado campo de possibilidades e, por estarem ancorados em “paradigmas e premissas culturais compartilhados por universos específicos” (VELHO, 2003, p. 46), configuram-se como construções complexas.

Dada a complexidade da relação entre os projetos e os campos de possibilidades nos quais eles se constroem, os indivíduos podem tornar-se portadores de projetos diferentes e, até mesmo, contraditórios. A pertinência e a relevância dos projetos individuais não seriam definidas a priori, mas sim de maneira contextual. A compreensão desses projetos e das trajetórias precisa se dar, segundo Velho (2003), dentro desse cenário de projetos múltiplos, coletivos e ou individuais que se relacionam, convergindo ou divergindo entre si. Além disso, a possibilidade de realização dos projetos está, ainda segundo o autor, relacionada diretamente ao campo de possibilidades:

As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de *projetos* com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros *projetos* individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do *campo de possibilidades* (VELHO, 2003, p.47, grifo do autor).

Aliado à análise das geografias objetivas e subjetivas de oportunidades e aos projetos que se desenvolvem dentro de um determinado campo de possibilidades, é preciso nos atentarmos também à composição social dos bairros e comunidades nos quais uma escola está inserida. Isso porque a concentração de sujeitos com um mesmo perfil socioeconômico em determinadas regiões impacta também na composição do corpo discente das escolas. Retamoso e Kaztman (2008) constataram que as escolas públicas tendem a recrutar seus alunos no próprio território, o que faz com que a composição social da escola seja altamente dependente da composição do próprio bairro. Nesse sentido, a homogeneidade das características dos estudantes das escolas situadas nas regiões mais pobres implica em uma correspondente redução nas oportunidades de interação, sob condições de igualdade, dessas crianças com outras provenientes de famílias que se encontram em situação socioeconômica mais favorável. A redução desse tipo de contato com crianças de origem social diferente exerce uma influência negativa em termos escolares. Retamoso e Kaztman (2008) apontaram, por exemplo, para o

fato de que são os companheiros de escola que norteiam as expectativas de conquista educacional.

Além disso, a heterogeneidade do grupo favorece uma ampla gama de experiências e práticas para solução dos problemas aos quais a criança fica exposta, além de oferecer maiores possibilidades de a criança desenvolver competências-chaves para seu desempenho na escola e, também, na vida futura no trabalho. Existem, ainda, consequências favoráveis sobre os futuros desempenhos acadêmicos e trabalho de crianças pobres quando estas estão vinculadas ao capital social que se pode acumular em redes socialmente heterogêneas.

1.5 O enfoque ativos e estrutura de oportunidades de Rubén Katzman e a escolha da escola

Uma maneira de pensar a relação entre a escolha da escola, as estruturas de oportunidades e os recursos presentes nos lares que permitem seu aproveitamento pode ser encontrada no enfoque ativos-vulnerabilidade-estrutura de oportunidades (AVEO) desenvolvido por Rubem Katzman (1999):

Para concluir, pode-se afirmar que o enfoque de “ativos-vulnerabilidade” encontra sua expressão mais acabada nas formulações de Moser, a proposta do presente trabalho pode ser expressa em um enfoque alternativo de “ativos-vulnerabilidade-estrutura de oportunidades” (AVEO), no qual se assume que o conceito de ativos não alcança uma significação unívoca se não se refere às estruturas de oportunidades que se originam no mercado, na sociedade e no Estado. Em outras palavras, sustenta-se que a carteira e a mobilização de ativos dos lares vulneráveis, ponto central na formulação moseriana, só pode ser examinado à luz das lógicas gerais de produção e reprodução de ativos que não podem ser reduzidas à lógica das famílias e suas estratégias. Mas que estas adquirem sentido quando são referidas às estruturas de oportunidades (KAZTMAN, 1999, p. 33).²⁰

Segundo Flores (2008), esse enfoque proporciona o elo que nos facilita a compreensão do efeito da segregação socioeconômica e espacial sem perder de vista nem a estrutura de oportunidades nem a capacidade de agência dos indivíduos. O enfoque AVEO aparece como uma ferramenta conceitual que permite compreender o comportamento de algumas famílias das camadas populares, residentes em locais mais distantes do centro da cidade, que buscam escolas

²⁰ Tradução livre de “Para concluir, puede afirmarse que si el enfoque de “activos-vulnerabilidad” encuentra su expresión más acabada en las formulaciones de Moser, la propuesta del presente trabajo se pueden expresar en un enfoque alternativo de “activos-vulnerabilidad-estructura de oportunidades” (AVEO), en el cual se asume que el concepto de activos no alcanza una significación unívoca si no está referido a las estructuras de oportunidades que se generan desde el lado del mercado, la sociedad y el Estado. En otras palabras, se sostiene que el portafolio y la movilización de activos de los hogares vulnerables, punto central en la formulación moseriana, sólo puede examinarse a la luz de las lógicas generales de producción y reproducción de activos, que no pueden ser reducidas a la lógica de las familias y sus estrategias. Más bien, éstas adquieren sentido cuando son referidas a las estructuras de oportunidades.”

que ocupam melhores posições na hierarquia educacional local como resultado da mobilização de recursos que tornam possível a identificação e a escolha por tais escolas.

A perspectiva adotada pelo enfoque AVEO se assenta sobre duas premissas importantes. A primeira afirma que não se pode atribuir valores aos recursos presentes nos lares sem levar em consideração a estrutura de oportunidades aos quais esses lares têm acesso. “A rigor, se afirma que os recursos se convertem em ativos na medida em que permitem o aproveitamento das oportunidades que oferecem através do mercado, do Estado e da sociedade” (KAZTMAN, 1999, p. 20)²¹. Os recursos, neste caso, são entendidos como o conjunto de todos os bens, tangíveis e intangíveis presentes em um lar. A ideia de ativo, por outro lado, se refere especificamente a um subconjunto desses recursos que, quando mobilizado, permite ao agente a melhoria ou, pelo menos, a manutenção do bem-estar ante as dificuldades enfrentadas pelos lares.

Outra ideia central é a de que as estruturas de oportunidades não podem ser pensadas como uma constante, mas como uma variável, porque os países não são iguais quando se trata de oportunidades que podem variar também dentro de um mesmo país segundo momentos históricos.

A partir dessas ideias, torna-se possível compreender, por exemplo, o fato de que o efeito bairro pode não ser o mesmo para todas as crianças residentes numa mesma localidade. A explicação pode ser encontrada na diferença em relação à posse e à mobilização de certos ativos pelas famílias que adotam estratégias que lhes permitem resistir ao efeito bairro. Por outro lado, ao optarem por escolas que oferecem melhores condições em termos educacionais, as famílias colocariam seus filhos em um ambiente com maiores possibilidades de socializar crianças de forma a alcançar seu filtro de percepções e torná-las menos restritas ao padrão de seu local de moradia.

As famílias ocupam, portanto, um lugar importante no enfoque de ativos para a análise da relação entre o local de moradia, a escolha da escola e os resultados educacionais, porque é a família quem inicialmente fornece o ambiente físico e cultural no qual a criança vai se desenvolver e pode permitir, ou não, que os conteúdos aprendidos na escola sejam, de fato, convertidos em ativos. Quando não há correspondência entre os ativos transmitidos pela escola e aqueles transmitidos pela família, a transmissão efetuada pela escola pode ter seu efeito anulado (FLORES, 2008).

Um dos ativos que podem ser mobilizados pelas famílias a fim minimizar o efeito vizinhança sobre a escolarização de seus filhos é o capital social. A rede de contatos de uma

²¹ Tradução livre de “En rigor, se afirma que los recursos se convierten en activos en la medida que permiten el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el medio a través del mercado, el Estado o la sociedad.”

determinada família pode fornecer informações sobre oportunidades educacionais em outras escolas para além daquelas existentes no bairro, bem como oferecer contato com pessoas de maior formação acadêmica e, conseqüentemente, com maior capital cultural e informacional. Esse fato pode contribuir diretamente para que os indivíduos interpretem, não só como possíveis, mas também como realizáveis as trajetórias educacionais que superem a baixa escolaridade encontrada nos bairros mais distantes ocupados pelas camadas populares.

Por outro lado, Flores (2008) alertou que as redes sociais são importantes, pois exercem influência na formação de uma geografia subjetiva particular de oportunidades e, por isso, podem se transformar num ativo ou em um passivo para as crianças. Em termos educacionais, por exemplo, o contato restrito com outras crianças, jovens e adultos que valorizam o trabalho ou a diversão imediata em detrimento à dedicação escolar pode funcionar como um passivo para famílias que buscam incutir em seus filhos disposições e ambições favoráveis à escolarização. Nesse sentido, os pais podem utilizar estratégias restritivas de contato social com os vizinhos, tais como impedir seus filhos de brincar ou de se relacionar com outras crianças do bairro, além de buscar escolas e outras oportunidades educacionais fora da região em que vivem.

Assim, embora o capital social seja considerado como ativo pelo enfoque AVEO, à medida que a rede de relações é percebida como um impedimento ao aproveitamento das oportunidades que alguns sujeitos consideram como relevantes, ele passa ser percebido como um passivo. Portanto, é preciso estar sempre atento à configuração e à forma como os recursos são mobilizados pelas famílias em função da percepção das oportunidades educacionais, objetivas e subjetivas, quando relacionadas à escolha da escola.

Ainda que o estudo de Katzman (1999) tenha se concentrado nas famílias em situação de vulnerabilidade social, o que não pode ser aplicado de maneira geral às famílias e aos estudantes da E.E. Effie Rolfs, o enfoque AVEO nos oferece uma forma de olhar para as configurações familiares e buscar compreender como as famílias, que moram nos bairros mais distantes da região central da cidade, mobilizam seu capital social e informacional no sentido de perceber, discriminar e escolher entre as diferentes oportunidades educacionais que se apresentam em Viçosa.

Além disso, os capitais social e informacional também podem ser mobilizados como ativos que facilitam a obtenção da vaga na escola pretendida ou como importante recurso no momento da escolha do curso de graduação, uma vez que o fraco volume de capital cultural das famílias das camadas populares não lhes confere conhecimentos aprofundados sobre o funcionamento do ensino superior nem sobre os cursos de graduação.

1.6 A operacionalização da noção de capital social na pesquisa para a interpretação dos dados

Ao longo deste capítulo, foi possível perceber que a noção de capital social apresenta conceituações diferentes a depender das formas como os teóricos a interpretam. Apesar de ser possível encontrar ressonâncias e proximidades entre os diferentes conceitos mobilizados pelos autores para definir essa noção, acreditamos que o arcabouço teórico oferecido por Bourdieu é aquele que mais se adequa aos objetivos desta pesquisa.

Partindo da perspectiva de Bourdieu (1986, 2007b), tomaremos o capital social não como uma propriedade coletiva dispersa na estrutura social à qual todos têm acesso enquanto um bem do qual toda comunidade pode usufruir. Nesse sentido, entendemos que o capital social é atributo de um indivíduo ou de um determinado grupo de indivíduos que dele pode fazer uso para potencializar as outras formas de capital. Tal como apresentado por Bourdieu (2007b), o volume de capital social de um determinado indivíduo se dá em função da extensão de sua rede de relações e também do volume dos outros tipos de capital possuído pelos contatos que ele pode efetivamente mobilizar. É preciso, porém, estar atento à estrutura adquirida pelo capital em cada caso, porque os diferentes tipos de capital poderão ter pesos e rentabilidades distintas, a depender da forma como ele se configura. O valor do capital informacional acessado pelas famílias através de seu capital social será tanto maior quanto menor for o volume de capital cultural que essas famílias possuem.

Para mobilizar a noção de capital social e sua inter-relação com o capital informacional – um aspecto da estrutura do capital cultural – é preciso estar consciente do caráter dinâmico do próprio capital que pode variar também em função do tempo. A compreensão e utilização das diferentes formas que o capital pode adquirir, torna necessário, ainda, trabalhá-las em conjunto com duas outras noções centrais da teoria bourdieusiana: campo e *habitus*.

Em vários escritos em que explicita sua obra e seu método de trabalho, bem como em estudos sobre domínios específicos, Bourdieu sempre advertiu e mostrou que a noção de **campo**, definida em conformidade com a realização de um estudo empírico concreto, necessita ser compreendida em sua interdependência, ou seja, em relação a outra(s) noção(ões) – por exemplo, as noções de campo, *habitus* e capital não podem ser definidas isoladamente, mas apenas no interior de um sistema teórico que constituem. Os conceitos ou noções são caracterizados não por definições estáticas, mas pelos seus usos e interligações no processo de pesquisa, sendo o ato científico a construção do objeto (CATANI, 2011, p.191, grifo do autor).

A interligação entre as noções de campo, *habitus*, e capital vai nos permitir a compreensão do funcionamento do capital social para as famílias aqui pesquisadas. A noção de campo é utilizada por Bourdieu como uma ferramenta de análise das interações sociais. Nesse sentido, essa noção substitui a ideia de sociedade (CATANI, 2011).

Para compreender o funcionamento e a capacidade de mobilização do capital social das famílias, é preciso, primeiro, delimitar o campo em que as análises serão feitas. O espaço social é constituído de vários campos, cada um deles com regras de funcionamento próprias e objetos de valor que não são os mesmos de outros campos. Assim, no campo educacional, por exemplo, o capital cultural tem um valor muito maior do que no campo esportivo que tende a dar mais valor às habilidades físicas:

Os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas). Há leis gerais dos campos: campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião possuem leis de funcionamento invariáveis (é isto que faz com que o projeto de uma teoria geral não seja absurdo e que, desde já, seja possível usar o que se aprende sobre o funcionamento de cada campo particular para interrogar e interpretar outros campos, superando assim a antinomia mortal entre a monografia idiográfica e a teoria formal vazia) (BOURDIEU, 1983, p.89).

As posições ocupadas pelos agentes no campo são definidas a partir do volume do capital valorizado em cada um dos campos e os agentes estão em constante disputa pelo monopólio desse capital legítimo. Transpondo essa ideia para o campo educacional e, especificamente, ao nosso objeto de pesquisa, pode-se dizer que as escolhas da escola pelas famílias e do curso de graduação pelos estudantes se dão em um campo com uma lógica de funcionamento próprio e com objetos de valor pelos quais há sempre competição. No entanto, nem todas as famílias são capazes de competir com a mesma eficácia, pois as estratégias adotadas pelos agentes implicam o reconhecimento das regras segundo as quais o campo funciona. Além disso, tal reconhecimento tem relação direta com *habitus*:

Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputa e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. (BOURDIEU, 1983, p. 89).

Como o volume do capital possuído pelos agentes é diferente, conseqüentemente, no campo haverá sempre dominados e dominantes. Essa distribuição desigual de capital determina a estrutura do campo e possibilita, ao mesmo tempo, a compreensão das estratégias adotadas por esses agentes. Isso ocorre porque as estratégias sempre estarão relacionadas à posição ocupada no campo. Portanto, ao trabalharmos a inter-relação entre o capital social e o capital informacional das famílias pertencentes à camada popular na escolha da escola e também no ingresso no ensino superior, o faremos levando em consideração as posições ocupadas no campo, a estrutura própria do capital de cada um deles, bem como sua relação com *habitus*, seja ele de classe ou individual.

Em tempo, ao abordarmos a ideia de campo, *habitus* e capital em conjunto, torna-se possível também uma aproximação entre os apontamentos de Pierre Bourdieu e a estrutura do social na qual Nan Lin (2004) desenvolve sua ideia de capital social. Nesse sentido, não descartaremos o auxílio de Lin nas análises dos dados gerados nesta pesquisa, ainda que a teoria bourdiesiana seja a fonte primária de análise.

O capítulo seguinte abordará a cidade de Viçosa-MG enquanto uma cidade universitária de médio porte, bem como apresentará a E.E. Effie Rolfs e os indicadores educacionais que permitem a compreensão da posição ocupada por essa instituição no campo educacional da cidade. Além disso, serão apresentados dados relativos aos estudantes que estavam matriculados no terceiro ano dessa escola no ano de 2019, bem como dados referentes aos egressos que efetuaram matrícula nos cursos de graduação da UFV naquele mesmo ano.

CAPITULO II

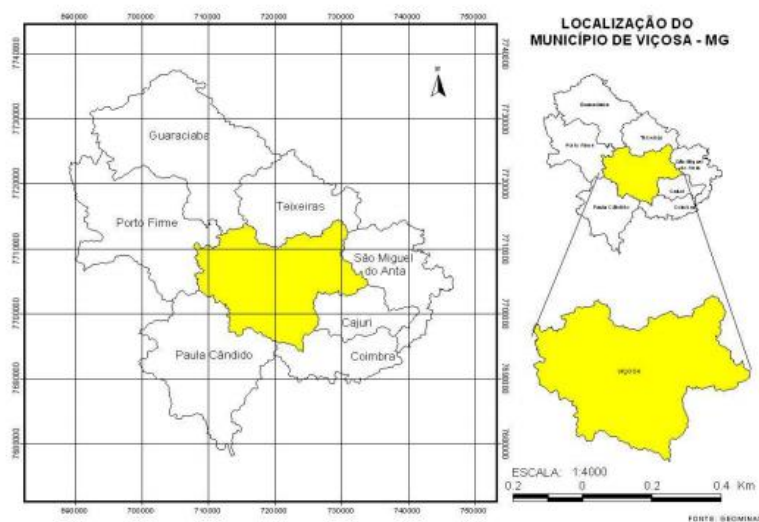
VIÇOSA (MG) – UMA CIDADE MÉDIA UNIVERSITÁRIA – E OS ESTUDANTES DA E.E. EFFIE ROLFS

Neste capítulo é abordado, inicialmente, o desenvolvimento histórico da cidade de Viçosa (MG) e seu entrelaçamento com a história da UFV. Em seguida é feita uma breve apresentação da E.E. Effie Rolfs. Por fim, serão apresentados e analisados os indicadores educacionais dessa escola pública estadual, bem como dados sobre seus alunos, tanto daqueles que frequentaram o 3º ano do ensino médio em 2019 quanto dos egressos que se matricularam nos cursos de graduação da UFV nesse mesmo ano.

2.1 A cidade de Viçosa e a UFV

A cidade de Viçosa está localizada no leste do estado de Minas Gerais, na região da Zona da Mata, ocupando uma área de 299,418 km² a 220 km de distância de Belo Horizonte. A cidade é limitada pelos municípios de Teixeiras e Guaraciaba, ao norte; de Paula Cândido e Coimbra, ao sul; de Cajuri e São Miguel do Anta, a leste e de Porto Firme, a oeste, como mostra a figura a seguir:

Figura 2 – Localização do Município de Viçosa-MG



Fonte: Moreira *et al.* (2004) *apud* Oliveira (2017, p. 13).

Viçosa é uma cidade média universitária com uma população estimada de 78.846 pessoas²², no ano de 2019, e possui uma população flutuante de aproximadamente 20 mil pessoas (MARIA; FARIA; STEPHAN, 2014).

Segundo Paniago (1990), o número de habitantes da zona urbana da cidade cresceu muito desde 1950, principalmente a partir das duas últimas décadas do século passado, período em que essa população sofreu um acréscimo de mais de 80% a cada década, fato que fez com que a população urbana quase dobrasse no respectivo período. A autora salientou, ainda, que no ano 1980 a taxa de urbanização da cidade de Viçosa era de 80,6%, número maior até do que a taxa média do Estado que registrou 67,11% neste período. Atualmente a taxa de crescimento da cidade de Viçosa é de 0,7% (IBGE, 2018b, 2019a)²³.

Analisando o desenvolvimento histórico do município de Viçosa, Mello (2002), fez quatro recortes temporais nos quais fica evidenciado o crescente papel da UFV para a expansão do município, em especial a partir de 1960: (i) no ano de 1805, ocorre a criação do município, (ii) de 1813 a 1900 ocorre a primeira expansão da cidade, (iii) o crescimento entre 1900 e 1960 e (iv) a expansão da cidade a partir de 1960.

Segundo esse autor, a primeira expansão se deu a partir da transferência da Capela de Santa Rita para uma região plana, criando as condições para a formação do que, mais tarde, viria a se tornar o centro da área urbana e polo de concentração da maior parte do comércio, de serviços e da administração pública. Já o crescimento da cidade entre 1900 e 1960 foi marcado pela transferência da estação ferroviária para o centro da cidade. O transporte ferroviário foi responsável pelo crescimento de várias cidades no território brasileiro e, em Viçosa, as estações se tornaram polos para aglomerações humanas que possibilitaram a expansão de outras áreas do perímetro urbano.

Outro marco importante foi a criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) e sua posterior transformação em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG). Entre o período de 1930 a 1960, o desenvolvimento da cidade de Viçosa se caracterizou pelo adensamento urbano (MELLO, 2002).

A UFV possui 93 anos de existência e é reconhecida por seu ensino de qualidade tanto a nível nacional quanto internacional e, por isso, atrai o interesse de muitos estudantes, sejam eles de Viçosa, do estado de Minas Gerais ou dos outros estados do Brasil.

²² IBGE - Cidades, 2019.

²³ Cálculo realizado a partir dos dados disponibilizados pela estimativa da população residente no Brasil nos anos de 2018 e 2019.

A história da instituição se iniciou em 1926 com a criação da ESAV. Esta escola surgiu com uma proposta de ensino baseada nos *land grant colleges* norte-americanos e teve entre seus objetivos a modernização e desenvolvimento agrário mineiro:

O contexto da modernidade foi fundamental na forma como a filosofia das *land grant colleges* se conjugou com os objetivos da elite agrária em Minas Gerais. Associada aos quesitos pedagógicos dessa “moderna” escola está a dimensão política (e ideológica) da formação oferecida pela ESAV, explicada por sua forte relação com a constituição histórica do campo profissional agrícola. Desse modo, o ensino da instituição se circunscreveu em um novo paradigma na modalidade de ensino agrícola, que forneceu gestores ao mundo rural, e que cumpriu papel bem específico no projeto de desenvolvimento em vigor de rearranjo da estratégia das elites agrárias mineiras, se firmando frente à perda de hegemonia em relação ao estado de São Paulo (CASTRO; ALVES, 2017, p. 756).

No ano de 1948, a ESAV se transformou na Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) que era composta pela Escola Superior de Agricultura, pela Escola Superior de Veterinária, pela Escola Superior de Ciências Domésticas, pela Escola de Especialização (Pós-Graduação), pelo Serviço de Experimentação e Pesquisa e pelo Serviço de Extensão.

Na década de 60, o desenvolvimento da cidade se processava em função das oportunidades de emprego oferecidas pela universidade. Foi a partir desse momento, também, que a população urbana do município se tornou maior que do a população rural, com destaque para o período de 1970 no qual a população rural passou de 34,07% para 19,40% em 1980 (PANIAGO, 1990). A instituição permaneceu como Universidade Rural do Estado de Minas Gerais até o ano de 1969 quando, sob a forma de fundação, foi vinculada ao Ministério de Educação e Cultura, passando a denominar-se Fundação Universidade Federal de Viçosa. Essa nova etapa na história de instituição marca uma expansão nas áreas de conhecimento e, conseqüentemente, nos cursos oferecidos voltados, exclusivamente, para o meio agrário.

No ano de 1975, a UFV passou por uma grande expansão. Em 1974, a instituição oferecia 19 cursos de graduação e pós-graduação e, no ano seguinte, esse número cresceu para 39 cursos. O orçamento destinado à instituição no ano de 1978 era dez vezes maior do que o recebido em 1974 (PANIAGO, 1990; MELLO, 2002). Neste período de expansão, a UFV contribuiu ainda mais com o crescimento urbano e com a ocupação dos territórios da cidade. No entanto, esse crescimento se deu sem planejamento específico. A malha urbana do município se ampliou a partir de loteamentos nas franjas da cidade. Esses locais foram habitados pela população que veio da zona rural ou pelas famílias deslocadas do centro em função do encarecimento do preço da terra. Nesse mesmo período, a população mais abastada começou a se concentrar nas regiões próximas ao centro da cidade (SILVA, 2014) ou em condomínios.

O ritmo do crescimento populacional de Viçosa continuou intenso nas décadas seguintes. Tal como as outras cidades brasileiras, a partir da segunda metade do século XX, Viçosa experimentou um crescimento muito rápido que contribuiu para “empurrar” a classe trabalhadora para as regiões periféricas, intensificando o processo de certo distanciamento socioespacial que se apresentou sob o padrão centro-periferia (BASTOS FILHO *et al.*, 2019). Na cidade de Viçosa esse tipo de desenvolvimento levou ao surgimento de bairros em regiões mais distantes do centro, bairros estes que apresentam baixo IDH (ABREU *et al.*, 2011) e há uma concentração espacial de habitantes com um mesmo padrão socioeconômico, como é o caso dos bairros de Nova Viçosa e Santa Clara, onde se encontram camadas sociais mais pobres. Por outro lado, surgiu também o bairro Acamari, região em que se concentra a camada de maior poder aquisitivo da cidade (CARVALHO; STEPHAN, 2016; BASTOS FILHO *et al.*, 2019).

A partir dos resultados de Abreu *et al.* (2011), foi possível perceber que os bairros de Viçosa apresentam uma composição social diversificada, mas há uma concentração de IDH mais alta nos bairros Centro, Clélia Bernardes e Ramos, além dos condomínios fechados. Por outro lado, bairros como Santa Clara, Fátima e Santo Antônio apresentam IDH baixo e médio. Há, ainda, outros bairros que apresentam baixo padrão socioeconômico e perfis mais homogêneos como é o caso dos bairros Romão dos Reis, Bom Jesus, Sagrado Coração e Nova Viçosa.

Ainda que Bastos Filho *et al.* (2019) proponham um índice para o cálculo da segregação socioespacial em Viçosa, entendemos que o fenômeno de separação e distanciamento social que se estabelece nesta cidade não leva à uma separação radical entre os estratos sociais e que não se estabelece, de fato, a existência de “dois mundos” entre os quais não se tecem pontos de contatos. Ao contrário, partimos da premissa de que, mesmo distantes espacialmente, Viçosa apresenta dinâmicas próprias que facilitam o encontro entre sujeitos distantes tanto social quanto geograficamente:

Os encontros intrínsecos à cidade, apesar das exclusões, são viabilizados em Viçosa, por exemplo, pela reduzida dimensão territorial da área urbana, o que singulariza a mobilidade nesse espaço; pela localização da UFV na área central da cidade, onde se concentra a oferta de trabalho, pelo fato de ter uma via pública cortando o campus, por onde circula, cotidianamente o transporte público que dá acesso aos diferentes bairros da cidade, fazendo com que os trabalhadores, em seus deslocamentos diários, passem pela Universidade e interajam com estudantes, funcionários e professores da UFV (LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p.134).

Viçosa está sendo considerada, nessa dissertação, como uma cidade média universitária. Destaca-se, no entanto, que o termo “cidade média”, não apresenta consenso na literatura (SANFELIU; TORNÉ, 2004; MAIA, 2010; LIMA; DA SILVEIRA, 2017). Um dos motivos para

a divergência de entendimento está no fato de que, muitas vezes, o contingente populacional é tomado como principal característica de base. Assim, cidades com até 20 mil habitantes são consideradas cidades pequenas, as com mais de 500 mil habitantes são consideradas cidades grandes (MAIA, 2010) e as demais, cidades médias. O questionamento se fundamenta na consideração de que apenas a dimensão demográfica seria insuficiente para traduzir a realidade econômica e social de uma cidade.

O tamanho demográfico, assim, muito pouco explica sozinho: o que explica as características econômico-espaciais, em matéria de diversificação, sofisticação e centralidade, é o que ela representa enquanto **mercado** – o tamanho do mercado potencial, é claro, mas também o nível e a distribuição de renda e as características culturais dos consumidores (SOUZA, 2005, p. 31, grifo do autor).

Sanfeliu e Torné (2004) propuseram a designação de cidades intermediárias para classificar as cidades médias e sublinharam a necessidade de se atentar ao papel de articulação característico das cidades médias evidenciado por sua capacidade de criar e tecer redes. Os autores também chamam a atenção para a capacidade dessas cidades de valorizarem aspectos mais dinâmicos e estratégicos que incorporam novas possibilidades para autoafirmação, o reforço do aspecto cidade-região e a abertura/consolidação de outros níveis: regional, nacional e até internacional.

Nesse sentido, as cidades médias se configuram como centro de bens e serviços que exercem influências nas cidades próximas, além de promoverem a interação social, econômica e cultural na região. Ao compararem as cidades médias às grandes, os autores supracitados apontam, ainda, que as cidades médias se caracterizam por oferecer sistemas mais equilibrados e estáveis em seu território, maior facilidade de gestão e de exercício da cidadania, maior identidade da população com a cidade, menores conflitos e custos sociais. Por outro lado, as cidades médias oferecem menor poder de competitividade econômica e maior dificuldade de acesso aos fluxos de informação e capital quando comparadas às grandes cidades.

Além disso, devemos considerar também a ideia de que as cidades podem ser classificadas utilizando-se de outros critérios que não sejam exclusivamente o contingente populacional:

Não nos propomos a discussão sobre intervalos de população ou quantidade de funções que defina e classifique cidades, bem como indiquem sua posição hierarquizada em um sistema urbano rígido e classificatório. Não se trata de negar ou desmerecer esses estudos, muito pelo contrário, partimos do pressuposto de que existe um ou vários elementos/componentes estatísticos que definem, dentro de um sistema classificatório próprio, uma cidade pequena, média ou grande (BAUMGARTNER, 2015, p. 74).

Assim, é preciso estarmos sempre atentos à importância da UFV ao pensarmos especificamente o caso de Viçosa, porque a presença da universidade neste município tem implicações de várias ordens. As universidades situadas em cidades pequenas e médias acabam se tornando empregadoras e, em alguns casos, podem possuir orçamentos maiores do que o próprio município, tal como é o caso de Viçosa (BAUMGARTNER, 2015). Baumgartner (2015) salientou, ainda, o papel das universidades na modificação das dinâmicas intraurbanas tais como moradia, circulação e também sua influência no cotidiano dos moradores. Além disso, o autor destacou o fato de que as universidades fazem diferença nas cidades em que se estabelecem. Se o papel delas nas grandes cidades pode ser minimizado pelas dinâmicas próprias das metrópoles, “uma universidade maior pode dominar completamente o espaço urbano de uma cidade média ou pequena” (BAUMGARTNER, 2015, p. 77).

Batella (2017), por sua vez, chamou a atenção para a necessidade de se agregar uma dimensão qualitativa na análise do espaço urbano, em especial aos papéis dos agentes que atuam nas cidades. Analisando especificamente a cidade de Viçosa, o autor apontou, por exemplo, que num estudo publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2008, intitulado Regiões de Influência das Cidades (REGIC), Viçosa foi classificada como um centro sub-regional B, posição essa inferior às das cidades de Ponte Nova e Ubá que receberam a classificação de sub-regional A. A classificação foi elaborada pelo IBGE e considerou critérios como centralidades administrativas, jurídicas, econômicas, mas enfatizou gestão de território. No entanto, Batella (2017) apontou que, quando se analisa apenas o item referente às matrículas em cursos de pós-graduação, Viçosa adquire uma centralidade equiparável à de cidades como Goiânia (GO), Vitória (ES), João Pessoa (PB), Manaus (AM), Belém (PA) e Maceió (AL). Essa elevação na centralidade de Viçosa se explica pela grande atratividade exercida pela UFV e, nesse sentido, apontaram novamente para a necessidade de compreendermos Viçosa como uma cidade média e universitária.

Tomando-se os apontamentos acima e relacionando-os ao papel exercido pelo município, Viçosa é entendida como uma cidade média, porque exerce influência sobre as outras cidades da região, uma vez que oferece uma boa estrutura de bens e serviços, servindo de referência para os moradores das cidades vizinhas, além de destacar-se na produção de conhecimento científico a nível nacional e internacional devido à presença da UFV em seu território.

Essa presença da universidade numa cidade média como Viçosa, além de afetar seu processo de urbanização, como já mencionando, influencia diretamente toda dinâmica social do município, desde a economia, a habitação, o lazer e também a educação. Com um mercado

mais diversificado e um leque maior de opções de cultura e lazer proporcionado pela existência da UFV, o desenvolvimento socioeconômico faz com que Viçosa exerça grande influência sobre as cidades da região.

Carvalho e Stephan (2016) salientaram a importância da UFV e de outras universidades e faculdades privadas existentes no município para a economia local que está atrelada às demandas, necessidades, padrão financeiro, hábitos e gostos dos estudantes, professores e funcionários universitários. Essa constatação é abordada também em outros trabalhos. De acordo com Ribeiro Filho (1997) *apud* Guia (2018), a instalação da Universidade Federal de Viçosa provocou mudanças na dinâmica da cidade em aspectos tanto físicos quanto sociais, fazendo com que Viçosa se caracterize como uma cidade em que a educação toma uma dimensão central.

Especialmente por abrigar uma instituição de ensino superior reconhecida a nível nacional e internacional, a cidade de Viçosa desenvolveu, dentro de seu território, um conjunto complexo de relações com posições diversas no campo de instituições de ensino em que a UFV ocupa a principal posição. Em 2018, o município contava com 64 estabelecimentos de educação básica, sendo que, destes, 36 eram privados, dois federais²⁴, 10 estaduais e 16 municipais (quatro deles rurais) (QEDU, 2018). Como já mencionado, as escolas tendem a disputar recursos considerados importantes, de forma explícita, no caso das escolas da rede privada, e de maneira mais ou menos velada, no caso das escolas públicas. A disputa por recursos entre as escolas é acrescida do comportamento de certas famílias mais inclinadas a exercer a escolha do estabelecimento de ensino de seus filhos, o que cria, nesse contexto, uma hierarquia local entre os estabelecimentos escolares. A seguir apresentaremos a E.E Effie Rolfs dentro do contexto educacional da cidade de Viçosa (MG).

2.2 A Escola Estadual Effie Rolfs

A E.E. Effie Rolfs se destaca entre as escolas públicas estaduais da cidade de Viçosa (MG) por ser altamente demandada e ocupa uma posição favorável na hierarquia dos estabelecimentos de ensino que ofertam a educação básica, o que lhe confere uma boa reputação entre os estabelecimentos públicos²⁵ de ensino (OLIVEIRA, 2015).

²⁴ Colégio de Aplicação da UFV (Coluni) oferta vagas de ensino médio e o Laboratório de Desenvolvimento humano conta com creche e pré-escola.

²⁵ O CAP-Coluni e o Laboratório de Desenvolvimento Humano integram a rede federal de ensino básico na cidade de Viçosa/MG, sendo o primeiro reconhecido nacionalmente como a escola básica de melhor qualidade no país em função dos resultados dos seus alunos no ENEM.

Até o ano de 2019, as matrículas para os alunos ingressantes no 1º e 6º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio eram feitas através do cadastro escolar. A demanda por matrículas excedia a capacidade de atendimento da escola, fato que a obrigava a realizar, antes do início do ano letivo, um sorteio²⁶ para o preenchimento de suas vagas. Nessa mesma ocasião, além dos estudantes sorteados para efetuar a matrícula, a escola organizava, também por sorteio, uma lista de espera para entrar em contato com os pais em caso de surgimento de vagas no decorrer do ano²⁷. A alta demanda por vagas nessa escola indica que ela atrai alunos de regiões mais favorecidas da cidade, devido à sua boa reputação entre os habitantes de Viçosa, e também alunos que vivem em bairros distantes da escola, mas cujos pais empreendem práticas educógenas na escolarização dos filhos. Sobre essas práticas educógenas, Nogueira (2011, pag. 157) aponta:

Pesquisadores ingleses, como Jean Floud e A. H. Halsey chegaram mesmo a falar, nesse momento, em famílias educógenas, querendo designar com isso aquelas famílias que seriam mais capazes - por suas atitudes, hábitos, estilos de vida - de incitar os filhos ao êxito escolar.

A E.E. Effie Rolfs foi criada em 1965, pelo decreto nº 3365 de 19/03/1965. A escola possui o nome “Effie Rolfs” em homenagem à esposa do primeiro diretor da ESAV, Dr. Peter Henry Rolfs, e tem sua origem ligada às classes anexas que atendiam aos filhos de operários e funcionários trabalhadores na universidade. Nesse período, a escola oferecia, ainda, o ensino supletivo em horário noturno para atender aos operários que, após a jornada de trabalho, iam diretamente para as salas de aula.

No ano de 1971, a escola passa a ter extensão de séries, oferecendo todo o ensino fundamental. Entre os anos de 1986 a 1998, a escola ofereceu também o curso de Magistério que voltou a ser oferecido entre os anos de 2008 a 2013. Essa escola oferta, atualmente, turmas do 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, além de ofertar a educação de jovens e adultos no turno da noite, totalizando 1.086 alunos matriculados no segundo semestre do ano de 2019. O quadro 1 apresenta a quantidade de turmas, no ano de 2019, discriminadas por etapa de ensino e turno.

Segundo dados obtidos junto à secretaria, a E.E. Effie Rolfs possui um diretor e três vice-diretores, um para cada turno de funcionamento. A escola conta também com um quadro de professores relativamente estável no qual 46 são professores efetivos e 24 são designados e,

²⁶ O cadastro para matrículas no ano 2020 foi feito *online* e os estudantes foram encaminhados diretamente para as escolas de acordo com a capacidade de vagas de cada uma delas, evitando a necessidade do sorteio.

²⁷ Esse fenômeno não é observado em nenhuma outra escola estadual da cidade.

dentre os designados, 11 são professores de apoio que trabalham com educação especial²⁸. Há, ainda, três especialistas em educação básica efetivas, além de oito assistentes técnicos de educação básica²⁹, sendo cinco efetivos, e 19 auxiliares de educação básica que atuam como designados.

Quadro 1 – Distribuição de turmas e turnos da E.E. Effie Rolfs em 2019.

Ensino Fundamental Anos Iniciais	Número de Turmas	Turno
1º Ano	2	Tarde
2º Ano	2	Tarde
3º Ano	2	Tarde
4º Ano	2	Tarde
5º Ano	2	Tarde
Ensino Fundamental Anos Finais	Número de Turmas	Turno
6º Ano	3	Tarde
7º Ano	4	Tarde
8º Ano	3	Manhã
9º Ano	4	Manhã
Educação de Jovens e Adultos - 2º Semestre de 2019	Número de Turmas	Turno
1º Ano	1	Noite
2º Ano	1	Noite

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos junto à secretaria da E.E. Effie Rolfs

A E.E. Effie Rolfs se localiza no *campus* da Universidade Federal de Viçosa, fato que, por si só, a coloca numa posição privilegiada em relação às demais escolas públicas da cidade, dentre outras razões, porque a escola se beneficia de um grande número de projetos

²⁸ Dados relativos ao ano de 2019.

²⁹ O serviço de Especialista em Educação Básica é exercido pelo supervisor da escola e tem por função organizar o trabalho pedagógico da Escola, coordenando e integrando o trabalho dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno de um eixo comum. O Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) pode atuar na secretaria ou financeiro. São funções do ATB, dentre outras: receber, classificar, expedir, protocolar, distribuir e arquivar documentos em geral; atender prontamente ao público em geral, prestando informações e transmitindo avisos e esclarecimentos. São funções específicas do ATB financeiro: Estudar, juntamente com o Presidente da Caixa Escolar e Comissão de Licitação, toda a legislação vigente, fazendo cumprir a referida legislação (decretos, resoluções, leis, outros); auxiliar o presidente e o tesoureiro da caixa escolar na aplicação financeira dos recursos transferidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) e dos Recursos Diretamente Arrecadados (RDA), conforme objeto determinado no Plano de Trabalho do Termo de Compromisso. O Auxiliar de Serviços da Educação Básica é responsável pela conservação e limpeza, visando a higiene e a preservação do patrimônio, além de colaborar na distribuição da merenda escolar, almoço dos alunos das turmas de Tempo Integral e auxiliar no trabalho da cantina, de acordo com as determinações do Diretor.

desenvolvidos pela universidade como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e é muito demandada para a realização de estágios dos cursos de licenciatura.

Além disso, os alunos dessa escola convivem no ambiente universitário e isso pode afetá-los no sentido da ampliação de suas aspirações educacionais para além do ensino médio (LACERDA; OLIVEIRA, 2017). O “ganho de localização” (BOURDIEU, 2008) da E.E. Effie Rolfs faz com que, ao mesmo tempo em que decorre, a composição social do alunado seja mais favorecida, quanto ao nível socioeconômico, se comparada à das outras escolas estaduais da cidade de Viçosa (OLIVEIRA, 2015; LACERDA; OLIVEIRA, 2017).

Os indicadores educacionais dessa escola também contribuem para sua boa reputação no contexto educacional local. Esses indicadores são baseados nas avaliações externas que permitem acompanhar o desenvolvimento das escolas e se tornam referência para construção e reformulação das práticas educativas pelas famílias. O tópico, a seguir, apresenta e discute esses indicadores educacionais.

2.3 Os Indicadores educacionais da E.E. Effie Rolfs

O desempenho dos alunos da rede pública de ensino no Brasil vem sendo avaliado de forma sistemática desde a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 1990. O SAEB fornece dados sobre o sistema de ensino brasileiro e possui entre seus objetivos: i) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação no país (BRASIL, 2019); ii) identificar os problemas e as diferenças regionais de ensino; iii) produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos e iv) proporcionar uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e as condições em que são desenvolvidos (IBGE, 2020a). Os dados gerados por essas avaliações externas são sintetizados em indicadores globais de qualidade educacional e, dentre esses indicadores, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ocupa posição de destaque.

De acordo com Soares e Xavier (2013), o Ideb se tornou a forma mais comum, e frequentemente a única, de se avaliar a qualidade da educação básica brasileira. O cálculo feito leva em consideração dois fatores: o desempenho, obtido a partir da média de proficiência em Leitura e Matemática dos alunos de uma determinada escola na Prova Brasil, e o rendimento, obtido a partir da experiência de aprovação dos alunos³⁰. Ao final, os resultados da escola são calculados e expressos num índice que varia de 0 a 10. Dada a complexidade envolvida no cálculo do Ideb, deve-se tomar o cuidado de não o interpretar tal como se pensa numa avaliação

³⁰ São contabilizados os aprovados, os reprovados e os casos de abandono

escolar. Isso quer dizer que não podemos tomar, por exemplo, uma nota 5 (cinco) como baixa e notas acima de nove como excelentes, uma vez que o valor de referência estipulado para o Ideb é 6 (seis). Soares e Xavier (2013, p. 912) esclareceram que “os valores extremos da escala, acima de 6 e abaixo de 3, são raros e valores acima de 8 e abaixo 2 são quase impossíveis”.

Especialmente dentre as famílias que não conhecem a lógica de funcionamento do sistema de ensino, é comum que se associe o Ideb de uma escola à sua qualidade de oferta de ensino ou à sua eficácia. O tema da eficácia escolar vem ocupando muitos pesquisadores desde a publicação dos primeiros resultados do SAEB, nos anos 2000 (FERRÃO *et al.*, 2018). De modo geral, os estudos³¹ investigaram a parcela de contribuição de uma determinada escola no aprendizado de seus alunos.

Para Ferrão *et al.* (2013), uma escola eficaz é aquela em que um aluno obteria um resultado superior ao que conseguiria em qualquer outra escola. Nesse sentido, busca-se articular os resultados obtidos pelos estudantes com as características do estabelecimento, como, por exemplo, a qualificação dos professores e a infraestrutura da escola. Por outro lado, alguns estudos chamaram a atenção para a necessidade de se considerar, ao analisar os resultados dos estudantes, não somente a escola, mas também o perfil socioeconômico do corpo discente (MATOS; FERRÃO, 2016). A necessidade de se atentar às características socioeconômicas dos alunos se justifica pela bagagem cultural prévia recebida da família que pode colocá-los mais próximos ou mais distantes da cultura escolar, facilitando ou dificultando seus resultados. Ferrão *et al.* (2018) apontaram para o fato de que, em geral, estudantes de melhor nível socioeconômico frequentam escolas equipadas com melhor infraestrutura e limpeza e que, conseqüentemente, esses estudantes obtêm melhores resultados.

Entretanto, é preciso considerar, também, a variação no perfil socioeconômico e étnico racial dentro de uma mesma escola, porque essas características também influenciam o aprendizado dos alunos. Coelho (2008) apontou que um estudo feito pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 2006, intitulado “Aprova Brasil, o direito de aprender”, sintetizou os componentes de uma boa escola como “boas práticas pedagógicas, professores comprometidos e qualificados, participação ativa dos alunos, gestão democrática e parcerias externas” (COELHO, 2008, p. 247). No entanto, o estudo realizado por Soares e Alves (2003) revelou que quando se relaciona o envolvimento dos diretores das escolas, os equipamentos, a

³¹ Karino e Laros (2017) realizaram uma revisão da literatura nacional sobre escola eficaz e apontaram pesquisas teóricas como as de Ferrão e Fernandes (2003), Franco e Bonamino (2005), Soares (2007), Ferrão (2012), Koslinski e Alves (2012) e, em maior quantidade, estudos empíricos dentre os quais se encontram os trabalhos de Soares e Alves (2003), Silva, Bonamino e Ribeiro (2012), Stocco e Almeida (2011) e Nascimento (2007).

formação e o salário dos professores, além do fato dos alunos fazerem as lições ou possuírem livros em casa, aos resultados educacionais de estudantes com um mesmo perfil socioeconômico ainda é possível perceber diferenças no aprendizado dos alunos. Esse estudo demonstrou que:

[...] o desempenho dos estudantes é menor quando são baixos os níveis dos fatores, mas nessa situação existe mais igualdade de desempenho entre as raças. Por outro lado, nos níveis mais altos dos fatores nota-se aumento de desempenho para os alunos de todas as raças, mas a diferença entre brancos e negros é sempre bem maior (SOARES; ALVES, 2003, p.160).

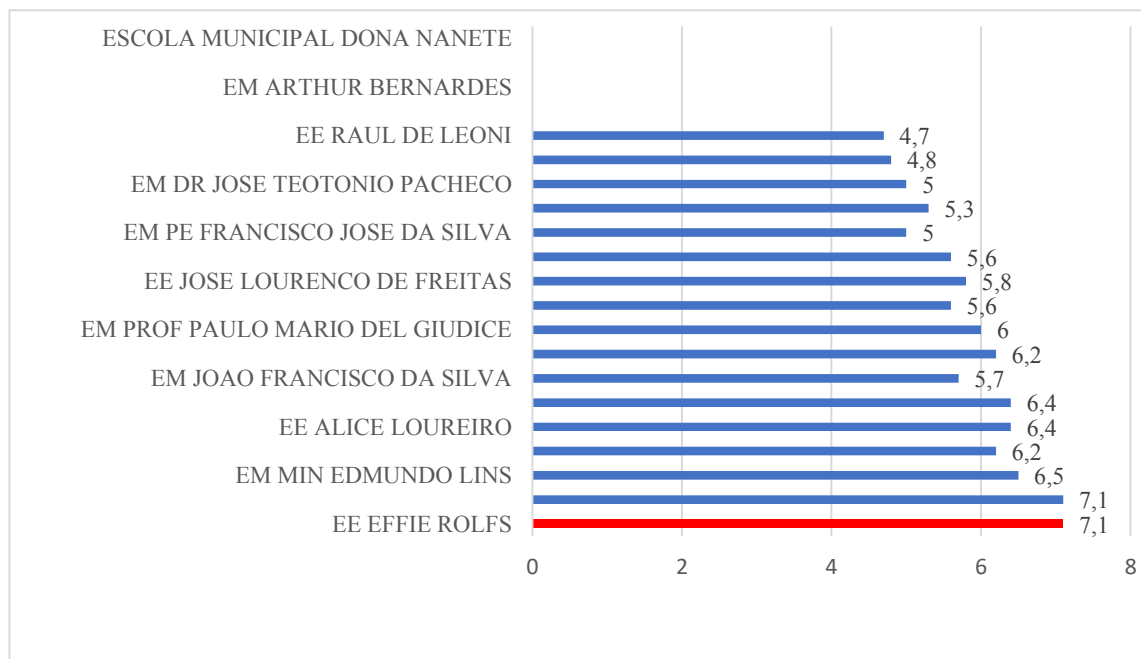
Soares e Alves (2003) apontaram, então, para o fato de que, em uma escola que reúna um número maior de condições desfavoráveis, os alunos de todas as raças aprendem menos do que nas escolas em que as condições são melhores. No entanto, nas escolas que apresentam fatores favoráveis, além da melhora no desempenho de todas as raças quando comparados aos alunos de escolas com mais fatores negativos, ocorre, simultaneamente, um distanciamento entre as raças, ou seja, nas “boas escolas” os alunos brancos aprendem mais que os negros (pretos e pardos). Esse resultado concorda com a pesquisa de Soares e Andrade (2006, p. 121) que, ao investigar as escolas de Belo Horizonte, constaram que:

[...] há uma grande associação entre as medidas de qualidade e de equidade, a qualidade caindo com o aumento da equidade. [...] não existem em Belo Horizonte escolas com alta equidade e alta qualidade. Esse resultado, embora típico [...] é socialmente muito perverso.

Apesar das ressalvas que devem ser levadas em conta ao associar o Ideb à qualidade da aprendizagem, desconsiderando-se a equidade nas escolas, os dados das escolas públicas de Viçosa (MG) relativos a esse índice na série histórica de 2015 a 2017 serão apresentados e analisados juntamente com os resultados do desempenho dos alunos das escolas estaduais no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no período de 2015 a 2018. Esses resultados são considerados pelas famílias na constituição do repertório de escolha da escola no contexto educacional local. Além disso, são importantes para a consolidação das posições das escolas públicas estaduais na hierarquia entre as escolas que se estabelece na cidade de Viçosa. O gráfico 1, a seguir, apresenta o Ideb das escolas públicas da cidade para os anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2015³².

³² O Ideb igual à zero para algumas escolas decorre do fato de que elas não preencheram os critérios preestabelecidos. Nesse sentido, o índice zero pode ter sido atribuído em decorrência de a escola se encaixar em algum destes casos: a) Escolas públicas que oferecem ensino fundamental regular e que não realizaram a Prova Brasil/Saeb por terem menos de 20 alunos matriculados nas séries avaliadas (4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano), conforme declaração prestada ao Censo Escolar, b) Escolas pertencentes às redes municipais e que não aderiram à Prova Brasil, c) Escolas que realizaram a Prova Brasil/Saeb, mas não prestaram informação ao censo Escolar sobre os alunos aprovados e, por isso, não tiveram a taxa de aprovação calculada, d) Escolas em que o número de alunos participantes da Prova Brasil foi inferior a 10 ou não alcançaram 50% dos alunos matriculados na série avaliada, posto que, do ponto de vista metodológico, tal contingente não refletiria o resultado de toda a escola.

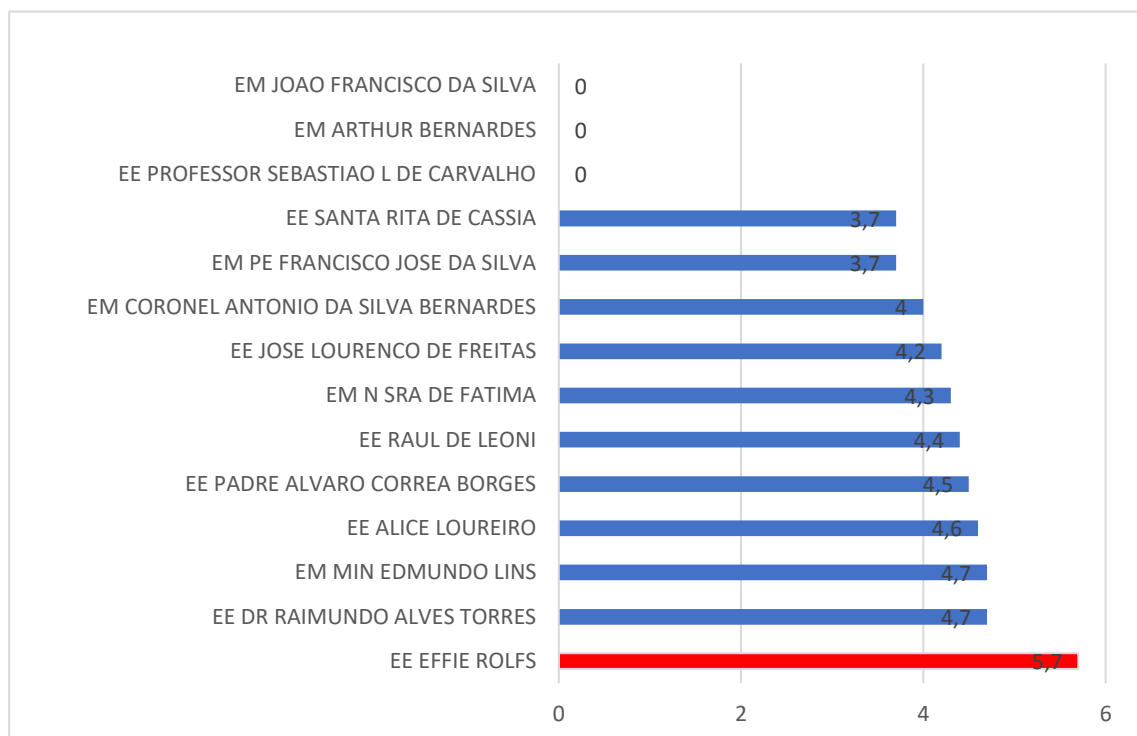
Gráfico 1 - Ideb das escolas públicas de Viçosa (MG) para os anos iniciais do ensino fundamental (2015)



Fonte: Elaboração própria com base em Qedu (2020a).

No ano de 2015, foi possível perceber que a E.E. Effie Rolfs possuía, junto com a Escola Municipal Madre Santa Face, o maior Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental entre as escolas públicas de Viçosa, ambas com 7,1 pontos. Em relação aos anos finais do ensino fundamental, foi possível perceber uma queda no Ideb de todas as escolas que possuíam os dois níveis de ensino. No entanto, a E.E Effie Rolfs permaneceu com o melhor índice entre elas atingindo a marca de 5,7 pontos, como mostra o gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Ideb das escolas públicas de Viçosa (MG) para os anos finais do ensino fundamental (2015).

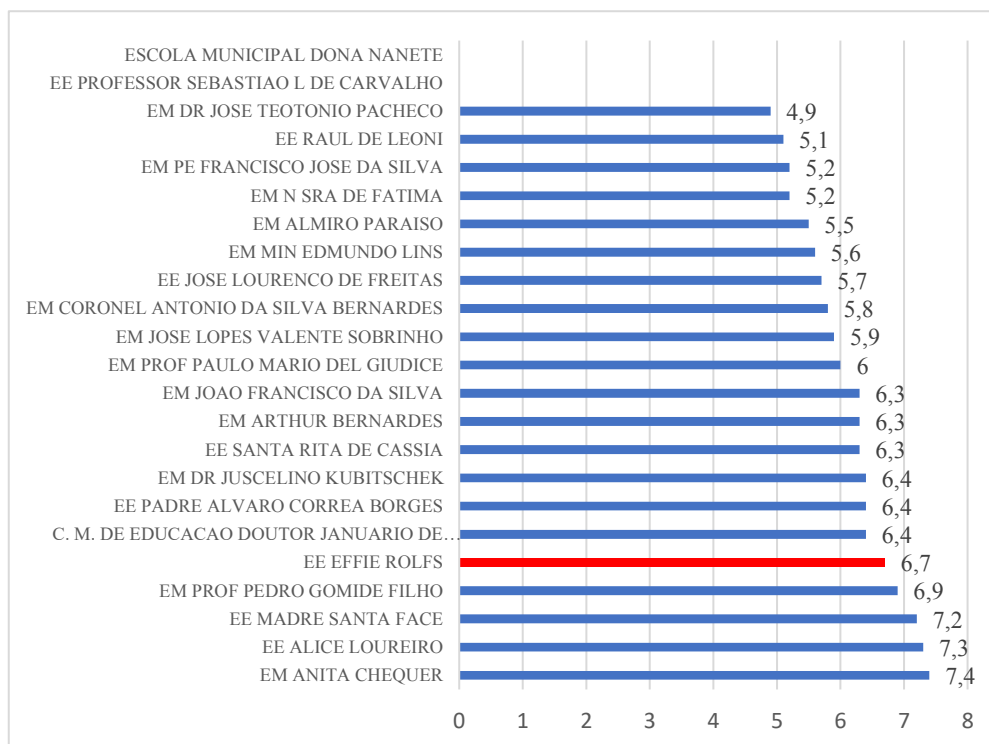


Fonte: Elaboração própria com base em Qedu (2020a).

Os resultados das avaliações do ano de 2017 da E.E. Effie Rolfs, por outro lado, evidenciaram uma queda no desempenho geral que, quando comparado ao aproveitamento de seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentaram uma redução de 0,4 pontos, passando de 7,1 em 2015 para 6,7 nas avaliações de 2017, fato que a coloca com quinto maior Ideb entre as escolas públicas de Viçosa, 0,7 pontos abaixo da maior nota obtida entre as escolas e 0,2 pontos abaixo da escola que ocupa a quarta posição.

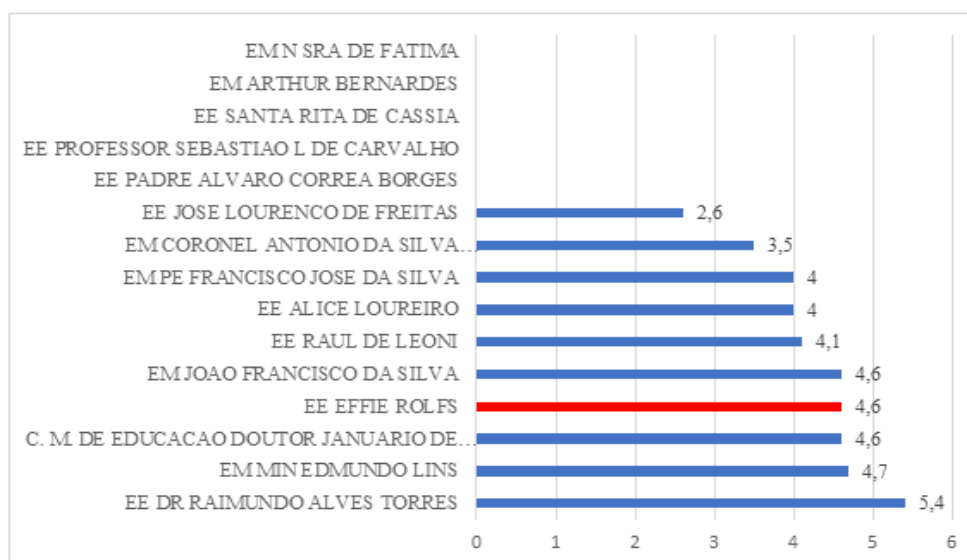
Os dados relativos aos anos finais do ensino fundamental da E.E. Effie Rolfs também apresentaram uma queda no aproveitamento dos alunos que passou de 5,7 no ano de 2015 para 4,6 no ano de 2017, o que fez com que a escola apresentasse, junto com outras duas, o terceiro maior Ideb entre as escolas públicas do município, 0,8 pontos abaixo da maior nota obtida entre todas as escolas:

Gráfico 3 - Ideb das escolas públicas de Viçosa (MG) para os anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2017.



Fonte: Elaboração própria com base em Qedu (2020a).

Gráfico 4 – Ideb das escolas públicas de Viçosa (MG) para os anos finais do ensino fundamental (2017).



Fonte: Elaboração própria com base em Qedu (2020a).

O Ideb é o principal índice utilizado para avaliar a qualidade do ensino público brasileiro, mas, como já apresentado, os resultados de uma escola estão associados também ao nível socioeconômico (NSE) de seus alunos. Parece haver uma correlação, como vem sendo

apontado pelas pesquisas sobre os resultados educacionais, entre as melhores notas no Ideb e as melhores condições socioeconômicas dos estudantes.

No gráfico 5, pode-se perceber que, no ano de 2015, a E.E. Effie Rolfs apresentou o terceiro maior valor para o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) entre todas as escolas públicas de Viçosa e ocupou a primeira posição quando consideradas apenas as escolas estaduais presentes no município. Além disso, apenas as escolas que ocupam as três primeiras posições apresentam um valor absoluto para o Inse que lhes permite a classificação no nível IV³³.

Gráfico 5 - Inse das escolas públicas de Viçosa.



Fonte: Elaboração própria com base em INEP (2018).

³³ Segundo a nota técnica (INEP, 2018, p. 9), as escolas agrupadas no nível 3 têm um valor absoluto para o INSE entre 40 e 48 e seus estudantes, de maneira geral, possuem bens elementares em sua residência, como: “banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio.” Já as escolas agrupadas no nível 4 apresentaram valor absoluto para o INSE entre 48 e 56, seus estudantes apresentam uma quantidade maior de bens elementares em casa, maior escolarização dos pais, chegando ao nível superior, e renda mensal familiar superior ao grupo 3: “como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e; bens complementares como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade” (INEP, 2018, p. 9).

Esses dados permitem a constatação de uma condição favorável para os estudantes da E.E. Effie Rolfs quando comparados à maioria dos estudantes das escolas públicas de Viçosa. Vale ressaltar, ainda, que tais dados confirmaram as observações de Soares e Xavier (2013) que apontaram uma correlação de 0,694 entre o Ideb de 2011 e o respectivo nível socioeconômico das escolas de São Paulo, ou seja, o Ideb tomado de forma isolada pode ser também um indicador das condições socioeconômicas dos estudantes que frequentam uma determinada escola. Esses dados somam-se aos que serviram de base para os estudos que avaliam a eficácia escolar e que apontam o entrelaçamento entre melhores níveis socioeconômicos dos alunos e índices educacionais positivos.

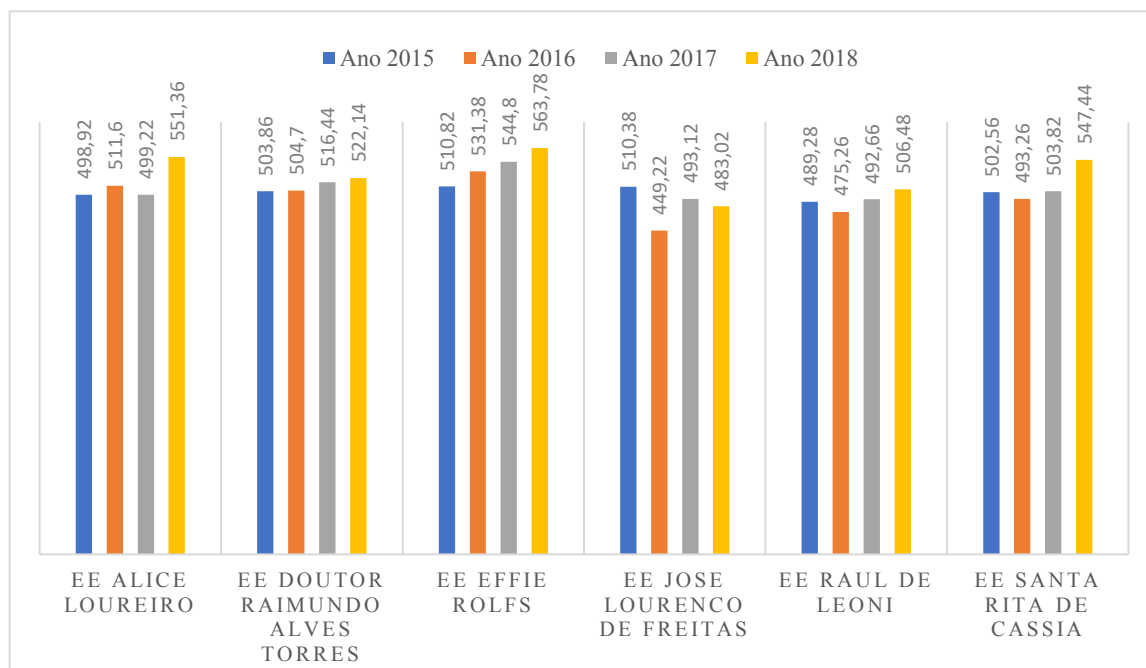
Ainda nesse sentido, os dados disponibilizados pelo Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (IDeA) (2020) revelam que, na cidade de Viçosa, para a série histórica de 2007 a 2015, considerando-se os resultados da Prova Brasil, tanto os estudantes matriculados no 5º e no 9º ano do ensino fundamental apresentaram desigualdade de aprendizado quando analisados a partir do nível socioeconômico. Isso quer dizer que, nessa cidade, há uma correlação entre nível socioeconômico e aprendizado e, sendo assim, as crianças provenientes de famílias com maior NSE apresentam melhores resultados tanto nas provas de português quanto de matemática. O cenário de desigualdade se mantém quando se considera o gênero dos estudantes, única exceção feita para o resultado em matemática dos estudantes do 5º ano que apresentaram equidade de aprendizado. Por fim, quando relacionados o aprendizado e a raça dos estudantes, os resultados em Língua Portuguesa evidenciaram igualdade tanto para o 5º quanto para o 9º ano. No entanto, os estudantes voltam a apresentar um quadro em que alunos brancos aprendem mais do que alunos negros quando o componente curricular avaliado é Matemática.

Os dados dos resultados da E.E. Effie Rolfs nas avaliações externas, bem como o nível socioeconômico mais elevado de seus estudantes, colaboram com a construção de uma imagem positiva perante a comunidade, o que se reflete na alta demanda das famílias por vagas na escola. Segundo Oliveira (2015), embasando-se nos dados da Comissão Municipal de Cadastro e Matrícula, no ano de 2013, do total de famílias que buscaram trocar o estabelecimento de ensino em que seus filhos estudavam 88,9% solicitaram vaga na E.E. Effie Rolfs. Essa pesquisa evidenciou, também, que a maior parte das famílias que demandavam vagas nesta escola residia em regiões da cidade de Viçosa onde o índice de desenvolvimento humano é médio (ABREU *et al.*, 2011; OLIVEIRA, 2015).

A posição de destaque da E.E. Effie Rolfs no contexto educacional local também é observada quando se analisa o desempenho de seus estudantes de ensino médio no Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desde 2015, a escola aparece com o melhor desempenho entre as escolas estaduais da cidade de Viçosa³⁴, apresentando uma gradativa melhora ano a ano, saltando de uma nota média de 510,82, em 2015, para 563,78, em 2018.

Gráfico 6 – Desempenho das escolas estaduais de Viçosa (MG) no ENEM entre 2015 e 2018

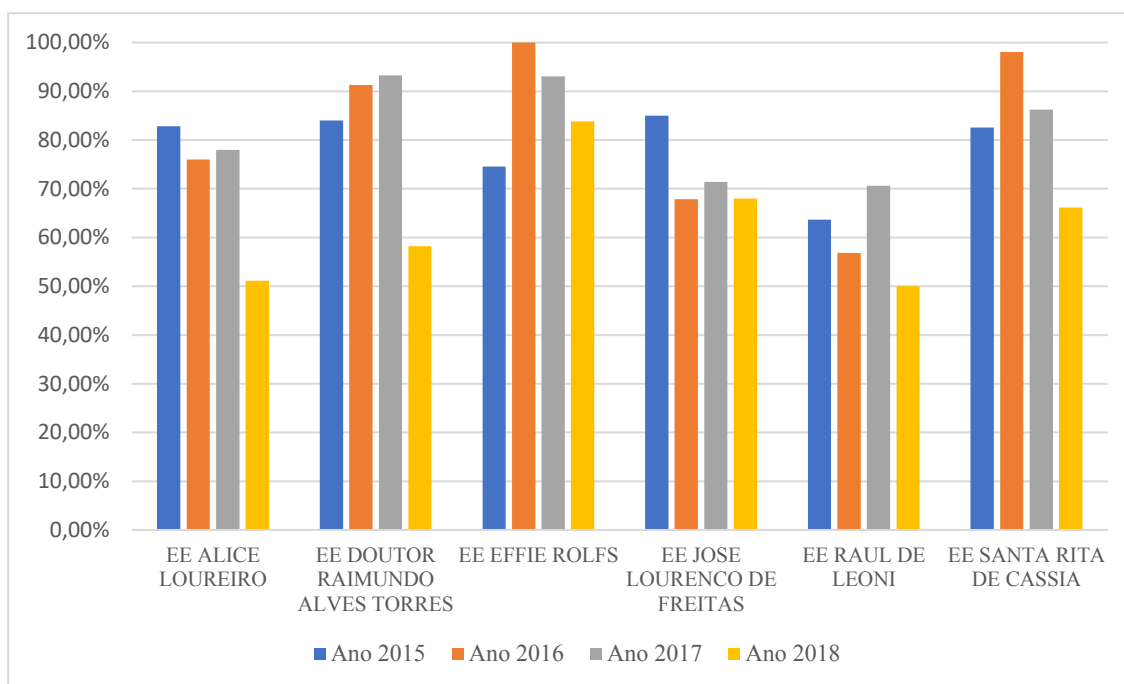


Fonte: Elaboração própria com base em Qedu (2020b).

Outro dado de destaque é a alta taxa de participação dos concluintes do ensino médio no ENEM. Esta porcentagem de participação não ficou abaixo de 70% em nenhum dos anos entre 2015 e 2018, chegando a 100% no ano de 2016. Esse número parece indicar a contribuição da escola na construção da geografia subjetiva de oportunidades, uma vez que a instituição está situada dentro de um *campus* universitário. É possível conjecturar que seus egressos não só percebem como consideram possível o acesso ao ensino superior e, por isso, se apresentam ao ENEM, pois a nota obtida nesse exame é utilizada como critério de ingresso nas instituições federais de ensino superior.

³⁴ Para o cálculo das notas de cada escola foi adotado o procedimento de média simples entre as notas obtidas em cada uma das áreas avaliadas: Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação.

Gráfico 7 – Participação dos alunos das escolas estaduais de Viçosa (MG) no ENEM entre 2015 e 2018



Fonte: Elaboração própria com base em Qedu (2020b).

A partir da constatação do bom desempenho médio dos alunos do terceiro ano da E.E. Effie Rolfs no ENEM, além da imagem positiva do estabelecimento junto aos habitantes de Viçosa, nos interessa, de modo mais específico nesta pesquisa, compreender se os investimentos feitos pelos estudantes e por suas famílias ao buscarem essa escola proporcionam rendimentos em nível de transição entre o ensino médio e o ensino superior. Colocando a questão de outra forma: como se configuraram as turmas do terceiro ano da E.E. Effie Rolfs no ano de 2019 e quais foram os egressos da escola que se matricularam nos cursos de ensino superior da UFV naquele mesmo ano?

A fim de responder a essas perguntas, coletamos dados sobre os locais de moradia de todos os estudantes matriculados, em 2019, nas turmas do terceiro ano regular da E.E. Effie Rolfs. Além disso, por meio de consulta ao registro escolar da UFV, foram obtidos dados referentes aos locais de moradia e aos cursos graduação de todos os egressos da referida escola que se matricularam na instituição no ano de 2019. Todos estes dados serão apresentados e analisados nas seções seguintes deste capítulo.

2.4 Os Alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio da E.E. Effie Rolfs

Os dados relativos ao Ideb (2015 e 2018), ao Inse (2015), aos resultados no ENEM (de 2015 a 2018) e à participação dos alunos nesse exame nos permitem dizer que a E.E. Effie Rolfs ocupa uma posição de destaque entre as escolas públicas estaduais e exerce grande atração entre as famílias e os estudantes na cidade de Viçosa.

Seja em função de sua história e localização ou em função dos resultados obtidos por seus estudantes nas avaliações externas, a hipótese desse trabalho é a de que essa atratividade não se restringe apenas à região central e aos bairros que apresentam melhores níveis socioeconômicos da cidade. O pressuposto é de que as famílias mais atentas à educação de seus filhos, e os próprios estudantes que almejam uma educação de maior qualidade, mas que não têm condições de arcar com os custos das mensalidades das escolas privadas, considerem a E.E. Effie Rolfs como uma das, senão a melhor, opção dentre as escolas públicas de Viçosa e orientem seus esforços para obter uma vaga nessa escola³⁵.

Como já mencionado, a E.E. Effie Rolfs possui três turmas do terceiro ano do ensino médio regular denominadas de 3ºGA, 3ºGB e 3ºGC, totalizando 95 estudantes. Destes, 61,05% (n=58) são do sexo feminino e 38,95% (n=37) do sexo masculino. Esse número concorda com os dados em nível nacional que demonstram o avanço percentual das mulheres na educação básica, principalmente à medida que se aumentam os anos de estudo. No ano de 2004, elas já ocupavam a maioria das vagas do ensino médio em 73,4% dos municípios brasileiros (INEP, 2004). Já no ano de 2018, quando considerada a faixa etária entre 15 a 17 anos, 74,4% das mulheres frequentavam o ensino médio, enquanto esse número cai para 64,5% entre os homens (IBGE, 2019b)³⁶.

Ao se analisar a distribuição dos alunos do terceiro ano, levando-se em consideração a autodeclaração de cor/raça, observa-se que 42,1% (n=40) se autodeclarou branco, 35,8% (n=34) pardos e 12,6% (n=12) pretos ou negros³⁷. Nove estudantes não declararam sua cor/raça. A

³⁵ É preciso lembrar, ainda que, em função de se localizar no interior da UFV, a E.E. Effie Rolfs não está situada em um bairro como as outras e não possui uma comunidade marcadamente definida pela carta escolar. De fato, são poucas as regiões da cidade em que seus moradores são encaminhados diretamente para essa instituição de ensino. Segundo a secretária da escola, essas regiões seriam: Rua Nova, Rua dos Estudantes, Avenida Peter Henry Rolfs, Acamari, Romão dos Reis, Rua Vereador Almiro Pontes, Vilas da UFV e estudantes do bairro Paraíso após os anos iniciais do ensino fundamental.

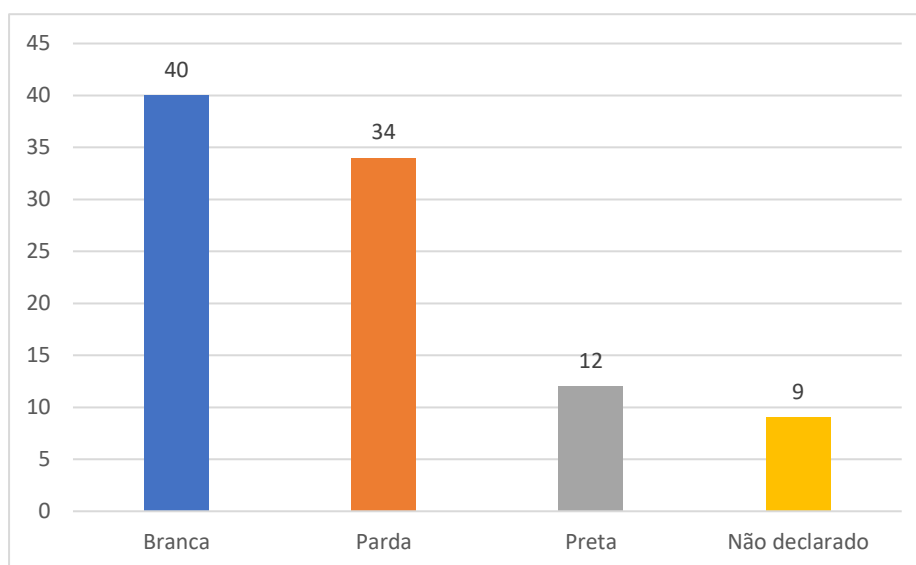
³⁶ Vale ressaltar que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua não faz discriminação entre alunos da rede pública ou privada e considera o total da população brasileira como base dos cálculos.

³⁷ Os estudantes receberam ao final do segundo ano um documento a ser preenchido para a renovação de suas matrículas. Havia, nesse documento, um espaço destinado à autodeclaração de cor/raça que poderia ser preenchido por extenso pelos alunos. Entre os termos utilizados encontravam-se as palavras: Branca, Parda, Preta e Negra. Nesse sentido, a diferenciação entre pardos e negros aqui apresentados de maneira específica respeita o consolidado obtido junto à secretária da E.E. Effie Rolfs, bem como a interpretação subjetiva de pertencimento étnico dos estudantes.

distribuição dos estudantes do terceiro ano da E.E. Effie Rolfs segundo cor/raça segue o padrão da população brasileira (IBGE, 2020b). No entanto, chama a atenção o fato de que, no ano de 2018, apenas 64,9% da população preta e parda, entre 15 e 17 anos, frequentavam o ensino médio, enquanto 76,5% da população branca, na mesma faixa etária, frequentavam essa mesma etapa da educação básica (IBGE, 2018b). Na E.E. Effie Rolfs, 48,3% dos alunos se autodeclararam negros (pretos e pardos). Esse percentual indica certo equilíbrio em relação ao número de brancos no terceiro ano do ensino médio.

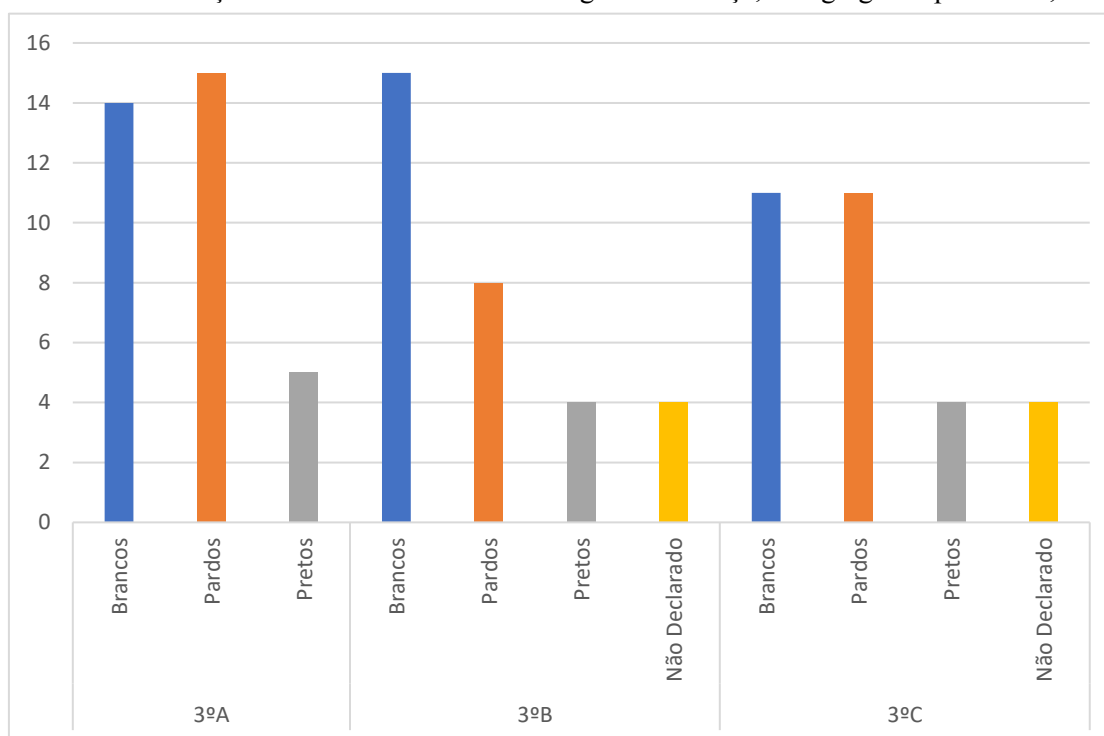
Quando analisadas isoladamente quanto ao sexo dos estudantes, as turmas revelaram que não havia uma distribuição homogênea entre todas elas. Foi possível constatar, no entanto, uma distribuição semelhante entre as turmas do 3º ano A e 3º ano C que parecem seguir o mesmo padrão geral evidenciado nos parágrafos acima em relação ao número de estudantes brancos e pardos que formaram uma ampla maioria em relação aos pretos, como pode ser percebido a partir gráfico 8.

Gráfico 8 – Distribuição dos alunos do terceiro ano do ensino médio da E.E. Effie Rolfs segundo cor/raça em 2019.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos junto à secretaria da E.E. Effie Rolfs.

Gráfico 9 – Distribuição dos estudantes do 3º ano segundo cor/raça, desagregados por turma, em 2019.



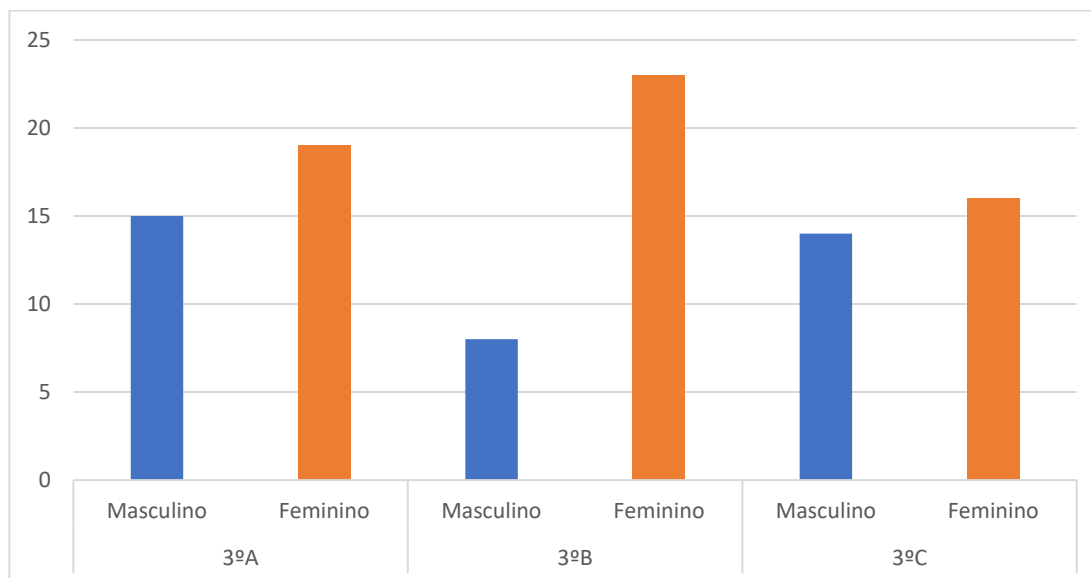
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos junto à secretaria da E.E. Effie Rolfs.

Entre os estudantes que compõem a turma do 3º ano A, 41,2% se autodeclararam brancos (n=14), 44,1% pardos (n=15) e apenas 14,7% pretos. Tal como o 3º ano A. A turma C apresenta uma distribuição equilibrada entre brancos e pardos que respondem por 36,6% (n=11) da turma cada um deles. Estudantes pretos também são minorias e somam, junto aos estudantes que não declararam cor ou raça, 13,3% (n=4) cada.

Por outro lado, os dados sobre a turma do 3º ano B quebraram o padrão de regularidade observado até aqui na distribuição dos estudantes segundo cor/raça e apresentaram a distribuição mais desigual entre as três turmas. Estudantes autodeclarados brancos responderam por quase metade de toda a turma e somaram 48,4% (n=15). O número de estudantes autodeclarados brancos é quase o dobro da quantidade de alunos pardos que, juntos, chegam a 25,8% (n=8) da turma. Além disso, os brancos somam mais de três vezes o número de estudantes pretos que são, ao todo, 12,9% (n=4). Estudantes que não declararam cor/raça somaram também 12,9% (n=4).

Quando observada a distribuição desses mesmos estudantes, levando-se em consideração o sexo, é possível observar uma situação similar à que foi encontrada em relação à distribuição segundo cor/raça. As turmas do 3º ano A e 3º ano C apresentaram, novamente, números relativamente parecidos enquanto a turma do 3º ano B se destacou por uma grande disparidade entre alunos do sexo masculino e feminino como mostra o gráfico 10:

Gráfico 10 – Distribuição dos estudantes dos 3º anos, desagregados por turma, segundo o sexo em 2019.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos junto à secretaria da E.E. Effie Rolfs.

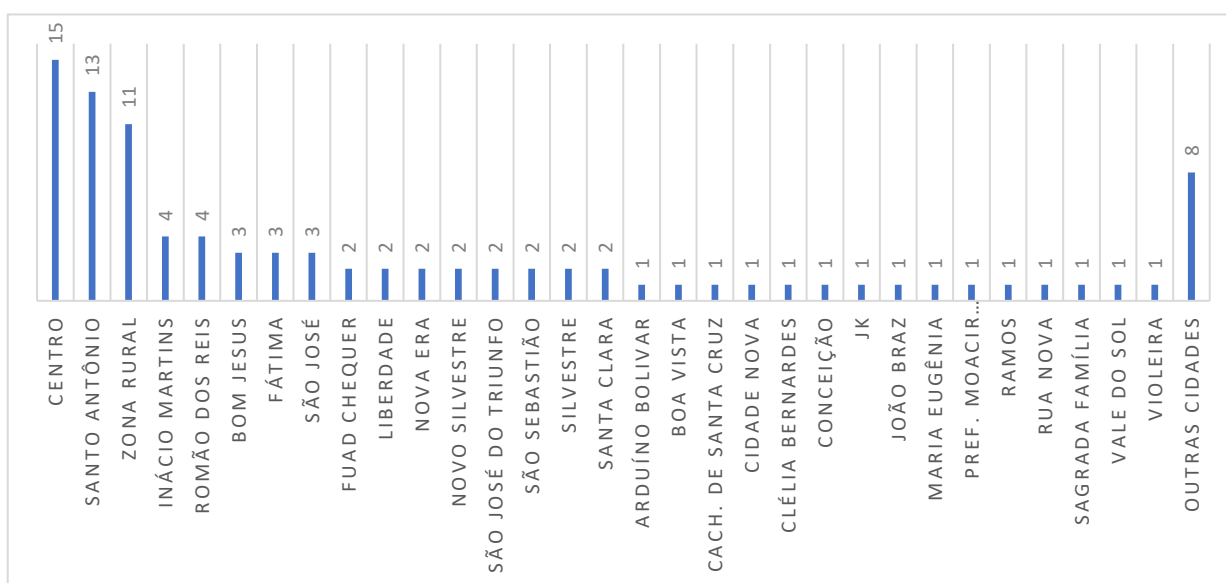
Na turma do 3º ano A 55,9% (n=19) dos estudantes eram do sexo feminino, enquanto os outros 44,1% (n=15) eram do sexo masculino. O 3º ano C também apresentou uma leve superioridade no número de estudantes do sexo feminino, uma vez que as estudantes representaram 53,3% (n=16) da turma enquanto 46,7% (n=14) eram estudantes do sexo masculino. Em relação ao 3º ano B, as estudantes do sexo feminino eram ampla maioria, chegando a quase três quartos do total dos estudantes presentes na turma. As estudantes somaram, juntas, 74,2% do total (n=23) enquanto os estudantes do sexo masculino eram apenas 25,8% (n=8).

A distribuição geográfica dos estudantes dos terceiros anos da E.E Effie Rolfs na cidade de Viçosa revelou uma grande diversidade em relação aos locais de moradia. Os 95 alunos estavam distribuídos em 30 bairros urbanos, além de uma quantidade relevante de estudantes que residiam na zona rural da cidade. É preciso salientar ainda que oito estudantes apresentaram endereço de outras cidades no ato da matrícula³⁸. Apesar dessa diversidade, o centro e o bairro Santo Antônio apresentaram uma maior concentração de alunos. Tais dados estão de acordo com os apresentados por Oliveira (2015) que revelaram que a maior parte das famílias que demandaram vagas na E.E. Effie Rolfs residiam nesses dois bairros.

³⁸ Foram declaradas as seguintes cidades: São José do Goiabal, Matipó, Jequeri, Serecita, Senador Firmino, Juiz de Fora, Caratinga e Conselheiro Lafaiete.

Os dados que obtivemos junto à secretaria da escola sobre os locais de moradia dos estudantes dos terceiros anos da E.E. Effie Rolfs em 2019 mostraram que 15 deles residiam no centro da cidade, outros 13 eram moradores do bairro Santo Antônio. Somados, o centro e o bairro Santo Antônio representaram 29,5% dos alunos que cursavam o terceiro ano do ensino médio nessa escola. Logo em seguida, encontramos 11 estudantes residentes na zona rural de Viçosa³⁹, o que representou 11,6% do alunado do terceiro do ensino médio.

Gráfico 11 – Distribuição dos alunos dos terceiros anos do ensino médio da E.E. Effie Rolfs, segundo os bairros de residência na cidade de Viçosa (MG).



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos junto à secretaria da E.E. Effie Rolfs.

Apesar da concentração nos bairros Centro e Santo Antônio, destaca-se a presença de alunos oriundos de bairros distantes da região central e que apresentaram um Índice de Desenvolvimento Humano intraurbano⁴⁰ mais baixo, como é o caso do bairro Novo Silvestre e Arduíno Bolívar, conhecido popularmente como Amoras. Outro aspecto relevante é que o somatório de alunos residentes nos outros bairros da cidade⁴¹ supera o total de estudantes que residem no Centro e no bairro Santo Antônio. Isso mostra que há uma grande diversidade quanto ao local de residência do público atendido por essa escola quando se analisa a distribuição geográfica.

³⁹ O grande número de estudantes da zona rural pode ser explicado pela legislação vigente até 2019 que encaminhava as matrículas a partir da região de moradia dos estudantes. Uma das regiões que encaminhavam os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e médio para a E.E Effie Rolfs inclui a região do Paraíso, zona rural da cidade.

⁴⁰ Os dados referentes ao Índice de Desenvolvimento Intraurbano utilizados nesta seção foram obtidos a partir de pesquisas realizadas por Oliveira (2015) e Abreu *et al.* (2011).

⁴¹ Optamos por incluir o distrito de São José do Triunfo e Cachoeira de Santa Cruz entre os bairros da cidade de Viçosa.

Dessa forma, a E.E. Effie Rolfs permite, em seu interior, o contato entre estudantes que moram em regiões distantes entre si na cidade. Esse encontro é benéfico no enfrentamento das desigualdades por possibilitar aos estudantes que residem nas regiões mais carentes o contato com alunos que residem em outros locais da cidade. Esse tipo de encontro pode contribuir para a consolidação de uma imagem positiva em relação à escolaridade e constituir uma geografia subjetiva de oportunidades que leve em conta a possibilidade de prolongar os estudos para além do nível médio, fato que pode ser inferido pela grande adesão dos alunos da escola ao ENEM.

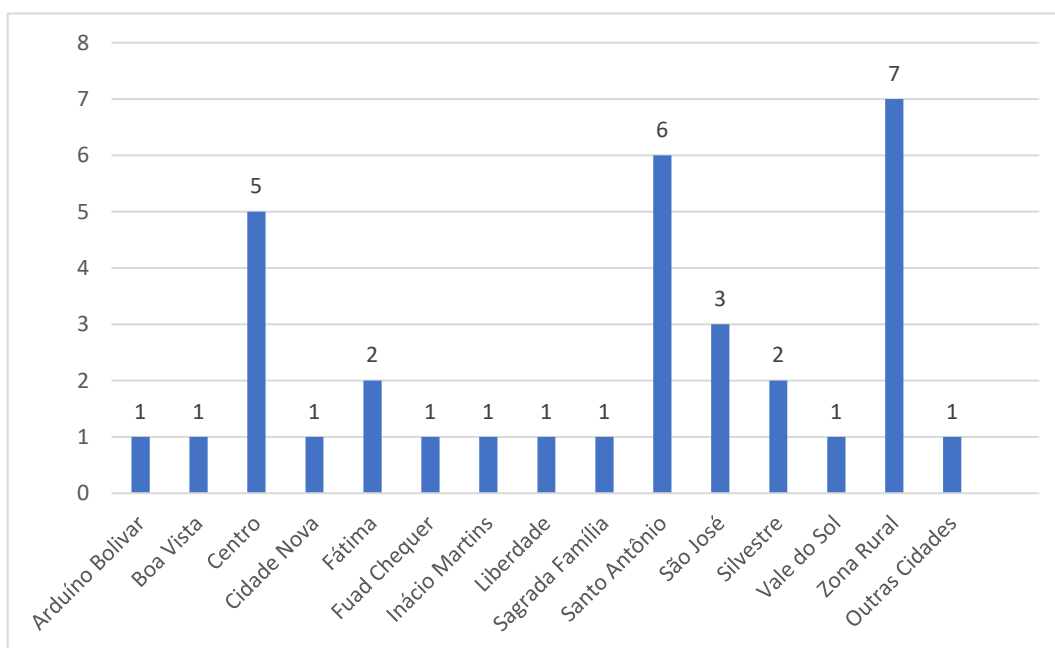
Ainda que não partilhemos da ideia de que exista uma segregação socioespacial e socioeconômica radical na cidade de Viçosa, o índice desenvolvido por Bastos Filho (2019) nos foi útil para compreender a distribuição espacial dos estudantes dos terceiros anos da E.E. Effie Rolfs pelas regiões da cidade de Viçosa, segundo as condições socioespaciais de cada território. Em seu estudo, Bastos Filho (2019) subdividiu as regiões da zona urbana da cidade em quatro categorias: regiões não segregadas, regiões que apresentavam baixa segregação, regiões em que havia média segregação e as regiões com alta segregação. A elaboração de seu índice levou em consideração três grandes categorias: separação espacial, separação social e desigualdade de acessos.

Quando tomamos esse índice de segregação para analisar a distribuição geográfica dos estudantes dos terceiros anos da E.E. Effie Rolfs na zona urbana de Viçosa foi possível perceber que 17,9% (n=17) deles residiam em uma área não segregada, composta pelos bairros Centro, Ramos, Clélia Bernardes e Belvedere. Esses bairros apresentam as melhores condições socioeconômicas, proximidade e facilidade de acessos às instituições e aos serviços, alta renda familiar e baixa vulnerabilidade. Outros 24,2% (n=23) residiam em regiões classificadas como de baixa segregação às quais pertencem as localidades que integram as regiões de planejamento urbano formadas pelos bairros Fátima, Santo Antônio, Lourdes e Acamari. Além desses, 30,5% (n=29) dos estudantes residiam nas localidades consideradas de média segregação, constituídas pelas regiões de planejamento urbano que englobam os bairros Bom Jesus, Passos, Nova Era, Silvestre e Amoras. Por fim, apenas 4,2% (n=4) dos estudantes residiam em regiões consideradas de alta segregação e que apresentam condições socioeconômicas mais precárias formadas pelos bairros Juscelino Kubitschek, Maria Eugênia e São Sebastião, além dos bairros de Nova Viçosa e Posses. Não havia, porém, estudantes matriculados nos terceiros anos da E.E. Effie Rolfs que residissem nos dois últimos bairros citados. Os outros 23,2% (n=22) dos estudantes constituíam o grupo daqueles que moram nas zonas rurais e também nos distritos que não fizeram parte das análises de Bastos Filho (2019).

Notou-se, portanto, que a maioria desses estudantes residiam em áreas de média e baixa segregação socioespacial, além de uma parcela muito pequena, menos de 5%, que residia nas regiões consideradas segregadas. Esses dados estão de acordo com a literatura revisada sobre as desigualdades educacionais: as escolas que se situam no topo da hierarquia tendem a atrair estudantes com melhores condições socioeconômicas e as famílias que se encontram em condições desfavoráveis são subrepresentadas.

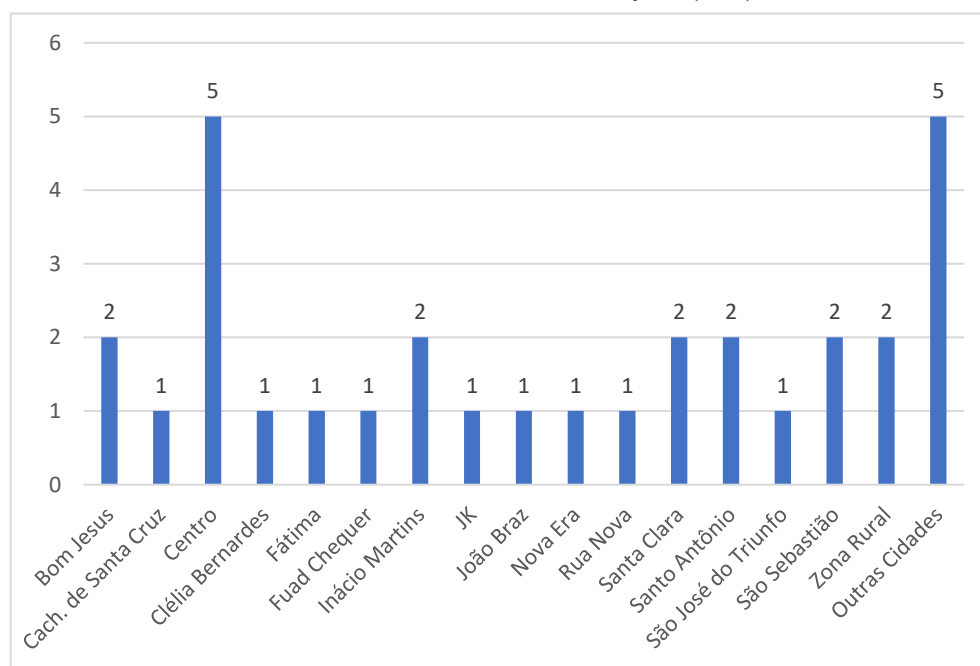
Quando analisados os locais de moradia desagregados por turma, foi possível perceber algumas particularidades que escaparam à análise mais ampla feita considerando-se o terceiro ano de modo geral. Os gráficos 12, 13 e 14, abaixo, apresentam a distribuição dos estudantes de cada uma das turmas dos terceiros anos a partir do bairro em que residem:

Gráfico 12 - Distribuição dos alunos do 3º ano A do ensino médio da E.E. Effie Rolfs, segundo os bairros de residência na cidade de Viçosa (MG).



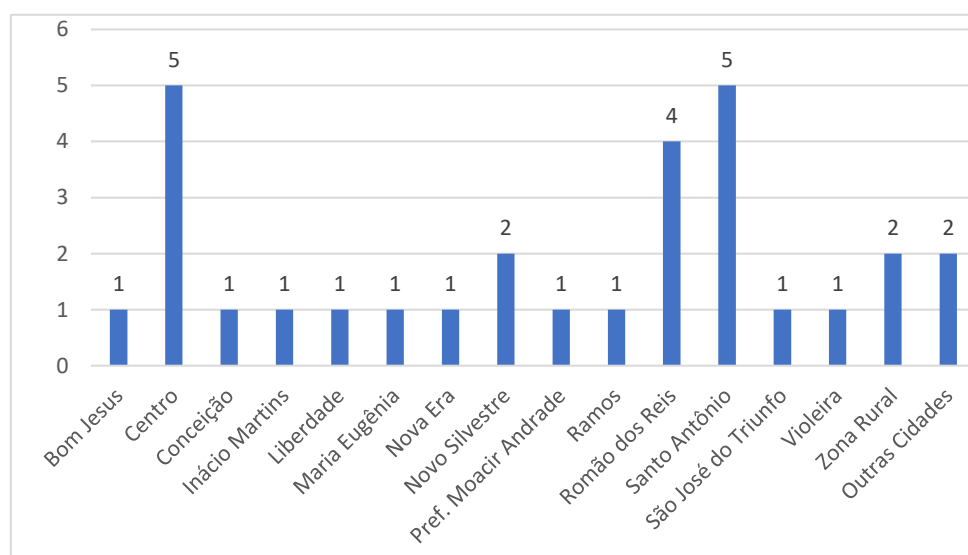
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos junto à secretaria da E.E. Effie Rolfs.

Gráfico 13 - Distribuição dos alunos do 3º ano B do ensino médio da E.E. Effie Rolfs, segundo os bairros de residência na cidade de Viçosa (MG).



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos junto à secretaria da E.E. Effie Rolfs.

Gráfico 14 - Distribuição dos alunos do 3º ano C do ensino médio da E.E. Effie Rolfs, segundo os bairros de residência na cidade de Viçosa (MG).



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos junto à secretaria da E.E. Effie Rolfs.

O 3º ano A recebeu estudantes treze bairros distintos da cidade de Viçosa. Além de estudantes residentes na zona rural, havia também um aluno que forneceu endereço de outra cidade no ato da matrícula. Os dados revelaram, ainda, que entre todos os terceiros anos, o 3º ano A concentrou a maior quantidade de estudantes residentes na zona rural da cidade de Viçosa

e esse grupo é também o grupo mais representativo da turma, somando 20,6% (n=7) do total dos alunos. Logo em seguida encontraram-se os estudantes que moram no bairro Santo Antônio com 17,6% (n=6) e o terceiro bairro mais representativo foi o Centro com 14,7% (n=5). Os outros bairros não somaram mais que 8,8% (n=3) e oito bairros enviam apenas um estudante para essa turma. As figuras 3, 4 e 5 apresentam a distribuição geográfica dos estudantes nos bairros da cidade de Viçosa.⁴²

A turma do 3º ano B, por sua vez, era constituída por estudantes provenientes de quinze bairros diferentes da cidade de Viçosa, incluindo os distritos de São José do Triunfo e Cachoeira de Santa Cruz, além de estudantes da zona rural e também de outras cidades. Um dado que chamou a atenção foi a grande concentração de estudantes de outras cidades nessa turma que representaram 16,1% (n=5) do total dos estudantes, mesmo número do bairro que mais enviou alunos para esta turma que é o centro. Os estudantes de outros bairros não ultrapassaram o limite de 9,7% (n=3) cada e dez bairros enviaram apenas um estudante para esta turma.

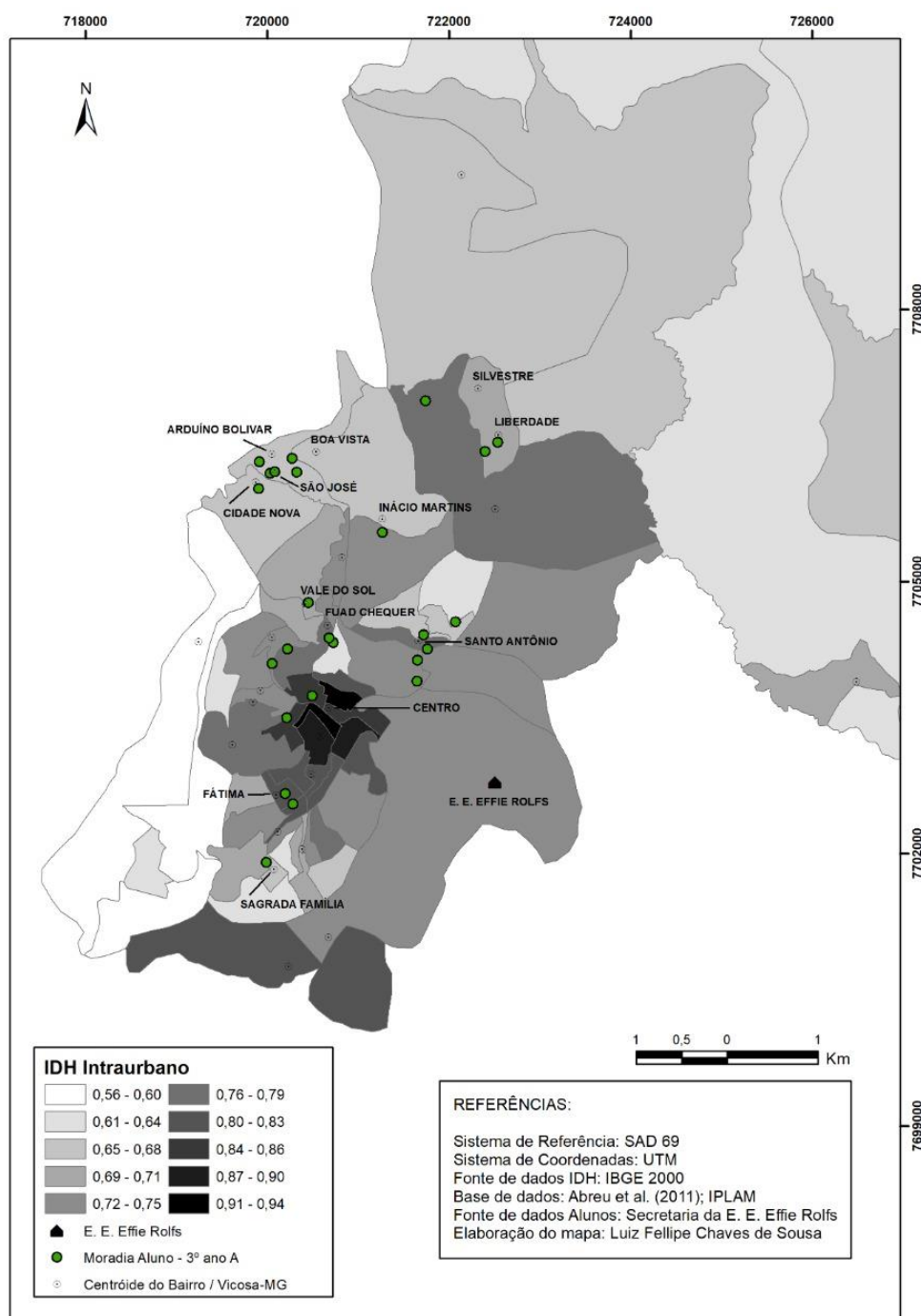
O 3º ano C novamente apresentou uma distribuição semelhante ao 3º ano A em que estudantes oriundos dos bairros Centro e Santo Antônio se destacaram com 16,6% (n=5) cada um deles. Além disso, o bairro Romão dos Reis também chamou a atenção com seus moradores representando 13,3% (n=4) dos estudantes da turma. No total, o 3º ano C tinha estudantes de quatorze bairros da cidade de Viçosa, destes, dez bairros enviaram um único aluno cada. Além disso, a turma teve também dois estudantes da zona rural e 2 alunos oriundos de outras cidades.

Ao analisar os dados dos alunos do 3º ano da E.E. Effie Rolfs desagregados por turma foi possível perceber uma similaridade nos perfis das turmas do 3º ano A e do 3º ano C quanto à distribuição segundo cor/raça, sexo e também em relação aos locais de moradia, exceção feita apenas à grande quantidade de estudantes de zona rural concentrada no 3º ano A. Por outro lado, a análise dos dados referentes à turma do 3º ano B evidenciou uma provável estratégia de constituição de uma turma de nível praticada pela escola. Nessa turma, estavam concentrados alunos que apresentavam, segundo estudos sobre a desigualdade escolar (BRITO, 2006; CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014; CARVALHO, 2001; ALVES, 2010; SOARES; ALVES, 2003; ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007), uma maior quantidade de características associadas aos melhores resultados acadêmicos. Vale ressaltar, porém, a presença nessa turma de três dos quatro estudantes que residem nas áreas consideradas de maior segregação (BASTOS FILHO, 2019), dois deles moradores do bairro São Sebastião e um

⁴² Os mapas apresentaram apenas os estudantes residentes na área urbana de Viçosa. Os dados obtidos sobre os estudantes que moram nas áreas rurais da cidade não possibilitaram sua espacialização geográfica, razão pela qual eles não apareceram representados nos mapas.

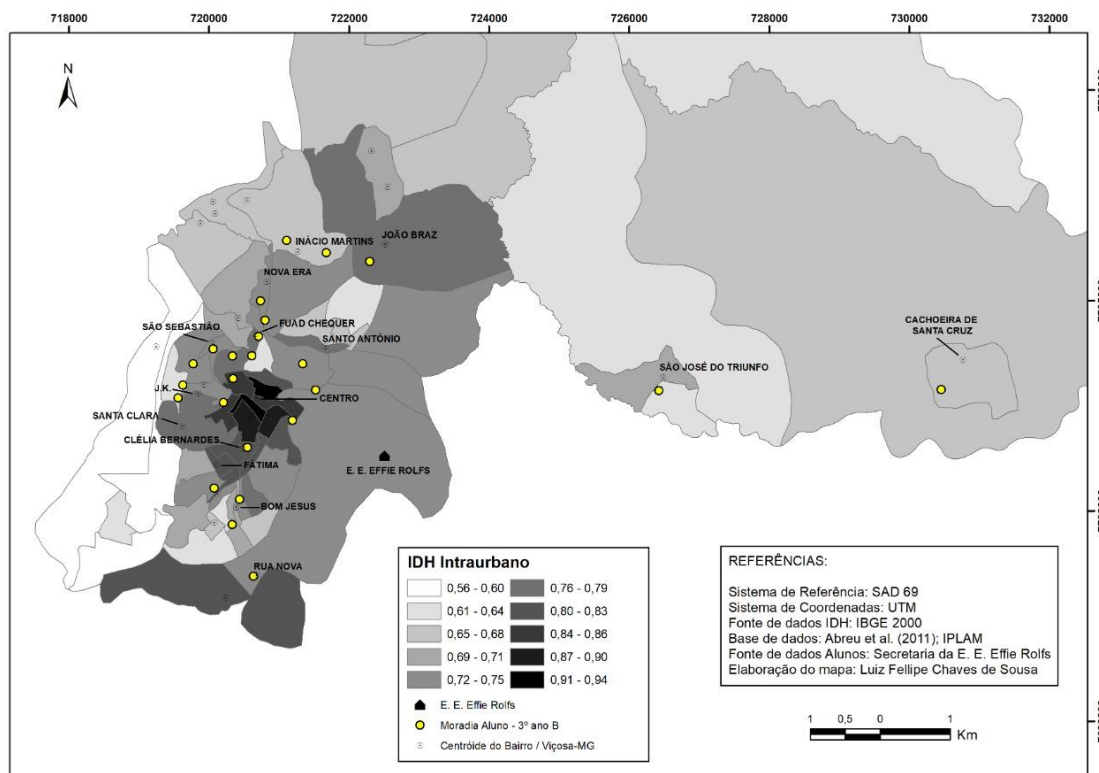
residente no bairro Juscelino Kubitschek. Estudantes que residem nas regiões mais distantes e mais pobres, normalmente, apresentaram menor desempenho acadêmico em função do fraco capital cultural de suas famílias.

Figura 3 – Distribuição geográfica dos alunos do 3º A da E.E. Effie Rolfs residentes na área urbana.



Fonte: Base de dados: Abreu *et al.* (2011). Dados dos estudantes: secretaria da E.E. Effie Rolfs.

Figura 4 – Distribuição geográfica dos alunos do 3º B da E.E. Effie Rolfs residentes na área urbana.



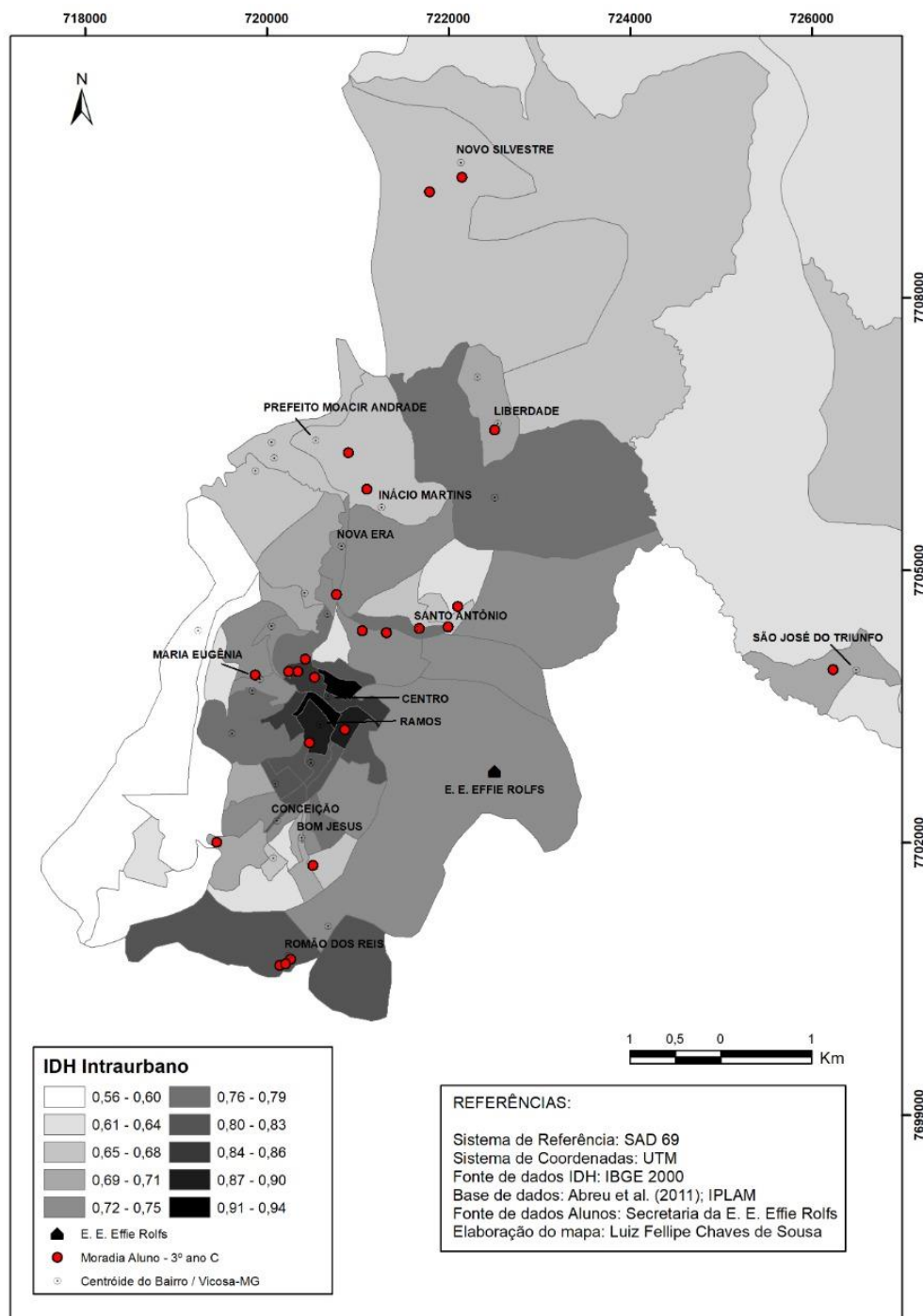
Fonte: Base de dados: Abreu *et al.* (2011). Dados dos estudantes: secretaria da E.E. Effie Rolfs.

Apesar de, em cada um dos terceiros anos da E.E. Effie Rolfs, existirem cinco alunos que moravam no centro de Viçosa, foi apenas no 3º ano B que esse grupo se constituiu de forma isolada, excluindo-se os estudantes oriundos de outras cidades, o grupo mais representativo da turma. Além disso, essa turma é majoritariamente, formada por estudantes do sexo feminino, o que pode significar um ambiente mais pacífico e tranquilo. Uma das possíveis explicações poderia se dar em função de uma socialização familiar marcada pelos papéis de gênero, um comportamento favorável à escolarização e às maiores expectativas em relação ao prosseguimento dos estudos:

Portanto, no que tange aos setores populares urbanos, temos indicações de que a socialização de gênero no âmbito familiar favorece nas meninas e não nos meninos o desenvolvimento de comportamentos frequentemente desejados pelas escolas, tais como a disciplina, a organização e a obediência (ou formas de desobediência menos visíveis); ao mesmo tempo, essa socialização faz com que a frequência à escola tenha significados diferentes para a maioria das garotas e garotos destes setores, uma vez que elas têm muito menos oportunidades de circulação, sociabilidade e estímulo. Essas mesmas restrições parecem fazê-las valorizar atividades extracurriculares com formatos próximos ao escolar e desenvolver aspirações ligadas a uma escolarização prolongada e a profissões qualificadas. A existência mesma desses planos ambiciosos, realistas ou não, pode ser impulsionadora de maior empenho nos estudos, realimentando a roda do sucesso escolar dessas meninas, que parece surgir de dentro

da própria subordinação de gênero (CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014, p.732).

Figura 5 – Distribuição geográfica dos alunos do 3º C da E.E. Effie Rolfs residentes na área urbana.



Fonte: Base de dados: Abreu *et al.* (2011). Dados dos estudantes: secretaria da E.E. Effie Rolfs.

O 3º ano B foi também fortemente marcado pela predominância de estudantes autodeclarados brancos, grupo este que, segundo Soares e Alves (2003), mais se beneficia da frequência às escolas e que reúne melhores condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A conjunção de todos os fatores apresentados pode nos indicar um possível tratamento diferenciado em relação aos estudantes do 3º ano B no sentido de agrupar aqueles que apresentam disposições favoráveis à escolarização em uma mesma turma, construindo, assim, uma turma de nível mais elevado a fim de maximizar o desempenho desses alunos. A existência de uma turma que apresente um melhor rendimento acadêmico pode impactar a média geral da E.E. Effie Rolfs no ENEM, bem como contribuir para que um maior número de estudantes egressos dessa escola se matricule nos cursos de graduação da UFV, colaborando para que a escola mantenha sua posição de prestígio frente às outras escolas públicas da cidade.

Os dados apresentados até aqui sobre a E.E. Effie Rolfs apontaram que a escola atraiu estudantes de 30 bairros da cidade de Viçosa, além dos estudantes residentes nas zonas rurais. Isso pode ser explicado a partir de uma série de características favoráveis apresentadas pelas escolas como, por exemplo, o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas, a localização privilegiada, uma vez que se situa dentro do *campus* universitário, o nível socioeconômico do alunado que é, ao mesmo tempo, um atrativo e uma consequência da escolha das famílias. Além disso, o fato de estudar na E.E. Effie Rolfs pode se converter em maiores chances de ingresso na UFV, seja pelos resultados dos alunos no ENEM, seja pelo fato de se familiarizarem, ao longo do ensino médio, com o espaço universitário.

2.5 A distribuição dos egressos da E.E. Effie Rolfs matriculados nos cursos de graduação da UFV no ano de 2019

A E.E. Effie Rolfs se destaca dentre as escolas públicas de Viçosa quanto ao número de egressos que se matriculam nos cursos de graduação da UFV. De acordo com Guia (2018), no ano de 2016, 74 estudantes egressos desta escola pública se matricularam em 29 dos 45 cursos oferecidos pela Universidade. Além disso, a E.E. Effie Rolfs apresentou, entre as instituições estaduais, o maior número de ingressantes em idade modal para aquele ano, com um total de 10 estudantes. De acordo com a referida autora, mesmo que esses estudantes sigam o padrão geral dos demais estudantes das escolas públicas estaduais e se encaminhem para cursos de menor prestígio social⁴³, 31% deles efetuaram matrícula em cursos considerados de maior

⁴³ O prestígio social de um curso de graduação é aqui pensado em relação à alta demanda no processo seletivo e à remuneração mais elevada ao ingressar no mercado de trabalho como é o caso de Medicina, Direito e as Engenharias.

prestígio. Dentre os outros estabelecimentos de ensino estaduais da cidade, o percentual de egressos nos cursos de prestígio da UFV não ultrapassou 23% (GUIA, 2018).

No ano de 2019, segundo os dados obtidos junto à Diretoria de Registro Acadêmico da UFV, 63 estudantes egressos da E.E. Effie Rolfs efetuaram matrículas em 31 dos cursos de graduação ofertados pela UFV no *campus* de Viçosa⁴⁴. Observou-se que a maioria dos egressos da E.E. Rolfs que se matricularam na UFV em 2019 seguiam o padrão apresentado por Guia (2018). Em sua maioria, os estudantes se matricularam em cursos de menor prestígio social, com destaque para o curso de Cooperativismo no qual foram efetuadas quatro matrículas. No entanto, chamou a atenção o fato de que o curso no qual houve maior número de matrículas dentre os egressos da E.E. Effie Rolfs foi o de Engenharia Florestal, somando seis entradas. Há que se destacar também a presença de um egresso dessa escola entre os alunos que se matricularam no curso de Direito da UFV no ano de 2019, reconhecidamente um curso de prestígio e íntegro, junto com a Engenharia Civil e a Medicina, o conjunto das chamadas “profissões imperiais” (VARGAS, 2010).

Ao compararmos os dados obtidos em nossa pesquisa aos levantados por Guia (2018), foi possível perceber que o percentual de estudantes que ingressaram nos cursos de licenciatura praticamente se manteve, uma vez que em 2016 eram 16 estudantes e representavam 21,6% da amostra analisada por Guia. No ano de 2019, 13 estudantes foram matriculados nos cursos de licenciatura, o que representou 20,6% do total das matrículas efetuadas. Por outro lado, houve um salto quanto ao número de estudantes ingressantes nos cursos de engenharia. Segundo Guia, em 2016, foram 8 matrículas que representavam 11% do total. Já em 2019, esse número saltou para 14 estudantes e representou 22% das matrículas efetuadas nesse ano.

Ao contabilizar as matrículas efetuadas em cursos de maior prestígio social, Guia (2018) elencou as engenharias, os cursos de agronomia, administração e direito. A partir dessa classificação, a autora apontou, então, que 23 estudantes ingressaram em cursos considerados de prestígio, o que respondeu por 31% do total da amostra por ela coletada. Seguindo essa mesma classificação, constatou-se uma pequena redução nesse percentual em relação às matrículas efetuadas em 2019. Isso se deve ao fato de que não houve, nesse ano, nenhuma entrada no curso de administração. Assim, no ano de 2019, 18 estudantes se matricularam nos cursos de maior prestígio, o que representou 28,6% do total das matrículas efetuadas. Pode-se, porém, questionar a inclusão do curso de administração entre aqueles de maior prestígio. Se assim o fizermos, teríamos apenas 16 estudantes matriculados em cursos de prestígio no ano de

⁴⁴ Os dados coletados não nos permitiram identificar a idade dos ingressantes e, conseqüentemente, o tempo decorrido entre a conclusão, esperada, do ensino médio e a entrada no ensino superior.

2016, o que responderia por 23% do total de matrículas daquele ano. Mantendo-se essa classificação, teríamos então, um aumento de 5,6% no ano de 2019 com o percentual de 28,6% de matrículas efetuadas nos cursos de prestígio.

Já em relação à distribuição de matrículas segundo o sexo dos estudantes, Guia (2018) apontou que, em 2016, foram registradas 34 (46%) matrículas de estudantes do sexo feminino e 40 (54%) de estudantes do sexo masculino. No ano de 2019, a diferença entre os sexos diminuiu, porém, o grupo com maior representatividade se inverteu. As mulheres ocuparam a maior parte das matrículas efetivadas. Foram efetuadas 30 matrículas por estudantes do sexo masculino, o que responde por 47,6% do total, enquanto 52,4% (n=33) das matrículas foram efetuadas por estudantes do sexo feminino.

É preciso chamar a atenção para o fato de os números apresentados para o ano de 2019 seguirem o padrão de distribuição nos cursos de graduação do Brasil (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). Há uma presença marcante dos estudantes do sexo masculino na área de engenharia e nos cursos mais voltados para as ciências exatas. Ainda que existam quatro mulheres distribuídas em dois cursos de engenharia (Florestal e de Produção), foi possível notar que prevaleceu a distribuição em que os homens se matricularam em cursos tipicamente associados ao gênero masculino e a presença marcadamente feminina nos cursos que envolvem o cuidado com outros seres humanos, como é o caso da Pedagogia, Educação Infantil, Enfermagem e Nutrição.

Tabela 1 – Distribuição de matrículas na UFV *campus* Viçosa (MG) segundo sexo e curso.

(continua)

Curso	Total de ingressantes	Sexo Masculino	Sexo Feminino
Agronomia	3	2	1
Bacharelado em Educação Física	1	-	1
Bioquímica	2	-	2
Ciência da Computação	1	1	-
Ciência e Tecnologia de Laticínios	3	2	1
Ciências Biológicas	2	1	1
Ciências Contábeis	1	-	1
Ciências Econômicas	2	2	-
Ciências Sociais	3	2	1
Comunicação Social	1	1	-
Cooperativismo	4	3	1
Direito	1	-	1
Educação Infantil	2	-	2

Tabela 1 – Distribuição de matrículas na UFV *campus* Viçosa (MG) segundo sexo e curso.
(conclusão)

Enfermagem	1	-	1
Engenharia Civil	2	2	-
Engenharia de Agrimensura e Cartográfica	1	1	-
Engenharia de Alimentos	3	1	2
Engenharia de Produção	2	2	-
Engenharia Florestal	6	4	2
Física	1	-	1
História	1	-	1
Letras	1	-	1
Licenciatura em Ciências Biológicas	2	2	-
Licenciatura em Educação do Campo	3	3	-
Licenciatura em Matemática	1	1	-
Licenciatura em Química	2	-	2
Matemática	1	-	1
Nutrição	3	-	3
Pedagogia	3	-	3
Secretariado Executivo Trilíngue	2	-	2
Serviço Social	2	-	2
Total	63	30	33

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos na Diretoria de Registro Escolar da UFV.

2.5.1 Local de moradia dos estudantes egressos da E.E Effie Rolfs

A distribuição dos egressos da E.E Effie Rolfs que se matricularam na UFV quanto ao local de moradia na cidade difere da observada entre os alunos matriculados no terceiro ano. Mesmo que a maior concentração de estudantes matriculados na UFV em 2019 dos egressos dessa escola pública estadual sejam moradores dos bairros Centro e Santo Antônio, a distribuição geográfica dos estudantes da graduação possui algumas particularidades. O bairro Santo Antônio ainda se figura como uma região da cidade da qual provém uma grande quantia de alunos, com sete estudantes matriculados na UFV. No entanto, não é seguido diretamente pelos residentes no Centro, mas por bairros mais distantes como Bom Jesus e Inácio Martins, com seis estudantes matriculados na UFV de cada um deles. O bairro Centro aparece logo em seguida com cinco estudantes.

Outro dado que merece ser destacado é a presença de apenas um estudante residente na zona rural de Viçosa dentre os egressos da E.E. Effie Rolfs matriculados na UFV em 2019, o

que pode estar relacionado ao fraco capital cultural, econômico e social que, geralmente, caracteriza os moradores de áreas rurais, o que dificulta o acesso de tal população ao ensino superior (BOURDIEU, 2015). Cabe destacar, no entanto, que podem haver casos em que alunos residentes em áreas rurais de Viçosa possam ter se mudado para a área urbana ao longo do ensino médio ou tão logo foram aprovados para ingresso na UFV e, por isso, o endereço informado ao se matricularem na Universidade seja um endereço da área urbana.

Quando se analisou o número de matrículas e o local de moradia dos estudantes, notou-se, mesmo que em baixa quantidade, que muitos deles residiam em bairros distantes do centro. Entre os egressos da E.E. Effie Rolfs encontramos estudantes que moravam em bairros como Silvestre, Vau Açu, Nova Viçosa e Barrinha, como mostra a figura 6. Todas essas localidades distam pelo menos 5km da UFV e possuem um IDH considerado baixo (ABREU *et al.*, 2011). O quadro 2, a seguir, apresenta o número de matrículas efetuadas por bairro e também os cursos nos quais os estudantes ingressaram.

Quadro 2 – Distribuição de matrículas na UFV, *campus* Viçosa (MG), segundo o local de moradia e curso.

(continua)

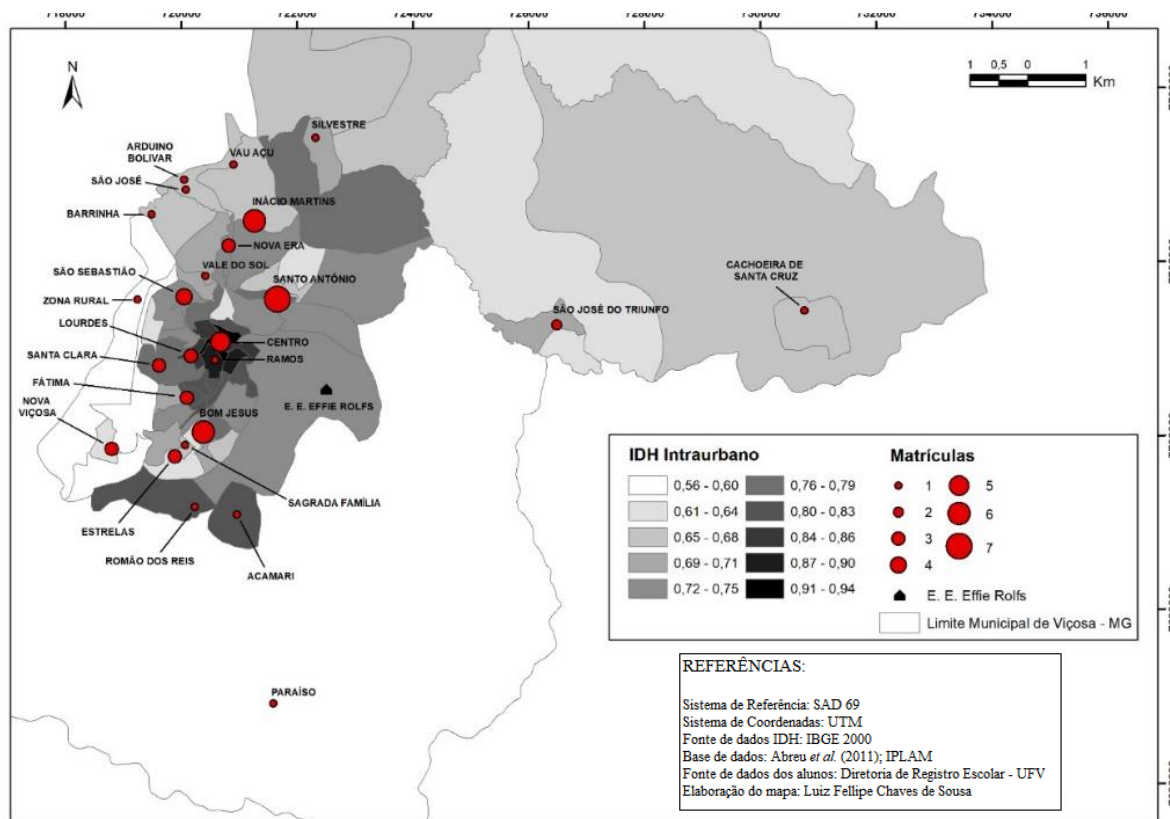
Bairros	Cursos	Matriculados
Acamari	Educação Infantil	1
Arduíno Bolívar (Amoras)	Bacharelado em Educação Física	1
Barrinha	Cooperativismo	1
Bom Jesus	Engenharia Florestal, Licenciatura em educação do Campo - Ciências da Natureza, Pedagogia (2), Ciência e Tecnologia de Laticínios e Nutrição.	6
Cachoeira de Santa Cruz	Engenharia Florestal	1
Centro	Ciência da Computação, Ciências Sociais, Matemática, Serviço Social e Engenharia Florestal.	5
Estrelas	Agronomia, Física e Engenharia Florestal.	3
Fátima	Engenharia de Produção, Engenharia de Alimentos e Serviço Social.	3

Quadro 2 – Distribuição de matrículas na UFV, *campus* Viçosa (MG), segundo o local de moradia e curso.

		(conclusão)
Inácio Martins	Ciências Econômicas, Engenharia Civil, Cooperativismo (2), Engenharia de Agrimensura e Cartográfica e Licenciatura em Química.	6
Lourdes	Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Secretariado Executivo Trilíngue e Enfermagem.	3
Nova Era	Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos (2).	3
Nova Viçosa	Ciências Biológicas, Secretariado Executivo Trilíngue e Comunicação Social.	3
Não Declarado	Ciências Sociais	1
Paraiso	Agronomia	1
Ramos	Direito	1
Romão dos Reis	Ciências Econômicas	1
Sagrada Família	Agronomia	1
Santa Clara	Engenharia de Produção e Nutrição (2).	3
Santo Antônio	Bioquímica (2), Ciência e Tecnologia de Laticínios, Licenciatura em Ciências Biológicas, Pedagogia, Letras e Cooperativismo.	7
São José (Laranjal)	Engenharia Florestal	1
São José do Triunfo	Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, Licenciatura em Matemática.	2
São Sebastião	Ciência e Tecnologia de Laticínios, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Ciências Contábeis.	4
Serra Verde	Educação Infantil	1
Silvestre	História	1
Vale do Sol	Engenharia Florestal	1
Vau Açu	Licenciatura em Ciências Biológicas.	1
Zona Rural	Licenciatura em Química	1
Total		63

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos na Diretoria de Registro Escolar da UFV.

Figura 6 – Distribuição geográfica na zona urbana de Viçosa dos estudantes egressos da E.E. Effie Rolfs matriculados na UFV no ano 2019.



Fonte: Base de dados: Abreu *et al.* (2011). Dados dos estudantes: Diretoria de Registro Escolar da UFV.

2.5.2 Modalidades de Ingresso nos cursos de graduação da UFV

Além de nos atentarmos aos cursos nos quais os egressos da E.E. Effie Rolfs se matricularam, é importante também prestarmos atenção à modalidade na qual esses estudantes efetuaram sua matrícula. Desde o ano de 2012,⁴⁵ as instituições federais de ensino superior devem reservar vagas para egressos de escolas públicas de acordo com as subcotas estabelecidas em Lei.

As instituições federais de ensino superior, atualmente, adotam nove modalidades⁴⁶ de ingresso que vão desde aquelas com critérios específicos para o preenchimento das vagas até a

⁴⁵ A Lei 12.711 de 2012, chamada Lei das Cotas, determina que as instituições federais de ensino superior e a rede federal de ensino técnico reservem 50% de suas vagas para estudantes do ensino público. Esse número foi implementado gradativamente. Assim, o mínimo determinado por lei para o ano de 2013 foi 12,5%, em 2014 esse número subiu para 25%, em 2015 para 37,5% e do ano de 2016 em diante 50%.

⁴⁶ Modalidade 1- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). Modalidade 2- Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). Modalidade 3- Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei

ampla concorrência. Dentre essas modalidades, aquela que concentrou um maior número de egressos da E.E. Effie Rolfs, em termos absolutos, foi a Modalidade 5. Foram registradas 13 matrículas nesta modalidade que reserva vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e que cursaram o ensino médio integralmente em escola pública independente da renda familiar. A Modalidade 9, que reserva vagas para ampla concorrência, registrou 12 matrículas e a Modalidade 1, que reserva vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo, registrou 11 ingressantes.

É importante destacar que as duas primeiras modalidades citadas (5 e 9) reservam vagas para estudantes que não declaram a renda familiar. Apenas nessas duas modalidades concentraram-se quase 40% das matrículas efetuadas em 2019, o que pode estar relacionado às exigências elevadas de comprovação da condição de renda e ao conhecimento dos egressos da E.E. Effie Rolfs tanto dessas exigências como ao fato de que a inscrição no Sistema de Seleção Unificado (SISU) lhes permite considerar que seriam aprovados nessa modalidade. No entanto, é preciso considerar também que nas modalidades nas quais as matrículas são realizadas independentemente da renda familiar *per capita*, encontramos um total de 38 ingressantes, o que corresponde a 60,3% do total de matrículas consideradas. Nas modalidades reservadas aos candidatos com renda familiar *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo, encontramos um total de 25 matrículas, o que corresponde a 39,7% do total das matrículas efetuadas em 2019.

Nota-se ainda que, nas modalidades em que os candidatos não declararam seu pertencimento étnico-racial, se matricularam 34 estudantes, o que corresponde a 54% do total. Os candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas somaram 29 matrículas, o que corresponde a 46% do total dos ingressantes. Outro fato que merece ser destacado é que existe, também, uma parcela significativa de matrículas efetuadas por candidatos que se inscreveram em vagas reservadas para candidatos com deficiência, ou seja, eles se matricularam nas modalidades 2, 4, 6 e 8. Nessas modalidades, foi registrado um total de 17 matrículas, número que corresponde a 27% do total de alunos egressos da E.E. Effie Rolfs que se registraram na

nº 12.711/2012). Modalidade 4- Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). Modalidade 5- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). Modalidade 6- Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). Modalidade 7- Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). Modalidade 8- Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). Modalidade 9- Ampla Concorrência.

UFV no ano de 2019. Esse número encontra explicação no fato de que a E.E. Effie Rolfs é uma das três escolas públicas da cidade de Viçosa que oferecem atendimento educacional especializado (AEE)⁴⁷ para alunos com deficiência.

Quadro 3 – Distribuição de matrículas na UFV, campus Viçosa (MG), segundo bairros e modalidades de ingresso.

(continua)

Bairros	Modalidades de Ingresso									Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Acamari	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Amoras	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Barrinha	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Bom Jesus	1	1	1	-	3	-	-	-	-	6
Cachoeira de Santa Cruz	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Centro	-	-	-	-	2	-	1	1	1	5
Estrelas	2	1	-	-	-	-	-	-	-	3
Fátima	-	-	-	-	-	-	1	-	2	3
Inácio Martins	-	1	1	1	-	-	-	2	1	6
Lourdes	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3
Nova Era	-	-	1	2	-	-	-	-	-	3
Nova Viçosa	1	-	-	-	1	-	-	1	-	3
Não Declarado	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Paraíso	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Ramos	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Romão dos Reis	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Sagrada Família	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Santa Clara	-	1	2	-	-	-	-	-	-	3

⁴⁷ As outras escolas são E.E. Raul de Leoni e E.E. José Lourenço de Freitas. O atendimento educacional especializado (AEE) tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, de recursos de acessibilidade e de estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. É realizado no turno inverso ao da escolarização e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço ou de repetição de conteúdos curriculares. (SEE-MG, 2016).

Quadro 3 – Distribuição de matrículas na UFV, campus Viçosa (MG), segundo bairros e modalidades de ingresso.

(conclusão)

Santo Antônio	3	-	-	-	1	-	-	-	3	7
São José	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
S. J. do Triunfo	1	-	-	-	-	-	1	-	-	2
São Sebastião	1	-	-	-	-	1	-	1	1	4
Serra Verde	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Silvestre	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Vale do Sol	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Vau Açu	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Zona Rural	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	11	4	5	5	13	1	5	7	12	63

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos na Diretoria de Registro Escolar da UFV.

Os dados apresentados neste capítulo permitiram a compreensão de alguns fatores que contribuem para que a E.E. Effie Rolfs ocupe o topo da hierarquia dos estabelecimentos públicos da cidade de Viçosa. Além disso, esses dados evidenciaram a grande atratividade exercida por ela, uma vez que seus estudantes do terceiro ano do ensino médio residiam em diversos bairros da cidade, incluindo ainda zona rural e distritos, além de estudantes naturais de outras cidades do estado de Minas Gerais. Foi possível verificar uma situação similar entre os egressos que se matricularam nos cursos de graduação da UFV. No capítulo seguinte, apresentaremos os dados obtidos por meio de entrevistas realizadas via webconferência com oito estudantes: quatro deles ainda estavam matriculados na E.E. Effie Rolfs no ano de 2019 e os outros quatro, egressos dessa escola, haviam ingressado na UFV naquele ano. Nesta oportunidade, buscamos avaliar a importância do capital social e do capital informacional na escolha da escola e no ingresso no ensino superior.

CAPÍTULO III

A ESCOLHA DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO E O INGRESSO NO CURSO SUPERIOR: INTER-RELAÇÕES ENTRE O CAPITAL SOCIAL E O CAPITAL INFORMACIONAL

Neste capítulo, analisaram-se os dados gerados por meio de entrevistas com oito estudantes, sendo quatro matriculados no terceiro ano da E.E. Effie Rolfs e quatro que ingressaram em cursos de graduação da UFV, egressos dessa mesma escola, no ano de 2019, sobre suas trajetórias escolares, práticas educativas familiares, hábitos culturais e de lazer, e por fim, sobre a influência dos capitais social e informacional sobre a escolha da escola e também do curso de graduação.

O *corpus* da pesquisa foi analisado segundo os pressupostos teóricos de Bardin (1997). Inicialmente foram feitas leituras flutuantes das entrevistas e, com ajuda do *software* Atlas.ti, foram selecionadas as unidades de análise segundo os objetivos desta pesquisa, a saber: I. perfil familiar; II. trajetória escolar; III. práticas educativas familiares; IV. deslocamento Geográfico; e, por fim, V. capital social e capital informacional na escolha da escola/curso de graduação. Na primeira parte deste capítulo, são apresentadas de forma conjunta as unidades temáticas I, II, III e IV a fim de fundamentar o perfil dos estudantes e de suas famílias. A quinta unidade temática é apresentada na segunda parte do capítulo, na qual se aborda primeiro a escolha da E.E. Effie Rolfs e, em seguida, o ingresso na UFV.

3.1 Os estudantes e suas famílias

3.1.1 Os estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio da E.E. Effie Rolfs e suas famílias

Cristiane⁴⁸ é uma jovem autodeclarada branca, tinha 17 anos na data em que a entrevista foi realizada. É a única filha dos seus pais e reside com o casal no distrito de São José do Triunfo, local onde a estudante residiu por toda a vida, e que fica a 9,2 km da E.E. Effie Rolfs. Durante a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, ela frequentou a escola pública que se localiza no mesmo distrito de sua residência.

As trajetórias escolares dos pais de Cristiane foram marcadas por interrupções e retomadas. Seu pai cursou pós-graduação, concluída quando ele era servidor da Universidade

⁴⁸ A fim de garantir o anonimato dos estudantes entrevistados, os nomes próprios utilizados neste capítulo são fictícios, incluindo-se os nomes das pessoas citadas pelos estudantes em suas respectivas entrevistas.

Federal de Viçosa, onde trabalha como cozinheiro no restaurante universitário. Durante seu percurso de escolarização, também frequentou a E.E. Effie Rolfs, mas por um curto período de tempo, de apenas seis meses. A mãe trabalha como babá e não concluiu o Ensino Médio. Quando questionada sobre a escolaridade de seus avós, a estudante disse que não sabia responder sobre isso. Ela também disse que não sabia informar a renda familiar mensal. No entanto, o desconhecimento de Cristiane com relação à renda familiar, o número de membros do núcleo familiar, o fato de a filha não contribuir economicamente para o sustento da casa e as ocupações dos pais parecem indicar que a condição econômica da família é estável. A condição econômica estável, como já indicado na literatura do campo da Sociologia da Educação, como, por exemplo, em Portes (1993, 2001) é favorável à escolarização prolongada dos filhos e afeta positivamente as práticas educativas das famílias.

Na família de Cristiane, os papéis reservados ao pai e à mãe em relação às práticas educativas em favor da escolarização da filha são distintos. A fala da estudante aponta uma preocupação de ambos no sentido de cobrar que ela se dedique aos estudos. Enquanto a mãe a acompanhava na execução das tarefas escolares diariamente, o pai exercia sua autoridade para cobrar a dedicação aos estudos cotidianamente. Ela disse:

Quando eu era mais nova, minha mãe ajudava bastante, mas aí, quando fui ficando mais velha, eu sempre fiz sozinha. (...) Às vezes, ele ajudava. Mas não tanto quanto minha mãe. Normalmente ela que me ajudava a fazer as lições tudo.

Ah! Os dois, assim, meus pais sempre foram de incentivar muito os estudos. Assim, não vou falar que iam em reunião de escola, porque na verdade nunca era assunto muito direcionado pra mim, entendeu? Aí eles não eram de ir. Mas estavam sempre cobrando estudos o tempo todo (*Cristiane, 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs*).

A estudante revela também um traço comum entre os(as) entrevistados(as): à medida que eles(as) avançam no processo de escolarização, cresce a autonomia no gerenciamento do tempo dedicado ao estudo em casa. É preciso salientar, no entanto, que essa autonomia não significa necessariamente um abandono e um descaso dos pais em relação à escolarização dos filhos, pois persistiam as injunções cotidianas que exortavam à dedicação aos estudos e à disciplina no uso do tempo.

Sobre as práticas culturais familiares, Cristiane disse que a mãe não tem o hábito da leitura; o pai, que professa a religião católica, lê a Bíblia diariamente; ela própria “gosta de ler”, especialmente romances:

Ah, eu gosto de ler, mais é romance mesmo. Esses livros de romance policial. É mais essas coisas. Pegar pra ler livro didático, não. (...) Às vezes eu leio mais que outras. Mas... pelo menos no ano passado, eu li bem menos. Mas aí no ano retrasado eu devo ter lido uns 20 livros (*Cristiane, 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs*).

Destaca-se que o número de livros lidos no ano indicado por Cristiane, 20 livros, está muito acima da média nacional em 2016, que era de 2,43 livros por ano⁴⁹. Quando perguntada sobre o uso do tempo livre e a circulação pela cidade, Cristiane declarou que a família geralmente não sai de casa para lazer. As poucas atividades citadas foram: ir à igreja, jantar em uma pizzaria, que se localiza no bairro Santo Antônio, ou participar de festas de aniversário.

Em relação às atividades que realiza com os amigos, Cristiane disse que integrava um grupo de jovens da igreja católica que se encontrava na Praça da Matriz, no centro da cidade, mas que, atualmente, não mais o frequenta. Ela disse também que visita com frequência a prima que mora no bairro Romão dos Reis e outras amigas que moram nos bairros Bom Jesus, Santo Antônio e Nova Era. Saídas para lanches e, esporadicamente, idas ao cinema também foram mencionadas. No entanto, a atividade com amigos mais destacada pela estudante foi a frequência às festas.

O termo “festas” indicado por Cristiane engloba tanto os eventos maiores que acontecem em espaços afastados do centro da cidade e que chegam a reunir entre 5 e 10.000 jovens e as festas nas repúblicas estudantis, popularmente conhecidas na cidade como “rock”, que acontecem tanto no centro da cidade como em sítios, localizados no seu entorno. Cabe destacar que, no distrito onde Cristiane reside, localizam-se vários sítios onde com frequência ocorrem essas festas frequentadas, majoritariamente frequentadas por jovens estudantes residentes em Viçosa/MG. Nessa cidade, a população estudantil é de, aproximadamente, 20.000 pessoas⁵⁰.

Percebe-se que Cristiane, apesar de morar em uma região relativamente distante do centro da cidade – o distrito de São José do Triunfo –, circula pela cidade, tanto para estudar quanto para visitar amigos. Além disso, ela tem oportunidades de interação com muitos outros estudantes nas referidas festas.

Anderson é um jovem autodeclarado preto, de 19 anos de idade. Atualmente ele concilia o estudo com o trabalho de balconista em uma farmácia e se prepara para o ENEM. Ele reside no bairro Bom Jesus, portanto, deslocava-se 3,8 km diariamente até a E.E Effie Rolfs. O estudante reside com os pais e três irmãs mais novas. Seu pai também é balconista de uma farmácia, e a mãe trabalha como diarista. A renda familiar é de aproximadamente R\$ 2.400,00 por mês.

⁴⁹ Esse dado foi divulgado no documento Retratos da Leitura no Brasil em 2016. Trata-se da quarta edição da pesquisa sobre leitura no Brasil desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro.

⁵⁰ Destaca-se que a população da cidade é de aproximadamente 79.000 pessoas, portanto o número de estudantes que se acrescenta a essa população é elevado e impacta a cidade em vários aspectos, dentre eles criando condições de possibilidade de encontros entre si.

Os pais de Anderson não concluíram a educação básica. O pai interrompeu os estudos no segundo ano do Ensino Médio, e a mãe, no quinto ano do Ensino Fundamental. As irmãs de Anderson estão matriculadas no Ensino Fundamental em escolas públicas da cidade. Uma tem 13 anos de idade e cursa o sexto ano do Ensino Fundamental, e as outras duas têm seis anos e cursam o primeiro ano do Ensino Fundamental. Quando questionado sobre a escolaridade dos avós, Anderson não soube informar nada sobre esse assunto, mas destacou a escolaridade dos tios. Ele disse:

- Eu acho que um é formado, e outro foi até o 5º ano, igual minha mãe. O [tio] por parte de mãe foi até o 5º ano, e o [tio] que é formado mora em cima [referindo-se à residência de sua avó paterna] que é por parte de pai. [Anderson, 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs]
- Então o seu tio por parte de pai tem ensino superior. Você sabe qual curso? E onde foi que ele se formou? [Entrevistador]
- Não, eu tô (sic) falando do Ensino Médio. [Anderson, 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs]
- Ah! É formado no Ensino Médio? Tá (sic). Eu pensei no ensino superior... Você sabe em qual escola? [Entrevistador]
- Eu acho que foi na escola pública B. Eu não sei não. [Anderson, 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs]
- Tem mais algum outro tio que você tenha mais contato? Mais alguém da família assim? Tio, primo... [Entrevistador]
- Tem um que mora perto do posto do Beto. Ele mora... Ele é irmão do meu pai, e eu também tenho muito contato com ele. (...) Eu acho que ele é formado também no Ensino Médio (Anderson, 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs).

Nota-se que Anderson se referiu à conclusão do Ensino Médio com o termo “formado”. É comum entre as famílias das camadas populares, em que o percurso escolar frequentemente não ultrapassa a conclusão da educação básica, que a terminalidade desse nível de ensino seja tomada como o encerramento da vida escolar e uma conquista, talvez daí advenha o uso do termo “formado” para se referir à conclusão do Ensino Médio.

O apoio dos pais à escolarização do filho se deu mais mediante o incentivo e a cobrança quando seu aproveitamento ficava abaixo da média: “Ah!... quando eu tirava vermelho, eles tipo tentavam me ajudar, né (sic). Falava, ficava me incentivando a estudar, estudar, estudar” (Anderson, 3º ano do EM, E.E. Effie Rolfs).

Quando questionado sobre o acompanhamento familiar para execução das tarefas escolares, Anderson disse que a mãe o apoiava quando ele cursava os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao ingressar nos anos finais dessa etapa da educação básica, ele ultrapassou escolarmente a mãe e passou a gerir seu tempo de estudo e a executar suas tarefas escolares sozinho, ainda que tenham se mantido as injunções cotidianas para a dedicação aos estudos de ambos os pais. Ele disse:

Ah! Eu mesmo separava! Chegava em casa à noite assim, às vezes, ou à tarde. No primeiro ano, eu nem trabalhava ainda. À tarde mesmo eu pegava o livro, estudava, olhava a matéria. Mas eles só falavam mesmo pra (*sic*) eu estudar (*Anderson, 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs*).

Anderson, em sua fala, deixa transparecer o reconhecimento da importância da dedicação aos estudos que se manifesta nas constantes exortações ao empenho escolar, à dedicação aos estudos.

Quando perguntado sobre as práticas culturais familiares, Anderson mencionou apenas a leitura e disse que sua mãe não tem o hábito de ler, mas seu pai lê todos os dias, em especial o autor Augusto Cury, conhecido pelas publicações de autoajuda. Anderson, por sua vez, disse que leu três livros da coleção “Diário de um Banana”, mas que interrompera essa leitura.

Nos momentos de lazer, segundo Anderson, a família “passeia pela UFV” aos domingos pela manhã. Ele disse que esses passeios geralmente ocorrem quando ele está viajando com o time de futebol de amigos para jogar em outras cidades. Já em relação às atividades com os amigos, o futebol parece ocupar lugar central para Anderson. Nos finais de semana e feriados. Ele relatou ainda que, no turno noturno, costuma sair com amigos para lancha e que frequenta os bares na Avenida Santa Rita, um ponto de encontro característico dos jovens estudantes da cidade.

Sobre outras atividades de lazer e a circulação pela cidade, o estudante disse que a família se reúne na casa dos avós maternos e paternos, que moram nos bairros Sagrada Família e Bom Jesus, respectivamente, próximos à sua residência. Ele destacou que, dessas reuniões, participam também os tios, que moram em residências construídas em cima da casa de seus avós: “Tem um tio que mora em cima da casa da minha avó [*materna*] e eu tenho outro tio que mora em cima da casa da minha avó [*paterna*]. Da minha outra vó”. A reunião de vários membros da família extensa, que residem na mesma região da cidade, mas trabalham em áreas diversas, é um indicativo de que entre eles circulam informações sobre escolarização dos filhos.

Alessandra é uma jovem de 18 anos, autodeclarada branca e residente no centro da cidade a uma distância de 3,5 km da E.E. Effie Rolfs. Ela mora com sua tia há aproximadamente quatro anos. A relação com a tia sempre foi bastante próxima, pois a mãe de Alessandra trabalhava para essa irmã e levava as filhas junto, as quais passavam a maior parte do dia na casa dessa tia. Com o falecimento da avó, a estudante passou a morar definitivamente com a tia, para lhe fazer companhia.

A estudante tem uma irmã mais velha, que cursa o último período de Engenharia de Controle e Automação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Os outros dois irmãos moram com pai, que é mecânico e reside próximo à cidade de Guaraciaba (MG). Ela

disse que não tem contato com o pai e os irmãos, pois morou apenas com a mãe e, atualmente, divide casa com a tia.

A tia de Alessandra é professora aposentada dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a mãe dela trabalha como diarista. Segundo a jovem, a renda média da tia é de R\$ 2.000,00, e a da mãe, de um salário mínimo.

Os pais de Alessandra não concluíram o Ensino Fundamental; a tia tem graduação, e a irmã, como mencionado antes, frequenta um curso de prestígio em uma universidade reconhecida em nível nacional. Essa irmã cursou o ensino médio no CAp-Coluni e também residiu com sua tia durante esse período.

A proximidade das irmãs com a tia tem fundamental importância nas suas trajetórias escolares; mas Alessandra destaca a participação dessa parente na escolarização da irmã mais velha, pois, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, essa irmã foi acompanhada pela tia professora. Ela relatou:

Então... Pra (*sic*) minha irmã como era... Foi a primeira filha e tudo mais, acho que ela teve mais acompanhamento da minha... da minha tia, sabe? Minha tia ajudou... ela (*sic*) muito. Ajuda ainda hoje como pode, e comigo já é meio diferente assim. Comigo... comigo é mais minha mãe, que tem essa preocupação, me ajuda, sempre me apoiou na escola e tudo mais, sabe? Minha tia também me ajuda muito. Mas em questão de acompanhamento, acho que a minha irmã teve mais apoio nas... nas atitudes dela... no que ela queria... a minha irmã teve mais acompanhamento eu acho. Agora eu... Sou eu... né? Alessandra e fim. (*Alessandra, 3º ano do EM da E.E Effie Rolfs*)

Apesar de indicar em seu relato que a tia investiu mais na escolarização da irmã, Alessandra disse que sempre foi apoiada diretamente pela irmã e pela mãe, além da tia. A irmã, enquanto residia em Viçosa, se encarregava de acompanhar de perto as atividades escolares da jovem, inclusive controlando o tempo de dedicação aos estudos dela. Isso se alterou com a ida da irmã para o Rio de Janeiro. Alessandra disse que, a partir daí, teve de enfrentar uma nova realidade, pois, aos 12 anos de idade, precisou gerenciar seu próprio tempo e seus estudos. Em seu relato, nota-se também que, com a ausência física da irmã mais velha, ela passou a experimentar um sentimento de abandono, o que indica a intensidade como esse acompanhamento era realizado e o que esse apoio afetivo e moral mais próximo da irmã representava, ainda que a irmã mantenha certa proximidade em relação ao percurso escolar de Alessandra. Ela disse:

Aí depois que ela [*a irmã mais velha*] foi embora eu... fiquei meio largada (risos). [...] Então, ela sempre me ajudou mesmo de longe, ela me ajuda muito ainda. Só que não era a mesma coisa, né (*sic*)? Não tinha aquela coisa de ter alguém te mandando ali e tudo mais, e minha mãe já não ligava muito mais. E minha madrinha também não se importa... não é que não se importava, mas não era a mesma coisa, entende? Não era

uma pessoa que obrigava e falava: “vai sentar e vai estudar, vai fazer as coisas que você tem que fazer”. E aí era mais eu por mim mesmo. Tudo que eu fazia era do jeito que eu queria. (*Alessandra, 3º ano do EM da E.E Effie Rolfs*)

A residência na casa da tia parece ter beneficiado a vida escolar das irmãs, em função da proximidade com a cultura escrita e a leitura nesse ambiente. Alessandra diz que tanto ela quanto a irmã gostam muito de ler. Ela classifica seu gosto pela leitura como eclético, variando de clássicos da literatura nacional, como Machado de Assis, a Augusto Cury e a *best-sellers* como “A menina que roubava livros” e “O menino do pijama listrado”.

Alessandra disse que sua mãe, apesar de não acompanhar diretamente sua vida escolar, frequentava as reuniões de pais promovidas pela escola e demonstrava atenção em relação às amizades na escola:

[...] eu acho que minha mãe se preocupa muito com quem eu tava (*sic*) andando, pra (*sic*) não começar fazer nada de errado. Porque na época de escola, as pessoas, esses adolescentes assim são terríveis (risos). Mas a minha mãe sempre olhou muito e eu sempre tive muita amizade fixa, que tenho até hoje. Por exemplo, a Daniela, né (*sic*), a gente é amiga desde o pré, e a gente sempre se ajudou muito. Em tudo. (*Alessandra, 3º ano do EM da E.E Effie Rolfs*)

O tempo livre de Alessandra é aproveitado em passeios com a tia pelo centro da cidade, nas praças, pelo Calçadão e também para lanches. Apesar de declarar não ter muito o hábito de sair de casa, nos momentos em que sai com os amigos, frequenta bares no centro da cidade, reúne-se com eles na Avenida Santa Rita ou participa de algumas festas que acontecem nos espaços de eventos mais afastados do centro, as mesmas indicadas por Cristiane. Outro elemento que aproxima as práticas de Alessandra das de Cristine é a participação em um grupo de jovens vinculado à igreja católica, cujos encontros eram realizados no centro da cidade, onde se localiza a igreja matriz.

Pedro é um jovem autodeclarado pardo, que reside com os pais e sua irmã mais velha no bairro Cidade Nova a 6,3 km da E.E. Effie Rolfs. Dentre os estudantes da E. E Effie Rolfs entrevistados, que estavam matriculados no terceiro ano do Ensino Médio em 2019, ele é o único que ingressou na UFV em 2020, no curso de Engenharia Elétrica.

O pai de Pedro interrompeu os estudos no quarto ano do Ensino Fundamental e trabalha como pedreiro; já a mãe do jovem concluiu a graduação e é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual. A irmã mais velha do rapaz cursa Nutrição na UFV. Pedro não soube precisar a escolaridade dos avós, mas disse acreditar que eram alfabetizados.

Sobre a renda familiar, Pedro disse é de aproximadamente R\$ 2.500,00 mensais. Ao informar essa renda familiar, ele parece ter indicado apenas o valor recebido pela mãe,

provavelmente porque, no momento da entrevista, o pai do rapaz não estava trabalhando em função da pandemia causada pelo coronavírus.

A família extensa de Pedro é numerosa, em especial a materna. Quanto à escolaridade dos tios, ele informou que dois tios paternos terminaram o Ensino Fundamental; já em relação aos tios maternos, oito no total, a escolaridade segue um padrão diferenciado, em que o gênero ocupa um papel determinante na longevidade escolar:

Eu acho que as irmãs da minha mãe viraram professoras. E acho que os irmãos não chegaram a formar no ensino médio, não. Eu acho que foi mais tipo assim, ele... meu avô fazia... Tipo... as filhas virarem professoras, coisa assim, que acho que todas viraram professoras. E meus... os tios meus viraram... Ajudavam ele na roça porque ele tinha uma fazenda. Acho que nem terminaram o ensino médio. Pode ter um ou outro que depois que foi para São Paulo ou Rio de Janeiro pode ter feito alguma coisa assim. Só que eu não fiquei sabendo (*Pedro, 3º ano do EM da E.E Effie Rolfs*).

A mãe de Pedro atuou intensivamente no acompanhamento da vida escolar do filho. Ele disse que sua mãe sempre o acompanhou de perto durante o Ensino Fundamental, buscando conhecer as dificuldades do filho para auxiliá-lo e se inteirando do que acontecia na escola. Para Pedro, a passagem para o Ensino Médio marca uma fase de maior autonomia em relação aos estudos. No entanto, ainda nessa etapa da educação básica, ele menciona a cobrança familiar em relação à obtenção de um alto rendimento nas avaliações escolares:

[...] minha mãe sempre foi mais rigorosa, né (*sic*)? Sempre queria que eu tirasse nota sempre quase fechando. Coisa assim. Quando vinha tipo com... de 25 chegava com 20 ela já achava ruim. Falava assim: “Que que aconteceu, Pedro? Por que que você tá (*sic*) abaixo da nota?”. Coisa assim. Pai também ficava assim: “Uai, por que que sua nota agora com 20 tá com...” coisa assim (*Pedro, 3º ano do EM da E.E Effie Rolfs*).

Segundo Pedro, tanto seu pai como a mãe não têm hábito de leitura. A irmã prefere assistir filmes e séries em vez de ler livros. Ele próprio não se dedica à literatura: as obras lidas são aquelas relacionadas às exigências escolares. O tempo livre da família é ocupado, na maior parte das vezes, com visitas à casa dos avós paternos, que se localiza em uma roça na cidade de Guaraciaba. Já em relação às atividades e lugares frequentados com os amigos, a Avenida Santa Rita novamente aparece como o ponto de encontro.

3.1.2 Os estudantes matriculados nos cursos de graduação da UFV, egressos da E.E Effie Rolfs, e suas famílias

Letícia é uma estudante branca que cursa Secretariado Executivo Trilíngue e efetuou sua matrícula na modalidade de ampla concorrência. A estudante reside com os pais no bairro

de Lourdes⁵¹ e é a filha caçula do casal. Ela tem mais dois irmãos que moram fora de Viçosa/MG e já concluíram a graduação na UFV. Um deles é Enfermeiro, e o outro é Engenheiro de Produção. Os pais de Letícia não concluíram o Ensino Fundamental. A família de Letícia residia em uma cidade localizada na região do Vale do Rio Doce (MG) antes de se mudar para Viçosa, mudança essa que ocorreu em função do ingresso de um dos filhos no ensino superior e do objetivo da família de viabilizar a escolarização prolongada dos filhos, o que é destacado por ela no relato a seguir:

É... o intuito da gente... é porque a Cidade A é uma cidade pequena assim... É... Tá (*sic*) bem em crescimento hoje, mas lá não tem tanta... tanto recurso, tanta oportunidade assim. Aí a gente veio pra (*sic*) Viçosa primeiro porque o intuito era todo mundo vim e estudar na UFV. No caso, todo mundo, meus irmãos. Porque eu era novinha. Só que aí, é... o Carlos meu irmão, ele queria estudar na UFJF. Aí ele jogou pra (*sic*)... pra (*sic*) lá. E aí nós fomos pra (*sic*) lá e ele fez um ano de outro curso lá. Só que desistiu. Aí nisso meu outro irmão, ele não tinha começado ainda a estudar... a estudar depois do Ensino Médio. Só que... Aí, tipo, todo mundo preferiu vim pra (*sic*) Viçosa mesmo. É, teria né (*sic*), os dois cursos que eles queriam e é isso. Aí a gente ficou desde então e eles ficaram mesmo nos cursos aqui (*Letícia, graduanda da UFV*).

A estudante não informou a renda média da família, mas eles parecem ter uma situação econômica estável, considerando as ocupações dos pais: a mãe é dona de casa, e o pai permanece a maior parte do tempo em sua cidade natal, administrando os imóveis e os negócios da família nessa cidade.

O fato de que apenas a mãe permanecia na cidade de Viçosa com os filhos é uma das razões para que ela tenha assumido, sozinha, o acompanhamento de suas vidas escolares. De acordo com Letícia, a mãe sempre procurou saber como a filha estava se saindo na escola, ou seja, procurava saber sobre os resultados escolares alcançados, bem como se mantinha atenta às tarefas escolares que deveriam ser entregues pela filha.

Letícia disse que quando precisava de alguma ajuda nos deveres, buscava-a com os irmãos mais velhos, considerando a afinidade de cada um deles com as diferentes disciplinas escolares. Ela relatou:

[...] pelo que eu lembro, eu pedia mais ajuda aos meus irmãos. Nessa questão de dever. Então. Sei lá, se eu tinha... eu tinha dificuldade com Matemática, então eu pedia algum irmão meu que era melhor nisso e aí ele ajudava de boa (*Letícia, graduanda da UFV*).

Quando perguntada sobre as práticas culturais entre os membros da família, Letícia destacou a leitura. Segundo ela, a mãe não tem o hábito de ler, enquanto o pai lê textos diversos, mas não necessariamente livros, ressaltando o hábito do pai de ler a Bíblia. Já os irmãos se

⁵¹ No caso dos estudantes matriculados na UFV, não foi possível estabelecer a distância exata entre o local de moradia e a E.E. Effie Rolfs. Isso se deve ao fato de a instituição ter disponibilizado apenas o bairro em que os estudantes residem, e não o endereço exato de cada um deles.

dedicam mais à leitura de textos e livros acadêmicos. O contato mais intenso dos irmãos com a leitura pode ter influenciado o gosto de Letícia por essa prática cultural. Ela revela gostar de ler principalmente romances e destaca possuir livros em casa:

Assim, eu gosto de ler mais romance e literatura de... como é que eu posso explicar? Basicamente tudo, menos... por exemplo, eu não tenho livro de poesia, por exemplo. Mas eu tenho muito livro de romance, muito livro desse tipo. Eu gosto de literatura de terror também. E suspense, também. Eu acho que romance e suspense é o que eu mais tenho e que eu leio. Terror logo em seguida e é isso. O resto não leio muito (*Letícia, graduanda da UFV*).

De acordo com Letícia, o tempo destinado aos estudos em casa não era controlado de maneira rigorosa pela mãe durante sua escolarização básica, ficando ao seu encargo decidir quando e quais atividades fazer.

Quando Letícia se refere às atividades de lazer e circulação da família pela cidade, diz que o único lugar que frequenta com os pais é a igreja, pois seus pais “não gostam muito de sair de casa”. Ela cita ainda viagens para visitar os parentes que moram em sua cidade natal. Em relação aos lugares visitados e às atividades de lazer realizadas com os amigos, Letícia segue o padrão observado em relação aos outros estudantes entrevistados, dizendo que sai para comer *pizza* ou lanchar no centro da cidade e que frequenta festas, sejam as das repúblicas de estudantes situadas na região central da cidade ou as que acontecem nos espaços reservados a eventos maiores, cujo público majoritário são estudantes, conforme já mencionado.

André é um estudante autodeclarado preto e cursa Ciências Sociais. Ele ingressou na UFV nas vagas reservadas aos estudantes egressos de escolas públicas, pretos ou pardos, independentemente de renda *per capita* familiar. O estudante tinha 20 anos de idade na época da entrevista e mora com a mãe e o irmão mais velho na Rua Santana, situada no centro da cidade de Viçosa. Essa rua, apesar de localizar na região central da cidade, é a via de acesso aos bairros São Sebastião e Nova Era, cujos moradores são, em sua maior parte, socialmente desfavorecidos.

A renda da família atualmente é composta pela pensão recebida do pai no valor de R\$ 1.200,00, uma vez que seus pais são separados, pela remuneração recebida por André, que atua como garçom, o que lhe rende R\$ 600,00, e pelo trabalho do irmão, o qual atua como professor de atualidades em um cursinho da cidade. Assim, segundo ele, a renda média da família fica em torno de R\$ 2.000,00.

A mãe de André é professora, graduada em Pedagogia pela UFV, porém estava desempregada no momento da entrevista; o pai do jovem não concluiu o Ensino Fundamental e atualmente é policial militar aposentado. O irmão mais velho, com 22 anos de idade, é

estudante do curso de História da UFV. André não soube informar a escolaridade dos avós paternos. Sobre a avó materna, ele destacou que ela também é professora e cursou o magistério na E.E. Effie Rolfs.

De acordo com os relatos de André, a escolarização é muito valorizada na família dele. No período em que os irmãos ainda frequentavam a educação básica, os pais moravam juntos e ambos incentivam os estudos. Assim como em outros casos, o papel dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos era distinto nessa família. O pai atuava na fiscalização, na cobrança e na contratação de professores particulares, quando isso se fazia necessário. Ficava sob a responsabilidade da mãe a ajuda com os deveres escolares e com o acompanhamento diário das atividades. Sobre esse acompanhamento escolar dos pais, André disse:

Quem ajudava mais era... era mãe mesmo. Que... meu pai não entendia nada dessas coisas (risos). Meu irmão, ele entendia, mas era muito pouco. Meu pai cobrava, ficava de cima porque ele não deixava passar, né (*sic*). Aquela coisa... E... Mas quem ajudava em questão de fazer mais trabalho, de pesquisa, dessas coisas assim era sempre minha mãe. Aí ela ficava em cima e dava um auxílio. Meu pai, não, meu pai era assim: “Cê (*sic*) tem que fazer...”. E ele... meu irmão que teve mais dificuldade nessa... nessa questão assim de Ensino Fundamental, médio. Aí ele... Como ele ficava sempre em cima, ele chegou já a contratar é... gente de fora pra (*sic*) poder ajudar ele, que era mais matemática, essas coisas assim de exatas que minha mãe não entendia tanto. Mas no que dava pra (*sic*) ela ajudar, era mais ela que ajudava mesmo. Eu nunca tive tanta dificuldade assim nos... nas minhas coisas (?)⁵² eu sempre conseguia passar, sabe? (Risos). Eu passava... Era mais ou menos isso. (*André, graduando da UFV*).

Ainda que a escolarização dos filhos fosse valorizada na família, o controle mais rigoroso do tempo de estudos dos filhos dependia das condições do casal e do tempo disponível dos pais:

[...] no tempo que meu pai ficou separado da minha mãe, que ele não morou com a gente, minha mãe saía pra (*sic*) trabalhar... Aí era o período que não tinha como ela ter um controle do que a gente estava fazendo. Ela podia olhar ali, por exemplo, tem uma atividade, tem um trabalho pra (*sic*) fazer, você fez? Fiz. Mas ela não viu se eu estudei além disso, entendeu? (*André, graduando da UFV*).

Quando questionado sobre os hábitos de leitura na família, André disse que a mãe não tem o hábito de ler e que ela lia mais no período em que cursava Pedagogia na UFV. Certamente isso contribuiu para que os irmãos crescessem num ambiente em que a leitura e o contato com a cultura escrita faziam parte do dia a dia. André declarou que tanto ele quanto o irmão leem

⁵² Em razão de as entrevistas terem sido realizadas por meio de Webconferência, em alguns momentos, instabilidades na conexão impossibilitaram a compreensão de palavras ou de trechos das falas dos entrevistados. Estes estarão sinalizados com (?).

muito, ressaltando que a maior parte da leitura efetuada por ambos tem relação com as demandas de seus respectivos cursos. Sobre o tipo de leitura realizada, ele disse que:

Eu e meu irmão que estamos mais ativos porque a UFV exige essa coisa, né (*sic*). Você não pode ficar parado. Mas eu gosto é de... no tempo livre, a gente lê mais bobeira, digamos assim, sabe? Livro relacionado a jogo, a música, a artista, essas coisas assim. Literatura mesmo mais fantasioso, sei lá (*André, graduando da UFV*).

Cabe destacar a utilização da palavra “bobeira” para classificar o tipo de leitura que foge ao padrão da cultura considerada legítima. Assim, temas como jogos, música, artistas e fantasia são enquadrados pelo estudante em uma categoria que os distancia da cultura legitimada e, ao fazê-lo, acrescenta um juízo valorativo depreciativo para suas práticas de leitura.

Com relação às atividades da família no tempo livre, André rememora que, quando eram crianças, os pais os levavam para passear na UFV nos fins de semana. Atualmente, ele relata que é difícil ocorrerem saídas em família, mas, quando estas ocorrem, normalmente são para comer *pizza* ou para fazer um lanche. Em relação ao tempo livre que passa com os amigos, André relata conversas na UFV, passeios pela cidade ou algum lanche no centro da cidade.

Daniel é estudante de Engenharia Civil. Ele se autodeclara pardo, mas não usufruiu do benefício da vaga reservada para pretos e pardos ao se candidatar para uma vaga na UFV. Ele ingressou nas vagas destinadas aos egressos de escola pública, independentemente de renda. Ele mora com a mãe, uma sobrinha de 12 anos, uma tia e uma prima de 18 anos, que também tem uma filha, numa casa localizada no bairro Nova Era. Daniel tem uma irmã mais velha, casada, que mora próximo à junção dos bairros Fátima e Santa Clara. Os pais dele são divorciados. Ele nunca morou com o pai, que reside na cidade de Bicas (MG), é técnico em edificações e atualmente também cursa Engenharia Civil, como o filho.

A mãe de Daniel é faxineira e concluiu o Ensino Fundamental. A tia que reside na mesma casa concluiu o Ensino Médio e trabalha como fiscal de caixa em um supermercado. A prima concluiu o Ensino Médio, e a sobrinha cursa o Ensino Fundamental. Daniel estima que a renda familiar é de aproximadamente R\$ 3.000,00 mensais. A irmã mais velha concluiu o ensino superior em Estética, mas trabalha como secretária em um consultório médico.

Daniel frequentou a E.E. Effie Rolfs durante quase toda a educação básica. Ele ingressou nessa escola no terceiro ano do Ensino Fundamental. Apenas na Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental ele frequentou escolas privadas, localizadas próximas a sua residência. A mãe de Daniel foi quem acompanhou as atividades escolares do filho. Uma forma que ela utilizava para acompanhar os estudos do filho em casa era controlar o tempo dedicado à realização das atividades, ainda que ela não estabelecesse horários fixos para essa

tarefa. O acompanhamento à escolarização do filho também se dava por meio da presença nas reuniões escolares. Daniel disse que sua mãe sempre manteve contato com os professores, procurando-os para conversar. Sobre o acompanhamento materno, ele relatou:

Sempre cobrou estudo [*a mãe*], qualquer coisa assim do tipo. Eu lembro até, por exemplo, assim, no segundo ano do Ensino Fundamental tinha que ler livros, né (*sic*). Porque a escola sempre mandava. Terceira série... sempre mandava livros pra (*sic*) pegar é... ter a... uma boa leitura. Ela pegava, sentava conosco. (?) Nós. Mas isso até uma certa idade. Porque o estudo dela (?)..., mas, por exemplo, mas ela sempre cobrou (*Daniel, graduando da UFV*).

À medida que Daniel avançou no percurso escolar, passou a buscar ajuda dos universitários que atuavam no PIBID⁵³ junto à E. E. Effie Rolfs:

Então, minha mãe sempre me ajudou assim nos deveres de casa, mas é... a escolaridade dela não é tão alta assim, né (*sic*)? Ai... de uma certa época, eu tive que procurar, por exemplo, lá no Effie Rolfs, eu tive que procurar o PIBID, esses negócios assim... essas coisas. Isso foi muito bom, eu ter procurado o PIBID, porque eu tenho amizade com muitos professores (?) que até hoje me ajudam muito (*Daniel, graduando da UFV*).

O fato de Daniel se referir aos bolsistas do PIBID como professores e mencionar que mantém contato e relações de amizade com eles até hoje e contar com a ajuda deles na universidade indica que as redes de relações formadas a partir desse projeto parecem colaborar com a constituição de aspirações educacionais e no processo de afiliação intelectual e institucional dos estudantes à universidade.

Daniel disse que tanto sua mãe como sua tia não têm o hábito de ler livros, mas que elas acompanham os *sites* de notícias, principalmente sobre a política nacional. O estudante disse também que não tem o hábito de ler livros, porém, da mesma forma, acompanha *sites* de esportes e de jogos.

Sobre as atividades de lazer da família, Daniel disse que, no tempo livre, a família extensa se reúne. Esse encontro, no entanto, não gera deslocamento na cidade, pois os membros da família residem num mesmo edifício. Os deslocamentos em família ocorrem apenas no caso de visitar a irmã. Quando questionado sobre atividades realizadas com os amigos, Daniel disse preferir ficar em casa ou jogar videogame com o primo que mora no andar de cima:

Eu prefiro ficar mais em casa do que esse negócio assim... Por exemplo, o pessoal que gosta muito de ir na Rita... não sou desse tipo de pessoa, não. (...) Eu prefiro... Eu fico mais é com a minha família. E... o que eu gosto mesmo é ir... é... eu tenho mais contato

⁵³ De acordo com o MEC (s.d.), “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”.

com meu primo que mora na casa de cima. Aí a gente, tipo (?) a gente costuma ficar muito (?) e, por exemplo, é... jogando algum jogo, é... (?) É... jogar sabe (*Daniel, graduando da UFV*).

Dentre todos os estudantes entrevistados, Daniel foi o único que apontou não ter o hábito de frequentar os bares no centro da cidade ou os locais onde se concentram estudantes na cidade de Viçosa.

Juliana é estudante do curso de Direito, autodeclarada parda. Ela efetuou sua matrícula na UFV nas vagas reservadas para egressos de escolas públicas, autodeclarados pretos ou pardos, independentemente de renda. Ela mora com os pais e um irmão mais velho no bairro Ramos, situado numa região nobre da cidade, próxima ao centro. Dentre os entrevistados, é a única estudante matriculada num curso de maior prestígio social.

Juliana disse não saber informar a renda média familiar, mas o fato de o pai ser professor da UFV e a família residir no bairro Ramos, onde o custo das casas é elevado, permite inferir que a pertença social da família a situa em frações das camadas médias.

A mãe de Juliana interrompeu a trajetória escolar no segundo ano do Ensino Médio e trabalha como instrutora no Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); o irmão mais velho da jovem cursa atualmente Administração na UFV, após a interrupção de dois outros cursos de graduação: Engenharia de Alimentos e Engenharia de Produção. Os avós maternos não foram escolarizados: na linhagem paterna, a avó concluiu o Ensino Médio, e o avô ingressou no ensino superior, mas não concluiu esse nível de ensino.

A família de Juliana se mudou do Rio de Janeiro para Viçosa em função da aprovação do pai no concurso para assumir o cargo de professor universitário. Juliana tem ainda um tio, casado com a irmã de seu pai, que também é professor na UFV. Os tios moram em um condomínio no bairro Silvestre.

O acompanhamento do processo de escolarização de Juliana foi compartilhado com a família extensa, devido ao fato de que os pais trabalhavam fora. Assim, a tia ajudou no acompanhamento das atividades escolares.

A entrevistada é a única estudante, dentre os sujeitos pesquisados, em que a participação e acompanhamento das atividades escolares pelo pai são intensos. Tal fato é explicado pela formação acadêmica e atuação do pai como professor. Juliana narrou que, mesmo nos momentos em que o pai precisava se ausentar da cidade de Viçosa, era o auxílio dele que ela buscava:

Eu lembro mais de quando eu vim pra (*sic*) cá, né (*sic*). Aí... é... eles me ajudavam. A minha mãe, ela tinha que ir trabalhar e eu ficava com a minha tia. Aí minha tia que me ajudava mais nisso assim, porque na parte da manhã eu ficava com ela. Aí depois

eu comecei a ficar sozinha em casa. Aí eu já comecei a me virar sozinha. Mas eles me ajudavam sim. Mais meu pai, porque minha mãe ficava mais tempo na loja dela, antes dela começar a trabalhar pro (sic) SENAR... E... Teve um período em que ele teve que ficar morando assim né (sic) em BH, ele vinha só aos finais de semana então era mais difícil de ele conseguir me ensinar. Aí ele me ensinava final de semana. Às vezes eu ligava pra (sic) ele por vídeo chorando (risos) pra (sic) ele me ajudar (*Juliana, graduanda da UFV*).

Era o pai de Juliana quem participava das reuniões escolares, fato justificado pela localização da própria escola, situada no *campus* da UFV, onde ele trabalhava. Ela disse não ter havido um controle rígido sobre o tempo de dedicação aos estudos dela por parte da família, ficando a cargo da estudante decidir quando e o que estudar. No entanto, existia uma cobrança, segundo ela, principalmente por parte da mãe, em relação aos resultados e ao desempenho nas provas.

Quando questionada a respeito dos hábitos de leitura na família, Juliana disse que a mãe não lê muito. Já o pai está sempre em contato com os livros, principalmente aqueles relacionados ao trabalho. A estudante, por sua vez, disse que seu hábito de leitura está mais ligado às demandas acadêmicas:

Eu leio se for pra (sic) ler, por... é... deixa eu ver... Lazer assim? Eu não sou... antes já lia mais. Agora perdi um pouquinho já. Mas eu leio mais por obrigação assim. (...) Se for por isso, eu leio bastante. Se for por obrigação assim, eu leio bastante. Mas se for pra (sic) eu escolher assim, eu não ia ler não (*Juliana, graduanda da UFV*).

O tempo livre em família é aproveitado em visitas à casa dos tios, onde moram também os avós paternos, ou idas ao sítio da família, localizado no bairro Violeira, um local muito próximo à área urbana da cidade de Viçosa.

Quando questionada sobre os lugares frequentados por ela na companhia dos amigos, Juliana também segue o padrão dos outros entrevistados e cita saídas noturnas ao centro da cidade para lanches ou frequência a festas no centro da cidade ou nos locais específicos para eventos maiores mais afastados.

3.1.3 Recapitulação dos traços básicos de análise dos perfis dos estudantes pesquisados e de suas famílias

Os dados gerados por meio de entrevistas indicaram que as famílias dos estudantes matriculados no terceiro ano do ensino médio regular da E.E. Effie Rolfs no ano de 2019, bem como aquelas dos estudantes que efetivaram sua matrícula na UFV nesse mesmo ano, apresentam características que distanciam os perfis familiares desse grupo daquele usualmente encontrado entre as camadas populares, às quais a maior parte pertence. O único caso que difere é o de Juliana, graduanda em Direito da UFV, pertencente às camadas sociais médias.

A não participação dos filhos na composição da renda familiar é uma característica que distancia a maior parte dos estudantes pesquisados dos arranjos familiares comumente observados em camadas populares. Dentre os oito entrevistados, apenas três declararam exercer trabalhos remunerados e, portanto, não tinham seu tempo fora da escola livre para se dedicarem integralmente aos estudos. Esse é o caso de Anderson, que ainda cursa o Ensino Médio, de Alessandra, que também cursa o Ensino Médio e trabalha aos finais de semana, e de André, graduando da UFV.

O grupo formado pelas famílias é heterogêneo quanto ao número de moradores por domicílio, com maior incidência do grupo formado por três moradores. Dois entrevistados relataram morar em uma casa com outras seis pessoas; outros dois estudantes residem em uma casa com quatro moradores, e apenas um disse morar com uma pessoa, a responsável pela família.

Entre os oito entrevistados, um é o primogênito, um é filho único e todos os outros, ou seja, seis estudantes, são filhos caçulas. A literatura sociológica sobre as relações família-escola vem indicando que, no caso das famílias de camadas populares, é comum apenas o filho caçula ter uma trajetória escolar longa, pois ele pode contar com o apoio dos irmãos para prosseguir sua escolarização, os quais, em muitos casos, ingressam no mercado de trabalho precocemente para contribuir com a renda familiar, interrompendo o processo de escolarização. No entanto, entre os quatro casos investigados dos estudantes que ingressaram na UFV, três – André, Daniel e Juliana – têm irmãos que também alcançaram o ensino superior; dois deles, os irmãos de André e Juliana, ingressaram também na UFV. O fato se repete nos casos de Alessandra e Pedro, alunos do terceiro ano do Ensino Médio da E. E. Effie Rolfs, pois ambos têm irmãos que cursam a graduação em universidades públicas, sendo que a irmã da primeira frequenta a UFRJ, e a irmã do segundo, a UFV.

No que tange à profissão, ocupação e renda média das famílias, as profissões dos pais dos entrevistados que predominam são os trabalhos manuais típicos de adultos pertencentes às camadas populares, como pedreiro, cozinheiro e balconista. Mas há um caso de pai que atua como professor universitário. Entre as mães, as ocupações se concentraram entre diaristas e professoras da educação básica.

Em relação à renda média, três entrevistados não souberam informar os rendimentos familiares. Nesses casos, a ocupação dos pais indicou que se trata de famílias cuja pertença social é de frações mais elevadas das camadas sociais populares, exceção feita ao caso de Juliana, em que os dados indicam o pertencimento às camadas sociais médias. Em quatro dos casos, a renda mensal familiar é de aproximadamente R\$ 2.000,00, e há um caso em que a renda

familiar relatada foi de R\$ 3.000,00. Considerando a composição dos núcleos familiares, a renda *per capita* familiar é de aproximadamente R\$ 600,00. Dado o nível de desigualdade social no Brasil, a renda familiar *per capita* nesses casos parece posicionar os sujeitos da pesquisa também nas frações mais elevadas das camadas populares⁵⁴.

Essa constatação vai ao encontro de apontamentos da literatura os quais indicam que as famílias de camadas populares que investem na escolarização dos filhos, promovendo inclusive seu prolongamento até a educação superior e que são usuárias dos serviços educacionais públicos durante a educação básica, têm recursos materiais e/ou simbólicos para efetivar a escolha da escola e realizar investimentos diversos ou específicos na escolarização dos filhos (LACERDA, 2006; PORTES, 2001; VIANA, 2000), não são típicas em seu meio social, ou seja, trata-se de um grupo específico.

Com relação às trajetórias escolares dos pais, metade dos entrevistados relatou que o pai não tem Ensino Fundamental completo. Há um caso em que o pai estudou até o segundo ano do Ensino Médio, um caso em que o pai está cursando o ensino superior, e dois entrevistados relataram que seus pais possuem pós-graduação. Entre as mães, duas não concluíram o Ensino Fundamental, duas o concluíram, outras duas possuem Ensino Médio incompleto e duas concluíram o ensino superior. Sobre a escolaridade dos avós, cinco entrevistados não souberam informar sobre esse assunto, portanto a maioria. Entre aqueles que souberam informar, os casos variaram de avós que não chegaram a estudar até um caso em que o avô ingressou no ensino superior, mas não concluiu esse nível de ensino.

Em relação à ajuda nas atividades escolares, sete dos oito entrevistados disseram que eram as mães quem predominantemente ajudavam nessas atividades, enquanto em apenas um caso tal papel foi atribuído ao pai. A mesma situação se repete quando questionados sobre a frequência às reuniões escolares e conversa com professores: cinco entrevistados apontaram que eram as mães que participavam, e houve um caso em que o pai era mais frequente. Observou-se ainda um caso de participação esporádica e um caso em que foi relatado que os pais não compareciam às reuniões escolares.

Apesar de todos os entrevistados relatarem grande preocupação dos pais em relação à dedicação aos estudos, essa não se traduz num controle rígido e regrado do tempo destinado às atividades escolares. Todos os entrevistados disseram que tinham autonomia para decidir sobre quando, como e quanto tempo estudar.

⁵⁴ No ano de 2019 o salário mínimo no Brasil era de R\$998,00. Segundo dados divulgados pelo IBGE (2020), foram consideradas em extrema pobreza, em 2019, as famílias que sobreviviam com uma renda mensal *per capita* de R\$151,00 e em situação de pobreza aquelas que possuíam renda mensal *per capita* no valor de R\$436,00.

Ao responderem sobre a frequência do hábito de leitura dos membros da família, quatro entrevistados relataram que os pais têm o hábito de ler; houve apenas um caso em que a mãe lê, porém com a ressalva de que a leitura era mais frequente no período em que ela frequentava a universidade. Três entrevistados disseram que os irmãos possuem o hábito de leitura e, ao serem questionados sobre os próprios hábitos de leitura, três entrevistados relataram gostar de ler e cinco disseram que a leitura era uma prática esporádica.

Quando questionados sobre os deslocamentos pela cidade, tanto em família quanto sozinhos ou com amigos, as respostas apresentaram alto grau de similaridade. Entre as atividades em família, destacaram-se as visitas a outros familiares, que apareceram em cinco das oito entrevistas. Sobre atividades feitas no tempo livre com os amigos ou sozinhos, cinco entrevistados relataram atividades ligadas à frequência a pizzarias e a estabelecimentos que vendem lanches. A prática mais comum entre os estudantes entrevistados, tanto entre aqueles que cursam o Ensino Médio como entre aqueles que já ingressaram na UFV (ou seja, sete estudantes) é a frequência à Avenida Santa Rita e às festas de estudantes – locais de concentração de estudantes do Ensino Médio e universitários na cidade de Viçosa.

Vale destacar que a maior parte das atividades entre amigos se dá na região central da cidade de Viçosa e, quando são em bairros mais afastados, deve-se ao fato de que as festas com grande quantidade de público (quase exclusivamente, estudantes) ocorrem em locais afastados do centro. Observa-se que, dentre os sujeitos pesquisados, mesmo aqueles que moram nos bairros mais distantes, é comum a frequência às regiões da cidade em que há concentração de estudantes universitários – principalmente a Avenida Santa Rita. Nessa avenida, os estudantes ocupam a rua e a praça e são atendidos pelos bares localizados no entorno. No jargão estudantil, essa avenida é conhecida como “Rita” e é comum entre os estudantes dizer que vão se divertir na Rita – lugar de encontro e mistura social.

3.3 A ação discreta do capital social e do capital informacional

A posse do capital social e do capital informacional pelas famílias de camadas populares é um dos elementos explicativos da efetivação da escolha do estabelecimento de ensino considerado o melhor e da constituição de percursos escolares longevos⁵⁵. A posse de capital informacional permite às famílias discernir entre os estabelecimentos que integram seu repertório de escolha aquele que corresponde aos seus interesses, como, por exemplo, o estabelecimento que oferta o ensino de melhor qualidade, que é mais seguro ou que tem o

⁵⁵ Percursos escolares longevos estão sendo aqui entendidos como o ingresso na educação superior.

alunado com características consideradas mais “próximas de si”. Esse capital permite ainda às famílias ter compreensão sobre as lógicas de funcionamento dos estabelecimentos escolares e os processos de seleção para ingresso na educação superior; dessa forma, as famílias podem utilizar estratégias diversas para assegurar aos filhos a longevidade escolar.

A posse de capital social permite às famílias otimizar seus recursos para efetivação de suas escolhas escolares e assegurar o prolongamento da escolarização até o ingresso na educação superior, especialmente num contexto educacional de uma cidade média universitária, como é o caso de Viçosa.

Nesta seção, será discutida a mobilização desses capitais pelas famílias investigadas para a escolha da E. E. Effie Rolfs e para o ingresso na Universidade Federal de Viçosa.

3.3.1 A escolha da E. E. Effie Rolfs

A E.E. Effie Rolfs é altamente demandada pelas famílias na cidade de Viçosa, dada sua reputação positiva entre os habitantes locais. Essa posição de destaque atrai as famílias que buscam as melhores opções, dentre os estabelecimentos públicos, para a escolarização de seus filhos. Assim, muitos pais, de várias regiões da cidade buscam ali matricular seus filhos e, para aqueles que não foram encaminhados diretamente para essa escola a partir do cadastro escolar, restava ainda, até o ano de 2019, a possibilidade de concorrer ao sorteio das vagas que não foram ocupadas através dos critérios do cadastro escolar.

Entre as estratégias educativas familiares, a escolha da escola pelas famílias é muito rentável. Matricular os filhos em uma escola com corpo docente estável, boa estrutura física e gestão pode significar grandes ganhos para as trajetórias escolares das crianças⁵⁶. De acordo com Bourdieu (2007a, p. 51), no percurso escolar:

[...] as vantagens e desvantagens são cumulativas, pelo fato de as escolhas iniciais, escolha de estabelecimento e escolha de seção definirem irreversivelmente os destinos escolares. É assim que uma pesquisa mostrou que os resultados obtidos pelos estudantes universitários de letras em um conjunto de exercícios destinados a medir a compreensão e a manipulação da língua, e em particular da língua acadêmica, eram função direta do tipo de estabelecimento frequentado durante os estudos secundários, bem como do conhecimento do grego e do latim. As escolhas operadas no momento da entrada na quinta série selam, de uma vez por todas, os destinos escolares, convertendo a herança cultural em passado escolar.

A grande demanda das famílias pela E.E. Effie Rolfs pode ser interpretada como uma estratégia de investimento na escolarização de seus filhos que traz consigo a esperança de que

⁵⁶ É preciso lembrar que esses ganhos podem ser potencializados por outros fatores e não são indiferentes à classe social e à cor dos estudantes, como foi apontado no capítulo 2 desta dissertação.

a frequência a uma escola considerada de destaque por sua qualidade torne possível também o prosseguimento da escolarização com o ingresso na UFV.

As famílias que buscam a E.E. Effie Rolfs percebem – ainda que essa percepção não seja estritamente lógica e puramente racional – a importância da escolha de determinada escola, e não outra, para seus filhos. Essa importância é sentida por eles já nos primeiros anos da escolarização da prole, uma vez que, dos oito estudantes entrevistados nesta pesquisa, apenas dois deles, Anderson e Letícia, se matricularam na E.E. Effie Rolfs no primeiro ano do Ensino Médio; todos os outros começaram a frequentar essa escola ainda durante o Ensino Fundamental. Daniel e Juliana ingressaram nessa escola nos anos iniciais dessa etapa da escolarização básica. Cristiane, Alessandra e André ingressaram nessa escola pública a partir do sexto ano⁵⁷. Pedro, por sua vez, ingressou na instituição no oitavo ano do Ensino Fundamental.

Mesmo que, em alguns casos, o ingresso na instituição tenha se dado nos anos finais do Ensino Fundamental, como no caso de Cristiane, os pais vinham realizando esforços para matricular os filhos nesse estabelecimento há algum tempo. Conforme Cristiane: “foi demorado. Meu pai sempre tentou. Na verdade, ele queria que eu estudasse lá desde o primeiro ano. Mas nunca conseguia vaga, nunca. Aí no sexto ano ele conseguiu (*Cristiane, estudante do 3º ano do EM da E. E. Effie Rolfs*)”. Também no caso de Anderson: “Tinha uns três anos que minha mãe queria me colocar lá, ela ia participando de sorteio, sorteio. Aí chegou e ganhou” (*Anderson, estudante do 3º ano do EM da E. E. Effie Rolfs*).

A literatura que aborda a questão da escolha da escola pelas famílias das camadas populares frequentemente aponta critérios funcionais tais como proximidade da residência, facilidade de transporte e presença de outros filhos matriculados no estabelecimento de ensino. Os relatos dos entrevistados, por sua vez, indicam que eles se distanciaram desse padrão. A facilidade de transporte e a presença de outros irmãos também não foram apontadas como fatores determinantes para a escolha da escola, mesmo entre os estudantes investigados que residem a mais de quatro quilômetros de distância da E.E. Effie Rolfs. O fato de essa escola se situar no interior do *campus* da UFV é o fator mais apontado com relevante para a escolha dessa escola. Portanto, a E.E. Effie Rolfs se beneficia de sua localização no *campus* da UFV. Sobre essa localização, os sujeitos pesquisados disseram:

Olha, eu não sei. É porque, na verdade, em Viçosa sempre ficou entre Effie Rolfs e escola pública C, né (*sic*)? Como as melhores escolas públicas. Sempre a gente ouve

⁵⁷ André refere-se ao período da mudança de escola como a passagem da quarta para a quinta série; neste caso, tomamos as expressões “quinta série” e “sexto ano do ensino fundamental” como equivalentes.

falar. Só que meu pai não gosta da localização da escola pública C. Então ele sempre olhou mais pro (sic) Effie Rolfs (*Cristiane, estudante do 3º ano do EM da E. E. Effie Rolfs*).

Então, o cadastro, ele me mandou pra (sic) escola pública C, e eu até cheguei a estudar uma semana lá na escola C. Só que, desde antes, os meus pais queriam que eu estudasse no Effie Rolfs por uma questão de localização mesmo. A escola C é longe, tem o morro e tudo mais (*Leticia, graduanda da UFV*).

Por em relação da minha irmã já ter estudado na escola pública C, ela não gostava muito de estudar lá. Ela achava o lugar muito longe, na época nem tinha, acho que nem tinha ônibus que subia lá em cima (*Alessandra, estudante do 3º ano do EM da E. E. Effie Rolfs*).

Eu queria ir pra (sic) lá porque, primeiro igual ele [*o irmão*], eu não queria ir pra (sic) escola pública F. Que era muito perto, mas F era tenebroso. Ninguém queria ir pra (sic) escola F assim de cara. E a escola pública C também não queria por causa da localização, cê (sic) tem que subir o morro. Pra (sic) mim, a melhor opção era lá (*André, graduando da UFV*).

André assinala também para outro critério utilizado pelas famílias para a escolha da escola, que é o público atendido por cada um dos estabelecimentos. A escolha da escola é, neste caso, também uma estratégia de evitamento de certo tipo de perfil social como indicado no relato a seguir:

A gente... o foco principal era minha mãe, que não queria que a gente fosse pra escola pública F, a gente que não queria ir pra (sic) escola F (risos) porque era mais perto e todo mundo queria fugir da escola F. [...] É porque primeiro, tem o estereótipo de que todo mundo lá é, tá (sic) sempre na confusão, aquela coisa. E aí a gente passava lá em frente, aí como é perto da praça a gente sempre via a bagunça que fica lá na saída. A diferença é que a gente não vê a saída das outras escolas, porque é a mesma bagunça. (risos). Só que aquela como é ali a gente estava vendo como é que era e ninguém queria ir pra (sic) lá (*André, graduando da UFV*).

Ao se referir à bagunça em frente à escola pública F, André destaca um fator negativo da escola e o relaciona ao público atendido. A escola pública F, que é percebida por ele como “tenebrosa”, atende crianças que residem em regiões pobres da cidade, como é o caso do Morro do Cruzeiro e da Comunidade Carlos Dias, essa última popularmente conhecida como “Rebenta Rabicho” e considerada uma ilha de pobreza na região central da cidade de Viçosa (FIGUEIREDO; SILVA, 2015). É preciso ressaltar que, de modo geral, há um entrelaçamento entre o local de residência das famílias e sua classe social. Além disso, a pertença social pode ser apreendida a partir de sinais estéticos como, por exemplo, o tipo de roupa usada pelos indivíduos. Esses sinais aparentes são percebidos pelos estudantes e suas famílias que os utilizam para formulação de seus juízos a respeito das escolas. Alguns relatos deixam transparecer como o público atendido pela E.E. Effie Rolfs é percebido como diferente daquele das outras escolas:

Aí tipo minha mãe sempre quis que eu estudasse lá, foi esse negócio assim de todo mundo falar que é uma escola boa, coisa assim... Aí ela tentou colocar eu no Effie Rolfs. Mas no começo foi complicado sair, tipo, eu sempre estudei desde pequeno na escola pública D, aí depois pra (*sic*) ir pra (*sic*) Effie Rolfs... Estranhei um pouco, tipo o pessoal é diferente, tem costume diferente (*Pedro, estudante do 3º ano do EM da E. E. Effie Rolfs*).

Quando questionado sobre o sentido do termo “diferente”, Pedro prossegue:

É... são... tipo... a galera da escola D é tipo, vamo (*sic*) supor, humilde coisa assim, tal. E o pessoal do Effie Rolfs, mais tipo como é que eu posso dizer? Tipo metido, coisa assim e tal... No começo, eu estranhei um pouco (*Pedro, estudante do 3º ano do EM da E. E. Effie Rolfs*).

O mesmo sentimento é compartilhado por Anderson, quando este diz: “Ah, eu acho que o pessoal de outras escolas tem um olhar diferenciado da Effie Rolfs”. Ao ser indagado sobre o motivo desse olhar diferenciado, ele disse: “Fala que é tipo todo mundo marrento, não sei o quê. Aí eu queria ver se era isso mesmo. [...] Tipo todo mundo é patricinha, *playboy*. Esse negócio, assim. E eu achava que não era isso não” (*Anderson, estudante do terceiro ano do EM da E. E. Effie Rolfs*). Assim, foram as especificidades atribuídas ao alunado dessa escola estadual, aliadas à sua boa imagem, que despertou em Anderson o interesse de fazer parte desse grupo:

Ah! era meio que, tipo um *sonho*, todo mundo falava que o Effie Rolfs era bom. E quando eu voltava da aula da escola pública B passava um ônibus, assim, cheio de alunos, assim, gritando, indo embora, eu achava maneiro isso. Aí eu achei interessante estudar lá (*Anderson, estudante do 3º ano do EM da E. E. Effie Rolfs, grifo nosso*).

Chama a atenção o fato de Anderson se referir à possibilidade de estudar na E.E. Effie Rolfs como um sonho, o que mostra sua participação efetiva na escolha dessa escola e indicia a distância que ele percebia entre a sua realidade e a dos estudantes dessa escola pública estadual. É importante ressaltar que a família de Anderson foi aquela que apresentou o maior número de atributos que a posiciona nas frações mais baixas das camadas populares: família nuclear com maior número de membros – um casal e quatro filhos –, renda familiar *per capita* mais baixa, além do fato de Anderson ser o único entrevistado que concilia os estudos no Ensino Médio com o trabalho regular.

Por outro lado, a escolha dos pais pela E.E. Effie Rolfs parece seguir alguns dos padrões apontados pela literatura, uma vez que as famílias baseiam boa parte de sua preferência por essa escola em representações subjetivas que podem ser consideradas constitutivas de uma “imagem-guia” (BALLION, 1991 *apud* NOGUEIRA, 1998, p. 52). De acordo com essa autora:

Para Ballion, a construção de uma imagem para cada estabelecimento corresponde a uma necessidade sentida por algumas famílias “de perceber como uma unidade o conjunto de dados heterogêneos que compõem um estabelecimento”, poder assim

avaliá-lo e situar-se em relação a ele. Essa imagem torna-se então uma “imagem-guia” (BALLION, 1991, p. 213-214). Seu conteúdo liga-se a fatores tais como: grau de tradição, resultados divulgados pelos meios de comunicação, percepção do tipo de clientela, clima disciplinar, comportamento dos alunos, localização, prédio, rumores, sobre os quais elaboram um julgamento subjetivo global (NOGUEIRA, 1998, p. 52).

Dente os fatores listados como conteúdo de uma “imagem-guia”, aparecem nas falas dos entrevistados, principalmente, que a E.E. Effie Rolfs é: uma escola de qualidade, que apresenta bons resultados nas avaliações externas; o clima disciplinar é favorável ao desenvolvimento das práticas pedagógicas; o alunado e suas famílias se interessam pelo prosseguimento da carreira escolar e a escola está localizada dentro do *campus* da UFV:

É que todo mundo fala... todo mundo... o Effie Rolfs tem um nome grande em Viçosa, tipo uma escola boa, fica dentro da UFV, todo mundo fala bastante bem em comparação às outras escolas. Aí, tipo, minha mãe sempre quis que eu estudasse lá, foi esse negócio assim de todo mundo falar que é uma escola boa, coisa assim... Aí ela tentou colocar eu no Effie Rolfs (*Pedro, estudante do 3º ano do EM da E. E. Effie Rolfs*).

Eu creio que foi o ensino mesmo que sempre teve a fama de que era muito boa e que chegaram a indicar pra (*sic*) gente. Aí principalmente pros (*sic*) meus pais, né (*sic*). Porque a escolha principal era deles. A gente não tinha... o poder de falar assim: não quero ir pra (*sic*) lá (risos). Porque (?) escolher. Aí a minha mãe queria o Effie Rolfs, o meu pai foi e correu atrás, justamente pela fama da escola que era muito boa (*André, graduando da UFV*).

Olha, eu não lembro exatamente quem tinha falado. Alguém que estudou comigo tinha falado com certeza. Eu já tinha conhecido pessoas que estudavam comigo na escola pública E e foram pro (*sic*) Effie Rolfs e eu sabia (?) no Effie Rolfs. Então eu pensei “Ah... deve ser por um motivo, deve ser porque lá é bom”. E aí, aí provavelmente foram essas pessoas, porque eu não lembro exatamente quem me falava, mas eu (?) que o Effie Rolfs era melhor. Só por isso. *As pessoas falavam (Leticia, graduanda da UFV, grifo nosso)*.

Os relatos acima indicam que os estudantes e as famílias têm sua percepção da escola guiada pela fama adquirida pela E.E. Effie Rolfs no conjunto hierárquico de escolas públicas da cidade. Esses relatos mostram também um comportamento apontado por Van Zanten (2010) como típico das camadas médias e populares que, com relação ao fraco capital cultural e informacional, aponta:

São, todavia, os pais das classes médias menos dotados de recursos culturais e os pais das classes populares que concedem o máximo de crédito aos boatos. Isso pode ser explicado por sua frágil competência, que os leva a ser menos discriminantes nas escolhas de suas fontes de informação (VAN ZANTEN, 2010, p. 422).

A importância dos rumores sobre o fato de a E.E. Effie Rolfs ser uma boa escola é observada pela ausência de especificação dos sujeitos entrevistados ao serem questionados sobre os atributos que indicam que essa escola estadual é uma boa escola. Apenas em um caso,

os resultados dessa escola pública estadual nas avaliações externas foram apontados como indicativo de qualidade:

Porque por exemplo, ela não sabia por exemplo, colocar... colégio que tipo é... ela já conhecia sabe? Ao certo como era... melhor... é... também pelo histórico do Effie Rolfs ser a melhor escola pública assim de Viçosa em comparação às outras, sabe? [...] É... porque, por exemplo, é... é... minha mãe já sabia assim, porque, é... acho que não sei se naquela época (?) já tinha esses negócios de (?) porque (?) assim quando... é... vai pra (*sic*) uma escola, as médias eles... é... que eles... tem. Fala que a média de lá era muito boa, mas pelo histórico também... sabe? (*Daniel, graduando da UFV*).

Há de se ressaltar também que, em alguns casos, a imagem que a família tem da E.E. Effie Rolfs é formada pela vivência dos pais que outrora estudaram nessa mesma escola, ou então, a partir das indicações de membros da família extensa que a frequentaram durante a educação básica.

Cristiane, André e Daniel relataram que as informações que eles receberam sobre a escola vinham, a princípio, dos próprios pais e, posteriormente, de irmãos ou primos que a frequentaram. De acordo com Cristiane: “É, na minha família tem muita gente que estudou lá. Muitos primos, tios, muita gente estudou lá na Effie Rolfs. Mas há muito tempo atrás. Aí meu pai sempre a achou a melhor escola pública daqui”.

As mães de André e Daniel frequentaram a E.E. Effie Rolfs. Juliana e André frequentaram a E.E. Effie Rolfs no mesmo período que seus irmãos mais velhos. Daniel, por sua vez, ingressou no ano seguinte ao ano de conclusão do Ensino Médio pela irmã nessa escola. Nota-se nesses casos que o capital informacional constituído no seio da própria família oferece aos pais a possibilidade de orientar suas tomadas de decisão, a partir do conhecimento do cotidiano escolar da E.E. Effie Rolfs.

Pedro destaca que a boa reputação da E.E. Effie Rolfs também é difundida entre os profissionais de outras escolas estaduais da cidade:

Ah, acho que todo mundo que, se eu fosse perguntar, falava assim, qual escola pública, tirando o Coluni, claro, que era só Ensino Médio... que era melhor? Todo mundo falava que era Effie Rolfs. Os professores mesmo da escola pública D. Tipo os... o pessoal da secretaria, coisa assim... falou que minha mãe fez certo em ter me colocado na Effie Rolfs, tal (*Pedro, estudante do 3º ano do EM da E. E. Effie Rolfs*).

Vale destacar também que três estudantes entrevistados têm pais professores. As mães de Pedro e André atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o pai de Juliana é professor na UFV. Há ainda o caso de Alessandra, que mora com a tia que também foi professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, hoje aposentada. Esses pais detêm informações privilegiadas sobre funcionamento do sistema educacional e sobre o contexto educacional local,

o que lhes permite identificar as melhores escolas para seus filhos, bem como adotar estratégias específicas que lhes permitam efetivar suas escolhas.

Segundo Nogueira (1998, p. 50), os autores Langouet e Leger (1991) classificam os pais professores como os melhores estrategistas quando se trata de escolher as escolas de seus filhos:

[...] os professores constituiriam a categoria social onde se encontram os melhores pais “estrategistas”, em virtude do grande conhecimento do universo escolar que detêm, de sua proximidade das instâncias de decisão, de seu capital de relacionamentos nesse meio, da solidariedade encontrada na corporação. Suas estratégias de escolarização dos filhos são qualificadas, pelos autores, como “estratégias de iniciados”, ultrapassando em eficácia aquelas das diferentes frações das classes dominantes.

A fala de Pedro indicia que o público atendido pela E.E. Effie Rolfs tem determinadas características favoráveis ao processo de escolarização. Dada a interdependência entre os estabelecimentos escolares, as escolas que estão no topo da hierarquia condensam (BRUEL, 2015) determinado tipo de perfil de estudantes. Os estudantes que têm um desempenho acadêmico acima da média de suas escolas são incentivados a procurarem outras escolas que ocupam posições hierárquicas superiores à da escola na qual se encontram. Assim, os estudantes das outras escolas públicas de Viçosa, quando têm seu desempenho reconhecido, são encorajados a se transferir para a E.E. Effie Rolfs.

Outro ponto a ser destacado na fala de Pedro é a ideia de que o ensino na E.E. Effie Rolfs seria mais adequado àqueles estudantes que apresentam melhor rendimento. Ao ser questionado sobre as diferenças percebidas entre o ensino em sua escola anterior e aquele ofertado na E.E. Effie Rolfs, Pedro relata:

Eu vi que os professores cobravam mais também. Do que o pessoal, os professores da escola pública D. Exigiam um pouco mais do aluno. É tipo na escola D, eu lembro que você não precisava fazer muita pra (*sic*) você tirar nota boa. Cê (*sic*) podia praticamente só ir na aula, nem prestar atenção direito, cê (*sic*) conseguia tirar nota boa fácil. Agora na escola D, oh! No Effie Rolfs tem que se esforçar um pouquinho mais (*Pedro, estudante do 3º ano do EM, da E. E. Effie Rolfs*).

Devido à grande procura pelas vagas ofertadas pela E.E. Effie Rolfs, alguns dos entrevistados relataram que seus pais participaram de mais de um sorteio:

Acho que Giovana tentou umas duas ou três vezes. Acho que foi. No meu, foi na primeira vez que eu tentei. Que eu lembro que era o primeiro ano, que era de manhã, que era no oitavo ano. Ai eu consegui. Só que eu fui no meio do ano. Agora ela, acho que foi umas duas ou três vezes e não conseguiu não (*Pedro, estudante do 3º ano do EM da E. E. Effie Rolfs*).

Eu não sei como que ele conseguiu, o que que ele tentava. Só sei que ele sempre tentou me colocar lá [na E. E. Effie Rolfs] (*Cristiane, estudante do 3º ano do EM da E. E. Effie Rolfs*).

Ainda que boa parte dos entrevistados não consiga precisar exatamente quais foram os contatos mobilizados por seus pais, os relatos apontam indícios da importância do capital social no desenvolvimento de estratégias mais elaboradas para garantir o ingresso nessa escola. Mesmo entre aqueles que obtiveram sua matrícula mediante ao sorteio, o capital social ainda se faz importante ao menos como um recurso que garante informações sobre a escola: “Outras amigas dela falavam com ela que a qualidade de ensino era boa. Que ia tentar para o filho delas, sabe?” (*Anderson, estudante do 3º ano do EM na E. E. Effie Rolfs*).

O contato direto com a direção da E.E. Effie Rolfs foi mencionado mais de uma vez. Daniel, por exemplo, narra que a mãe foi várias vezes à E.E. Effie Rolfs antes de conseguir a vaga para seu filho. Ele disse que uma das alegações apresentadas por ela foi o fato de que sua irmã também havia estudado na escola. Em sua fala, não foi possível precisar se a vaga foi obtida mediante tais contatos ou se, apesar deles, foi necessária a participação no sorteio promovido pela escola:

Então, como que era muito novo, eu num (*sic*) lembro assim ao certo te falar muito, mas eu lembro que minha mãe acabou tendo que ir lá quase todo dia. Eu fiquei sabendo que ela teve que pedir muito... os diretores de lá. E... como que minha irmã mesmo já estudou lá, ela acabou... é... (?) mais (?) conversa (?) (*Daniel, graduando da UFV*).

É importante ressaltar, ao se pensar sobre a rede de relações das famílias, conforme Bourdieu (2007b), que é preciso estar atento ao volume dos diversos tipos de capital possuídos pelos membros da rede que podem ser mobilizados pelo agente. No mesmo sentido, Lin (2004) nos chama a atenção para a posição ocupada pelos atores na estrutura social. Isso quer dizer que as famílias que possuem entre seus contatos pessoas que ocupam posições mais altas na estrutura social podem se beneficiar de tal fato na hora de conduzir suas ações. Nos relatos dos estudantes, alguns mencionam contato direto com uma vice-diretora da escola que foi procurada por mais de uma família.

A rede de relações de Alessandra, por exemplo, lhe permitiu o emprego de múltiplas estratégias para burlar o sorteio e obter a vaga na escola pretendida. Sua tia, além de ter sido professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual, era também prima da referida vice-diretora da E.E. Effie Rolfs. Alessandra menciona também ter recebido a ajuda da família de uma amiga de mesma idade, que também buscava vaga nessa escola. Além disso, ela utilizou o endereço da tia, que fica no centro da cidade, para pleitear a vaga, ainda que, nessa época, Alessandra residisse no bairro São José.

Vale mencionar também que Alessandra cursou os anos iniciais do Ensino Fundamental na escola pública G, conhecida por encaminhar diretamente boa parte de seus estudantes para E.E. Effie Rolfs. Ela disse:

Aí eu comentava com a minha madrinha, né (*sic*), que queria ir pra (*sic*) lá e, na época, a Joana que era vice-diretora, ela é prima da minha madrinha. Aí minha madrinha tentou vaga pra (*sic*) mim, pra (*sic*) Daniela e por coincidência, também a Daniela tem, acho que tem amizade, não sei, acho que o irmão da Daniela, tem amizade com o, acho que José... como é que era o nome do filho de Joana? Não sei, acho que é José. Enfim, aí acabou que a gente conseguiu entrar. E nem sei se foi por minha causa, por dela, ou por conta de endereço, ou por vaga. Não sei qual foi o motivo, mas ambas as partes tentou (*sic*) sabe, a gente estava uma tentando ajudar a outra e também pelo endereço. Eu acho. Nossa localização aqui. Rua dos Passos (*Alessandra, estudante do 3º ano do EM da E. E. Effie Rolfs*).

André e seu irmão mais velho se beneficiaram da profissão do pai, policial militar, e da extensão da rede de relações que ela oferecia. Também, neste caso, há o contato direto com a mesma vice-diretora, na tentativa de obtenção de vaga:

Acho que na época quem era diretora lá era Joana. Eu acho. Eu nem sei se ela tá lá ainda. Mas acho que ele a conhecia e aquela famosa influência também que é policial, aí conhece um monte de gente, conhece (?). E aí eles chegaram a indicar pra (*sic*) ele o Effie Rolfs também. Aí ele foi lá e conversou com ela (*André, graduando da UFV*).

De acordo com André, a obtenção da vaga para o seu irmão na E. E. Effie Rolfs ocorreu mediante sorteio. Ele não passou por essa seleção, pois ter irmãos matriculados em determinada escola é um dos parâmetros considerados pelo cadastro escolar na alocação dos estudantes.

A grande demanda por vagas na E.E. Effie Rolfs faz com que a gestão da escola sorteie candidatos para além do número de vagas oferecido a fim de se organizar uma lista de espera para que, em caso de abandono da vaga ou transferência de estudantes no decorrer do ano, a secretaria da escola entre em contato com os estudantes da lista de espera organizada segundo a ordem do sorteio. Sobre a forma do seu ingresso nessa escola, Letícia disse:

Só que aí a gente foi no sorteio de vagas e eu lembro que eu não fui sorteada. Tipo assim, eu fiquei na lista de espera, aí eu achei que eu não fosse ser chamada, eu continuei indo na escola pública C. Aí depois me ligaram e... e eu fui pro (*sic*) Effie Rolfs (*Letícia, graduanda da UFV*).

Quando questionada sobre a forma de ingresso na E.E. Effie Rolfs, inicialmente destacando que não se recorda precisamente dos fatos, Juliana disse:

Ah... Eu não lembro. Mas eu sei que meu pai era amigo de alguém lá que ajudou. Mas eu estava esperando pra (*sic*) ser chamada. [...] É que... acho que eu terminei um ano, eu não lembro qual. Acho que foi o terceiro. Aí, quando eu estava indo, ia começar meu quarto ano, eu acho que estava esperando já ser chamada no início do ano. Aí ficou esperando e fiquei sem estudar. Já tinha começado as aulas, aí estava demorando

muito aí minha mãe me matriculou na escola G aí eu fiquei um mês aí me chamaram pro (*sic*) Effie Rolfs, aí eu mudei (*Juliana, graduanda da UFV*).

Dois fatos chamam a atenção nesse relato. O primeiro deles é a escolha da escola pública G como uma alternativa, caso não se conseguisse a vaga na E.E. Effie Rolfs, indicando que o repertório de escolhas dessa família era constituído por estabelecimentos públicos, ainda que a pertença social da família seja frações das camadas médias. Outro fato é que os contatos do pai de Juliana na escola, que era professor da UFV, facilitaram o acesso à vaga.

Após o ingresso na E.E. Effie Rolfs, os sujeitos investigados disseram que questionaram a qualidade da escola. Alessandra, por exemplo, disse que são alguns professores que fazem a diferença e que há variações conforme a turma:

Assim, de início tipo, meu sexto ano lá, acho que foi muito complicado, porque não estava acostumada a ter muitos professores, né (*sic*). E eu meio que assustei com o tanto de professor que eu tinha, e também a minha turma era muito bagunçeira, tinha uns meninos que eram repetentes, eles faziam muita bagunça dentro da sala. E eu ficava pensando tipo, gente... será que é isso aqui que é organizado? Como será que funciona, tipo, uma escola que não é organizada? É como então? Eu tinha esse conceito assim na minha cabeça no início. Mas aí depois, tipo, à medida que eu fui subindo assim, foi passando os anos, e aí eu acostumei com o jeito de cada um, depois mudaram as turmas também. O pessoal, sei lá... Os professores... Dependia muito da aula, sabe? Dependia do professor... como, por exemplo, o Henrique que eu tive aula com ele, a Gisely. Enfim, era pessoas assim, dependia muito do professor pra (*sic*) matéria dar certo, pra (*sic*) turma ficar... colaborar, dependia muito. Era isso que eu via muito de início, sabe. Fiquei muito assustada quando eu cheguei lá (*Alessandra, estudante do 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs*).

O estranhamento em relação aos alunos e à “bagunça” na sala de aula também está presente na fala de Pedro: “Tipo, a turma, por estranho que pareça... a turma da escola D falava menos dentro de sala. Prestava mais atenção que a turma do Effie Rolfs. No Effie Rolfs, ficava uma falazada (*sic*) o tempo todo durante a aula no 8º ano” (*Pedro, estudante do terceiro ano do EM da E.E. Effie Rolfs*).

Os sujeitos entrevistados indicaram também que a atuação dos professores da E. E. Effie Rolfs ultrapassa a mera exposição de conteúdo: eles não só esperam que os estudantes alcancem o ensino superior, como também agem no sentido de ajudá-los a refletir sobre a dedicação necessária para alcançar esse objetivo, contribuindo para a constituição do capital informacional dos estudantes. Sobre essa ação dos professores, Juliana, graduanda em Direito da UFV disse:

- Ah, eu acho que eles sempre, pelo menos quando a gente estava no terceiro ano assim, tinha muita conversa. E desde antes também, isso ajudou assim, né (*sic*). Pensar mais.
- Que tipo de conversa? [*Entrevistador*]
- Ah, que a gente tinha que esforçar pra (*sic*) entrar, que a gente tinha que estudar mesmo. Acho que é quando a gente não tá no terceiro ano que a gente não tem muita

noção, né (*sic*)? De como que vai ser, acho que no terceiro, acho que a ficha cai. Você sabe que se você não fizer... você não vai conseguir, então, aí... a gente começa a dar umas mexidinhas assim, né (*sic*)? Pra (*sic*) tentar (*Juliana, graduanda da UFV*).

Os professores da E.E. Effie Rolfs influenciam na consolidação das geografias subjetivas de oportunidades informando os estudantes e os incentivam a ingressar na UFV como uma probabilidade objetiva.

Em seu relato, Anderson destacou que, ao se matricular na E.E. Effie Rolfs, o estudante se insere em uma atmosfera própria de um *campus* universitário, o que contribuiu para a constituição de sua aspiração educacional de ingressar na UFV e para sua dedicação aos estudos no Ensino Médio, visando concretizar essa aspiração. Estudar na E.E. Effie Rolfs parece permitir que a barreira física e simbólica, representada pelas quatro pilastras⁵⁸, seja quebrada e que os estudantes se sintam, de alguma forma, ligados à UFV. Anderson disse:

Ah, eu acho que faz um pouquinho de diferença. Porque estar no Effie Rolfs... o Effie Rolfs fica na UFV, já é tipo, um pé lá dentro, sabe... [...] minha tia me falou, “você já tá lá, sua escola fica na UFV, você tinha que passar na UFV”. Ia ser uma boa (*Anderson, estudante do 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs*).

Os mesmos elementos estão presentes no relato de Daniel, ou seja, a indicação da localização da E. E. Effie Rolfs como fator importante na construção das expectativas de prolongamento dos estudos. Ele disse:

[...] na terceira série, eu já pensava assim: “já estou estudando aqui dentro”. Mesmo que o colégio não pertença realmente à UFV, eu já pensei: “Oh! Já tô (*sic*) aqui (?) dentro da UFV e é um lugar (?) Eu quero continuar”. Mas eu (?) tipo como algo muito difícil. E... isso... até certo ponto foi (?). Eu tive que lutar por esse... essa meta que eu queria ter daqui pra (*sic*) frente. (...) Deu frutos, então foi muito bom (*Daniel, graduando da UFV*).

Dentre os entrevistados, Pedro, estudante do Ensino Médio na E.E. Effie Rolfs e Daniel, estudante da UFV, participaram de projetos da UFV desenvolvidos na escola estadual, como o PIBID, o Programa de Iniciação Científica Jr. (PIC)⁵⁹ e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica Junior (BIC Jr)⁶⁰. O contato de Pedro com o PIC se deu ainda quando estava matriculado na escola D:

⁵⁸ As “quatro pilastras” são estruturas arquitetônicas localizadas na entrada principal da UFV, e é onde se pode ler o lema da instituição em latim: *Ediscere, Scire, Agere, Vincere*.

⁵⁹ O Programa de Iniciação Científica Jr. (PIC) é oferecido aos medalhistas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. O PIC tem como objetivo incentivar nos estudantes o gosto pela Matemática e pela ciência em geral. Durante o desenvolvimento do programa, esses estudantes participam de encontros aos sábados e têm acesso a um fórum virtual com tarefas complementares às aulas e são auxiliados por moderadores.

⁶⁰ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica Junior é ofertado aos estudantes de Ensino Médio e de educação profissional da rede pública e tem como objetivo incentivar a iniciação dos estudantes em atividades

– Quatro anos que eu fiz essa bolsa. O primeiro ano, eu tava (*sic*) na escola D ainda. Foi nesse oitavo ano eu fiz esse programa. Metade do tempo eu fiz na escola D, metade eu fiz no Effie Rolfs. Ai depois eu fiz durante três anos ainda. [Pedro, *Pedro, estudante do 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs*]

– Ai, no Ensino Médio você teve o Bic Jr. É isso? [Entrevistador]

– Teve o Bic Jr, e eu fiz alguns anos do PIC também de novo (*Pedro, estudante do 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs*).

Também a vivência escolar de Daniel na E. E. Effie Rolfs foi fortemente marcada por seu contato com um estudante do curso de Matemática da UFV, bolsista do PIBID, com o qual ele ainda mantém relações e de quem recebe apoio durante o estudo das disciplinas do curso de Engenharia Civil. Sobre esse estudante de graduação, ele disse:

Com ele foi só o sexto ano. Mas é... qualquer dúvida (?) sobre a matéria ele me ajudava, ou mandava é... (?) pra ele no *Facebook*, é... ele sempre me ajudou também no raciocínio lógico. Por exemplo, no xadrez (?) ele sempre me ajudou bastante assim no que eu precisei (*Daniel, graduando da UFV*).

A participação de Daniel no BIC Jr também viabilizou a ele ter aproximação com a vivência acadêmica na UFV, estabelecer contato com a pesquisa, manter contatos com estudantes de graduação, de mestrado e de doutorado e com os professores. O jovem considerou esses elementos como muito importantes para a constituição de seu interesse em ingressar nessa Universidade e para ele manter sua dedicação aos estudos a fim de alcançar esse objetivo. Sobre a participação do Projeto BIC Jr, ele relatou:

Eu participei, mas numa área de Biologia. Foi a parte que eu... que eu mais tive a pesquisa. Ai eu, foi tipo... o... extraordinário pra (*sic*) mim. Porque eu comecei a ter contato realmente com aluno da UFV, sendo de graduação, mestrado, doutorado... eu acabei vendo mais ou menos a rotina deles. É... eu tive, é... (?) os professores mesmo. Que foi na área da Biologia. Eles quiseram me acolher também. É... falou que seu mudasse de ideia (?) pra (*sic*) eu poder procurar eles, que eles é... iam... se eu passasse na Biologia, eles iam me ajudar. É... eles gostaram muito do trabalho que eu é... pratiquei. E o trabalho que eu pratiquei lá... pesquisas com... células secretoras de uma planta carnívora. (?) foi... é... diferentes técnicas pra (*sic*)... é... como é que eu posso falar? Técnicas (?) observar a planta, sabe? Isso ai foi também algo pra (*sic*) mim extraordinário. Eu nunca pensei assim que eu ia tá (*sic*), é. Em um curso da UFV. Nunca... mesmo que eu tendo uma nota muito... sempre fui... aluno assim com grandes notas assim no Effie Rolfs. É... eu nunca... sempre vi assim o... a UFV como algo extraordinário, sabe. Até mais assim o curso de Engenharia Civil, que é... (?) não precisa de tanta nota pra (*sic*) poder entrar, sabe? E... lá eu fiz grandes trabalhos, como o que eu tive que fazer um artigo, eu tive que apresentar ele lá no SIA⁶¹... e foi pra (*sic*) mim algo extraordinário (*Daniel, graduando da UFV*).

Os projetos institucionais da UFV desenvolvidos no interior da escola como PIBID e BIC Jr, em virtude dos contatos entre os estudantes do Ensino Médio e da educação superior,

de pesquisa científica e tecnológica e contribuir para a formação escolar ou acadêmica. Nesse programa, os estudantes recebem bolsas de pesquisa, além serem orientados por pesquisadores.

⁶¹ O Simpósio de Integração Acadêmica (SIA) é um evento institucional promovido anualmente pela UFV com a finalidade promover e consolidar a integração entre pesquisa, ensino e extensão na universidade.

proporcionam aos primeiros o capital social e o capital informacional que favorecem o ingresso na instituição.

3.3.2 O ingresso na UFV

Em relação ao ingresso na UFV, os dados gerados no âmbito dessa pesquisa indicam que os capitais social e informacional dos sujeitos investigados que ingressaram na UFV tiveram um papel importante na escolha do curso e na constituição dos percursos. No entanto, a qualidade da informação à qual esses estudantes tiveram acesso variou desde informações superficiais de colegas a informações precisas de servidores da UFV.

Cabe destacar ainda que, em 2020, os estudantes que estavam matriculados no terceiro do ano do Ensino Médio no ano de 2019 se candidataram a uma vaga na UFV através do SISU, mas apenas um deles obteve êxito no processo de seleção e se matriculou no curso de Engenharia Elétrica. Porém, todos eles – Cristiane, Anderson, Alessandra e Pedro – foram interrogados sobre a escolha do curso superior.

As famílias das camadas populares, em geral, são mais dependentes do capital social para obter informações sobre o acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo, essas famílias normalmente moram nos bairros mais afastados das cidades, onde se concentram outras pessoas que possuem fracos capitais cultural, informacional, escolar e econômico. Nesse sentido, são essas famílias que mais necessitam de apoio as que tem menos chances de obtê-lo junto aos seus pares.

Entre estudantes entrevistados, Anderson, que cursou o 3º ano do Ensino Médio em 2019, é o que mais se aproxima da realidade acima descrita. Entre os membros de sua família, incluindo também a família extensa, o nível mais alto de escolaridade encontrado foi o Ensino Médio concluído pelos tios. Seus pais o incentivam a prosseguir os estudos, no entanto, não discutem sobre quais cursos ingressar ou sobre o retorno financeiro dos diferentes cursos. Tal como acontece na maior parte das famílias das camadas populares, seu horizonte temporal de planejamento é mais curto e suas preocupações se concentram nas barreiras mais imediatas. Ele disse:

- E você conversa com seus pais sobre o curso? Sobre o que você quer fazer depois?
[Entrevistador]
- Ah! Eu nunca parei pra *(sic)* pensar nisso, não. Eles só falaram comigo de ENEM, ENEM mesmo... em fazer de novo pra *(sic)* mim tentar passar num curso que eu quero. Eles não querem que eu vou pra *(sic)* longe não (*Anderson, estudante do 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs*).

Anderson obteve informações sobre o ensino superior com seus amigos. Quando questionado sobre o curso pretendido, ele recorreu a eles para justificar seu interesse, mostrando que as informações obtidas foram pouco precisas:

Eu tenho mais ou menos um pouco de dúvida. Tipo, eu gosto muito de Engenharia de Produção, tem um amigo meu que faz. Leonardo. Ele diz que o curso é bom... Fica falando isso. E eu também curto Agronomia. [...] Agronomia também, Diego. Ele mora aqui perto também. Já tem uns três anos que ele faz. [...] Engenharia de Produção eu não sei muito não. Mas, Agronomia... eu sei que se você estiver fazendo estágio, até feriado você tem que ir lá regar as plantas. [...] Eles só falaram que o curso é bom e que vale a pena fazer (*Anderson, estudante do 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs*).

É interessante ressaltar que Anderson e André são os estudantes que indicaram que possuem a rede de contatos mais extensa. Além da família e dos amigos da escola, Anderson encontra-se semanalmente com os colegas que fazem parte do time de futebol e seu trabalho como balconista na farmácia possibilita diversos contatos, ainda que breves, com muitas outras pessoas. Parece, no entanto, que esse capital social do jovem não se converte em capital informacional, mas, ao mesmo tempo, é de fundamental importância para a constituição da geografia subjetiva de oportunidades (GALSTER; KILLEN, 1995; FLORES, 2008), para a consolidação de um projeto e um campo de possibilidades (VELHO, 2003) em que o ingresso em um curso superior na UFV está incluído.

Bourdieu (2007e) assinala a importância do capital informacional para os estudantes do ensino superior ao mesmo tempo em que realça as dificuldades enfrentadas pelos estudantes oriundos das camadas populares:

O liceu não faz parte do universo concreto das famílias populares, e é necessária uma série contínua de sucessos excepcionais e conselhos de professor ou de algum membro da família para que se cogite de enviar para lá a criança. Ao contrário, é todo um capital de informações sobre o *cursus*, sobre a significação das grandes escolhas da quinta série, da sétima ou das classes terminais do ensino secundário, sobre as carreiras futuras e sobre as orientações que normalmente conduzem a elas, sobre o funcionamento do sistema universitário, sobre a significação dos resultados, as sanções e as recompensas, que as crianças das classes cultas investem em suas condutas escolares (BOURDIEU, 2007e, p. 45, grifo do autor).

Além de Anderson, as outras duas estudantes entrevistadas que cursaram o terceiro ano do Ensino Médio no ano de 2019 não ingressaram no ensino superior no ano de 2020. É possível perceber semelhanças quanto aos capitais social e informacional de ambas. Tanto Cristiane quanto Alessandra têm membros próximos da família com ensino superior completo. No caso de Cristiane, é o pai, que trabalha no restaurante universitário da UFV, e Alessandra, por sua vez, além de ter a tia, que é professora aposentada da rede estadual de Minas Gerais, conta ainda com a irmã, que cursa Engenharia de Controle e Automação na UFRJ. Assim como os outros

entrevistados, exceto Daniel, elas também frequentam bares e festas na região central da cidade, o que as faz ter contato com diversos estudantes de graduação, não só da UFV, como também das outras instituições de ensino superior de Viçosa. Apesar disso, é principalmente com a família que elas obtêm informações sobre os cursos pretendidos.

Cristiane escolheu inicialmente Direito, enquanto cursava o Ensino Médio; trata-se de um curso de prestígio, que atrai a atenção de muitos estudantes. Ela disse que seus pais não participaram dessa escolha, feita por conta própria, mas que eles sempre a apoiariam, independentemente do curso que viesse a escolher. Ela atribui a escolha do curso de Direito à afinidade com essa área de conhecimento: “Eu gosto da área, na verdade é área que mais me atrai, sabe, tanto pra (*sic*) estudar quanto pra (*sic*) trabalhar depois. Eu sempre gostei. Sempre falei que queria”. A decisão pelo curso de direito, no entanto, pode estar mais ligada ao prestígio e ao imaginário social sobre o curso, uma vez que, quando questionada sobre o que conhecia a respeito do curso, disse:

- Ah, não muita coisa. (risos) Não pesquisei muito. [...] Eu sei basicamente as áreas, que dá pra (*sic*) trabalhar como juiz, como advogado mesmo. Dá pra (*sic*) ir na área de investigação também, dá pra (*sic*) ser delegado. Tem muitas áreas, uma coisa que atrai no Direito também é isso. Dá pra (*sic*) trabalhar com muita coisa.
- E de onde vem essas informações? Você conhece algum advogado? Tem alguém próximo que já exerce a profissão? [*Entrevistador*]
- Não. Eu tenho um primo que ele não é advogado. Mas ele, no trabalho dele, convive com advogados. Ele trabalha no Banco do Brasil. Aí ele às vezes conversa muita coisa comigo sobre isso. Ele tem os amigos dele que são advogados (*Cristiane, estudante do 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs*).

Cristiane não possui conhecimento aprofundado sobre o curso de Direito, mas demonstra conhecer sobre o futuro profissional ligado a essa formação. Esse conhecimento resulta das relações com um primo, que forneceu informações sobre a atuação de advogados com os quais convive em seu trabalho no banco.

Alessandra, por sua vez, foi a única entre os três entrevistados que não ingressaram na UFV a demonstrar dúvidas mais intensas em relação à escolha do curso superior:

Eu pretendo entrar na UFV, porque... assim eu gosto daqui e ao mesmo tempo eu não gosto... Tipo, Viçosa às vezes cansa um pouco, dá vontade de mudar, fazer (risos) um curso fora, mas eu fico pensando muito na minha família e tudo mais em questão de mudar e não ter companhia. Então eu prefiro ficar aqui. Tem a UFV e tem vários cursos. E eu não sei exatamente o curso que eu quero. Eu não tenho uma área que eu falo: “Ah, eu sou de Exatas, sou de Biológicas, sou de Humanas”, eu gosto um pouco de tudo. E... acho que é até complicado pra (*sic*) falar qual curso que eu faria, que... Eu tô (*sic*) nessa coisa de não sei exatamente o que eu quero, sabe? [...] eu já pensei em Psicologia, mas não tem aqui na UFV⁶². E... assim, eu acho um curso interessante assim sabe, acho muito interessante Psicologia. Mas outro também que eu já olhei,

⁶² Existe um estabelecimento de ensino superior privado que oferta o curso de Psicologia em Viçosa, entretanto ele não é considerado pela estudante e parece não fazer parte de sua geografia subjetiva de oportunidades.

que eu acho legal, assim, seria Estética. Estética e Cosmética, mas não tem aqui. Não tem nenhuma universidade. Só tem faculdade mesmo. Só um curso, mas é mais técnico que tem, né (*sic*). Curso técnico. Mas aí é isso. No momento, são os dois cursos que eu tô (*sic*) olhando, e tem outros também que eu tô (*sic*) olhando, tipo não tem nada a ver um curso com o outro, mas é porque eu não tenho uma área certa que eu quero (risos). Mas um curso que eu estava olhando ultimamente, assim, estava procurando saber mais era Nutrição (*Alessandra, estudante do 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs*).

Se, nos casos de Anderson e de Cristiane, não houve discussões com os pais sobre a escolha do curso em que pretendem ingressar, com Alessandra foi diferente. Ela relatou conversas com a irmã, a tia e a mãe sobre essa escolha, e duas posturas distintas se apresentaram: de um lado, a irmã que a apoia em qualquer decisão tomada, e de outro, a mãe e a tia demonstram preocupação sobre o retorno financeiro da profissão como critério importante a ser levado em consideração para a escolha.

Em meio a essas duas posturas, Alessandra relatou que tem procurado saber mais sobre Nutrição. Ela tem uma prima que é nutricionista, e esta lhe informou sobre o curso, descrevendo as dificuldades que os estudantes enfrentam nos primeiros períodos ao ingressar no ensino superior. Sobre essas informações, ela disse:

Sobre Nutrição, uma prima minha... Ela formou aqui [*na UFV*] em Nutrição. E eu já conversei algumas vezes com ela, a gente não tem muito contato, não. Mas quando ela vinha aqui, a gente conversava muito sobre isso. Ela falou que gostava muito do curso, que era um curso... assim... não é fácil, claro que não. Mas era mais nos últimos [*períodos*] que ia descobrir o que era Nutrição. [...] Ela me falou bastante do curso... falou que era mais nos últimos anos que tipo, qualquer... Acho que ela fez Nutrição e chegou a fazer, começou acho que a fazer... não sei se era [*Medicina*] Veterinária, alguma coisa assim. Coisa que não tem nada a ver uma coisa com a outra, só que ela desistiu, aí foi fazer Nutrição. E... ela tipo... já conversou algumas coisas comigo do tipo que qualquer universidade, qualquer curso que você entra, você vai... de início, você não vai saber nada do seu curso. Você vai ficar tipo “que que eu estou fazendo aqui?”. Aí depois que você vai ter uma ideia do que você está fazendo e tudo mais. Era mais isso mesmo. Mas... e também estou procurando muito, na *internet*. Pra (*sic*) saber... mais sobre as matérias de Nutrição (*Alessandra, estudante do 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs*).

É preciso ressaltar, porém, que as respostas dos sujeitos foram dadas considerando os interesses dos estudantes – suas escolhas ativas – num cenário ideal no qual eles de fato conseguiriam a pontuação necessária para o ingresso no curso pretendido. No entanto, o SISU possibilita aos candidatos fazer duas escolhas diferentes e, se for o caso, abandonar as escolhas realizadas e fazer escolhas negativas, ou seja, aquelas que correspondem às possibilidades de ingresso na Universidade, ainda que não seja o curso pretendido. Sobre a pontuação obtida no ENEM e a inscrição no SISU, Cristiane disse:

Então, não fui muito bem. Minha nota não deu para o curso que eu queria. Eu acabei deixando em outro, mas aí eu deixei fora da cota e não me chamaram por burrice

minha. Aí eu entrei no cursinho de novo. Porque eu queria Direito. Só que, para Direito, minha nota estava muito longe. Aí eu falei: “Não vou deixar aqui se não dá”. Aí eu fui e coloquei em Secretariado Executivo Trilíngue. A minha nota, na minha modalidade da cota, dava. Porque a pessoa que foi chamada na minha modalidade [*destinada a estudantes de escolas públicas*] tinha a nota bem menor que a minha. Só que eu deixei na ampla [*modalidade da ampla concorrência*]. (*Cristiane, estudante do 3º ano do EM da E.E. Effie Rolfs*).

Há um caso bastante parecido, porém com desfecho diferente, entre os estudantes que ingressaram na UFV no ano de 2019. Letícia, estudante do curso de Secretariado Executivo Trilíngue, também havia escolhido o curso de Direito como primeira opção, mas, assim como Cristiane, a nota obtida no ENEM foi insuficiente para garantir sua entrada no curso pretendido, e então o curso de Secretariado Executivo Trilíngue se tornou sua segunda opção:

Então, na real, era minha segunda opção [*o curso de Secretário Executivo Trilíngue*]. A primeira [*opção*] era Direito. (?) era minha segunda opção já tinha um tempinho, desde que eu estava no início do terceiro ano eu pesquisava sobre cursos assim. E aí eu olhava a grade, eu olhava a área de atuação e assim, eu achava legal. Então, eu já tinha em mente que era minha segunda opção. (*Letícia, graduanda da UFV*).

Letícia disse que, mesmo após ter se matriculado, não havia abandonado completamente a ideia de cursar Direito e que ainda avaliava as possibilidades de mudar de curso:

Então, quando eu entrei eu pensei que... eu pensei assim: “Ah, eu vou entrar e aí eu vou tentar o ENEM de novo pra (*sic*) jogar em Direito. Só que, se eu não passar, eu vou ficar no curso porque se, eu gostar, na real, eu vou ficar no curso se eu gostar”. E aí, ao longo do ano... Eu tava (*sic*)... eu analisei muito o curso, eu analisei formas de ingresso também no Direito e eu estudei e... aí eu tentei o ENEM eu não consegui a nota suficiente pra (*sic*) passar. Mas eu percebi que era aquilo mesmo que eu pensei, que o Secretariado é que eu iria gostar, então já que eu iria gostar, como desde o início eu pensei, eu continuaria (*Letícia, graduanda da UFV*).

Os relatos de Cristiane, Alessandra e Letícia nos permitem vislumbrar a coexistência de projetos futuros que incluem em seus campos de possibilidades (VELHO, 2003) mais de um curso – no duplo sentido do termo – possível. Seus projetos individuais são ajustados de acordo com a percepção subjetiva de maior ou menor realização das oportunidades objetivas. Ou seja, as estudantes operam cálculos a partir do desempenho obtido no ENEM e as notas de cortes dos cursos pretendidos no SISU. Letícia e Cristiane apontaram o curso de Secretariado Executivo Trilíngue como uma escolha negativa dada a impossibilidade de ingresso no curso de Direito. Letícia, entanto, manteve o curso de Direito dentro de seu campo de possibilidades, mas após algum tempo e dado ao potencial de metamorfose (VELHO, 2003), reajusta seu projeto e na educação superior definitivamente para o curso de secretariado executivo trilíngue. Segundo Velho (2003, p. 48, grifo do autor) os sujeitos não são estáticos: “Os *projetos*, como as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através de seus *projetos*. A transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualmente.”

As informações obtidas por Letícia a respeito dos cursos vêm primariamente das pesquisas feitas ao longo de seu último ano no Ensino Médio. Não houve participação direta dos pais nessa escolha, bem como não foram debatidas as possibilidades de escolha de Letícia. Novamente o peso da distância cultural entre seus pais e o mundo acadêmico se faz sentir. Letícia pôde contar, por outro lado, com o apoio dos dois irmãos, já graduados, aos quais recorria para perguntas a respeito de sua escolha. A estudante utilizou também a *internet* como meio de obtenção de informações para fundamentar sua decisão. Sua conduta foi criteriosa: primeiro selecionou os cursos ofertados pela UFV com os quais tinha maior afinidade, em seguida se informou sobre a estrutura curricular de cada um deles e buscou informações complementares em *sites* e em vídeos. Ela disse:

Então, antes eu olhava... quais eram os cursos que tinham na UFV que eu não faria e quais que eu que tinha na UFV que eu faria. E aí, assim, eu nunca tinha muitas opções que eu faria, então era difícil pra (*sic*) mim falar assim “Ah eu faria, eu faria Química, ou faria...”, sabe? Então era difícil pra (*sic*) mim, eu nunca tive muita opção do que eu faria, porque eu sei lá. Eu não gostaria de um curso de Exatas, por exemplo. Então aí eu fui analisando a grade de alguns cursos que eu acho que tem mais a ver comigo e... e aí eu pesquisava mesmo na *internet* vídeos sobre, eu pesquisava em sites de cursos também, sabe, então, era isso. É... eu não lembro se eu conversei com alguém. Não. Só quando estava, tipo assim, quase entrando mesmo no curso, quando o SISU estava aberto, eu conversei com um profissional da área. Entendeu? Ela [*a profissional da área*] é namorada do amigo do meu irmão. E aí meu irmão me passou o contato dela (*Letícia, graduanda da UFV*).

Portanto, observa-se que, no processo de escolha do curso, Letícia se beneficiou da rede de relações de um dos seus irmãos, e isso lhe permitiu confirmar sua decisão durante o período de inscrições no SISU.

André, por sua vez, buscou informações sobre o curso escolhido no *site* da UFV, com familiares, amigos e seus professores. Ele disse:

Eu busquei com gente de casa mesmo. Com mãe, que sempre (?) essas coisas assim e no *site* da UFV. Os únicos lugares que eu cheguei a ver mesmo e no mais era conversa com amigo, gente mais velha, às vezes colega de Bruno [...]. Foi com eles que foi surgindo as ideias, a inspiração. Aquela coisa, mas eu nunca cheguei a conversar, procurar profissional não. A inspiração que a gente tinha e que a gente podia buscar era os professores que a gente teve. Mas, no mais, igual a professora que a gente teve muito acesso pra (*sic*) poder conversar sobre isso, mas foi muito pouca coisa, foi a Luísa. Ela, a gente sempre trocava ideia, conversava e ela: “Ah, é um curso bacana, não sei o que”, não desanimava a gente, sabe? Mas, no mais, é isso. Eu não cheguei a procurar assim, eu vou... eu vou... (?) Tinha sempre um negócio na UFV que era você ir e acompanhar a rotina por um dia [*Projeto Universitário por um dia*], isso eu pensei em fazer, só que eu não cheguei a fazer também. Eu deixei de lado (*André, graduando da UFV*).

Vários são os fatores que influenciam o rendimento que o capital social familiar pode proporcionar aos estudantes no momento da escolha do curso superior. A configuração familiar, aliada à condição socioeconômica da família de André, limitaram tanto suas possibilidades de

acesso a informações mais qualificadas sobre os cursos da UFV quanto a possibilidade de se matricular em cursos de maior prestígio em instituições privadas:

Teve uma época que... eu... eu fiquei um tempo parado (?) anos parado. Aí mãe chegou a cogitar a ideia de... de eu fazer, por exemplo, FIES, alguma coisa assim, pra (*sic*) eu poder estudar numa [*instituição*] particular. Aí, eu... a gente cogitou a ideia de cursos diferentes. Foi... (?) que a gente sentou assim pra (*sic*) olhar mesmo. Aí eu pensei em Psicologia, alguma coisa assim. Que ia ser na particular. Só que não ia dar. Que, se a gente fizesse uma coisa assim, a gente ia passar mais dificuldade do que a gente já passa dentro de casa (risos). Que aí eu... ela viu que não dava mesmo, e a gente excluiu essas possibilidades. Mas, no mais, ela nunca chegou a... repudiar alguma coisa que a gente falou, tipo, “Ah, vou fazer Sociologia”... aquela coisa assim de ficar “Não faz isso, não” (*André, graduando da UFV*).

Os rendimentos que o capital social dos estudantes pode proporcionar em relação ao ingresso no curso de ensino superior variam segundo o volume dos outros tipos de capital que seus contatos possuem, tanto dentro da família quanto em sua rede. André obteve um rendimento baixo de seu capital social familiar e encontrou nos professores da escola o suporte e as informações que serviram de base para sua tomada de decisão. Situação semelhante foi vivenciada por Juliana, no entanto, o resultado foi bastante diferente, justamente pela extensão e tipos de contatos que ela pôde mobilizar, antes de se decidir definitivamente pelo curso de Direito.

A trajetória escolar de Juliana apresenta semelhanças e diferenças quando comparada ao conjunto geral das trajetórias dos estudantes oriundos das camadas médias da sociedade. Normalmente as trajetórias desses estudantes são marcadas pelo que a literatura classifica como “circuito virtuoso” (NOGUEIRA, 2000). Nesses casos, os estudantes frequentariam o ensino básico na rede privada e, posteriormente, ingressariam no ensino superior público. Juliana e seu irmão, por outro lado, iniciaram os percursos escolares em uma escola privada da cidade de Viçosa, e, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se transferiram para a E.E. Effie Rolfs.

Além do circuito virtuoso, Nogueira (2000) aponta outras características comuns às trajetórias escolares dos estudantes pertencentes a famílias de classes médias intelectualizadas, que são: fluência, linearidade e continuidade. Nesse grupo, o acesso ao ensino superior se mostraria “com a força de uma quase ‘evidência’” (NOGUEIRA, 2000, p. 132). Entretanto, ainda que Juliana e seu irmão tenham ingressado na UFV no ano seguinte àquele da conclusão do Ensino Médio de cada um deles, e que, de fato, esse ingresso tenha se dado de forma linear, a escolha pelo curso de Direito não resultou de uma escolarização voltada necessariamente para esse fim. Ou seja, o curso de Direito nem sempre esteve em seus planos e essa escolha, ela

disse, “foi... inesperado. [...] Eu escolhi, assim, no último dia na verdade, né (*sic*). Eu tive que escolher quando abriu o SISU. Foi isso que aconteceu”.

Enquanto ainda cursava o terceiro ano do Ensino Médio, Juliana buscou apoio junto aos seus familiares e amigos para escolher um curso. Vários foram sugeridos nessas conversas, tanto os de grande prestígio, como Medicina, quanto os menos prestigiados socialmente, como Pedagogia. Diante de tantas possibilidades, mobilizando sua rede de relações e a do irmão, ela disse que:

[...] quando abriu o SISU, eu tinha que jogar minha nota em alguma coisa. Eu não sabia, e aí meu irmão começou a mexer comigo. Ficou me dando algumas opções. Aí acabou que eu fiquei entre duas, que foi Direito e Arquitetura. Nada a ver uma com a outra, mas como eu não sabia, eu deixei as duas. Aí ele chamou uma amiga dele que acho que, inclusive, também estudou no Effie Rolfs. Não lembro. Mas era uma amiga dele que fazia Arquitetura, e a gente conversou sobre o curso. E depois uma outra amiga dele, que é minha também, mas é mais dele, também estudou no Effie Rolfs, que ela faz Direito e ela também conversou comigo (*Juliana, graduanda da UFV*).

É importante ressaltar, porém, que a realidade experimentada por Juliana foi diferente da maior parte dos estudantes entrevistados na pesquisa. Anderson e Alessandra não conseguiram rendimento suficiente no ENEM para ingressar no ensino superior na UFV. Cristiane (ainda que não tenha ingressado na UFV), Letícia e André precisaram adequar suas expectativas a um número menor de cursos e fazer os ajustes necessários entre o curso que desejavam e os cursos que se mostraram realmente possíveis.

O bom desempenho de Juliana no ENEM lhe permitiu efetivar sua escolha por um curso seletivo da UFV. Direito é um curso que tradicionalmente apresenta grande demanda e altas notas de corte. Em 2019, na modalidade 5⁶³, que foi aquela em que Juliana ingressou, a nota mínima foi de 705,92. O curso de Arquitetura e Urbanismo também apresenta notas de corte relativamente altas, 731,7 para ampla concorrência e 686,26 na modalidade 5. Nesse sentido, percebe-se que Juliana, ao reduzir o escopo de suas possibilidades, acaba por escolher dois cursos seletivos, nos quais ingressam, em sua maior parte, estudantes de camadas sociais favorecidas.

O capital social e informacional da família de Juliana foi altamente rentável. Juliana foi acompanhada desde cedo pelo pai, que é professor da UFV, e pela tia, que também tem ensino superior completo. Além disso, recebeu auxílio da família quanto à escolha do curso de graduação e sobre a política de cotas. Por fim, a rede de amizades do irmão se mostrou útil no

⁶³ A modalidade 5 é destinada a estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

momento da escolha do curso de graduação, decisão que só foi tomada definitivamente após receber informações de estudantes já matriculados nos cursos pretendidos.

A maior parte dos estudantes entrevistados contou principalmente com o capital social e o capital informacional ligado à família e aos amigos e, em alguns casos, também aos professores da E.E. Effie Rolfs. Os estudantes que parecem ter obtido o máximo de rentabilidade de suas redes sociais foram Pedro e Daniel. Os dois, além de contar com o capital social familiar e com suas relações de amizade, contaram também com o auxílio de alunos de cursos de graduação e de professores da UFV, ainda durante o Ensino Médio, para escolherem seus cursos de graduação e planejarem sua entrada na universidade. Ambos se matricularam em cursos considerados de prestígio: Engenharia Civil e Engenharia Elétrica.

Daniel, antes de ingressar no curso de Engenharia Civil, cursou Matemática na UFV. Assim como os outros casos já citados nesta seção, a nota obtida pelo estudante não foi suficiente para que ele se matriculasse no curso pretendido, levando-o a efetivar sua matrícula no curso de Matemática, por ser uma área afim ao curso pretendido. As informações obtidas por Daniel durante o período em que ainda estava matriculado na E.E. Effie Rolfs influenciaram a escolha pelo curso de Matemática que foi feita em função de um possível ingresso posterior no curso de Engenharia Civil, pois ele já sabia que algumas disciplinas da estrutura curricular do curso de Matemática poderiam ser aproveitadas futuramente no curso de Engenharia Civil:

Então, é... a Matemática foi assim, que eu tive... contatos com o (?) e fazendo parte assim... é... tive também professores muito ótimos, por exemplo, Ricardo, Ricardo foi um professor extraordinário lá, que eu gostei muito dele. É... Gustavo, que também foi no Effie Rolfs... E... também esse professor que eu tive, assim, contato com ele no PIBID que sempre me ajudou. Aí eu tive sempre contato assim e ele, esse professor me deu direcionamento (?) passasse. Como que eu poderia fazer, me deu dicas, assim, que eu poderia aproveitar até certas... certas matérias pro (*sic*) curso, depois, da [Engenharia] Civil. Mas é... dando um enfoque (?) civil. Eu sempre quis isso, desde pequeno, porque minha mãe e meu pai são separados desde 2010. Então, é... apesar de agora eu não tô tendo muito contato com ele, é... eu sempre... quando (?) minha mãe e meu pai eram juntos, eu ia na casa dele. A gente viajava (?) sabe? E... e... eu via que ele, ele trabalhando com aquilo... achava... nó... achava muito massa, gostava muito (*Daniel, graduando da UFV*).

A escolha pelo curso de Engenharia Civil, por outro lado, foi feita ainda muito cedo na vida de Daniel. Durante sua trajetória escolar, o desejo por esse curso o levou a se aproximar da Matemática, e ter uma experiência positiva com os professores de Matemática da E.E. Effie Rolfs reforçou ainda mais essa relação. No entanto, foi durante a participação no PIBID que surgiu o professor que foi a personagem central a auxiliar Daniel durante sua trajetória escolar, sendo uma importante fonte de informações sobre o funcionamento dos cursos de graduação e sobre as estratégias mais rentáveis a serem utilizadas.

Além do auxílio recebido do professor e amigo, desde quando participava do PIBID, outras fontes de informações sobre o curso ao qual Daniel teve acesso foram: a Mostra Universitária, que proporciona informações sobre cursos de graduação por meio de palestras direcionadas aos estudantes do Ensino Médio e o projeto Universitário Por Um Dia, no qual os estudantes do Ensino Médio acompanham a rotina de um graduando da UFV. Sobre essas experiências, ele disse:

Quando eu estava no Effie Rolfs, no terceiro ano, teve palestras. Porque chegavam, por exemplo, alunos da UFV para apresentar como que é o curso e... por exemplo, também teve um.... projeto que eles fizeram, que era Universitário Por Um Dia. Aí eu fui escolhido pra (*sic*) um dos alunos pra (*sic*) acompanhar como que era a vida (?) de um estudante de Engenharia Civil. É... aí eu (?) é... tive a afirmativa que eu queria realmente aquilo. (?) A gente acompanhou tudo. Tipo (?). Mas eu não sei te falar de que horas até horas. Eu sei que a gente pegou... teve aula com professor e... eu lembro que ele estava até falando sobre telhado e... a gente acabou almoçando no Restaurante Universitário. A gente tirou muita dúvida com ele. Ele... porque... acaba sendo acho que uma pessoa escolhida, e você tem a rotina dele. Aí essa pessoa pegou, mostrou a aula, teve um almoço com ele e ele foi tirando dúvida (*Daniel, graduando da UFV*).

Pedro também obteve alto rendimento dos contatos feitos durante sua participação no Projeto BIC Jr e também no PIC. Quando questionado sobre a participação da família na escolha pelo curso de Engenharia Elétrica, ele relatou que a família não influenciou sua escolha e acrescentou:

Eu acho que eu fiz o curso mais por... eu... ao longo do... até na época da escola D mesmo eu fiz o BIC... o PIC, que é Programa de Iniciação Científica da OBMEP. Tipo, a gente tinha, a gente recebia uma bolsa e fazia algumas atividades relacionadas à Matemática. E tipo, tinha que ir alguns sábados lá pra (*sic*) fazer algumas provas, coisa assim. E eu tipo, ganhei um pouco de gosto pela Matemática. E depois teve o [*projeto*] BIC Jr. Esse aí foi a escola que inscreveu, o outro foi através da OBMEP. Eu fiz sobre Física. Foi... eu fiz alguns projetos que apresentei no Simpósio de Integração Acadêmica. Foi lá que eu tipo, também gostei um pouco da área de Física. Aí, tipo, Engenharia Elétrica tem bastante dessas duas áreas assim, aí falei assim, vou fazer (*Pedro, graduando da UFV*).

Além disso, o contato com pessoas diretamente ligadas à pesquisa, sejam estudantes ou professores da instituição, também foi importante para a tomada de decisão de Pedro:

Eles tipo... Teve um... que teve mais contato que estava... acho que ele está fazendo hoje, não sei se no mestrado ou doutorado, é um dos dois. Conversei bastante com ele, ele falou que Engenharia Elétrica é um curso bom, que tipo, pode ter bastante mercado no futuro também. Não vai estagnar tão fácil. Eles ajudaram também a escolher o curso. (*Pedro, graduando da UFV*).

Ao ser questionado sobre o que foi mais determinante em sua escolha pelo curso de Engenharia Elétrica, Pedro destaca a participação no PIC: “Eu acho que foi o PIC, esse que eu fiz desde o oitavo ano [*do Ensino Fundamental*]. Acho que foi mais determinante”. Os capitais

social e informacional aos quais Pedro e Daniel tiveram acesso ao participar desses projetos se mostraram altamente rentáveis para ambos.

No entanto, vale salientar que essas participações indicam que, desde antes do ingresso no Ensino Médio, esses estudantes já haviam incorporado disposições favoráveis à escolarização. Isso porque tanto o PIC quanto o BIC Jr. são programas destinados aos estudantes que apresentam alto rendimento escolar. Nesse sentido, o capital social e informacional ao qual tiveram acesso ao participarem desses programas funcionaram como catalisadores das disposições acadêmicas já existentes, proporcionando a eles ainda mais ferramentas para assegurarem o êxito de se matricularem nos cursos almejados.

Os dados obtidos nas entrevistas evidenciaram que o capital social dos estudantes e de suas famílias se constitui em uma importante fonte de informações sobre as escolas e também sobre os cursos de graduação. No entanto, a rentabilidade desse capital e a qualidade das informações obtidas variaram segundo as diferentes configurações familiares, a extensão dos contatos, o volume dos outros capitais obtidos, em especial o capital cultural e escolar das famílias e também daquelas pessoas que fazem parte de suas redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar a inter-relação entre o capital social e o capital informacional na escolha da escola e no acesso ao ensino superior em uma cidade média universitária. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: na primeira delas, de cunho quantitativo, obtiveram-se dados secundários sobre estudantes da E.E. Effie Rolfs que estavam matriculados, no ano de 2019, no terceiro ano do Ensino Médio nessa escola. Ainda na primeira etapa da pesquisa, também foram obtidos dados secundários dos estudantes egressos da E.E. Effie Rolfs que efetuaram matrícula nos cursos de graduação da UFV naquele mesmo ano. Na segunda etapa, de caráter qualitativo, entrevistaram-se oito estudantes: quatro deles cursavam o Ensino Médio em 2019, e os outros quatro haviam se matriculado em cursos de graduação da UFV naquele mesmo ano.

Os dados secundários relativos aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da E.E. Rolfs revelaram que essa escola exerce grande atratividade sobre as famílias da cidade de Viçosa (MG). Entre os 95 estudantes investigados, existem moradores de mais de 30 bairros, incluindo os distritos de São José do Triunfo (Fundão) e Cachoeira de Santa Cruz (Cachoeirinha). Além desses, há também moradores da zona rural e outros que, no momento da matrícula, forneceram endereços de outras cidades do estado de Minas Gerais. Apesar de ser uma escola bastante demandada pelas famílias e que atrai estudantes de muitas regiões de Viçosa, a distribuição desses estudantes entre os bairros da cidade não se dá de forma equitativa e evidencia a prevalência do bairro Centro e do bairro Santo Antônio, que juntos respondem por 29,5% (n = 28) do total das matrículas. Estudantes residentes na zona rural representam 11,6% (n = 11), enquanto outros bairros possuem, cada um deles, no máximo quatro estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio da E.E. Effie Rolfs, o que representa apenas 4,2% do total.

A E.E. Effie Rolfs também apresenta disparidades quando outras características são analisadas. Os estudantes autodeclarados brancos somaram 42,1% (n = 40), e o grupo formado por aqueles autodeclarados negros (pretos e pardos) responde por 48,3 % deles (n = 46). Além disso, grupo formado exclusivamente por estudantes pretos tem 12 integrantes e representa 12,6% do total de matrículas dos estudantes do terceiro ano. O cenário desigual se manteve quando os estudantes foram analisados segundo o sexo. As mulheres representaram 61,05% do alunado (n = 58), enquanto os homens são 38,95% (n = 37). Foi possível perceber, ainda, indícios de que a E.E. Effie Rolfs age no sentido de possibilitar a existência de uma turma de nível entre os terceiros anos. Percebeu-se que a turma do 3º ano B tem elevada concentração de

estudantes brancos: são 15 ao total, ao passo que, somados, pretos, pardos e não declarados são, ao todo, 16 estudantes. Em relação à divisão por sexo, são 23 mulheres e oito homens. Quando considerados os locais de moradia, foi possível perceber que o 3º ano B concentra a maior quantidade de estudantes oriundos de outras cidades, bem como apresenta concentração de moradores do bairro Centro.

Em relação à distribuição dos egressos da E.E. Effie Rolfs matriculados na UFV, constatou-se que esses estudantes seguem o padrão evidenciado por Guia (2018) e Ribeiro e Schlegel (2015), nos quais se verifica que a maior parte dos estudantes das escolas públicas se dirigem para cursos de menor prestígio social, o que pode indicar a existência de uma estratificação horizontal nos cursos de graduação da UFV. Foi possível perceber também que as mulheres estão mais presentes nos cursos que envolvem o cuidado com o outro, por exemplo, Pedagogia, Educação Infantil, Enfermagem e Nutrição. Os homens, por sua vez, estão mais presentes nos cursos voltados para as ciências exatas e mais tipicamente associados ao gênero masculino. No entanto, há um acréscimo no número estudantes que se matricularam nos cursos de Engenharia, quando comparados aos dados levantados por Guia (2018). Entre os ingressantes investigados pela autora, aqueles que se matricularam nas Engenharias respondiam por 11% (n= 8) da amostra, ao passo que, entre os ingressantes de 2019, 22% (n= 14) deles se matricularam em cursos de Engenharia, e, destes, quatro eram mulheres: duas matriculadas em Engenharia Florestal, e outras duas matriculadas em Engenharia de Alimentos. Houve ainda uma matrícula efetuada no curso de Direito, também considerado de alto prestígio social. Os dados indicaram também uma leve superioridade de estudantes do sexo feminino, com 33 matrículas, enquanto as outras 30 matrículas foram feitas por estudantes do sexo masculino. Além disso, 54% (n = 34) das matrículas foram efetivadas em modalidades independentes das cotas reservadas a pretos, pardos ou indígenas.

A análise dos locais de moradia dos estudantes egressos da E.E. Effie Rolfs que se matricularam na UFV em 2019 evidenciou que esses estudantes residem em várias regiões da cidade, com destaque para os bairros Santo Antônio, com sete matrículas, Bom Jesus e Inácio Martins, com seis matrículas cada um deles, e, por fim, o Centro, com cinco estudantes matriculados. Entre os estudantes que moram nas regiões com melhores condições socioeconômicas, encontramos 23,8% (n= 15) do total, entretanto, o grupo mais representativo dos estudantes matriculados em 2019 reside nas áreas consideradas por Bastos Filho (2019) como de média segregação, e estes representam 39,7% (n= 25) da amostra. Por fim, os estudantes que declararam morar nas regiões que apresentam os maiores índices de segregação respondem por 11,1% (n= 7) do total.

Na segunda parte da pesquisa, em que se entrevistaram oito estudantes, verificou-se a existência de estratégias familiares de investimento no sistema educacional que as aproximam, em maior ou menor grau, do comportamento das famílias pertencentes às camadas médias da sociedade, tal como malthusianismo, ascetismo e boa vontade cultural (Bourdieu, 2011). As famílias se mostraram diferentes também quanto à escolarização e ao rendimento médio. Enquanto, em alguns casos, os pais dos estudantes não haviam concluído o Ensino Fundamental e a renda média não passava de R\$ 2.500 reais, foi possível encontrar também um caso em que um dos pais é professor da UFV e tem curso de doutorado. Em consonância com os escritos de Bourdieu (2015), que aponta a correlação entre o capital cultural das famílias e as chances de acesso ao ensino superior, foi justamente na família com maior capital econômico e cultural que se efetivou a matrícula no curso de Direito, curso de maior prestígio social entre aqueles que receberam egressos da E.E. Effie Rolfs em 2019.

Além disso, foi possível constatar, em maior ou menor grau, a mobilização familiar em favor da escolarização dos filhos. A família de Letícia, por exemplo, se mostrou fortemente disposta a investir na educação de seus filhos, inclusive com mais de um deslocamento geográfico pelo estado de Minas Gerais a fim de garantir a escolarização da prole. Essa família saiu de sua cidade localizada na região Vale do Rio Doce (MG) para morar em Viçosa (MG) em função do ingresso do filho mais velho na UFV. Em seguida, mudaram-se novamente para Juiz de Fora pelo mesmo motivo. O retorno para Viçosa (MG) acontece quando os dois irmãos mais velhos de Letícia decidem estudar na UFV. Nota-se que o valor conferido à escolarização dos filhos tem grande peso nas tomadas de decisões dessa família.

Embora nem todas as famílias dos estudantes entrevistados empreendam estratégias de investimento na educação dos filhos que as aproximem daquelas típicas das camadas médias, isso não significa que elas não valorizem a escolarização. Injunções cotidianas em favor da dedicação aos estudos se fizeram presentes em todos os relatos. Mesmo que em alguns casos seja possível classificar socialmente as famílias dos entrevistados em frações das camadas médias, como é o caso de Juliana, os relatos sobre as práticas culturais e a forma como o investimento na educação, em especial no controle do tempo e as atividades de seus filhos, nos permite uma aproximação com a ideia de que essas famílias adotam, em alguma medida, um modelo de criação baseado no “crescimento natural” tal como formulada por Lareau (2007, p.17-18):

As estratégias de criação em famílias negras e brancas das classes trabalhadoras e pobres enfatizam o “crescimento natural”. Esses pais acreditam que, desde que ofereçam amor, comida e segurança, seus filhos irão crescer e ser bem-sucedidos. Eles não têm como foco o desenvolvimento de talentos especiais dos filhos. Comparados aos filhos da classe média, os filhos das classes trabalhadoras e pobres participam de

poucas atividades organizadas, têm mais tempo livre e ligações mais ricas e profundas com suas famílias estendidas.

Já em relação à importância do capital social para a escolha da escola e o ingresso no ensino superior, este se mostrou uma importante fonte de capital informacional para as famílias, porém, a maior parte delas parece basear sua escolha numa “imagem-guia” (BALLION, 1991) da qual a E.E. Effie Rolfs se beneficia por sua posição favorável na hierarquia de estabelecimentos de ensino da cidade de Viçosa e também por sua localização privilegiada no interior do *campus* da UFV. Cabe destacar também que algumas famílias foram além dos boatos e buscaram mobilizar seu capital social de maneira objetiva para a obtenção da vaga na E.E. Effie Rolfs através do contato pessoal com a gestão da escola. Não foi possível verificar, no entanto, se esse contato com a direção da escola resultou na efetivação direta da matrícula de algum dos estudantes entrevistados.

Outro dado relevante foi o fato de 50% (n= 4) dos entrevistados declararem ter parentes professores: três deles são filhos de professores e uma outra mora com a tia, que também exerceu a profissão e se encontrava já aposentada no momento da entrevista. A classe dos professores é reconhecida pela literatura que investiga a escolha da escola pelas famílias como uma classe que adota estratégias altamente rentáveis na escolarização de sua prole. Ainda que a outra metade dos estudantes não tenha declarado parentesco com professores, foi possível perceber que as famílias reconhecem a importância do investimento precoce na escolarização dos filhos, isso porque a escolha pela E.E. Effie Rolfs se deu ainda bem cedo na trajetória escolar dos estudantes, sendo que seis deles foram matriculados nessa escola ainda durante o Ensino Fundamental.

A pesquisa também possibilitou verificar a importância dos professores da E.E. Effie Rolfs, que se mostraram uma fonte relevante de capital social e informacional ao possibilitar a construção de geografias subjetivas de oportunidades e consolidação de um campo de possibilidades (VELHO, 2007) que reconhecem o ingresso nos cursos de graduação da UFV como objetivamente alcançável.

A rentabilidade do capital social se mostrou também correlata à camada social à qual os estudantes pertencem. Assim, estudantes que apresentam condições socioeconômicas mais próximas das camadas populares contaram apenas com informações obtidas entre os amigos e a família, enquanto aqueles que apresentaram condições socioeconômicas mais próximas das camadas médias foram capazes de mobilizar contatos extrafamiliares que incluíram estudantes de graduação dos cursos pretendidos ou mesmo profissionais já formados na área. Esse fato nos remete às considerações de Lin (2004), em que se apontou a dificuldade das famílias

pertencentes às camadas sociais mais empobrecidas de obter informações relevantes, bem como a condição favorável das famílias que se encontram em posições próximas às pontes, ou buracos estruturais, no que se refere à obtenção de informações que permitam manter ou melhorar sua posição na estrutura social.

A diferença no rendimento do capital informacional também pode ser observada através das entrevistas. Os estudantes que apresentaram maior capital informacional a respeito dos cursos e do funcionamento do ensino superior em geral foram aqueles que participaram de programas de incentivo à pesquisa ainda no Ensino Médio. O PIBID, o PIC Jr e, em especial, o programa BIC Jr. possibilitaram a dois dos estudantes entrevistados ter contato direto com alunos da graduação da UFV, bem como com alunos de pós-graduação e até mesmo com professores da universidade. Um estudante mencionou, ainda, ter participado de outro projeto de extensão desenvolvido pela UFV, o programa Universitário Por Um Dia, participação que lhe possibilitou acompanhar a rotina de um estudante de graduação.

A pesquisa possibilitou, por fim, perceber que o fato de Viçosa ser uma cidade universitária exerce influência positiva nas aspirações das famílias que buscam a E.E. Effie Rolfs e nos estudantes que, desde cedo, almejam o ingresso no ensino superior. Além disso, o clima propriamente educacional dessa cidade favorece a circulação de informações sobre o sistema educacional; porém, a capacidade de identificação, apropriação e utilização estratégica dessas informações ainda se mostra fortemente ligada às condições socioeconômicas das famílias, de modo que aquelas que detêm maior capital econômico, social e, em especial, cultural são as que mais se beneficiam no jogo escolar.

Os resultados desta pesquisa, além de apontarem para a importância do capital social como ferramenta para o acesso ao capital informacional utilizado pelas famílias para escolher a escola de seus filhos e pelos estudantes na escolha do curso de graduação, evidenciou também que a Avenida Santa Rita, em especial a região dos bares, é um local de encontro entre os estudantes tanto do Ensino Médio quanto do ensino superior, e isso pode facilitar a circulação de informações entre eles. Alguns dados obtidos levantam outras questões passíveis de futuras investigações. Entre essas questões, encontra-se, por exemplo, a investigação sobre o raio de atratividade e razão pela escolha da E.E. Effie Rolfs. Essa investigação se justifica em função da presença de oito estudantes que forneceram endereços de outras cidades ao se matricular nessa escola, o que indica que E.E. Effie Rolfs exerce atratividade que ultrapassa os limites do município de Viçosa (MG). Além disso, uma investigação sobre as estratégias educativas das famílias dos estudantes residentes nas regiões mais empobrecidas da cidade de Viçosa poderia aprofundar o conhecimento sobre a importância do capital social e o modo específico de

funcionamento deste para a efetivação da matrícula na E.E. Effie Rolfs e para a escolha do curso de graduação. Outra possibilidade para futuras pesquisas envolve o destino educacional dos estudantes que moram nas zonas rurais da cidade e que concluem o Ensino Médio na E.E. Effie Rolfs. Isso porque, em 2019, eles somavam 11,6% (n = 11), dos estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio dessa escola, porém, apenas uma única matrícula foi efetuada nos cursos de graduação da UFV naquele mesmo ano por um estudante egresso da E.E. Effie Rolfs e que morava na zona rural da cidade. Mesmo que se entenda que a entrada no ensino superior não constitui a única possibilidade válida para os concluintes do ensino médio, fica a indagação sobre o destino desses moradores das zonas rurais que finalizam sua educação básica na E.E. Effie Rolfs.

Essa pesquisa buscou contribuir, no campo da Sociologia da Educação, para os estudos que buscam considerar a importância do capital social e do capital informacional sobre a escolha da escola e também sobre ingresso de estudantes das camadas populares no ensino superior. Os dados apresentados neste estudo nos permitiram operacionalizar as noções de capital social e capital informacional no estudo das práticas e estratégias educativas das famílias. Os resultados obtidos apontam que mesmo entre famílias com características socioeconômicas similares há variações no rendimento de seus capitais, sejam eles, cultural, social ou informacional, quando se analisa a escolha da escola e o ingresso no ensino superior. As conclusões deste trabalho apontam alguns mecanismos que contribuem para a produção de desigualdades educacionais no Brasil, mas ainda se fazem necessárias investigações que possam aprofundar a compreensão da forma como se articulam os capitais social e informacional na escolarização dos jovens deste país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Marcos Vinicius Sanches *et al.* Proposta metodológica para o cálculo e análise espacial do IDH intraurbano de Viçosa (MG). **Revista Brasileira de Estudos de População**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 169-186, jan./jun. 2011.
- ADAM, Frane; RONČEVIĆ, Borut. Social Capital: recent debates and research trends. **Social Science Information**, v.42, n. 2, p. 155-183, 2003.
- ADLER, Paul; KWON, Seok-Woo. Social Capital: The Good, the Bad, and the Ugly. In: LESSER, Eric (org). **Knowledge and Social Capital: Foundations and Applications**. Woburn: Butterworth-Heinemann, p. 89-115, 2009.
- ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2020.
- ALVES, Fátima; FISCH, Gicele; REGIS, André. Escolhas por estabelecimento escolares: efeitos das características das famílias e do contexto de moradia. In: 33ª Reunião Nacional da ANPED, 2010, Caxambu. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd**. Caxambu, 2010.
- ALVES, Luciana. **Significados de ser branco - a brancura no corpo e para além dele**. São Paulo. 2010. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.
- ATRIA, Raul., *et al.* (orgs.). **Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma**. Santiago do Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-University of Michigan Press, 2003.
- BALL, Stephen; GEWIRTZ, Sharon; BOWE, Richard. **School choice, social class and distinction: the realisation of social advantage in education**. Londres: Centre for Educational Studies, 1994.
- BALL, Stephen; GEWIRTZ, Sharon; BOWE, Richard. **Markets, choice and equity in education**. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1995.
- BALLION, Robert. **Les consommateurs d'école**. Paris: Ed.Stock, 1982.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BASTOS FILHO, Reinaldo Antônio *et al.* A elaboração de um índice de segregação socioespacial como ferramenta de gestão e análise do espaço urbano de Viçosa, MG. **Interações (Campo Grande)**, Campo Grande, v. 20, n. 3, p. 707-723, set. 2019.
- BASTOS FILHO, Reinaldo Antônio. **Segregação socioespacial e redes de apoio familiares em regiões periféricas de uma cidade média mineira**. 219, 170 p. Tese (Doutorado em Economia Doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

BATELLA, Wagner. Centro, Centralidade e Cidade Média: Apontamentos sobre Viçosa-MG. In: SOUSA, D. T.; Batella, W. B. (Orgs.). **Cidades, Territórios e Direitos**. Viçosa (MG): Ed. UFV, 2017, p. 155-173.

BAUMGARTNER. Cidades universitárias, cidades médias: análise sobre o processo de instalação de novos campos universitários. **Espaço Aberto**, PPGG-UFRJ, v.5, n.1, p.73-93, 2015.

BEN AYED, Choukri. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares?. Tradução Alain François. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 33, n. 120, p. 783-803, jul.-set. 2012.

BELL, Courtney A. All Choices Created Equal? The Role of Choice Sets in the Selection of Schools. In: **Peabody Journal of Education**, 84, p.191-208, 2009.

BONAMINO, Alicia. *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487-499, dez. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, John. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood Press, p. 241-258, 1986.

BOURDIEU, Pierre. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, n. 32, 1987, p. 1-49.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes. 9ª Ed. **Pierre Bourdieu, escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – Notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes. 9ª Ed. **Pierre Bourdieu, escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b, p. 65-69.

BOURDIEU, Pierre. Os Três Estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes. 9ª Ed. **Pierre Bourdieu, escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007c, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio Mendes. 9ª Ed. **Pierre Bourdieu, escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007d, p. 185-216.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de Lugar. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7ª Ed. Petrópolis: RJ, Editora Vozes, 2008, p. 133-144.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: Crítica social do julgamento**. Tradução: Daniela Kern; Guilherme Teixeira. São Paulo: Edusp, Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**; tradução Reynaldo Bairão; revisão Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**; tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

BRANDAO, Zaia. *et al.* Algumas hipóteses sobre a permanência e a mudança no capital cultural das elites no Brasil. In: XXVII Encontro Anual da ANPOCS, 2003, Caxambú. **Anais...** Caxambú, 2003.

BRASIL. Portaria 271, de 22 de março de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, ano 157, n. 57, 25 mar. 2019. Seção 1, p.59-60.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar e meninos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 abr. de 2020.

BRUEL, Ana Lorena. Escolha da escola pela família e estrutura de oportunidades na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma análise das características das escolas. In: 37 Reunião Nacional da ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015.

BURT, Ronald. “Structural Holes versus Network Closure as Social Capital”. In: LIN, Nan;(orgs), COOK, Karen; BURT,Ronald. (orgs) **Social Capital: Theory and Research**. New Jersey: Aldine de Gruyter. 2001, p. 31-56.

CAPDEVIELLE, Julieta. Capital social: debates y reflexiones en torno a un concepto polémico. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 22, n. 51, p. 3-14, set. 2014.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2020.

CARVALHO, Marília Pinto de; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Tatiana Avila. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2020

CARVALHO, Aline Werneck Barbosa; STEPHAN, Ítalo Itamar Caixeiro. Eficácia social do Programa Minha Casa Minha Vida: discussão conceitual e reflexões a partir de um caso empírico. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 18, n. 35, p. 283-307, abr. 2016.

CASTRO, Maria Gontijo; ALVES, Daniela Alves de. Ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Viçosa: origem e trajetória institucional (1926–1988). **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 70, p. 752-773, jul.-set. 2017.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, mar. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2021.

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma**. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2324-capital-social-reduccion-la-pobreza-america-latina-caribe-busca-un-nuevo>. Acesso em: 22 jan. 2020.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, jun. 2008.

COLEMAN, James Samuel. Social Capital in the Creation of Human Capital. **The American Journal of Sociology**, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, pp. 95-120 1988. Disponível em: <http://www.socialcapitalgateway.org/content/paper/coleman-j-s-1988-social-capital-creation-human-capital-american-journal-sociology-94-s>. Acesso em: 02 mar. 2020.

COLEMAN, James Samuel. **Foundations of Social Theory**. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa** v.41 n.142, p.246-266. jan./abr. 2011.

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

COSTA, Patrícia Claudia da. **Das escol(h)as possíveis à carreira do magistério superior federal: condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar**. 2017, 301p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CUNHA, Maria Amália Almeida; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. “A sorte sorriu para mim”: sorte ou estratégia de evitamento da escola pública ‘comum’?. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 199-214, Fev. 2018.

DELVAUX, Bernard. Competição entre estabelecimentos escolares. In: VAN ZANTEN, Agnés. **Dicionário de Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 359-361.

ERNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2012, vol.42, n.146, pp.640-666. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>. Acesso em: 17 abr. 2020.

FERRÃO, Maria Eugénia. E.; FERNANDES, Cristiano. O efeito-escola e a mudança: dá para mudar? Evidências da investigação brasileira. **Revista Electronica Iberoamericana sobre Calid, Eficácia y Cambio en Educación**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2003.

FERRÃO, Maria Eugénia. Avaliação educacional e modelos de valor acrescentado: tópicos de reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 455-469, abr./jun. 2012

FERRÃO, Maria Eugénia *et al.* O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, 15 out. 2013.

FERRAO, 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, dez. 2018.

FIGUEIREDO, Ana Luísa Silva; SILVA, Maristela Siolari. Carlos Dias, um bom lugar em Viçosa-MG. Seminário Internacional de Arquitetura, Tecnologia e Projeto. Forma Urbana: Rupturas e Continuidades. **Anais...** Goiania, 2014. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/siarq/article/view/4617> Acesso em: 18 jun. 2020.

FLORES, Carolina. Segregação residencial e resultados educacionais na cidade de Santiago do Chile In: RIBEIRO, Luiz Cezar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (Orgs.). **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, Montividéu, Uruguai, 2008. p.145-179.

FRANCO, Creso.; BONAMINO, Alicia. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Educação online: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, v. 1, p. 1-13, 2005.

GALSTER, George Charles; KILLEN, Sean. The geography of metropolitan opportunity: a reconnaissance and conceptual framework. **Housing Policy Debate** 6, 1995, p.7-43.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIA, Isabela Berbert da. **De escolas públicas à UFV: a escolha do curso superior em uma cidade média universitária**. 2018, 118p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

GOLDTHORPE, John Harry. “Cultural Capital”: Some Critical Observations. **Sociologica**. Bologna, n.2, 2007. Disponível em <https://www.rivisteweb.it/download/article/10.2383/24755>. Acesso em 17 nov. 2019.

GRANOVETTER, Mark. The strength of weak ties. **American Journal of Sociology**, Chicago, University of Chicago Press, v.78, n.6, p.1360-1380, 1973.

HÄUBERER, Julia. **Social Capital Theory: Towards a Methodological Foundations**. Wiesbaden - Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

HÉRAN, François. École publique, école privée: qui peut choisir? **Économie et Statistique**, no 293, 3, p. 5-39, 1996.

HIGGINS, Sílvio Salej. Quarenta anos do relatório Coleman: capital social e educação. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo RS Brasil, v. 9, n.2, p. 116-129, 2005a.

HIGGINS, Sílvio Salej. **Fundamentos teóricos do capital social**. Chapecó: Argos, 2005b.

HORVAT, Erin; WEININGER, Elliot; LAREAU, Annette. From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. **American Educational Research Journal**, Washington, Vol. 40, No. 2. p. 319-351, 2003.

HUME, David. **Tratado da natureza humana**: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Regiões de influência das cidades, 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios Contínua – Educação - 2017**. 2018a. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em 21 de mai. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2018**. 2018b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=22367&t=resultados>. Acesso em: 18 fev. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2019**. 2019a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=22367&t=resultados>. Acesso em: 18 fev. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística cidades. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação - 2018**. 2019b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. 2020a. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>. Acesso em: 17 fev. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística cidades. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Características gerais dos domicílios e dos moradores - 2019**. 2020b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020c. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf> Acesso em: 24 mar. 2021.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mulheres são maioria no ensino médio em 73% dos municípios brasileiros**. 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-no-ensino-medio-em-73-dos-municipios-brasileiros/21206. Acesso em 25 jan. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **INSE – 2015**. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 18 fev. 2020.

KARINO, Camila Akemi; LAROS, Jacob Arie. Estudos Brasileiros Sobre Eficácia Escolar: uma revisão de literatura. **Revista Examen**, Brasília, v.1, n.1, p. 95-126, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/25/3>. Acesso em: 20 jan. 2020.

KAZTMAN, R. Capítulo I: Notas sobre el marco conceptual. In: KAZTMAN, R. (Coord.). **Activos y estructuras de oportunidades estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay**. Montevideo: CEPAL/PNUD, 1999. p.19-36.

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 & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul./set. 2012.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Jhoannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do rio de janeiro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out./dez. 2013.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; CARVALHO, Julia Tavares de. Escolha, seleção e segregação nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.158, p.916-942. out./dez. 2015.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis**: o caso dos iteanos. 2006. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães; OLIVEIRA, Leonardo Rodrigues. Dinâmicas locais e escolha do estabelecimento de ensino em Viçosa-MG, uma cidade média universitária. In: SOUSA, D. T.; Batella, W. B. (Orgs.). **Cidades, Territórios e Direitos**. Viçosa (MG): Ed. UFV, 2017, p. 128-154.

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

LANGOUET, Gabriel; LEGER, Alain. **Public ou privé?: trajectoires et réussites scolaires**. Paris: Publidix, 1991.

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, Dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2021.

LIMA, Juscelino Gomes.; DA SILVEIRA, Rogério Leandro Lima. Cidades Médias Brasileiras a Partir de um Novo Olhar Denominal e Conceitual: Cidades de Comando Regional. **Desenvolvimento em Questão**, v. 16, n. 42, p. 8-41, 29 dez. 2017.

LIN, Nan. **Social Capital: A Theory of Social Structure and action**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

LOURY, Glenn Cartman. 1981, Intergenerational transfers and the distribution of earnings. **Econometrica**, vol. 49, núm. 4, 1977.

MARQUES, Eduardo César Leão. As redes importam para o acesso a bens e serviços obtidos fora de mercados?. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 24, n. 71, p. 25-40, out. 2009.

MAIA, Doralice Satyro. Cidades médias e pequenas do Nordeste: Conferência de abertura. In.: LOPES, Diva Maria Ferlin; HENRIQUE, Wendel (orgs.). **Cidades Médias e Pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso**. Salvador: SEI, 2010.

MARIA, Ana Cristina de Souza; FARIA, Teresa Cristina de Almeida; STEPHAN, Ítalo Itamar Caixeiro. Um retrato da evolução urbana de Viçosa-MG: impactos da federalização da UFV sobre a cidade (1969-2014). **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 37-54, jan.-jul. 2014.

MATON, Thinking like Bourdieu: Completing the Mental Revolution with Legitimation Code Theory. In: ALBRIGHT, James; HARTMAN, Deborah; WIDIN, Jacqueline (orgs.). **Bourdieu's Field Theory and the Social Sciences**, Singapura: Palgrave Macmillan 2018, p.249-268.

MATOS, Daniel Abud Seabra; FERRAO, Maria Eugénia. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 614-636, set. 2016.

MATOS, Daniel Abud Seabra. *et al.* Impactos das práticas familiares sobre a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 33-54, abr. 2017.

MEC, Ministério da Educação. **Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file> acesso em 13 abr. 2019.

MEC, Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. Brasília: MEC, s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 25 out. 2020.

MELLO, Fernando Antônio Oliveira. **Análise do processo de formação da paisagem urbana do município de Viçosa, Minas Gerais**. 2002. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais) Universidade Federal de Viçosa, 2002.

MILLAN, René; GORDON, Sara. Capital social: una lectura de tres perspectivas clásicas. **Revista Mexicana de Sociología** [online]. 2004, vol.66, n.4, pp.711-747. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0188-25032004000400004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2016. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

NOGUEIRA, Claudio M. M.; FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. **Paidéia** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, p. 57-73, 2004.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 62, p.749-772, jul.-set. 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias. A ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n.7, p. 42-56, jan-abr. 1998.

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

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. (2006) **Bourdieu & a educação**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 149p.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, p. 213-231, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. A categoria “família” na pesquisa em sociologia da educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. **Inter-legere**, UFRN, v. 9, 2011, pp. 156-166

NASCIMENTO, Paulo Augusto Meyer Mattos. Desempenho escolar e gastos municipais por aluno em educação: relação observada em municípios baianos para o ano 2000. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 393-412, set. 2007.

OLIVEIRA, Leonardo Rodrigues de. **Dinâmicas locais e atos parentais de escolha de estabelecimento de ensino público estaduais reputados em Viçosa (MG)**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Viçosa, 2015.

PANIAGO, Maria do Carmo Tafuri. **Viçosa – mudanças socioculturais; evolução histórica e tendências**. Viçosa: Impr. Univ., 1990.

PORTAL IDeA. **IDeA**. 2020. Disponível em: <https://portalidea.org.br/idea/>. Acesso em: 22 jan. 2020.

PINTO, Claudia de Paula. **Atalhos para o sucesso**. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

PORTES, Alejandro. Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 33, p. 133-158, 2000.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993, 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG – Um estudo a partir de cinco casos**. 2001, 267f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PUTNAM, Robert D; LEONARDI, Robert; NANETTI, Rafaella Y. **Making Democracy Work: Civic traditions in modern Italy**. New Jersey: Princeton University Press, 1993a.

PUTNAM, Robert. D. The prosperous community: social capital and public life. **The American Prospect**, n.13, p. 35-42, 1993b.

QEDU. **Portal Qedu.org.br**. 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2134-vicosa/censo-escolar?year=2018>. Acesso em 13 nov. 2019.

QEDU. **Portal Qedu.org.br**. QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2018). 2020a. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2134-vicosa/ideb>. Acesso em 25 jan. 2020.

QEDU. **Portal Qedu.org.br**. QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2018). 2020b. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2134-vicosa/enem>. Acesso em 25 jan. 2020.

RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha de estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011.

RETAMOSO, Alejandro; KAZTMAN, Ruben. Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. In: RIBEIRO, Luiz Cezar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (orgs.). **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, IPPES, Montividéu, Uruguai, 2008. p. 245-279.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, M. (Org.), **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo, Editora Unesp, 2015. pp. 133-162.

RUZ, Miguel. The Concept of Social Capital Revisited. **Annual Meeting of the American Sociological Association**, Las Vegas, Nevada, 2001. Disponível em: http://www.academia.edu/1098051/The_Concept_of_Social_Capital_Revisited. Acesso em: 23 fev. 2020.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 31, n. 3, p. 511-530, 2015.

SANFELIU, Carmen. Bellet; TORNE, Josep Maria Llop. Mirada a otros espacios urbanos: las ciudades intermedias. **Scripta Nova** (Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales), Barcelona, v.8, n.165, 2004. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-165.htm>. Acesso em: 15 nov. 2019.

SARAVÍ, Gonzalo. Segregação urbana, sociabilidade e escola na Cidade do México: a coexistência de mundos isolados. In: RIBEIRO, Luiz Cezar de Queiroz; KAZTMAN, Ruben (Eds.). **A cidade contra a escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, FAPERJ, Montividéu, Uruguai, 2008. p. 180-222, 2008.

SAUL, Renato Paulo. Capital social e a privatização do conhecimento. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 19, p. 130-177, jun. 2008.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SIISIÄINEN, Martti. Two Concepts of Social Capital: Bourdieu vs. Putnam. **International Journal of Contemporary Sociology**. Auburn, v.40, n.2, p. 183-204, 2003.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; RIBEIRO, Vera Masagão. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 367-392, jun. 2012.

SILVA, Medelin. Lourena da. **Expansão da Cidade de Viçosa (MG): a Dinâmica Centro-periferia**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

SILVA, Gilda Olinto. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, v.1, n.2, jul/dez, p.24-36, 1995.

SOARES, José. Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-125, mar. 2006.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul.-set. 2013.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **A B C do desenvolvimento urbano**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

STOCO, Sergio; ALMEIDA, Luana Costa. Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 663-694, dez. 2011.

UNICEF. **Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. Brasília, DF, 2006.

VAN ZANTEN, Agnès. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de Pesquisa**. [online], vol.35, n.126, pp.565-593, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300003>. Acesso em: 13 fev. 2019.

VAN ZANTEN, Agnès. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. Tradução de Maria Amália de Almeida Cunha. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v.26, n.03. p.409-434, dez. 2010.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 1998, 267 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavarro. A crise de eficiência da escola para além de seus muros: a influência dos capitais social, cultural e econômico no desempenho escolar em ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v.23, n.2, p. 403-418, jun. 2017.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**, Parte 2. Tradução Augustin Wernet; Introdução à edição brasileira Maurício Tragtenberg. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

WILSON, William Julius. **The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

YAIR, Gad. School organization and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. **British Journal of Sociology of Education**, vol. 17, Issue 4, p. 453-471, 1996.