

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MURILO MARRECO PEDROSO

LONGEVIDADE ESCOLAR ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO: uma análise longitudinal sobre o acesso ao Ensino Superior

PORTO ALEGRE
2026

MURILO MARRECO PEDROSO

LONGEVIDADE ESCOLAR ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO: uma análise longitudinal sobre o acesso ao Ensino Superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Célia Elizabete Caregnato.

PORTO ALEGRE

2026

CIP - Catalogação na Publicação

Pedroso, Murilo Marreco
LONGEVIDADE ESCOLAR ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO: uma análise longitudinal sobre o acesso ao Ensino Superior / Murilo Marreco Pedroso. -- 2026.
130 f.
Orientadora: Célia Elizabete Caregnato.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2026.

1. expectativas educacionais. 2. trajetórias educacionais. 3. ensino médio. 4. educação superior. 5. longevidade escolar. I. Caregnato, Célia Elizabete, orient. II. Título.

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

MURILO MARRECO PEDROSO

LONGEVIDADE ESCOLAR ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO: uma análise longitudinal sobre o acesso ao Ensino Superior

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientadora: Profª. Drª. Célia Elizabete Caregnato.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Célia Elizabete Caregnato – UFRGS/PPGEDU

Orientadora

_____

Prof. Dr. Leandro Raizer – UFRGS/FACED

Examinador

_____

Profª. Drª. Natália Gil – UFRGS/PPGEDU

Examinador

_____

Dr. Lourenço Brito Felin – PRAE/UFRGS

Examinador

_____

Dr. Thiago Ingrassia Pereira – PPGPE/PPGICH/UFFS

Examinador

Quando Baal Shem Tov tinha algo difícil para fazer, alguma obra para o benefício das criaturas, ele ia para um determinado lugar na floresta, acendia um fogo e, absorto em meditação, orava.
- E tudo o que ele empreendia acontecia tal como ele havia planejado.
Uma geração mais tarde, quando Maguid de Mezeritch se deparou com um grande empreendimento, ele foi até aquele local no bosque e disse: "não sabemos mais acender o fogo, mas podemos fazer as orações".
- E depois de fazê-las, tudo correu de acordo com seu plano.
Outra geração mais tarde, o rabino Moshe Leib de Sassov estava para realizar um grande feito. Lá, ele disse: "não sabemos mais acender o fogo, nem conhecemos as meditações secretas que animam as orações. Mas conhecemos o lugar na floresta ao qual tudo isso pertence, e isso deve ser o suficiente".
- E, de fato, foi o suficiente.
Quando novamente uma geração mais tarde, o rabino Israel de Ruzhin se comprometeu a realizar uma grande obra, ele se sentou em uma cadeira em casa e disse: "não sabemos mais fazer o fogo, não podemos mais fazer as orações prescritas, não conhecemos mais o lugar na floresta, mas podemos ainda narrar a história de tudo isso".
- E a história, por si só teve o mesmo efeito alcançado pelos outros três.

A cabala e a mística judaica, Gershom Scholem

AGRADECIMENTOS

B”H. Agradeço a minha família e amigos pelo apoio e cuidado infinito. Este trabalho seria impossível sem a orientação da professora Drª Célia Caregnato, a coorientação do professor Dr. Harlon Romariz e o apoio primordial do Dr. Bernardo Sfredo Miorando. Agradeço à UFRGS, à nossa querida FACED e a todos os colegas do grupo GESET. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001, que é imprescindível para a manutenção da pesquisa científica.

Dedicado a Anice Marreco carinhosamente conhecida como "*Vovó Ninì*".

(*in memoriam)*

RESUMO

Esta tese analisa a relação entre expectativas educacionais e desfechos de longevidade escolar entre estudantes concluintes do ensino médio público brasileiro, com base em abordagem quantitativa e longitudinal. Articulam-se noções da sociologia disposicionalista, como causalidade do provável em Pierre Bourdieu e sucesso escolar improvável de Bernard Lahire. Considera-se que a literatura revisada aponta para a força estruturante das desigualdades socioeconômicas e raciais no condicionamento de trajetórias de estudantes brasileiros. Por outro lado, nos casos de longevidade escolar em meios populares, identifica-se o papel mediador do trabalho, da família, da escola e de outras instituições que incidem nas práticas estudantis para favorecer ou dificultar a continuidade da escolarização. Investiga-se como fatores contextuais - origem social, relação com o trabalho, região de moradia, práticas de estudo e desempenho escolar - incidem sobre a expectativa de ingresso na educação superior e sua efetivação. Os dados utilizados combinam informações do SAEB 2019 e dos Censos da Educação Superior (CENSUP) dos anos 2020 a 2022, os quais foram analisados em duas etapas. A primeira abordou as expectativas como variáveis que registram as projeções de futuro dos indivíduos na relação com as condições presentes. A segunda investigou a relação entre as expectativas, os fatores que as condicionam e o eventual ingresso na educação superior. Os resultados indicam que condições sociais mais favoráveis estão associadas a expectativas educacionais mais elevadas e a maiores taxas de concretização do ingresso no ensino superior, evidenciando a persistência de mecanismos de reprodução das desigualdades educacionais. Além disso, ao ponderar o desfecho de ingresso na educação superior de concluintes do ensino médio relativamente às diferentes expectativas, percebeu-se uma estratificação pela qual estudantes que informaram a expectativa de somente estudar estavam mais representados nas categorias de características de ingresso associadas a maior prestígio, como é o caso do ingresso obtido em instituições ou cursos com alta seletividade na obtenção de vagas. A preponderância do trabalho na vida dos concluintes parece direcioná-los a categorias de educação superior menos valorizadas socialmente. Ao integrar dimensões relacionadas ao trabalho com expectativas educacionais, o estudo chama a atenção para a necessidade de políticas públicas voltadas à assistência estudantil e à democratização da educação superior.

Palavras–chave: expectativas educacionais; trajetórias educacionais; ensino médio; educação superior; longevidade escolar.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the relationship between educational expectations and outcomes of school longevity among graduates of Brazilian public secondary education, based on a quantitative and longitudinal approach. It articulates notions from dispositional sociology, such as Pierre Bourdieu's causality of the probable and the concept of improbable academic success developed by Bernard Lahire. The reviewed literature highlights the structuring force of socioeconomic and racial inequalities in shaping the trajectories of Brazilian students. On the other hand, in cases of school longevity within working-class contexts, the mediating role of work, family, school, and other institutions that influence students' practices—either fostering or hindering the continuation of schooling—is identified. The study investigates how contextual factors—social origin, relationship to work, region of residence, study practices, and academic performance—affect expectations of entering higher education and their realization. The data combine information from SAEB 2019 (Basic Education Assessment System) and the Higher Education Census (CENSUP) from 2020 to 2022, analyzed in two stages. The first stage examined expectations as variables that capture individuals' projections of the future in relation to present conditions. The second stage investigated the relationship between expectations, the factors conditioning them, and eventual entry into higher education. The findings indicate that more favorable social conditions are associated with higher educational expectations and greater rates of successful entry into higher education, highlighting the persistence of mechanisms of educational inequality reproduction. Furthermore, when considering higher education entry outcomes among secondary school graduates in relation to different expectations, a pattern of stratification emerged: students who reported expecting only to study were more represented in categories of entry characteristics associated with greater prestige, such as admission to highly selective institutions or programs. The predominance of work in graduates' lives appears to direct them toward less socially valued sectors of higher education. By integrating dimensions related to work with educational expectations, the study underscores the need for public policies focused on student assistance and the democratization of higher education.

Keywords: educational expectations; educational trajectories; secondary education; higher education; school longevity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CENSUP	Censo da Educação Superior
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
DAD/CGDI	Departamento de Apoio à Gestão Descentralizada/Coordenação-Geral de Disseminação de Informações
DIRED	Diretoria de Estudos Educacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
GESET	Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
IPE	Indicador de Envolvimento Parental
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEE	Modelagem de Equações Estruturais
NSE	Nível Sócio-Econômico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDAP	Serviço de Acesso a Dados Protegidos

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 01 – Conceitos e noções utilizados na tese a partir da sociologia disposicionalista. 30
Quadro 02 – Termos de busca e repositórios pesquisados 40
Quadro 03 – Literatura revisada por grupos temáticos e categorias de análise 43
Quadro 04 – Apresentação das variáveis exploradas a partir do SAEB, por grupo e detalhamento de categorias 67
Quadro 05 – Apresentação das variáveis exploradas a partir do CENSUP 69
Quadro 06 – Variáveis diretas utilizadas na MEE 73
Quadro 07 – Construtos (variável latentes) utilizados na MEE 74
Tabela 01 – Frequência da expectativa após conclusão do ensino médio 78
Tabela 02 – Resultados da regressão multinomial entre expectativa de longevidade escolar e demais variáveis do SAEB 2019, razões de chance 80
Tabela 03 – Resultados da MEE da primeira etapa 88
Tabela 04 – Estudantes que responderam ao questionário do SAEB 2019 e que ingressaram ou não na educação superior: frequências e percentuais 90
Tabela 05 – Estudantes por expectativa de futuro após término do ensino médio (2019) por situação de ingresso na educação superior (2020-2022): frequências e percentuais em cruzamento 90
Tabela 06 – Regressão logística para predição do ingresso na educação superior entre estudantes que responderam ao questionário do SAEB (2019): razões de chance e valor-p 92
Tabela 07 – Resultados da MEE da segunda etapa para a relação entre as variáveis e o modelo: valor estimado, erro de aproximação, valor-p 100
Tabela 08 – Expectativa de ingresso por ano de ingresso entre estudantes que ingressaram 102
Tabela 09 – Cruzamento entre expectativa de ingresso e ingresso por categoria administrativa 103
Tabela 10 – Cruzamento entre expectativa de ingresso e ingresso por organização acadêmica . 104
Tabela 11 – Cruzamento entre expectativa de ingresso e ingresso por modalidade do curso 105
Tabela 12 – Cruzamento entre expectativa de ingresso e ingresso por turno integral 105
Tabela 13 – Cruzamento entre expectativa de ingresso e ingresso por turno noturno 106
Tabela 14 – Cruzamento entre expectativa de ingresso e ingresso por grau acadêmico 107

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Modelo conceitual do estudo longitudinal 71

Figura 02 – Expectativa dos estudantes que responderam o SAEB (2019) sobre o que fazer após conclusão do ensino médio, respostas válidas 79

Figura 03 – Diagrama do modelo multirrelacional da primeira etapa: resultados das interações entre variáveis do SAEB 2019 verificadas com a MEE da primeira etapa, tendo a expectativa como variável dependente 86

Figura 04 – Diagrama do modelo multirrelacional da segunda etapa: análise das variações em torno do ingresso na educação superior em até três anos subsequentes à conclusão do ensino médio 98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
1.1 OBJETIVOS 18
1.1.2 Objetivo geral 18
1.1.3 Objetivos específicos 18
1.1.4 Hipótese 19
1.2 DEFINIÇÕES BÁSICAS 19
1.3 JUSTIFICATIVA 22
1.4 ESTRUTURA DA TESE 26
2 BASE TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA 28
2.1 A SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU NA INTERPRETAÇÃO DE EXPECTATIVAS DE FUTURO E LONGEVIDADE ESCOLAR 28
2.1.1 O *habitus* e a desigualdade na reprodução social operada pelo sistema escolar 31
2.1.2 A causalidade do provável e expectativas de longevidade escolar 35
2.2 LONGEVIDADE EDUCACIONAL E TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 38
2.2.1 Grupo 1: categorias explicativas da longevidade escolar 44
2.2.1.1 Práticas familiares relativas à escolarização dos filhos 44
2.2.1.2 Mobilização individual 46
2.2.1.3 Capital social e conversão de capitais 47
2.2.1.4 Marcadores de gênero e raça e aspectos socioeconômicos 48
2.2.1.5 Efeito-escola 50
2.2.1.6 Disposições constituídas na confluência entre mobilização familiar e efeito-escola 52
2.2.1.7 Outras circunstâncias favoráveis: socialização religiosa e transição para a vida adulta ... 53
2.2.2 Grupo 2: fatores sóciocontextuais priorizados pela delimitação dessa pesquisa 55
2.2.2.1 Condição socioeconômica e a relação com o trabalho 55
2.2.2.2 Região de moradia 58
2.2.2.3 Práticas estudantis e desempenho 59
2.2.3 Considerações gerais a partir da revisão 61
3 METODOLOGIA 64

3.1 BANCOS DE DADOS 64
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA 66
3.3 APRESENTAÇÃO DAS VARIÁVEIS 66
3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE 70
3.4.1 Primeira etapa da análise 72
3.4.2 Segunda etapa de análise 75
4 RESULTADOS: EXPECTATIVAS E INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR 77
4.1 RESULTADOS DA PRIMEIRA ETAPA: A PRODUÇÃO SOCIAL DAS EXPECTATIVAS 77
4.1.1 Análise descritiva geral: expectativas estudantis desencontradas da realidade escolar brasileira 77
4.1.2 Análise das razões de chance: os aspectos constitutivos da longevidade escolar 80
4.1.3 Modelagem de Equações Estruturais (MEE) da primeira etapa: a causalidade do provável em ação 85
4.2 RESULTADOS DA SEGUNDA ETAPA: DAS EXPECTATIVAS AOS DESFECHOS 89
4.2.1 Ingresso na educação superior entre estudantes que participaram do SAEB 2019: esperanças subjetivas comedidas e baixas probabilidades objetivas 89
4.2.2 Regressão logística entre expectativa e ingresso: razões do provável 92
4.2.3 Modelagem de Equações Estruturais (MEE) da segunda etapa: estruturação de vantagens e desvantagens na construção da longevidade escolar 97
4.2.4 Relação entre expectativa e tipos de ingresso na educação superior: a necessidade feita virtude 102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 111
5.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS 111
5.2 IMPLICAÇÕES 114
5.3 LIMITAÇÕES 115
5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS 117
REFERÊNCIAS 121

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada analisa a relação entre expectativas e desfechos de longevidade escolar entre estudantes do ensino médio público brasileiro. Ela se situa no campo da Sociologia da Educação, ancorando-se em parâmetros de estruturas sociais, aspectos socioeconômicos, estratificações e desigualdades educacionais, como condicionantes de trajetórias escolares e processos de socialização que influenciam projetos, escolhas e resultados de escolarização. A tese defendida neste trabalho é que condições sociais mais favoráveis promovem expectativas melhores quanto ao ingresso na educação superior e que tendem a se concretizar. A estratificação observada nas expectativas tem correspondência nas características do ingresso na educação superior obtido entre os indivíduos no universo de análise.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais (GESET) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), coordenada pela Prof.ª Célia Elizabete Caregnato (UFRGS) em parceria com o Prof. Harlon Romariz Rabelo Santos (UFMT), membro ativo do GESET e coorientador desta tese[1]. O trabalho segue a agenda de pesquisa quantitativa com uso de repositórios de dados nacionais para exploração de desigualdades educacionais a que o grupo vem se propondo. Ele contribui com a exploração do nexo entre condições socioeconômicas e estratificações em trajetórias educacionais.

Este capítulo introdutório apresenta os objetivos da tese, atendendo a um problema de pesquisa e propondo uma hipótese. Na sequência, expõe algumas definições básicas utilizadas para analisar o fenômeno, a respeito da relação entre condições estruturais e contextuais dos estudantes, expectativas educacionais e desfechos de longevidade escolar. Em seguida, indica a justificativa para a realização dessa pesquisa em termos pessoais, sociais e acadêmicos. Por fim, apresenta a estrutura geral da tese em relação aos demais capítulos.

[1] Harlon Romariz Rabelo Santos, Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) e do Departamento de Sociologia e Ciência Política (SOCIP) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi coorientador desta tese. Embora o PPGEDU/UFRGS tenha negado a formalização desse vínculo, o mérito da coorientação não foi questionado pela autoridade institucional. O impedimento se deu por questões burocráticas.

1.1 OBJETIVOS

A pesquisa relatada nesta tese se propôs responder a seguinte questão:

Em que nível e de que modo fatores sóciocontextuais estão relacionados à expectativa e ao desfecho de longevidade escolar entre estudantes brasileiros do ensino médio público brasileiro?

Nesta pesquisa, os fatores sóciocontextuais investigados são nível socioeconômico, relação com o trabalho, região de moradia, práticas de estudo e desempenho escolar. A expectativa de longevidade escolar é lida a partir da resposta à pergunta do Questionário do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) acerca de perspectivas após a conclusão do ensino médio. O desfecho da longevidade escolar é considerado em termos de ingresso ou não na educação superior em até três anos após a conclusão do ensino médio, conforme registrado no Censo da Educação Superior. Os objetivos a seguir operacionalizam a questão, que é respondida a partir da teoria sociológica e com o uso de abordagem quantitativa.

1.1.2 Objetivo geral

Analisar expectativas e desfechos dos concluintes do ensino médio público que responderam ao questionário do SAEB 2019 quanto à transição para a educação superior, na relação com fatores sóciocontextuais.

1.1.3 Objetivos específicos

a) Avaliar a expectativa de ingresso na educação superior concomitante (ou não) à expectativa de trabalho.
b) Analisar a influência de fatores sóciocontextuais das trajetórias de escolarização nas expectativas de concluintes do ensino médio de ingressarem ou não na educação superior.
c) Ponderar o desfecho de ingresso na educação superior de concluintes do ensino médio relativamente às diferentes expectativas.

1.1.4 Hipótese

Os fatores sóciocontextuais que evidenciam maior capital cultural e menor relação com o trabalho impactam positivamente nas expectativas e nos desfechos de ingresso na educação superior.

1.2 DEFINIÇÕES BÁSICAS

A análise das expectativas educacionais de indivíduos e grupos sociais é um dos objetos centrais em Sociologia da Educação e dialoga com o estudo da longevidade escolar (Morgan, 2005; Goyette, 2008). Essa literatura, associada ao aporte teórico largamente desenvolvido por Pierre Bourdieu (2008, 2015, 2018) permite entender a relação entre expectativas subjetivas, projetos mais ou menos deliberados e realizações educacionais.

Há uma diversidade de teorias que buscam explicar como as expectativas educacionais são formadas, esclarecendo diferentes modos de interação entre os fatores socioeconômicos e familiares, variáveis contextuais, institucionais e escolares e trajetória do estudante influenciam na construção destas expectativas. Dentre o conjunto de variáveis mais constantes estão aquelas relacionadas às condições socioeconômicas e culturais do estudante, como das ações e configurações familiares (Kahl, 1953; Viana, 2007, 2009; Nambissan, 2010; Lareau, 2011; Bourdieu, 2015; Davies; Rizk, 2018), além de fatores sociais e contextuais gerais (Goyette, 2008; Hill; Witherspoon; Bartz, 2018). Também, entre a tradição dos estudos sobre efeito escola, as evidências sobre a relação de elementos e/ou características dos diversos contextos escolares e/ou institucionais com essas expectativas (Rist, 1977; Costa; Guedes, 2009; Alves *et al*., 2015), fluxo escolar e/ou desempenho (Huang, 2021) e efeitos dos pares (Lorenz *et al.*, 2020).

Entre as teorias que estudam as expectativas educacionais elencou-se as principais perspectivas, que convergem para o desenvolvimento desta pesquisa, de estudos como os de Joseph Kahl (1953) da Escola parsoniana (modelo de Wisconsin) que entende as expectativas como função do status sócio-ocupacional da família, contrastando sistemas de estratificação social mediante a aplicação de formulários, explorando oportunidades de análises quantitativas.

Outra perspectiva é a do conflito e da estratificação, baseado nos estudos de Randall Collins (2019), que entende que a construção das expectativas de educacionais está inserida em uma

disputa em torno das distribuições das oportunidades na sociedade moderna, e parte das estratégias das elites é a constituição de "barreiras" ou "exigências" em torno do capital escolar, criando "credenciais" que se apresentam como obstáculos à estudantes, especialmente de meios populares.

Há também a perspectiva da escolha racional, baseada nos estudos de Raymond Boudon (1981) que explora a origem social do indivíduo e a articulação entre as iniciativas do estudante e suas "instâncias de orientação", tais como a família ou a escola, e como isso determina as expectativas sociais da criança. Uma das formulações desta perspectiva é a noção de "orientações prefigurativas", que em outras palavras toma as expectativas dos estudantes e de suas famílias como apenas orientações que moldam paulatinamente o comportamento, com consequências futuras (Santos, 2022).

Por fim, a perspectiva da socialização, de tradição bourdieusiana, que teoriza sobre a articulação entre o conceito de *habitus* – disposições - e as condições objetivas dos indivíduos que se converte em motivações e desejos - causalidade do provável (Bourdieu, 2002, 2007, 2011, 2014). Esta perspectiva vem recebendo contribuições em forma de prolongamentos críticos, como os desenvolvidos por Bernard Lahire (1997, 2002, 2006) na inclusão de variáveis contextuais dando uma noção de fluxo ao modelo bourdieusiano e assim acentuando as expectativas e "sucessos" educacionais improváveis, sobretudo entre grupos de meios populares.

A perspectiva teórica desta tese articula as duas últimas perspectivas mencionadas, teoria da escolha racional e da socialização, conforme a síntese desenvolvida pelo Prof. Harlon Romariz Rabelo Santos (2022), observando o esforço teórico desenvolvido em literatura estrangeira, possibilitado inclusive novos desenvolvimentos metodológicos (Hodkinson; Sparkes, 1997; Lahire, 1997, 2002; Morgan, 2005; Glaesser; Cooper, 2014). Segundo Morgan (2007), atenta-se para o papel da dinâmica estrutural no sucesso escolar como condicionamento que se impõe desde o exterior, mas é mantido pelas instituições e modula respostas individuais.

Essa articulação teórica considera as contribuições da socialização e da escolha racional para complexificar as relações sobre o tema das expectativas educacionais. De um lado, a teoria da escolha racional contribui com o entendimento que condições estruturais e contextuais não apenas limitam o leque de escolhas dos estudantes, mas também infligem efeitos mediadores sobre a relação entre expectativa e entre longevidade escolar ao longo da trajetória. Por outro lado, a perspectiva da socialização considera que as disposições duráveis somadas às condições objetivas e estruturais de oportunidades convertem-se em desejos e motivações subjetivas. A perspectiva da

socialização dos indivíduos vem acentuando as variações e multiplicidades socializadoras que são mais presentes nos contextos de vida contemporâneos do que no passado. Essa pluralidade provocaria modificações relevantes no processo de conversão das condições objetivas em motivações (Lahire, 2002, 2006).

Assim, o desenvolvimento teórico proposto busca pensar um espaço social da ação, onde o passado incorporado, como *habitus* (Bourdieu, 2002) ou patrimônio disposicional (Lahire, 2002) molda as formas de crer, julgar e agir dos indivíduos, condicionando suas trajetórias. No presente da ação, essas estruturas internas guiam as formas pelas quais os indivíduos se situam diante dos contextos externos, configurando: (i) as motivações e expectativas desses indivíduos; bem como (ii) as leituras que fazem de sua posição social e capacidade objetiva de disputa para obtenção de resultados. Essa articulação de elementos permite entender o arranjo multifatorial que constitui as expectativas de prolongamento (ou não) da escolaridade de estudantes com origem em meios populares, antecipando o futuro desses indivíduos. Nesse processo de produção de trajetórias educacionais, concorrem: (i) a maneira como a origem social dos indivíduos demarca sua relação com a escola; (ii) as práticas pelas quais a escola posiciona os indivíduos considerando a distância relativa entre a cultura que os indivíduos incorporam do seu meio de origem e a cultura escolar; e (iii) a tomada de posição dos indivíduos frente ao sistema escolar e as práticas legitimadas pela escola (Bourdieu; Passeron, 2008, 2018).

No contexto brasileiro os estudos sobre expectativas educacionais estão sendo desenvolvidos desde a década dos anos 1990, em abordagens majoritariamente qualitativas. Recorrendo a teorias internacionais consolidadas, e assim refletindo disputas teóricas, esses estudos pautaram-se em análises qualitativas, pois a produção de banco de dados especializados a nível nacional ainda é recente. Sobre esse cenário, Oliveira e Nogueira (2019) comentam que a literatura sobre expectativas e longevidade escolar, sobretudo abordando o tema dos estudantes de camadas populares, explicita as dimensões sociais que condicionam o desempenho escolar desses indivíduos e "revela a longevidade escolar em camadas populares como um fenômeno de natureza multifatorial e interdependente, uma vez que evidencia a presença simultânea de mais de um fator explicativo" (Oliveira; Nogueira, 2019, p. 10-11).

Dessa forma, entende-se que uma análise contemporânea, longitudinal e eficiente da expectativa de futuro entre estudantes precisa contemplar variáveis adscritas, referentes aos contextos de socialização familiar e escolar. Ademais, torna-se necessário um modelo que descreva

o nível de relação dos fatores com os níveis de expectativa, apresentando tais fatores em uma estrutura multirrelacional. Nesta pesquisa, uma análise contemporânea se refere a levar em conta as possibilidades metodológicas disponíveis no presente, tendo em vista avanços recentes em termos de produção e organização de bancos de dados. O caráter longitudinal é dado pela possibilidade desses dados serem analisados de forma comparativa no tempo captando uma sequência de posições ocupadas pelos indivíduos que compõem o objeto da pesquisa. A eficiência advém do uso de técnicas estatísticas inferenciais mais avançadas aplicáveis às Ciências Sociais, que procuram responder ao modelo teórico adotado e assim ir além de análises descritivas mais tradicionais. Por variáveis adscritas, compreende-se marcadores sociais atribuídos ao indivíduo conforme seu meio de origem, de maneira involuntária, e não resultam de suas escolhas ou ações (Lima; Rodrigues, 2022; Santos, 2022) e se incluem nesse grupo raça, região de moradia, escolaridade de mãe e pai e as condições agrupadas no indicador econômico do SAEB, descrevendo o acesso dos estudantes a recursos materiais. Um modelo com estrutura multirrelacional é construído a partir de dados que interagem em múltiplos níveis, com relações possivelmente complexas entre si, considerando que os efeitos identificáveis podem decorrer das diferentes posições que as variáveis podem assumir, de predição, moderação, mediação e resposta.

1.3 JUSTIFICATIVA

Os objetivos e as atividades no GESET tematizam trajetórias escolares na relação com a estratificação social no contexto brasileiro. Minha trajetória nesse grupo de pesquisa resultou em trabalhos e publicações em etapas formativas anteriores (Pedroso, 2018; 2020; Rosa *et al.*, 2024). Meus estudos têm se centrado na interpretação da realidade educacional brasileira a partir da teoria de Pierre Bourdieu. Minha afinidade com a perspectiva do autor vem de sua contribuição para estabelecer explicações sobre desempenho escolar para além dos julgamentos morais e dos preconceitos sobre aptidões inatas, que me permitiram ter outra visão da minha própria experiência de escolarização.

Meu percurso escolar foi marcado por reprovações, infrequência às aulas e sanções por indisciplina, bem como por avaliações e comparações que me demandavam produzir resultados escolares semelhantes aos de pessoas que evidentemente contavam com condições sociais mais favoráveis do que eu para apoiar seus estudos. Em minha vida, o trabalho esteve presente como

uma necessidade desde a adolescência e minhas expectativas foram construídas a partir da visão dos limites que minha condição social impunha. Porém, devido à convivência com pessoas de outras classes sociais, desenvolvi projetos de vida por referência tanto às restrições do meio de origem quanto às aspirações de pessoas com origens diferentes. Essa interação ocorria tanto no ambiente doméstico como em outros meios de socialização, notadamente a escola e o meio religioso. Ali, combinavam-se de modo contraditório elementos de um *habitus* e de capitais culturais típicos dos estratos médios com condições materiais dos meios populares. Assim, estavam presentes o contato com línguas estrangeiras e com música erudita, em meio aos desafios impostos pela moradia em uma periferia com infraestrutura precária e escassez de recursos. Percebia também as vantagens associadas à distinção representada pela branquitude, que me permitia uma circulação social ampliada e com menos obstáculos em relação aos meus vizinhos negros.

Minha visão de longevidade escolar se desenvolveu mais ligada ao afastamento de destinos sociais considerados indesejáveis do que pela afinidade com a cultura escolar ou acadêmica. Tinha uma relação conflitiva com a cultura escolar, com interesse pelos conteúdos, mas não pelas práticas de estudo. Porém, a proximidade com os meios intelectuais produzia proximidade e aportava informações sobre a universidade. Minha trajetória foi composta de uma sequência de escolhas contingentes marcadas por arranjos contraditórios de constrições e possibilidades, porém progressivamente reforçando a percepção de que havia outras pessoas que se encontravam em situações semelhantes no meio universitário. Assim, encontrava correspondência com a condição dos "excluídos do interior" que Bourdieu (2012) tematizou, constatando que aproximações em termo do *habitus* e das suas capacidades mitigavam, mas não eliminavam diferenças nas condições para concretizar aspirações.

A Sociologia da Educação me permitiu derivar sentidos da minha trajetória, buscando distanciamento e objetividade em um movimento reflexivo. Com a perspectiva macrossociológica, pude dialogar com os elementos de minha história pessoal que me aproximam e diferenciam do conjunto de estudantes de meio popular da sociedade brasileira. A partir dessa experiência, nesta tese, continuo explorando a relação entre expectativas de longevidade escolar entre estudantes do ensino médio da rede pública com foco em estudantes com origem em meios populares.

O interesse por investigar trajetórias de estudantes do ensino médio público se justifica pelo fato de que, apesar das melhorias das condições de escolaridade na sociedade brasileira nas últimas décadas, o ensino médio ainda é a etapa da escolarização básica que apresenta as mais altas taxas

de distorção idade-série, chegando a 20,4% no primeiro ano, 17,6% no segundo e 14,7% em 2024 segundo dados do INEP (2025). Além do mais, é nas escolas públicas que se concentram os estudantes com origem em meios populares. A responsabilidade do ensino médio é, por lei, prioritariamente atribuída às redes estaduais, que concentravam, em 2024, 83,1% das matrículas nessa etapa (INEP, 2025a). Nessa dependência administrativa, verificava-se um indicador de nível socioeconômico (Inse)[2] médio de 4,99, contrastando com o de 6,02 da rede privada, em 2023 (INEP, 2025b). É na etapa do ensino médio que se configuram, proporcionalmente, o maior número de trajetórias mais interrompidas da escolarização básica (Senkevics, 2021). Senkevics (2021) ressalta que o fenômeno gera consequências diretas sobre a capacidade de transição para a educação superior.

A investigação aqui proposta também é relevante à luz das evidências estatísticas disponíveis e mostra-se, ademais, viável e necessária diante dos avanços recentes na produção e sistematização de dados educacionais. A cultura da produção e manejo de dados, e em especial dados educacionais, é recente no Brasil e ganha força maior a partir dos anos 1990. Análises sobre estatísticas educacionais são empreendidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com censos e testes de desempenho em todos os níveis de ensino, o INEP produz uma série de indicadores para a avaliação da educação no Brasil, possibilitando o acompanhamento das condições de acesso e qualidade da oferta educacional encontrados pelos cidadãos brasileiros. Entre suas atividades, está a coordenação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como parte da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. O SAEB se utiliza de questionários e testes para aferir o desempenho dos estudantes e avaliar a qualidade da educação básica brasileira. A coleta de dados do SAEB para o ensino médio incide sobre os estudantes no último ano dessa etapa. Ela permite, portanto, visualizar as condições da população que consegue alcançar a série que corresponderia ao último ano da escolarização obrigatória. Ao mesmo tempo, lida com indivíduos que já foram filtrados por processos de exclusão escolar que eliminaram outros estudantes da escola básica: em 2024, o

[2] Como descreve o INEP (2025b), a medida foi desenvolvida na edição do Saeb de 2019, para "posicionar o estudante frente aos seus colegas quanto à sua condição econômica e social, [...] com base em informações socioeconômicas das famílias e do contexto em que o processo educativo se materializa" (p. 10). Seus valores vão de 1 a 10. Valores entre 4,5 e 5,0 estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional, enquanto valores de 6,0 a 7,0 estão de um a dois desvios-padrão acima dela.

percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o ensino médio ou tinha concluído a educação básica era de 78,8% (INEP, 2026a).

Durante quase 30 anos de existência, o SAEB passou por diversos ajustes e ao longo dos anos foram modificadas não apenas as etapas avaliadas, mas a forma de coleta dos dados e a abrangência dos resultados gerados. Apesar de mudanças significativas no instrumento de coleta e de amostra, não foram encontrados registros sobre as análises de adequação do processo de coleta dos dados e, por conseguinte, sobre a forma de cálculo dos resultados. Uma das mudanças no instrumento, desde o SAEB 2019, foi a adição da questão sobre o que o estudante pretende fazer ao final do ensino médio: "Quando terminar o Ensino Médio você pretende...". Esta questão é assumida nesta pesquisa como indicadora de pretensão de eventual continuidade dos estudos e/ou projeto de futuro, portanto foi eleita como a questão chave do SAEB para viabilizar a análise sobre longevidade escolar na trajetória de egressos da escola pública brasileira.

Questão 19 - "Quando terminar o Ensino Médio você pretende":

a) Somente continuar estudando

b) Somente trabalhar

c) Continuar estudando e trabalhar

d) Ainda não sei

Conforme a literatura, o objetivo principal do SAEB é contribuir para a análise sobre o desempenho escolar (Pestana, 1998; Castro, 2009). No entanto, é possível realizar diversas análises, com variados focos, uma vez que seus questionários são abrangentes e o alto número de participantes permite uma visão nacional de diversos temas. Tendo isso presente, esta pesquisa adota uma abordagem quantitativa da pesquisa social, com prolongamento de análise longitudinal, convergindo com a tradição sociológica à qual se articula em termos teóricos. O caráter longitudinal se dá pela combinação dos dados do SAEB 2019 com os dos Censos da Educação Superior (CENSUP) dos três anos seguintes.

Ao levantar estudos sobre formação das expectativas estudantis na relação com a longevidade escolar, como apresentado na segunda parte do próximo capítulo, verifica-se que há não só diferenças, mas também desigualdades na projeção e aspirações de futuro, segundo marcadores sociais e contextos locais. Há muitos grupos e meios de estudantes que têm sua

formação educacional formal interrompida ou que possuem baixos níveis de expectativas, especialmente os estudantes de meios populares. Essa situação foi teorizada a partir da noção de herdeiros, assim como foi demonstrada por um conjunto de evidências produzidas sobre o contexto francês, desde os anos 1960, por Pierre Bourdieu (2008, 2015, 2018). A tese alinha-se, portanto, à sociologia disposicionalista, considerando que as trajetórias sociais se definem a partir das disposições incorporadas ao longo da socialização primária, condicionada pelas variáveis adscritas de origem social. Nessa perspectiva, as práticas e escolhas resultam da internalização das estruturas sociais, que se convertem em *habitus* e orientam percepções, juízos e ações. Além disso, percebe-se, como expressam Oliveira e Nogueira (2019), a natureza multifatorial e interdependente do fenômeno, com a presença de múltiplas variáveis explicativas. Esta tese avança na articulação dessas variáveis pela análise estatística inferencial.

Uma tese sobre longevidade escolar com abordagem quantitativa e base censitária contribui para a Sociologia da Educação ao tratar de um objeto intrínseco à disciplina: as trajetórias escolares como eixo central da produção de desigualdades educacionais. O estudo das expectativas de longevidade e de seus desfechos efetivos permite analisar os horizontes de futuro que estruturam decisões e trajetórias, oferecendo uma compreensão mais refinada dos mecanismos sociais que influenciam a transição entre ensino médio e educação superior. Apesar da centralidade do tema, ainda são escassos os estudos que o investigam por meio de estratégias quantitativas robustas. No Brasil, os poucos trabalhos existentes operam em escalas territoriais restritas e/ou com técnicas analíticas menos sofisticadas. Ademais, a revisão da literatura não identificou pesquisas com desenho metodológico equivalente ao proposto na tese, o que evidencia sua originalidade e sua contribuição potencial tanto em termos empíricos quanto metodológicos para o avanço da especialidade.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

Além desta introdução, a tese está organizada em outros quatro capítulos.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico que embasa a pesquisa e a revisão bibliográfica que dá conta das contribuições da literatura científica quanto aos principais fatores explicativos para longevidade educacional. Do ponto de vista da Sociologia da Educação, discutem-se aproximações ao fenômeno explorado nesta tese envolvendo variáveis como nível

socioeconômico, envolvimento parental, relação com o trabalho e práticas de estudo, que são articuladas aqui do ponto de vista da "causalidade do provável", recurso teórico formulado por Bourdieu (2015), tendo as expectativas como ponto fulcral.

O terceiro capítulo detalha a metodologia, indicando o conjunto de dados utilizado e as técnicas empregadas para produzir resultados. Assim, caracteriza as fontes, SAEB e CENSUP, e os procedimentos de análise quantitativa acionados: estatísticas descritivas e inferenciais, com cruzamentos e modelagem de equações estruturais.

O quarto capítulo analisa os resultados obtidos em diálogo com os fatores explicativos presentes na teoria sociológica e na literatura revisada. Inicialmente, exploram-se os achados relativos à associação entre expectativas e condições socioeconômicas. Posteriormente, faz-se uma leitura da relação entre expectativas e desfechos em termos de ingresso ou não na educação superior e da estratificação de tipos de ingresso.

O quinto capítulo consiste na conclusão e considerações finais, refletindo sobre as limitações e implicações da pesquisa. Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas.

2 BASE TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo apresenta-se base teórica que permite explorar a relação entre as expectativas de estudantes concluintes do ensino médio público e os desfechos que alcançam em termos de transição ou não para a educação superior. Recorre-se à sociologia disposicional de Pierre Bourdieu para interpretar a influência dos fatores contextuais sobre essa relação. A literatura revisada contribui para compreender o papel desses fatores. Presta-se especial atenção sobre como a expectativa e o desfecho de ingresso na educação superior se associa à situação de trabalho e as condições socioeconômicas e culturais. É a partir dessa perspectiva teórica que se formulou a hipótese de que os fatores contextuais que evidenciam maior capital cultural e menor relação com o trabalho impactam positivamente nas expectativas e nos desfechos de ingresso na educação superior.

Este capítulo se compõe de duas seções. A primeira aborda a base teórica. A segunda apresenta resultados da revisão de literatura. Essas duas partes estabelecem um quadro teórico amplo, como referência para a interpretação da realidade social, e permitem operacionalizar a exploração da empiria a partir do indicado na literatura. Daí resultam os entendimentos sobre as variáveis de interesse e seu papel na longevidade escolar, os quais foram acionados no desenho metodológico descrito no próximo capítulo.

2.1 A SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU NA INTERPRETAÇÃO DE EXPECTATIVAS DE FUTURO E LONGEVIDADE ESCOLAR

O sociólogo Pierre Bourdieu é o autor cuja teoria é mobilizada como base teórica principal desta pesquisa. Nesta pesquisa, recorre-se centralmente à elaboração bourdieusiana da reprodução social, com ênfase na articulação entre o conceito de *habitus* e a tese da *causalidade do provável*, entendida como princípio estruturador das práticas e expectativas socialmente situadas. Essas formulações são pertinentes porque permitem um entendimento da sociedade sem os vieses do subjetivismo voluntarista, da fenomenologia e do materialismo determinista, contra os quais Bourdieu propôs sua alternativa, articulando os polos de indivíduo e sociedade, estrutura e agência, objetivação e subjetivação. A mecânica da formação e reprodução da sociedade, considerando a participação dos indivíduos é expressa pelo autor da seguinte maneira:

> [...] o sujeito das ações [...] - está do lado dos agentes aparentes, quer dizer, dos indivíduos biológicos, e o sujeito da ação não é o indivíduo, mas essa espécie de encarnação biológica do social que chamo de *habitus.* [...] a noção de *habitus* também é um esforço para responder à pergunta sobre a maneira como o social existe. O social existe sob forma dessa "coisa" [...] que vemos se manifestar em duas situações. Por um lado, ela se manifesta através dos processos de aquisição e de incorporação: os sujeitos sociais são modificados pelas condições sociais e econômicas, elas são continuamente transformadas, como dizia Husserl, pela experiência; é o *habitus*. Por outro lado, nós percebemos o *habitus* em sua efetivação, ou seja, quando esse indivíduo sobre o qual, tirando o *habitus*, não se pode fazer nada além de um discurso biológico, entra, junto com o mundo social do qual ele sempre é por um lado o produto, numa relação que não é passível de um discurso biológico. Em última instância, o *habitus* designa essa relação dupla que é a socialização e uma maneira permanente e durável de entrar em relação com o mundo social, uma modificação durável do biológico (Bourdieu, 2024, p. 165).

Bourdieu (2002) concebeu as ações dos indivíduos como resultados de um sistema de disposições adquiridas pelo processo de socialização, e que produzem, tendencialmente, correspondência entre as ações socialmente reconhecidas e as suas histórias sociais e simbólicas. *Habitus* é, então, a posição presente e passada do indivíduo na estrutura social e que é transportado com ele em todo tempo e lugar. O *habitus* expressa a pessoa social, com todas as disposições, que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e da distância social entre as posições objetivas dos diferentes indivíduos no campo social. O *habitus* é, em suma:

> [...] sistema de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a interação consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente "reguladas" e "regulares" sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras, e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (Bourdieu, 2011a, p. 87, grifo do autor).

Na análise bourdieusiana, a realidade social é tida como um espaço de socialização contínua e o modo como os conteúdos e ideais se formam e se tornam história está relacionado ao espaço do social, visto como uma arena de lutas simbólicas que atravessam as relações entre indivíduos e compõem suas posições. Desta forma, a cultura – o mundo simbólico, imaterial – é concebido como um sistema hierarquizado de significações, objeto de disputa dos agentes – os indivíduos de modo relacional – que procuram distanciamentos distintivos entre si com referência a marcadores de classes sociais (Bourdieu, 2014). A posição desses agentes no campo social determina a legitimidade e o efeito de dominação que a cultura dos indivíduos melhor posicionados tem frente à outras manifestações culturais. No contexto da luta simbólica, o *habitus* é elemento ativo de

reprodução social porque circunscreve a ação dos indivíduos nas referências cultivadas em sua socialização primária. Regulando o que se considera necessário, viável e desejável, ele conecta o presente ao passado.

> Passado que sobrevive no atual e que tende a se perpetuar no porvir ao se atualizar nas práticas estruturadas de acordo com seus princípios, lei interior por meio da qual se exerce continuamente a lei de necessidades externas irredutíveis às pressões imediatas da conjuntura, o sistema das disposições está no princípio da continuidade e da regularidade que o objetivismo concede as práticas sociais sem poder explicá-las e também das transformações reguladas das quais não podem dar conta nem os determinismos extrínsecos e instantâneos de um sociologismo mecanicista nem a determinação puramente interior, mas igualmente pontual do subjetivismo espontaneísta (Bourdieu, 2011a, p. 90).

Esta tese trabalha com conceitos e noções elaborados na teoria bourdieusiana, presentes também nos prolongamentos críticos que enfatizam a pluralidade de contextos e disposições. Esses recursos teóricos são identificados como construtos ou utilizados para interpretar grupos de variáveis neste trabalho. O Quadro 01, abaixo, apresenta definições para termos-chave utilizados nesta tese.

Quadro 01 – Conceitos e noções utilizados na tese a partir da sociologia disposicionalista.

Termo	Definição	Obra de referência
Capital social	conjunto de redes de relações e vínculos sociais que o indivíduo ou a família pode mobilizar como recurso, convertendo conexões em apoio, informação e oportunidades socialmente valorizadas	Bourdieu (2011a, 2021)
Capital cultural	conhecimentos, disposições, hábitos e bens simbólicos incorporados ao longo da socialização, especialmente no ambiente familiar, que orientam práticas e conferem vantagens nos diferentes campos sociais	Bourdieu; Passeron (2008, 2018) Bourdieu (2014a)
Capital escolar	acúmulo de credenciais, trajetórias e desempenhos	Bourdieu (2011c, 2017) Bourdieu; Passeron (2008,

	reconhecidos institucionalmente pelo sistema educacional, funcionando como forma específica e legitimada de capital cultural	2018)
Capital informacional	acesso diferencial a informações estratégicas sobre o funcionamento da escola e do sistema educacional, cuja posse amplia as possibilidades de escolha e sucesso escolar	Bourdieu (2012, 2014b, 2019)
Práticas estudantis	conjunto de comportamentos, rotinas e modos de relação com o estudo e com a instituição escolar, moldados pelas disposições incorporadas, pelos capitais acumulados e pelas posições ocupadas no espaço social	Bourdieu (2011a) Bourdieu; Passeron (2008, 2018) Lahire (1997)

Fonte: Elaboração própria.

As seções a seguir articulam dois eixos centrais para a compreensão das desigualdades educacionais. Primeiramente, discute-se o *habitus* como princípio gerador de práticas e percepções que contribuem para a reprodução social operada pelo sistema escolar. Em seguida, trata-se da noção de *causalidade do provável*, que teoriza sobre como as expectativas de longevidade escolar são socialmente estruturadas, orientando estratégias, investimentos e trajetórias segundo as probabilidades objetivamente inscritas nas posições ocupadas no espaço social.

2.1.1 O *habitus* e a desigualdade na reprodução social operada pelo sistema escolar

Considerando a relação entre cultura e conservação social, o sistema de ensino desempenha papel de reprodutor da relação de dominação entre classes (Bourdieu; Passeron, 2008). Ao promover padrões distintivos de aprendizados entre as classes, a instituição escolar ajuda a produzir esquemas de apreciação, percepção e ação do mundo social por via da internalização dos sistemas

classificatórios dominantes no mundo social. Com isso, afirma as diferenças culturais que correspondem a distâncias sociais.

Esse processo repercute no sistema educacional como diferenças culturais pré-existentes, que constituídas no meio familiar, condicionam as trajetórias, o acesso e a longevidade escolar das novas gerações. A escola, no caso aqui aplicado, a universidade, por reproduzir os códigos sociais e linguísticos da cultura dominante, acabam por incentivar e reconhecer em alguns estudantes tais capitais e a constranger e limitar os desprovidos de tais capitais.

Essa reprodução das desigualdades de capital cultural, conectada ao *habitus,* influencia as experiências, as posições futuras dos estudantes e a longevidade escolar. A formação disposicional distinta conformada no seio familiar e confirmada na escola converge para posições sociais de distinção ou, ao menos, de maior capacidade de ação e poder em determinados campos da vida social – entre os quais, estão conectados ao foco desta pesquisa: o escolar e o profissional. Mesmo com uma significativa democratização do acesso à cultura de elite, seja através do desenvolvimento tecnológico ou do enfraquecimento das barreiras econômicas ao acesso da tecnologia, a distribuição do capital cultural tido como legítimo no processo de dominação cultural é promovida e apreendida de forma desigual.

Em sua análise do contexto educacional, Bourdieu (2008, 2018) identificou que a cultura escolar é definida a partir da cultura da elite e que as crianças originárias de um meio social menos favorecido socioeconomicamente não podem adquirir essa cultura, senão penosamente. Esses estudantes oriundos de classes populares não recebem de seu meio familiar algo que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural, uma certa docilidade. Bourdieu explicitou a posição dos agentes dentro do campo social pela concentração de capitais que são distribuídos de forma desigual entre os estratos sociais. Os indivíduos pertencentes aos estratos sociais que detém o maior volume de capitais legítimos são vistos no campo social como elite, que impõe sua cultura como "legítima", restando aos estratos sociais subalternos sua situação de dominados pela carência dessa cultura.

A escola, ao atribuir aos indivíduos esperança de vida escolar estritamente dimensionada pela sua posição na hierarquia social, opera uma seleção que - sob as aparências da igualdade formal - sanciona e consagra as desigualdades reais. Assim, contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima (Bourdieu, 2011c, 2017). A escola transforma desigualdades de fato em desigualdades de direito, uma vez que trata desigualdades sociais entre

os estudantes como desigualdade de dons ou de mérito. Assim, apesar da expansão do acesso no sistema escolar, a escola empreendeu pouca ou nenhuma transformação, transferindo aos estudantes os esforços de corresponderem às exigências que a própria instituição define e legitima.

A ligação entre o capital cultural e as condições econômicas é marcada pelo tempo necessário à aquisição desses capitais. Esse tempo necessário varia de acordo com as diferenças de composição de capitais no meio familiar, determinando a precocidade da exposição, a eficácia da transmissão e as chances de acumulação deste capital. Sabe-se que a acumulação inicial do capital cultural, que condiciona a rapidez e facilidade do processo, começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de forte capital cultural legitimado. Nesse caso, o tempo de acumulação corresponde à totalidade do tempo de socialização primária (Bourdieu; Passeron, 2018).

Com isso, o investimento familiar em capital cultural é a forma mais oculta e determinante dos investimentos educativos, que é explicitamente identificável na transmissão doméstica do capital cultural. Ou seja, o rendimento escolar depende do montante e de quão precoce é o incentivo que a família dá à aquisição desses capitais. Os investimentos culturais calculados de certas famílias em relação à educação de seus filhos podem compensar relativamente a ausência de uma herança cultural distinta produzida no seio da família desde o nascimento.

Em todos os âmbitos da vida escolar, estudantes oriundos de classes populares experimentam uma desconexão entre seus *habitus* e os capitais escolares de referência da escola. Porém, é no domínio da linguagem que essa distância se torna mais evidente. A linguagem é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural (Bourdieu, 2015), porque, enquanto sintaxe, ela fornece um sistema de estruturas mentais transferíveis, compatíveis com valores que dominam toda a experiência. Conforme o avanço nos níveis escolares, a linguagem torna-se mais desigualmente distante da língua efetivamente falada nos ambientes familiares e, assim, mais distante da possibilidade de captação dos conteúdos propostos pela escola entre os estudantes com baixo capital cultural legitimado.

Para esses indivíduos da elite, chamados no contexto educacional de “herdeiros” têm a capacidade de lidar melhor com os vários mecanismos de reprodução cultural que se manifestam nas dinâmicas e hierarquias educacionais, bem como melhor capacidade de transitar nos percursos educacionais, suas sanções e restrições. O passado incorporado, objetivado no sistema de disposições, configura as aspirações e as condições para a realização dessas aspirações no presente

de ação, manifesto tanto em competências e vantagens incorporadas quanto em vantagens compensatórias. Assim, além de reconhecer e navegar de forma mais assertiva pelos caminhos educacionais mais vantajosos, os estudantes herdeiros ainda têm uma margem maior para falhar, compensando eventuais percalços que para outros seriam determinantemente impeditivos. No contexto da pesquisa aqui desenvolvida, esses estudantes competem com vantagem nas disputas sociais associadas ao campo educacional, obtendo maiores chances de alcançar longevidade escolar e, em consequência disso, uma melhor posição no mercado de trabalho. Como aponta Bourdieu:

> [...] a excelência sanciona um encontro tão perfeito entre as estruturas incorporadas e as estruturas objetivadas que o agente social se encontra incessantemente ajustado ao seu universo sem jamais precisar buscar fazer isso, sem jamais fracassar nem dar a aparência de se esforçar para corrigir, se recuperar ao se levantar depois de um escorregão (Bourdieu, 2024, p. 99).

De modo geral, a partir da sociologia disposicionalista, trajetórias de longevidade escolar podem ser compreendidas como efeitos da articulação entre disposições incorporadas como *habitus*, condições objetivas e funcionamento seletivo do sistema escolar. Assim, há maiores chances de longevidade escolar entre estudantes oriundos de famílias dotadas de elevado capital cultural e escolar, cujos *habitus* estão ajustados às exigências da forma escolar: domínio da linguagem legítima, familiaridade com a cultura letrada, antecipação das regras do jogo educacional. De modo inverso, entre estudantes das classes populares, com menor volume de capital cultural e baixa escolaridade nas gerações anteriores, a interrupção precoce ou a escolarização mais curta constitui a trajetória mais "provável".

Dentro desse quadro tendencial, Lahire (2002) argumenta que os indivíduos incorporam disposições heterogêneas, resultantes de experiências socializadoras múltiplas e, por vezes, contraditórias. Isso implica que a conversão das condições objetivas em motivações não é mecânica nem totalmente homogênea. Mesmo em contextos de desvantagem estrutural, podem emergir disposições escolares favoráveis produzidas por micro-contextos específicos: práticas parentais valorizadoras da leitura, encontros com professores significativos, redes religiosas ou associativas, experiências escolares positivas. Dessa forma, as trajetórias improváveis de longevidade escolar tornam-se sociologicamente inteligíveis (Lahire, 1997).

A longevidade escolar deve ser analisada como processo dinâmico de ajustamento entre variáveis que podem ser observadas ou estimadas a partir de outros fatores. Com isso, pode-se entender a regularidade estrutural das desigualdades, observando fluxo, variação e configurações

contextuais que podem deslocar o provável sem, contudo, negar a força estruturante da reprodução social.

2.1.2 A causalidade do provável e expectativas de longevidade escolar

Para a análise da longevidade escolar, a noção de espaço social em Bourdieu é importante, pois a análise da trajetória escolar, seja de um indivíduo ou de um grupo, é feita em relação à posição relativa ocupada deste indivíduo ou grupo no espaço social, classificado com base em diversas dimensões da realidade social (cultural, escolar, política, entre outros), que expressa poder relativo de grupos sociais ou indivíduos na relação com outro, como processo de diferenciação social (Bourdieu, 2012, 2014a). Assim, a análise das posições ocupadas pelos estudantes e suas famílias no espaço social em estudo, permite entender o lugar relativo no qual eles se encontram e o quanto de recursos eles dispõem para disputar lugares educacionais e sociais.

O espaço social delineado nesta investigação é o das trajetórias escolares, buscando padrões e regularidades nos fluxos de escolarização, supostos como coerentes com as condições objetivas e disposições cultivadas nos meios de origem. Entende-se que essas disposições, agindo sobre o domínio da crença, também produzem inclinações quanto o destino escolar socialmente esperado na relação com o *habitus* constituído na socialização primária, ou familiar. Isso é o que Bourdieu denomina como causalidade do provável:

> [...] aquilo que se adquire pelo encontro repetido com um mundo social estruturado segundo uma certa lógica, ou seja, *aquela espécie de disposição a antecipar o que vai acontecer e a esperar o que vai acontecer,* resumindo, essa disposição a "chegar antes", a antecipar o provável, se adquire *pelo encontro permanente com um mundo estruturado, definido por uma certa estrutura de probabilidade objetivas* (Bourdieu, 2024, p. 167, sem grifos no original).

As expectativas e as antecipações práticas do futuro são engendradas pelo *habitus* ao longo do tempo. Com a manutenção da congruência entre as condições objetivas e as expectativas a elas correspondentes, cria-se, pela adequação das ações presentes aos esquemas desenvolvidos no passado, um efeito de composição que torna o futuro esperado cada vez mais provável. Assim, as antecipações práticas fazem as expectativas corresponderem à leitura, marcadas pelo *habitus* de classe, das condições objetivas à medida que os fatos se sucedem demandando decisões. Essas práticas cotidianas antecipam hoje, no tempo presente, o futuro provável.

Assim, no contexto educacional, o *habitus* é um conceito mediador que articula a herança cultural da família, cristalizada como capital, e as chances objetivas de longevidade educacional em sociedades desiguais (Bourdieu, 2015, 2017). As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos, o *habitus*, que está implicado em sua posição social e conectado a arranjos distintivos de capitais (Bourdieu, 2011a). É nessa ordem de julgamento e estratégia que se encontram as expectativas formuladas pelos atores em relação à escolarização.

Dessa forma, o sistema escolar contribui para impor aos estudantes de classes pobres o destino socialmente previsto, o fracasso escolar, ou seja, um curto trajeto educacional. Porém, a invisibilidade do processo de exclusão ocorre em grande parte pelo tratamento similar que a escola proporciona a estudantes oriundos de diferentes classes sociais. Assim, uma curta trajetória escolar de um indivíduo, em geral, é interpretada pela sociedade como vinculada a inaptidões naturais e passa por críticas e justificativas morais depreciativas. Como consequência, o sistema escolar desempenha um papel de reprodução social quando seleciona estudantes com *habitus* compatível às exigências escolares. Assim, o funcionamento das instituições faz com que a exclusão escolar pareça resultar da escolha dos indivíduos de evadir quando, pelos atritos produzidos entre as formas legítimas da cultura e as condições de possibilidade dos meios populares, sancionados por práticas diversas de violência simbólica, ela já havia sido determinada de antemão pela estrutura social (Bourdieu, 2011b).

Esse conjunto de mecanismos, entre outros, permite-nos pensar a partir de Bourdieu (2015; 2018) sobre o quanto o futuro provável está em potência no presente. Existe um futuro esperado ao qual as práticas do presente irão corresponder, fazendo com que horizontes de aspirações sejam um objeto social vivido como algo natural e, por conseguinte, justificadas as desigualdades consequentes desse processo. Como sintetiza, Bourdieu:

> Portanto, é porque os agentes sociais estão tendencialmente, e até certo ponto, ajustados às condições objetivas nas quais foram produzidos que eles realizaram espontaneamente, fora de qualquer cálculo racional, condutas que tendem a se ajustar a essas chances tudo o mais constante quer dizer, enquanto as condições objetivas nas quais eles agem não sejam muito diferentes das condições objetivas nas quais foram moldados (Bourdieu, 2024, p. 172).

No caso desta pesquisa, o futuro em questão é o ingresso na educação superior, que pode ou não ser previsto como uma expectativa pelos concluintes do ensino médio. A expectativa de

longevidade escolar refere-se às projeções que estudantes e suas famílias constroem sobre até que nível pretendem ou acreditam conseguir avançar no sistema educacional (Goyette, 2008; Morgan, 1998, 2005, 2007). Ela não é puramente uma aspiração individual, mas resulta de processos socialmente estruturados, nos quais informações disponíveis, desempenho acadêmico prévio, recursos familiares e percepções de oportunidades e restrições moldam decisões educacionais. Assim, a longevidade escolar esperada expressa cálculos situados, ainda que nem sempre conscientes, sobre custos, benefícios e probabilidades de sucesso, contribuindo para a reprodução ou para a mobilidade nas trajetórias educacionais. Para aqueles em vantagens de origem, há uma convergência entre o desfecho de longevidade escolar aqui considerado - o acesso à educação superior - e as expectativas que refletem a interiorização das condições objetivas, que na teoria bourdieusiana, expressa-se da seguinte maneira:

> O princípio das diferenças entre *habitus* individuais reside na singularidade das *trajetórias sociais*, às quais correspondem séries de determinações cronologicamente ordenadas e irredutíveis umas às outras: o *habitus* que, a todo momento, estrutura em função das estruturas produzidas pelas experiências anteriores as experiências novas que afetam essas estruturas nos limites definidos pelo seu poder de seleção, realiza uma integração única, dominada pelas primeiras experiências, das experiências estatisticamente comuns aos membros de uma mesma classe (Bourdieu, 2011a, p. 100, grifos do original).

Nesta tese, com abordagem quantitativa longitudinal e inferencial, a questão das 'experiências estatisticamente comuns aos membros de uma mesma classe' que engendram a causalidade do provável fica visível pela exploração dos dados em nível nacional. A perspectiva bourdieusiana do *habitus* trata da interiorização das condições exteriores de tal maneira que as esperanças subjetivas se adequam às probabilidades objetivas conforme lidas desde uma posição de classe. Diante das pressões imediatas das circunstâncias, estão em jogo disposições adaptadas às possibilidades percebidas que, em meio a informações incompletas, referem-se às experiências recorrentes de uma classe em um espaço social, em um cálculo que não é plenamente racional.

Ademais, cumpre lembrar que, na sociedade brasileira, chegar ao ensino médio já é um resultado vantajoso, tornando a população deste estudo um grupo já filtrado socioeducacionalmente. Isso implica reconhecer que mesmo o subgrupo deste estudo com menores probabilidades de ingresso na educação superior tem vantagens frente aos que não chegaram ao último ano do ensino médio. No quadro geral, marcado pela incerteza e pelas demandas imediatas,

> Torna-se pouco sensato pensar/investir em projetos de longo prazo e, mais ainda, adiar satisfações. Produz-se, assim, um "horizonte temporal comprimido", a vida se estruturando mais em torno do presente. [...] Além disso, o horizonte de futuro passa a ser

> construído no contexto de riscos. O tempo presente passa a ser o referente central para o indivíduo singular e coletivo (Viana, 2009, p. 20).

Reforçando a abordagem clássica bourdieusiana, outros fatores contextuais que conformam a construção e a realização das expectativas associadas à longevidade escolar têm sido identificadas na literatura acadêmica. Os estudos que informam essa relação e ajudam a visualizar a materialização da causalidade do provável são revisados a seguir.

2.2 LONGEVIDADE EDUCACIONAL E TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A longevidade escolar refere-se ao tempo de permanência e à titulação alcançada no sistema educacional (Vianna, 2005), tema que também evidencia novas formas de desigualdade educacional no Brasil. A universalização do ensino fundamental e médio incorporou amplos segmentos antes excluídos do sistema escolar, alterando trajetórias e ampliando a longevidade escolar (Hasenbalg; do Valle, 2003). A expansão educacional das últimas décadas motivou pesquisas voltadas a compreender esse processo e suas implicações. Assim, analisa-se a produção da Sociologia da Educação sobre a longevidade escolar entre estudantes de meios populares, expressões frequentemente associadas na literatura.

Neste estudo, adota-se o termo ‘meios populares’ em vez de ‘classes populares’ (Bourdieu; Passeron, 2008), por sua maior flexibilidade conceitual. Com base em Bourdieu (2014a), considera-se que esse segmento denominado de meios populares reúne estudantes que estão excluídos das classes médias e altas. De modo geral, a literatura relacionada à longevidade escolar nesse grupo social coloca atenção em sua relação com o mundo do trabalho.

As primeiras pesquisas sobre escolarização em meios populares concentraram-se na noção de “fracasso escolar” (Bourdieu, 2015; Patto, 1990), que individualizava a responsabilidade pelo insucesso. A partir dos anos 1970 e 1980, a Sociologia da Educação passou a evidenciar o papel das estruturas sociais e escolares na produção das desigualdades (Patto, 1990), utilizando conceitos bourdieusianos como *habitus*, campo e capital cultural.

Nessa perspectiva, estudos brasileiros como os de Zago (2006), Setton (2002), Nogueira (2003) e Ferraro (2004) destacam o caráter de produção e reprodução das desigualdades no ambiente escolar. Autores nacionais (Almeida, 2006; Lacerda, 2006; Piotto, 2007; Portes, 1993;

Souza, 2009; Zago, 2005) e estrangeiros (Lahire, 1997; Terrail, 1990; Zéroulou, 1988) analisam fatores explicativos de percursos escolares bem-sucedidos entre estudantes de origem popular. Esses estudos apontam a importância de se considerar diferentes dimensões de análise, como por exemplo, a configuração familiar (Lahire, 1997; Portes, 1993), a mobilização individual (Portes, 1993; Zago, 2006), a influência escolar (Carvalho, 2012; Souza, 2009) e o papel de professores e redes de sociabilidade (Almeida, 2006; Piotto, 2007). Pesquisas também utilizam o conceito de "estudante-trabalhador" (Romanelli, 2000), referindo-se à condição de uma pessoa que estuda e trabalha simultaneamente, mantendo o estudo como prioridade. Esse termo se diferencia da caracterização de "trabalhador-estudante", para quem o estudo é um complemento a uma identidade já estabelecida com o trabalho como ocupação preponderante e representa uma forma de ascensão profissional (Vargas; Paula, 2013).

Mais recentemente, estudos também vêm apontando uma "desagregação do espaço educacional institucionalizado" (Costa; Koslinski, 2006), ou seja, a educação formal perdeu coesão e uniformidade, tornando-se fragmentada em termos de acesso, qualidade e trajetórias escolares. Se antes ela oferecia percursos relativamente previsíveis e homogêneos, segmentou-se em diferentes oportunidades e resultados educacionais para os estudantes, dependendo de fatores como origem social, escola frequentada, gênero, raça e capital cultural familiar. Em termos de ingresso na educação superior, isso vem significando que o perfil socioeconômico dos estudantes direciona a escolha do curso de graduação (Nascimento; Massi, 2020).

Outro estudo que dialoga diretamente com a pesquisa aqui desenvolvida é a tese de Caprara (2017). O trabalho investiga o desempenho de estudantes brasileiros no SAEB 2013, mobilizando análises estatísticas e duas operacionalizações de classe — por estratos de consumo e por capitais econômico e cultural, à luz de conceitos elaborados por Pierre Bourdieu. Os resultados evidenciam a persistência das desigualdades de classe nos rendimentos acadêmicos, mesmo diante de variáveis escolares e pedagógicas, informando o debate sobre o papel da escola entre reprodução social e produção cultural.

O conjunto dessa produção registra a influência da sociologia disposicionalista, que também tem guiado nosso grupo de pesquisa na interpretação da realidade educacional brasileira, com atenção aos mecanismos que afetam a transição do ensino médio para a educação superior, como a estratificação escolar (Caregnato; Raizer, 2021; Caregnato *et al.*, 2019, 2020, 2021; Rosa

et al., 2024; Santos *et al.*, 2021). Portanto é também à luz da sociologia disposicionalista que os achados da revisão de literatura são integrados nesta tese.

Ao revisar a literatura sobre o tema em foco, fez-se um levantamento que buscou responder à seguinte questão: "Quais fatores incidem sobre a longevidade escolar e como eles afetam a transição para a educação superior?". Para respondê-la, foram consultados seis repositórios: Portal de Periódicos da CAPES, SciELO, BDTD, Oasisbr, ERIC e Google Scholar, incluindo artigos, dissertações e teses. A revisão também foi orientada por resultados de uma análise prévia dos microdados do SAEB: uma regressão para identificar variáveis mais relevantes. A questão para a revisão se relacionou, portanto, à meta de verificar como pesquisas anteriores trataram as variáveis em análise nesta tese e consideraram suas influências sobre o fenômeno em questão.

O recorte temporal abrangeu publicações a partir de 2005. Essa data de início foi escolhida por marcar um período em que os bancos de dados do INEP passaram a oferecer volume expressivo de informações e em que se ampliaram as matrículas no ensino médio e na educação superior, impulsionadas por políticas de democratização do acesso (INEP, 2016; 2018). A busca ocorreu entre outubro de 2024 e fevereiro de 2025, empregando categorias e conceitos combinados por meio de operadores booleanos. Foram localizados 69 trabalhos no Portal de Periódicos da CAPES, 35 no SciELO, 23 na BDTD, 144 no ERIC, 6 no Oasisbr e cerca de 948 no Google Scholar. A delimitação da busca e seleção de publicações está descrita no Quadro 02.

Quadro 02 – Termos de busca e repositórios pesquisados

Termos	**Repositório**	**Número de achados (mantidos para análise)**
(capital cultural) AND (abandono)	Portal de Periódicos da Capes; Scielo; BDTD; Oasisbr.	1
(ensino médio) AND (reprovação)	Portal de Periódicos da Capes; Scielo; BDTD; Oasisbr.	8
(ensino médio) AND (reprovação) AND (desigualdades)	Portal de Periódicos da Capes; Scielo; BDTD; Oasisbr.	4
(transição escola trabalho) AND (capital cultural) E (ensino médio) AND (reprovação)	Portal de Periódicos da	2

	Capes; Scielo; BDTD; Oasisbr.	
(capital cultural) AND (ensino médio) AND (reprovação) AND (trabalho)	Portal de Periódicos da Capes; Scielo; BDTD; Oasisbr.	3
(trajetórias) AND (ensino médio) AND (reprovação) AND (capital cultural) AND (estudante trabalhador) AND (transição) AND (sociologia da educação)	Portal de Periódicos da Capes; Scielo; BDTD; Oasisbr.	1
(transição escola trabalho) AND (capital cultural) AND (ensino médio) AND (reprovação)	Portal de Periódicos da Capes; Scielo; BDTD; Oasisbr.	2
(“longevidade escolar") OR ("longevidade educacional") OR ("longevidade da escolarização") OR ("expectativa escolar") OR ("expectativa de futuro") OR ("prolongamento da escolarização") AND (“famílias populares”) OR (“camadas populares”)	Portal de Periódicos da Capes; Scielo; BDTD; Oasisbr.	27
(“longevidade escolar") OR ("longevidade educacional") OR ("longevidade da escolarização") OR ("expectativa escolar") OR ("expectativa de futuro") OR ("prolongamento da escolarização") AND (ensino OR escola)	Portal de Periódicos da Capes; Scielo; BDTD; Oasisbr.	2
(Trajetória estudantil OU Estudante trabalhador OU Escolarização OU Trajetória educacional) E (sociologia da educação E capital social E ensino médio)	Portal de Periódicos da Capes; Scielo; BDTD; Oasisbr.	9
(cultural capital) AND (high school) AND (student track longevity) AND (sociology) AND (college) AND transition)	ERIC; Google Scholar	5
	Total	64

Na sequência, os resultados foram selecionados para revisão conforme a aderência aos termos de busca, considerando a pertinência em relação à questão orientadora a partir da leitura de títulos e resumo. Foram selecionados 64 trabalhos. Em termos de fontes, eles provieram: 17 do Portal de Periódicos da CAPES, 13 do SciELO, 21 da BDTD, 5 do ERIC, 2 do Oasisbr e 6 do Google Scholar. Em termos de tipos de documentos, incluem-se: 39 artigos, 22 dissertações, 2 teses e 1 trabalho de conclusão de curso. Após a leitura desses documentos, 33 foram identificados como os mais relevantes para a discussão e citados nesta tese.

Para apresentar e analisar os elementos identificados na literatura, as publicações selecionadas foram organizadas em dois grupos temáticos fundamentais para o objeto de investigação desta tese. A organização foi construída a partir do exame dos achados bibliográficos e dialoga especialmente com dois estudos de revisão: Massi, Muzzeti e Suficier (2017) e Oliveira e Nogueira (2019). Esses trabalhos, ao sistematizarem a produção acadêmica sobre longevidade escolar no Brasil, ofereceram referenciais analíticos que orientaram a organização da literatura aqui mapeada em dois grandes eixos temáticos.

O artigo de revisão de literatura de Massi, Muzzeti e Suficier (2017) teve como objetivo compreender as diferentes trajetórias educacionais e sociais de estudantes, analisando sua relação com o destino escolar a partir de um balanço das principais pesquisas desenvolvidas no campo da Sociologia da Educação. Para isso, os autores revisaram estudos empíricos baseados, sobretudo, em entrevistas com estudantes de distintas camadas sociais, abrangendo desde o ensino fundamental até a educação superior.

A sua análise destaca a origem social, o capital cultural familiar e o tipo de relação estabelecida entre família e escola como variáveis centrais na configuração das trajetórias de escolarização. Com base nesses elementos, os autores evidenciam diferenças significativas nas expectativas de longevidade escolar entre estudantes de origens sociais distintas, bem como limites estruturais mais acentuados para sua efetivação entre aqueles provenientes de meios populares.

Outro estudo de revisão relevante é o de Oliveira e Nogueira (2019), que concentra a análise em estudantes oriundos de meios populares e busca identificar fatores associados à longevidade escolar. A partir do levantamento da produção existente, os autores sistematizam oito categorias explicativas principais: (a) práticas familiares de escolarização; (b) mobilização individual; (c) capital social; (d) características socioeconômicas singulares; (e) influência da instituição escolar; (f) influência do professor; (g) disposições constituídas; e (h) circunstâncias favoráveis, como êxitos escolares parciais e eventos contingentes.

O estudo sustenta que a longevidade escolar constitui um fenômeno complexo, cuja compreensão exige abordagens multifatoriais, nas quais as variáveis operam de modo interdependente. Considerando que essa proposta analítica explicita dimensões centrais para a investigação da longevidade escolar sob uma perspectiva sociológica disposicionalista, adota-se, nesta tese, uma sequência categorial semelhante, como princípio organizador dos achados extraídos dos documentos selecionados na revisão de literatura.

O Quadro 03, a seguir, sistematiza os dois grupos de categorias identificados nas publicações analisadas: aquelas relativas às trajetórias estudantis e aquelas referentes aos fatores contextuais destacados na literatura. Essas categorias possibilitam examinar dimensões relevantes da longevidade escolar, articulando elementos próprios das trajetórias individuais com condicionantes contextuais atravessados por determinações estruturais que incidem sobre os processos de escolarização.

Quadro 03 – Literatura revisada por grupos temáticos e categorias de análise

Grupo	N°	Artigos
Grupo 1 - Categorias explicativas de longevidade escolar já organizadas na literatura	30	-
Práticas familiares relativas à escolarização dos filhos	7	Bonaldi (2019); Mendonça (2021); Moles-López, Añaños e Burgos Jiménez (2023); Piotto (2008); Viana (2009, 2012); Vianna (2005)
Mobilização individual	2	Carvalho, Anastacio, Martins e Silva (2020); Silva (2007)
Capital social e conversão de capitais	5	Carvalho, Anastacio, Martins e Silva (2020); Silva (2007) Bonaldi (2017); White e Chapman (2024); Fényes e Mohácsi (2020)
Marcadores de gênero e raça e aspectos socioeconômicas	6	Bortoluzzi e Reis (2023); Miranda-Ribeiro e Gomes (2016); de Jesus (2018); Ferreira, Prata e Souza (2024); Castro (2014); Ricks e Warren (2021)
Efeito-escola	4	Bernardo (2018); Coelho e Gomes (2020); Piotto e Alves (2011); Correia (2011)
Disposições constituídas na confluência entre mobilização familiar e efeito-escola	4	Guimarães (2020); Oliveira (2016); Nascimento (2019); Pereira (2019)
Outras circunstâncias favoráveis	2	Teixeira (2012); Ribeiro (2014)
Grupo 2 - Fatores sóciocontextuais	13	-
Relação com o trabalho	6	Bonaldi (2018); Abramo, Venturi e

		Corrochano (2020); Stefanini (2008); Batista e Mazon (2016); Díaz López e Osuna Lever (2017); Jesus Filho (2013)
Região de moradia	3	Gonçalves e Mendonça (2021); Lopes (2008); Xavier (2016)
Práticas estudantis	4	Franceschini, Ribeiro e Gomes (2017); Fritsch, Vitelli, Rocha e Fensterseifer (2019); Andrade da Silva (2022); Caprara (2016)

Fonte: Elaboração própria.

Na sequência, os dois grupos - categorias explicativas da longevidade escolar e fatores contextuais - apresentam de forma detalhada as contribuições da literatura para a compreensão das categorias de variáveis que articula trajetórias estudantis do ensino médio à educação superior.

2.2.1 Grupo 1: categorias explicativas da longevidade escolar

O primeiro grupo de trabalhos trata dos principais fatores na configuração da longevidade escolar e na delimitação do seu público. Vê-se que o tema da longevidade escolar é estudado mais intensamente na relação com a categoria de estudantes considerados como oriundos de meios populares. Essas análises expõem o destino preconizado desde o segmento social de origem do estudante, interpretado como reprodução do arranjo social, nos casos em que ocorre a interrupção dos estudos, ou como trajetória improvável, quando a vida estudantil é prolongada.

2.2.1.1 Práticas familiares relativas à escolarização dos filhos

As práticas familiares foram tomadas como um objeto de análise nos trabalhos de Vianna (2005), cujo sobrenome também aparece grafado como Viana (2009, 2012). O ponto de partida foi uma revisão sistemática da literatura sobre o tema (Vianna, 2005) e, posteriormente, o tema foi explorado com base em entrevistas de profundidade com sete estudantes universitários originários de classes populares, caracterizados como tendo obtido sucesso improvável (Viana, 2009, 2012). No trabalho, a autora identificou a relação entre práticas socializadoras das famílias e a constituição de disposições facilitadoras de sobrevida escolar nesses meios. Ele aponta que as práticas

socializadoras, mais do que simples pregações ou inculcação ideológica, por exemplo, seriam formas por meio das quais as famílias populares estariam presentes na escolarização prolongada de seus filhos.

Piotto (2008) mostrou que, nos meios populares, o envolvimento familiar é crucial para o prolongamento da escolaridade dos filhos. Destacou como elementos-chave desse investimento a participação ou interação dos pais com a escola. A autora recorreu à contribuição teórica de Bernard Lahire, confirmando suas observações acerca da participação da família na constituição de um espaço favorável ao desenvolvimento de disposições estudantis, especialmente no que diz respeito ao arranjo familiar, à moral doméstica e às práticas de organização.

Bonaldi (2019) também identificou a relevância da participação familiar no prolongamento escolar dos filhos de meios populares ao analisar as expectativas de futuro de estudantes de um cursinho popular preparatório para o vestibular. Ele destaca a luta dos estudantes contra a "autoeliminação", ou seja, a confirmação de uma leitura de baixas chances de ingresso na educação superior associada à origem social. Nos casos analisados, os cursinhos desempenham um papel compensatório em relação aos limites do meio familiar no amparo à preparação para o ingresso na educação superior.

A dissertação de Mendonça (2021) analisou, retrospectivamente e através de entrevistas, as trajetórias escolares de seis estudantes filhos de produtores rurais que estavam cursando pós-graduação da Universidade Federal de Ouro Preto. Ela buscou entender as condições que contribuíram para o ingresso e a permanência desses estudantes na pós-graduação. Os principais resultados mostraram que, apesar de dificuldades encontradas na educação básica e na universidade, esses estudantes construíram trajetórias escolares de excelência ao longo da vida acadêmica e, para isso, foi de fundamental a mobilização familiar, com destaque para o papel das mães. Tanto para os doutores como para os doutorandos entrevistados foi importante contar com o apoio dos amigos, professores e companheiros. Observou-se, portanto, que ao chegar à pós-graduação, esses seis jovens já haviam incorporado as disposições sociais necessárias para a compreensão da "regra do jogo" escolar e se tornaram excelentes jogadores (Mendonça, 2021).

O artigo de Moles-López, Añaños e Burgos Jiménez (2023) analisou os fatores que determinam o fracasso escolar na Espanha através da análise documental sistemática e de uma abordagem quantitativa que atingiu os registros escolares de mais de cinco mil estudantes do sistema educacional público da Espanha em 2010. Esse estudo constatou que, no Ensino Médio, a

probabilidade de fracasso escolar não era afetada pela importância que os pais dão à educação, mas sim por suas práticas de acompanhamento dos estudos dos filhos, o que é coerente com as proposições da teoria bourdieusiana acerca da conformação do *habitus* e do capital cultural como elementos da prática social incorporada.

O conjunto dos trabalhos permite afirmar que as práticas familiares são uma variável que potencialmente prolonga a vida estudantil ao constituir disposições favoráveis à longevidade escolar, ainda que, em meios com escasso capital cultural legitimado, necessitem de complementação por meio de outros agentes e outras instituições.

2.2.1.2 Mobilização individual

Os trabalhos que evidenciam uma predominância na mobilização individual do estudante no prolongamento da escolaridade são aqueles que abordam estudantes da modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), ou seja, com idade mais elevada do que a considerada adequada para cursar o nível de ensino em que estão matriculados (faixa idade-série). Abordam, portanto, estudantes adultos que, muitas vezes, residem com cônjuge e filhos e trabalham.

Carvalho, Anastacio, Martins e Silva (2020) focalizaram perspectivas de ingresso na educação superior entre estudantes concluintes da EJA e identificaram, através da aplicação de questionários e entrevistas, que eles se percebiam como possuidores de capital informacional e cultural insuficientes para o ingresso na universidade. Mesmo diante de dificuldades, a maioria deles mostrava interesse em dar continuidade aos estudos. Porém, as possibilidades que projetavam eram ajustadas ao que percebiam como suas condições objetivas. Aqui evidencia-se a presença de elementos de expectativas ajustados a trajetórias localizadas na periferia do sistema.

Em sua tese, Silva (2007) analisou retrospectivamente as trajetórias de quatro estudantes de graduação que concluíram o ensino médio em curso de suplência. O estudo procurou identificar a relação entre sucesso ou fracasso escolar e o capital cultural de origem familiar. Em geral, a retomada dos estudos se deu depois da saída da casa dos pais e, com isso, a mobilização e estratégias de retomada dos estudos e prolongamento da escolaridade ocorreu por esforço próprio, com eventual apoio do cônjuge e após garantir alguma estabilidade financeira.

Esses trabalhos permitem considerar que os marcadores que atuam como desfavoráveis ao prolongamento da escolaridade de estudantes jovens e que ainda residem com os pais,

eventualmente, podem ser superados na fase seguinte de suas vidas. Entre os estudantes com mais idade e com mais compromissos, como é o caso da garantia da própria sobrevivência e da sua família, pode haver esforço individual e apoio familiar para a retomada da trajetória escolar interrompida. Nesses casos, os indivíduos despendem um esforço multiplicado para acessar a educação superior por requerer uma readaptação ao *habitus* escolar. Ao mesmo tempo, a condição de trabalhadores permite uma estabilidade e cultiva disposições favoráveis ao prolongamento dos estudos.

2.2.1.3 Capital social e conversão de capitais

A maioria das pesquisas encontradas mobilizaram o conceito de capital social em graus diferentes. Algumas, porém, investem nele maior centralidade. Bonaldi (2017) analisou trajetórias educacionais de jovens de camadas populares em relação ao capital cultural. O estudo mostrou que o capital social é constituído muitas vezes através de redes de socialização entre os colegas. Elas permitem, por exemplo, a circulação de informações imprescindíveis para o prolongamento da escolarização como informações institucionais e da rotina universitária. As redes de relações formadas acabam por engendrar novas formas de comportamento, estilos de vida que favorecem disposições para o alongamento da trajetória educacional entre jovens de meios populares.

White e Chapman (2024), em estudo realizado sobre a escolarização nos Estados Unidos, empregaram a categoria de capital social para analisar os fatores que influenciam na escolha da faculdade entre estudantes oriundos da zona rural. A pesquisa partiu do pressuposto de que a principal fonte de informação dos estudantes são os próprios pais e explorou o ponto de vista de alguns pais sobre o que torna a faculdade um projeto possível na educação dos seus filhos. As autoras, através da Metodologia Q, utilizada para analisar aspectos subjetivos como opiniões, e por meio de análise fatorial, concluíram que, entre os elementos que embasaram as opiniões e avaliações dos pais, estavam o desempenho escolar, o custo da faculdade, a relação da faculdade com o trabalho e a proximidade de casa.

Fényes e Mohácsi (2020) investigaram se os estudantes da Universidade de Debrecen, na Hungria, consideravam as diferenças nos ganhos salariais de cada profissão ao formular seus projetos de ingresso na educação superior. Em termos bourdieusianos, a pesquisa buscou identificar se os estudantes tinham pretensões de conversão de capital, ou seja, acumular capital cultural

através da escolarização para convertê-lo em ganhos salariais no futuro. O estudo foi realizado pela análise de *clusters* em que as motivações para o ingresso na educação superior foram agrupadas e relacionadas com variáveis de origem social por meio de análise de variância. O resultado da análise mostrou que, mesmo entre os alunos de origem social mais desfavorecida, o eventual maior ganho salarial após a graduação não configurava como motivação principal no projeto de prolongamento educacional. Esse fato foi interpretado como ligado ao desconhecimento dos mecanismos de ascensão econômica através do acúmulo de capital social e cultural.

Esses estudos mostram que o capital social como variável de influência nos desfechos de longevidade escolar é mediado pelas práticas familiares e de socialização entre pares. Também apontam que o capital social responde por processos informacionais dos quais as instituições educacionais não dão conta. Ao mesmo tempo, indicam que a ausência de capital social, por si só, não determina um desfecho desfavorável nas trajetórias escolares.

2.2.1.4 Marcadores de gênero e raça e aspectos socioeconômicos

Alguns marcadores sociais como gênero e raça associam-se às condições socioeconômicas de vida das pessoas e se interconectam às dinâmicas de variação da longevidade escolar. Isso ocorre nas diferentes etapas da relação com a escola, ou seja, desde a etapa de visualização de perspectiva de estudos, passando por eventual planejamento de como acessar e se manter na escola e indo até o eventual ingresso na educação superior.

O artigo de Bortoluzzi e Reis (2023) buscou entender as razões e características que explicam a variação de conhecimento a respeito das oportunidades de ingresso na educação superior entre jovens. A pesquisa é vinculada a um projeto de extensão que tinha o objetivo de divulgar oportunidades de ingresso na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) para estudantes concluintes do Ensino Médio de uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul. Foi aplicado um questionário aos estudantes para relacionar o nível de conhecimento sobre o acesso à educação superior e outras variáveis adscritas. O resultado principal apontou uma forte relação entre a renda familiar e o conhecimento a respeito das oportunidades de acesso à educação superior, sendo que quanto maior a renda familiar, maior o conhecimento sobre os processos de prolongamento da escolaridade.

Quanto à questão étnico-racial, o artigo de Miranda-Ribeiro e Gomes (2016) realizou uma análise quantitativa com uso de banco de dados do Censo Escolar de 2009 a fim de verificar a relação entre raça/etnia e reprovação em escolas estaduais de nove municípios de Minas Gerais. Foram aplicados modelos multivariados de regressão logística e os resultados mostraram diferenciais importantes segundo raça/cor e sexo. Os riscos de reprovação no 2º ano do Ensino Médio foram maiores para aqueles que se autodeclararam como sendo da raça/cor parda, sendo a situação ainda pior para o sexo feminino comparada ao sexo masculino.

No mesmo sentido, de Jesus (2018), analisou o considerado socialmente como fracasso escolar entre jovens negros a partir dos resultados de pesquisa sobre jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio nas cidades de Belo Horizonte, Brasília, São Paulo, Fortaleza e Belém. Através do relato dos jovens ao longo das entrevistas foi possível observar como a estereotipação de corpos vistos como anormais, aliados ao silenciamento acerca do racismo, interferem na autoimagem e na autoestima dos jovens, contribuindo, direta e indiretamente, para os elevados índices de reprovação e evasão.

No artigo de Ferreira, Prata e Souza (2024), estudaram-se as variações termos de sexo, raça e grupo socioeconômico em relação aos tipos de engajamento com escola e trabalho por jovens. Os dados foram produzidos no âmbito da pesquisa sobre as Juventudes Ibero-americanas foi realizada pelo Observatório da Juventude na Ibero-América (OJI), conduzida em 2019 (Ferreira, Prata e Souza, 2024). A análise demonstrou que as variáveis de raça negra e renda baixa são fatores associados a um engajamento institucional mais frágil. Em relação ao gênero, constatou-se que os homens transitam para o trabalho com maior tranquilidade, enquanto as mulheres vão dos estudos para situações de maior variedade e fragilidade institucional.

De modo similar, a dissertação de Castro (2014) investigou os possíveis determinantes do sucesso educacional, considerando como sucesso a chegada do aluno ao terceiro ano do Ensino Médio em idade apropriada, sem ocorrência de reprovação e abandono na trajetória escolar. A análise foi realizada utilizando os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2011 em forma de *cluster* com os marcadores cor, localização, condição socioeconômica. Os resultados da pesquisa revelaram que os alunos “não brancos” e com pais menos escolarizados são a minoria entre os considerados com trajetória de sucesso. A variável raça/cor se mostrou mais influente no desfecho do que a presença de incentivo familiar aos estudos e hábitos de leitura.

Por fim, Ricks e Warren (2021), explorou as experiências de transição do ensino médio para a faculdade de dez estudantes universitários de primeira geração bem-sucedidos. O estudo foi desenvolvido através de entrevistas com alunos do último ano de uma universidade historicamente negra nos Estados Unidos. Os participantes relataram que a experiência de transição para a educação superior levou a dificuldades frente às normas acadêmicas e a aspectos financeiros, além de questões psicológicas. Relataram ansiedade e medo, combinados a uma percepção de que tinham déficits em habilidades acadêmicas. Nesse caso, a detenção de um certo capital cultural e social pelos estudantes pareceu desempenhar papéis fundamentais em seu sucesso.

Esses trabalhos indicam que a longevidade escolar é fortemente influenciada por marcadores sociais como raça, gênero e condição socioeconômica. Eles afetam desde a construção de expectativas educacionais até o acesso, permanência e conclusão da educação básica e superior. Os estudos revisados para essa categoria indicam que maior renda familiar está associada a maior conhecimento sobre oportunidades de ingresso no ensino superior, enquanto estudantes negros, pardos e de baixa renda apresentam maiores riscos de reprovação, evasão e engajamento institucional mais frágil. Questões como racismo, estereótipos e desigualdades de capital cultural e social impactam a autoestima, o desempenho e a transição para a universidade, especialmente entre jovens de primeira geração. De modo geral, as desigualdades estruturais produzem trajetórias educacionais desiguais, limitando as chances de sucesso e prolongamento da escolaridade para grupos socialmente vulnerabilizados.

2.2.1.5 Efeito-escola

A respeito da influência escolar, Bernardo (2018) analisou trajetórias escolares de quatro estudantes para entender as marcas relativas às culturas escolares na transição para a educação superior. Sua tese de doutorado tratou a trajetória desses estudantes como “trajetórias mônadas”, seguindo a perspectiva de Walter Benjamin na interpretação de narrativas de vida. Em sua análise, ela conclui que a escola, ao impor desafios aos estudantes, age sobre a formação da identidade dos estudantes. Favorece, também, a socialização para além do meio de origem, possibilitando a superação do contexto familiar, uma vez que se trata de uma atuação prolongada sobre a trajetória do indivíduo. A influência escolar, em tese, impõe sacrifícios e trabalha pela longevidade escolar.

A articulação da escola para entender e atender o público oriundo de classes populares é explicitada no artigo de Coelho e Gomes (2020). O autor analisou o caso de uma escola da periferia de Curitiba que adotou um projeto educacional inovador ao conciliar a preparação para o ingresso na educação superior com a formação de nível técnico. Com uma metodologia que combinou a análise documental, observação do espaço escolar, aplicação de questionários e entrevistas com professores, alunos e outros profissionais da educação que atuam na escola, a pesquisa mostrou os resultados positivos alcançados pela pedagogia adotada pela escola. Os índices de reprovação e abandono foram drasticamente reduzidos e o ingresso na educação superior se tornou frequente entre os alunos concluintes.

Para compreender como a escola participa da construção de disposições favoráveis ao prolongamento educacional de estudantes de classes populares, Piotto e Alves (2011) analisaram as trajetórias escolares de duas estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública, provenientes dos meios populares. Através de entrevistas em profundidade, as autoras concluíram que a influência escolar teve papel crucial para a longevidade educacional das entrevistadas. Apesar de apresentarem reprovação e desistência em suas trajetórias, os hábitos de leitura e pensamento crítico desenvolvidos no espaço escolar foram apontados como imprescindíveis para o retorno aos estudos, para conclusão dos estudos e para a aprovação em concurso público. A aprovação no concurso foi fundamental para o posterior ingresso no curso de Pedagogia.

Mesmo fora do sistema formal de escolarização, os cursinhos pré-vestibulares vêm sendo constatados como espaços educacionais capazes de produzir efeitos similares aos atribuídos às escolas. O trabalho de Correia (2011) analisou as trajetórias de sete ex-alunos de um cursinho popular que ingressaram na universidade para interpretar as contribuições que o cursinho proporcionou nas suas trajetórias. O autor aponta que o engajamento para prolongamento da escolaridade se explicita na expectativa de ingresso na universidade. Isso ocorre apesar desses alunos terem sido considerados “maus alunos” pelos professores do ensino médio.

Uma posição mais ascética frente aos estudos que culminou na busca do cursinho parece ter ocorrido a despeito de pouco incentivo dos professores do ensino médio. Nesse caso, apesar de uma escolarização básica negativa, o cursinho popular se mostrou um agente importante de incentivo e viabilização do prolongamento educacional, incentivando a continuidade dos estudos e a transição para a educação superior.

Na literatura revisada, a influência do professor está contemplada nos estudos sobre a influência da escola, associada à influência de outros profissionais da educação que atuam no espaço escolar. Por exemplo, Bernardo (2018) observou que estudantes de escolas públicas indicaram que professores com postura humana, de incentivo e acolhimento, foram cruciais para suas trajetórias de escolarização e mesmo de suas histórias de vida.

Dessa forma, a influência da escola e, em alguns casos, de professores específicos, pode favorecer o prolongamento educacional em trajetórias escolares que, dada a origem social dos estudantes, tendem a um fim precoce. Esses achados se contrapõem à tendência geral da escola à reprodução social (Bourdieu; Passeron, 2008, 2018; Bourdieu, 2012) e, ao localizarem casos de sucesso improvável, convergem com a perspectiva de Lahire (2002) de que o professor pode atuar em um contexto de socialização escolar como um indivíduo que exerce uma influência positiva sobre a constituição de disposições e expectativas dos estudantes em sua trajetória escolar. Diante dessa situação, é possível lidar com a hipótese de que há, entre esses estudantes, inclinações a práticas ascéticas (Lahire, 2004) gerando afinidade com a disciplina requerida pela escola para a superação dos desafios que apresenta.

2.2.1.6 Disposições constituídas na confluência entre mobilização familiar e efeito-escola

Outro fator explicativo da longevidade escolar são as disposições constituídas favoráveis ao prolongamento da escolarização. A dissertação de Guimarães (2020) caracterizou um "*habitus* vestibulando" presente em um colégio privado e expresso com mais força no 3° ano do ensino médio, voltado à preparação para o ingresso na educação superior. Os estudantes investigados não foram considerados oriundos de meios populares, mas foram classificados como sendo de famílias com condições econômicas similares entre si e situadas na classe média. Nesse caso, o *habitus* estudantil identificado é condizente com as características e exigências do campo escolar, definido pelos diversos tipos de investimento pelos estudantes e pelas famílias para o alcance do objetivo de ingresso na educação superior.

Em sua dissertação, Oliveira (2016) buscou reconstituir o percurso escolar realizado por oito estudantes de graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) por meio de relatos biográficos para identificar as disposições e práticas que lhes possibilitaram a longevidade escolar. O estudo encontrou a existência de práticas educativas familiares, de mobilização de capital social,

influência do professor e da escola, práticas religiosas, valorização do estudo e incentivo ao contato com a cultura escrita como fatores presentes na constituição de disposições favoráveis ao prolongamento dos estudos entre esses jovens.

Nascimento (2019), com análises quantitativas do questionário socioeconômico e da prova de Ciências da Natureza do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) revelou que a elaboração dos itens tende a favorecer estudantes de escolas privadas ou federais, detentores de maior capital econômico e cultural, contribuindo para a reprodução das desigualdades. Em contraposição, ainda que alguns itens tenham apresentado baixa associação com o nível socioeconômico, fatores como o tamanho do núcleo familiar influenciam a transmissão de disposições culturais valorizadas pela escola mesmo entre estudantes populares.

O estudo de Pereira (2019) analisou os determinantes familiares que influenciaram o desempenho de concluintes do ensino médio das redes pública e privada no ENEM 2015 em Ribeirão Preto, articulando análise dos microdados do Exame, revisão histórica das avaliações externas e reflexão sobre o ensino médio brasileiro. As diferenças de desempenho entre as redes evidenciaram o peso da origem familiar e reforçaram a necessidade de se examinar a avaliação em perspectiva histórica e estrutural, considerando as transformações do ENEM e o caráter desigual do ensino médio.

Esses trabalhos mostram como a longevidade escolar também está associada à constituição de disposições favoráveis ao prolongamento dos estudos. As pesquisas apontaram que estudantes de classe média estão inseridos em contextos escolares que cultivam *habitus* alinhados às exigências do campo educacional, especialmente voltados ao ingresso na educação superior. Além disso, práticas educativas familiares, mobilização de capital social, influência positiva de professores e escolas, valorização do estudo, vivências religiosas e estímulo à cultura escrita estiveram presentes como fatores que fortalecem disposições duráveis que favorecem a continuidade dos estudos.

2.2.1.7 Outras circunstâncias favoráveis: socialização religiosa e transição para a vida adulta

Há outros fatores que podem se configurar como favoráveis ao prolongamento da escolaridade e porque evidenciam práticas socializadoras convergentes com as lógicas escolares. A socialização em espaços religiosos, aparentemente sem relação com o desenvolvimento de uma

postura propícia à longevidade escolar, foi o exemplo desse tipo de circunstância encontrado na literatura revisada. Em seu trabalho de dissertação, Teixeira (2012) buscou compreender a influência da inserção em grupos religiosos católicos na constituição de percursos escolares longevos de estudantes universitários de origem popular. Ela entrevistou 15 estudantes universitários que tiveram vivência em grupos religiosos e constatou que a socialização desses jovens nesses grupos contribuiu para a ampliação das relações sociais, fortalecimento de autoestima e autonomia. A vivência na diocese tem um caráter formativo, desenvolvendo hábitos intelectuais, competências de ação social e um *ethos* ascético, transponíveis do meio religioso para o escolar. Para poder desenvolver as atividades e fazer parte da administração do espaço religioso, é preciso estudar e planejar, o que muitas das vezes se traduz em prolongar a escolarização.

Outros elementos apontados por Teixeira (2012) dizem respeito à relação com o trabalho na própria diocese, desenvolvendo competências profissionais, e a possibilidade de receber bolsas de estudo de movimentos religiosos. A importância dessa bolsa se refletiu na consciência que esses jovens tinham de que precisariam trabalhar para se manter na universidade em uma eventual aprovação no vestibular e isso guiou suas escolhas quanto ao curso de graduação pretendido. Essa categoria de socialização religiosa, assim como as que foram expostas nos itens anteriores, resultam da literatura identificada e foram inspiradas em elementos explicativos associados a trajetórias educacionais de longevidade escolar variável (Oliveira; Nogueira, 2019).

O artigo de Ribeiro (2014) examinou as desigualdades nas transições para a vida adulta no Brasil nas décadas de 1990 e 2000, considerando três dimensões: saída da escola e entrada no mercado de trabalho, casamento e formação de domicílio próprio, e nascimento do primeiro filho. Com base em análises quantitativas de duas coortes sucessivas (dados da Pesquisa sobre Padrões de Vida de 1996 e da Pesquisa Dimensões Sociais da Desigualdade de 2008), observou redução das desigualdades socioeconômicas e de gênero nos padrões de transição, sobretudo em razão da expansão educacional ocorrida nas décadas anteriores. Ainda assim, persistiram diferenças significativas quanto ao momento do ciclo de vida em que tais transições se realizam, evidenciando a influência de mecanismos institucionais ligados à família, à escola e ao mercado de trabalho na produção de trajetórias desiguais. Portanto, especificidades do processo de transição para a vida adulta também podem explicitar relações mais ou menos favoráveis ao prolongamento dos estudos.

Na sequência, destacam-se alguns elementos específicos eleitos para a ênfase analítica desta pesquisa, constituindo-se como fatores associados à longevidade escolar e passíveis de verificação empírica a partir dos dados empíricos explorados nesta tese.

2.2.2 Grupo 2: fatores sóciocontextuais priorizados pela delimitação dessa pesquisa

Uma vez que esta tese articula a relação entre fatores contextuais, expectativas e desfechos de longevidade escolar entre estudantes de escolas públicas, faz-se necessário destacar fatores contextuais associados às variações na composição das trajetórias estudantis. Os fatores sóciocontextuais que serão analisados a seguir — o nível socioeconômico, a relação dos estudantes com o trabalho, a região de moradia e as práticas estudantis ou de estudo — assumem centralidade nesta pesquisa por três razões principais.

Em primeiro lugar, tais fatores explicitam variáveis diretamente articuladas aos pressupostos teóricos que orientam a investigação. Em segundo, sua relevância decorre do próprio material empírico, uma vez que o banco de dados a ser analisado permite identificar sua incidência sobre os desfechos dos percursos estudantis. Por fim, a literatura revisada sustenta a necessidade de considerar elementos que evidenciam a condição estrutural e a posição social dos estudantes no cotidiano da sociedade e da escola.

2.2.2.1 Condição socioeconômica e a relação com o trabalho

A relação do estudante com o trabalho, a sua situação de trabalho durante o ensino médio e a eventual necessidade de trabalhar concomitante ao ingresso na educação superior constituem um dos aspectos centrais nesta pesquisa de tese. O fator denominado de relação com o trabalho se mostrou significativo tanto nas análises de dados prévias empreendidas nesta pesquisa quanto nos achados do levantamento bibliográfico.

A pesquisa de Bonaldi (2018) identifica que, além do controle sobre a conduta dos filhos para o desenvolvimento de uma postura ascética em prol do prolongamento escolarização, outra estratégia muito importante mobilizada pelas famílias é a moratória em relação ao trabalho. Ela é entendida como uma prática realizada em um contexto social e psicológico, associada a uma condição mais ampla de “moratória juvenil”. Refere-se a um período em que as famílias permitem

aos jovens adiarem certas responsabilidades e expectativas, como é o caso do trabalho, casamento e formação de um lar. É um período de experimentação e exploração, onde há maior tolerância para com o comportamento juvenil, permitindo que os jovens se dediquem ao estudo, à capacitação profissional e à construção de sua identidade (Bonaldi, 2018).

Diante desse quadro, a investigação de Bonaldi (2018) constatou que os estudantes de meios populares que podem desfrutá-la adquirem uma posição de relativo privilégio em seu meio social. A moratória alça suas possibilidades de vivência da juventude a parâmetros semelhantes aos dos jovens da classe média. Mesmo que essa moratória seja curta, esse esforço ocorre às custas do que os próprios estudantes relatam como um "sacrifício dos pais" (Bonaldi, 2018).

No estudo desenvolvido por Abramo, Venturi e Corrochano (2020), foram analisadas as diferentes formas de viver e significar a experiência simultânea de estudar e trabalhar entre estudantes de meios populares, situação emblemática da condição juvenil no Brasil. Partindo de uma pesquisa qualitativa realizada com 32 jovens da Região Metropolitana de São Paulo, os resultados evidenciaram que a situação de ocupação desses jovens com o trabalho ainda no ensino médio limitava suas aspirações de prolongamento da escolaridade.

Stefanini (2008), em sua dissertação, analisou os condicionantes que motivaram alunos do ensino técnico de nível médio a buscar uma formação nesta modalidade de ensino, a fim de compreender o significado atribuído à escolaridade, bem como expectativas e aspirações no tocante à educação e ao trabalho. Por meio de entrevistas com 14 estudantes de uma escola técnica, ela concluiu que, na maioria dos casos, o ensino técnico possui um significado instrumental, seja como forma de auxiliar na subsistência para uma futura manutenção na educação superior, seja para ajudar a obter melhores perspectivas de trabalhos e remuneração no futuro. Em ambos os casos, essa modalidade é vista como uma maneira de auxiliar na concorrência por oportunidades laborais, sem que haja necessariamente perspectiva de atuação na área de formação técnica. Nestes casos, os estudantes consideram que as escolas que proporcionam formação técnica promovem uma formação de maior qualidade.

Nessa mesma direção, o artigo de Batista e Mazon (2016) abordou as trajetórias escolares de jovens de dez famílias de assentamentos da Reforma Agrária no município de Arinos (MG), investigando a relação entre dinâmica familiar e trajetória escolar entre alunos que são atendidos pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e pela Escola Estadual Chico Mendes. O estudo mostrou que, mesmo distantes dos dispositivos do capital cultural acionadores do sucesso

escolar, os pais atuam principalmente liberando os filhos do trabalho doméstico e da roça como incentivo à continuação dos estudos.

Díaz López e Osuna Lever (2017) conduziram um estudo entre 2013 e 2015 nas Faculdades Estaduais de Estudos Científicos e Tecnológicos (CECYTEs), localizadas em áreas marginalizadas das três cidades mais populosas da Baixa Califórnia, no México. Investigaram fatores que explicassem o alto número de evasão escolar na região, relacionando aspectos socioeconômicos e influência familiar na constituição de trajetórias de fracasso e êxito escolar entre os jovens. Os autores concluem que a situação socioeconômica familiar é o principal fator externo associado à evasão e ao abandono escolar e que está intimamente expresso pela necessidade de trabalho dos estudantes, principalmente entre os estudantes do sexo masculino.

A literatura mostra também que a relação com trabalho não se dá apenas de forma negativa em relação à escolarização. A dissertação de Jesus Filho (2013) analisou, através de estudo de caso, as trajetórias exitosas de três estudantes egressas da modalidade EJA. O autor considerou que estudantes da EJA já advém de uma trajetória interrompida marcada por reprovações e abandono. Toda a sua trajetória escolar explicita a importância do suporte econômico advindo do trabalho. O trabalho, fator ao qual frequentemente se atribui ao abandono da escola, foi também identificado nesse estudo como condição que possibilitou a retomada dos estudos e, posteriormente, a transição para a educação superior ao promover organização financeira e de rotinas.

Os principais achados indicam que a longevidade escolar é fortemente influenciada por fatores socioeconômicos (renda familiar, escolaridade dos pais), características institucionais (infraestrutura, clima escolar, qualidade docente) e trajetórias individuais (desempenho prévio, reprovações, engajamento), além de desigualdades territoriais e de gênero/raça. Essas evidências implicam que a análise estatística deve adotar uma abordagem longitudinal, capaz de modelar o tempo até evasão ou conclusão (como modelos de sobrevivência), controlar variáveis de contexto em múltiplos níveis (aluno, escola, trabalho, território) e tratar adequadamente censura e vieses de seleção, permitindo estimativas mais robustas dos fatores associados à permanência e ao sucesso escolar ao longo do tempo. Todas essas questões apontam para preponderância do nível socioeconômico no condicionamento das trajetórias educacionais. Entre estudantes com origem nos meios populares essa variável assume o caráter de principal preditora no modelo conceitual desta tese.

2.2.2.2 Região de moradia

A relação dos estudantes com sua região de moradia é outro aspecto relevante na análise da literatura e em nossa pesquisa de tese. O estudo de Gonçalves e Mendonça (2021) analisou trajetórias escolares de estudantes de classes populares que chegaram à pós-graduação em uma universidade pública do interior de Minas Gerais. A pesquisa investigou as condições que contribuíram para que seis estudantes de doutorado oriundos de distritos distantes da cidade, que sedia a universidade, conseguissem ingressar e permanecer até a pós-graduação. A maioria desses estudantes era oriunda do interior do estado e são filhos de pequenos produtores rurais e comerciantes nos distritos, de famílias com baixo capital econômico, cultural e escolar, mas com algum capital social. Todos os entrevistados declararam que a saída de seu local de moradia para viver na cidade que sedia a universidade foi fator imprescindível para o prolongamento da escolarização.

O deslocamento da cidade de origem é objeto de outros estudos e é tido como parte da estratégia de prolongamento da escolarização. Nos casos analisados na dissertação de Xavier (2016), o investimento, entendido como esforço, foi feito desde o ensino básico. O estudo investigou como os pais moradores da Bocaina, uma pequena localidade da cidade de Ouro Preto (MG), desenvolvem suas práticas de apoio familiar aos filhos em situação de mudança de espaço escolar ao ingressarem em uma escola pública localizada em outro distrito. Para isso, foram aplicados 134 questionários a todas as turmas do turno matutino que cursavam o 1º ano do Ensino Médio da escola selecionada. A partir da análise dos questionários, foram escolhidas cinco famílias de estudantes e realizadas entrevistas semiestruturadas com os responsáveis, a fim de analisar as práticas educativas desenvolvidas por meio de técnicas de perfil de configuração e histórias de vida. O estudo concluiu que o deslocamento de localidade é tido como única forma de prolongamento da escolarização desses jovens e que esse empreendimento mobiliza um grande esforço familiar.

Resultado similar foi obtido por Lopes (2008) em sua dissertação. O estudo procurou compreender o processo de migração do interior do estado de Minas Gerais para a capital e as estratégias de escolarização de alunos do Ensino Médio de um tradicional colégio confessional da rede privada de Belo Horizonte, cujas famílias pertencem às classes médias e superiores da população. Ao analisar estudantes provenientes de classes médias, verificou que as estratégias

familiares de educação dos filhos são similares às que Xavier (2016) encontrou ao analisar famílias de camadas populares.

Apesar de diferentes condições econômicas entre os dois segmentos estudados, o tema a origem geográfica aparece como um dos fatores que impactam na trajetória escolar dos alunos, mantendo o pressuposto de que os jovens interioranos apresentam desvantagens culturais quando comparados com seus pares da capital.

Lopes (2008) realizou análise documental e de entrevistas semiestruturadas a partir de dez estudantes do ensino médio, sendo seis oriundos de cidades pequenas e médias do interior de Minas Gerais e quatro moradores em Belo Horizonte. Além dos estudantes, foram entrevistados seus pais e profissionais da escola em que eles estudavam. Os resultados evidenciam uma maior mobilização dos estudantes interioranos e seus pais face aos estudos, quando comparados com seus pares da capital, explicitando que o processo de migração do interior para capital é, do ponto de vista das famílias, uma estratégia de reconversão de capital econômico em capital escolar e social.

2.2.2.3 Práticas estudantis e desempenho

As práticas estudantis e seu reflexo no desempenho do estudante são comumente tomados como fatores explicativos para a longevidade escolar. Nos trabalhos encontrados neste levantamento, as práticas estudantis ou escolares mantêm uma relação forte com outros fatores como reprovação e abandono. De um modo geral, a ausência da longevidade escolar é analisada como ‘fracasso escolar’ entre estudantes de classes populares, um resultado ‘provável’ diante das circunstâncias.

O trabalho de Franceschini, Ribeiro e Gomes (2017) procurou entender as motivações para descontinuidades no fluxo escolar (infrequência, reprovação e abandono escolar) na primeira série do ensino médio. Eles realizaram grupos focais com estudantes (15 a 19 anos) e entrevistas semiestruturadas com coordenadores(as) em três escolas da Rede Estadual de Ribeirão das Neves em 2014. Os motivos apontados para os limites no desempenho ou até abandono estiveram vinculados à necessidade de trabalhar, questões familiares (falta de acompanhamento escolar, necessidade de cuidar de irmãos, maridos, filhos), não ter dinheiro para ônibus, violência, falta de interesse nas aulas, desidentificação com os métodos escolares, uso de drogas, círculos de socialização desfavoráveis à frequência escolar, *bullying* e ter tido reprovação anterior. Esse

conjunto de motivos resultou em um baixo desempenho e consequentemente no abandono da escola.

As práticas estudantis no contexto da produção de desigualdades educacionais também foram alvo de análise do artigo de Fritsch, Vitelli, Rocha e Fensterseifer (2019). A análise procurou entender o fluxo escolar compondo perfis a partir de características dos estudantes do ensino médio de escolas públicas de São Leopoldo (RS). Foram identificadas diferenças entre perfis e seus reflexos no desempenho escolar, a partir de alguns indicadores sociais. O estudo concluiu que as características associadas às maiores chances de reprovação e abandono escolar foram: estudar no período noturno; trabalhar ou estagiar; ter ficado um tempo sem estudar ou ter cursado EJA; ter sido reprovado pelo menos uma vez no ensino fundamental; ter filhos; ser filho de pai com baixo grau de instrução; não possuir livros em casa; não ter escolhido a escola por razões como qualidade e proximidade da casa; não dedicar tempo aos estudos fora dos horários de aula; e estar em defasagem idade-série.

O artigo de Andrade da Silva (2022) analisou os determinantes do êxito escolar entre estudantes da 1ª série do ensino médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA), procurando responder como a distribuição desigual de capital cultural interfere no rendimento escolar. Assim como na outra pesquisa (Fritsch *et al.*, 2019), o estudo concluiu que estudantes sem reprovações são os mesmos cujos pais têm curso superior e herdaram, no ambiente familiar, o gosto pela leitura.

Em relação ao desempenho, o artigo de Caprara (2016) discutiu o impacto do capital cultural no desempenho nas provas de proficiência em Matemática e Português do SAEB de 2003. O autor verificou, através de processo de regressão logística múltipla, que as médias do SAEB para proficiência nessas disciplinas, tomadas como variáveis dependentes, sofrem interferência direta de fatores socioeconômicos e de capitais culturais, tomados como variáveis independentes. Os resultados mostraram, portanto, uma associação significativa entre os níveis de capital cultural e o desempenho dos alunos no teste SAEB 2003. Especificamente, indicaram uma correlação significativa e positiva entre a escolaridade dos pais, a posse de computador, o acesso à internet e a leitura de jornais com o desempenho no teste.

A literatura analisada indica que a longevidade escolar resulta menos de práticas estudantis isoladas e mais de configurações estruturais que articulam desempenho, reprovação e abandono, especialmente entre estudantes das classes populares. Estudos qualitativos evidenciam mecanismos

cumulativos de vulnerabilidade que deterioram o desempenho e conduzem à evasão, enquanto análises quantitativas identificam perfis estatisticamente diferenciados de risco. Em particular, o capital cultural familiar se mostra central para explicar o sucesso escolar. A reprovação parece ser uma variável indicativa da conversão das desigualdades sociais em desigualdades educacionais. Esses achados indicam a necessidade de explorar, com pesquisas quantitativas, modelos que captem efeitos cumulativos, trajetórias e mediações estruturais. Essa abordagem permite superar interpretações individualizantes do fluxo escolar, tratando a longevidade escolar como um fenômeno socialmente produzido.

Nesta tese, as práticas estudantis são exploradas a partir de variáveis que envolvem tempo investido em estudos e hábitos de leitura como práticas culturais. Elas significam a dedicação à incorporação de capital cultural, como também o acesso às suas formas objetivada (livros, periódicos de notícias, quadrinhos) e institucionalizada (cursos), diante das possibilidades concretas apresentadas pelas condições de vida dos estudantes. No modelo conceitual, essas variáveis são tratadas tanto como dependentes do nível socioeconômico quanto como mediadoras do desempenho, da expectativa e do possível ingresso na educação superior.

2.2.3 Considerações gerais a partir da revisão

O levantamento bibliográfico buscou apreender os principais fatores que influenciam na longevidade escolar, identificando como eles interferem na eventual transição para a educação superior. Foi possível perceber que, em termos de correntes de análise sobre escolarização de jovens oriundos das classes populares, predomina a exploração do capital cultural. Quanto aos principais fatores que influenciam na longevidade escolar desse público, verifica-se que há já na literatura uma consolidação de variáveis pesquisadas, ainda que aquelas apontadas como as mais investigadas (Oliveira; Nogueira, 2019) não correspondam necessariamente àquelas disponíveis em bases públicas, como os microdados do SAEB. Este último grupo, denominado nesta pesquisa de fatores contextuais, é o que tem centralidade no modelo de análise que será aqui utilizado.

A sociologia disposicionalista, desenvolvida a partir do sistema educacional francês, evidencia como o capital cultural e o *habitus* contribuem para a reprodução das desigualdades em um contexto relativamente homogêneo. Como a literatura mostra, no Brasil, a desigualdade socioeconômica é mais intensa, a discriminação racial e as assimetrias regionais adicionam outras

dimensões de seletividade ao fluxo escolar, fazendo com que o sucesso acadêmico dependa fortemente dessas variáveis adscritas, que também precisam ser consideradas em uma modelagem.

A revisão de literatura explicitou a diversidade de fatores associados à longevidade escolar, como capital social, capital cultural, capital escolar, capital informacional, práticas estudantis e a complexidade que eles assumem quando relacionados com outros marcadores sociais como raça, região de moradia e situação de trabalho, seja a situação atual ou prospectiva. Dentre esses fatores, destaca-se a relação com o trabalho. As pesquisas mostram que sua interferência na longevidade escolar não é necessariamente linear, podendo interferir tanto negativamente como positivamente de acordo com as condições materiais e culturais em que se combinam trabalho e estudos.

O exercício de alguma atividade de trabalho, seja ela mais ou menos formal, mais ou menos profissional, mais ou menos precoce, age constantemente sobre as orientações prefigurativas quanto à escolaridade, tratadas nesta tese a partir das expectativas de longevidade escolar. No contexto brasileiro, o trabalho é uma realidade para boa parte da população até mesmo durante a infância, uma realidade que foi preponderante durante muito tempo e que ainda é combatida atualmente. Por exemplo, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), identificou que, em 2024, havia 1,650 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos em situação de trabalho infantil no Brasil (IBGE, 2025).

Tendo isso em conta, o trabalho durante a adolescência, em níveis variáveis de necessidade e importância para o grupo familiar, está sempre presente quando o assunto é a escolarização nos meios populares. A variável trabalho se apresenta de modo mais intenso durante ou logo após à escolarização de nível médio. Essa questão é detalhada no capítulo de resultados desta tese, quando se aponta, entre outros achados, que, de acordo com o questionário do SAEB de 2019, 84% dos concluintes do ensino médio de escolas públicas pretendiam começar a trabalhar imediatamente após o término daquela etapa educacional.

O tipo de envolvimento com atividades laborais nesse período carrega consigo ainda marcadores socioeconômicos do grupo social de origem influenciando no planejamento e realização de uma trajetória escolar longeva. O trabalho aparece como ocupação que sucede a escola básica ou como referência para o controle ou suspensão de atividades laborais em prol do prolongamento da escolarização, nos casos de “moratória provisória” (Bonaldi, 2018). Essa condição, muitas vezes, é viabilizada às custas de enormes sacrifícios da família (Viana, 2012; Oliveira, Nogueira, 2019; Batista, Mazon, 2016; Gonçalves, 2021; Stefanini, 2018). A variação

nessas possibilidades também opera como um classificador que caracteriza os jovens como mais ou menos vulneráveis em suas trajetórias educacionais.

Entre estudantes de meios populares, a longevidade escolar está fortemente ligada às expectativas de futuro e à construção de projetos educacionais. Quando há projetos claros de mobilidade social e valorização do diploma como meio de ascensão, aumentam o engajamento e a persistência nos estudos. Contudo, tais expectativas costumam ser tensionadas por limitações materiais, necessidade de inserção precoce no trabalho e acesso restrito a informações e capital cultural, o que pode fragilizar a continuidade da trajetória escolar. Essas circunstâncias estabelecidas na literatura com base em pesquisas empíricas, apontam no sentido da tese da causalidade do provável operando em diversos contextos, entre eles o Brasil. A literatura revisada não aborda as orientações prefigurativas, tema relevante, ligado às expectativas e à causalidade do provável, mas o desenho da pesquisa, com abordagem quantitativa, tampouco permite explorá-las adequadamente.

O levantamento bibliográfico evidenciou também a predominância de estudos e pesquisas que utilizam metodologia qualitativa de investigação, com análise documental, entrevistas e grupos focais para a análise desse fenômeno. Mesmo os trabalhos de investigação quantitativa (Caprara, 2016, 2017; Castro, 2014; Fényes, Mohácsi, 2020; Nascimento, 2019; Miranda-Ribeiro, Gomes, 2016; Pereira, 2019; Ribeiro, 2014) em sua maioria utilizaram dados de produção própria e sem caráter censitário da amostra. Nesta pesquisa, analisam-se a relação com o trabalho, a região de moradia e as práticas escolares de modo censitário, uma vez que há dados produzidos a partir do questionário do SAEB.

Algumas variáveis destacadas na literatura não foram mobilizadas nesta pesquisa porque dados relativos a elas não estão disponíveis nas fontes estatísticas acessíveis para a escala nacional, com destaque para gênero, informação não captada na edição do SAEB utilizada nesta pesquisa, e efeito-escola, fenômeno cuja mensuração exige, ademais de sofisticação estatística, um conjunto de dados longitudinais em ondas não disponíveis (Lee, 2010). De toda forma, os achados na literatura tanto evidenciaram uma lacuna de pesquisa quanto ao tema desta tese quanto convergiram para os fatores mais significativos verificados nas análises quantitativas desenvolvidas neste estudo, cuja operacionalização e exploração são detalhados no capítulo seguinte.

3 METODOLOGIA

Para analisar expectativas e desfechos dos concluintes do ensino médio público no Brasil no que se refere à transição para a educação superior, em relação com fatores contextuais, esta tese lançou mão de uma abordagem quantitativa. Ao fazê-lo, buscou convergir à tradição sociológica de articulação teórico-metodológica através do uso de modelos multirrelacionais e por especificação confirmatória, pela prevalência do referencial ante o ineditismo desses dados para o caso brasileiro. Este capítulo descreve os bancos de dados utilizados, a população e a amostra investigadas, as variáveis operacionalizadas e as técnicas de análise empregadas, organizadas em duas etapas.

Os dados foram organizados, tratados e analisados por meio do software estatístico R, em ambiente R Studio, amplamente utilizado na produção científica para análise de dados. O programa possibilitou a realização de procedimentos de estatística descritiva e inferencial, bem como a construção de modelos analíticos e visualizações gráficas, garantindo rigor metodológico, reprodutibilidade e transparência no tratamento das informações.

3.1 BANCOS DE DADOS

A pesquisa se serviu de microdados identificados de duas bases: a relativa ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), edição 2019, e aquela referente ao Censo da Educação Superior (CENSUP), edições 2020, 2021 e 2022.

Os questionários de coleta do SAEB, criados em 1990, e o Censos da Educação Superior, realizados anualmente pelo INEP desde 1995, desempenham papéis centrais na avaliação e no monitoramento da educação no Brasil. O SAEB busca avaliar o desempenho dos estudantes em diversas disciplinas e reunir informações contextuais de alunos, professores e escolas, subsidiando políticas públicas, comparações entre redes e a melhoria da qualidade do ensino, tendo evoluído com a inclusão de novas áreas, questionários socioeconômicos, integração parcial ao ENEM e aplicação digital. Já o CENSUP mapeia cursos, matrículas, concluintes, docentes e infraestrutura das instituições, coletando dados sobre perfil socioeconômico, evasão, educação a distância, bolsas e diversidade estudantil, sendo digitalizado e padronizado ao longo do tempo para subsidiar políticas de regulação, financiamento e expansão da educação superior (Soares; Collares, 2006).

O SAEB, em sua configuração atual, disponibiliza microdados com abrangência nacional, de caráter censitário para a rede pública de ensino e amostral para a rede privada. Na análise realizada, não foram considerados os dados de estudantes da rede privada, uma vez que sua participação na avaliação não é obrigatória, ao contrário do que ocorre com os estudantes da rede pública.

Os dados que compõem o SAEB são coletados nas respostas dos estudantes do quinto e nono ano do fundamental, e dos estudantes do último ano do ensino médio através de questionário. Para essa pesquisa, considera-se como população os estudantes respondentes do último ano do ensino médio. A edição de 2019 foi utilizada por ser a aplicação mais recente do SAEB para os quais os microdados haviam sido obtidos. Esse conjunto de dados havia sido salvo pelo grupo de pesquisa antes de sua remoção do site do Inep, no ano de 2020, durante o mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro, em razão de medidas impostas pela LGPD.

O CENSUP, por sua vez, é um banco de dados administrativos detalhados sobre matrícula, corpo docente, evasão, entre outros, alimentado anualmente por todas as Instituições de Educação Superior (IES) do País, sendo de caráter obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados, conforme o art. 4º do Decreto no 6.425/2008. As edições de 2020, 2021 e 2022 foram utilizadas por serem os anos disponíveis no momento da coleta para análise na sequência ao SAEB 2019. Os dados, identificados pelo número do Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) para cruzamento, foram obtidos via Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (SEDAP) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[3].

Por meio do número do CPF, foi possível cruzar informações contidas nos bancos de dados do SAEB (edição 2019) e do CENSUP (edições 2020, 2021 e 2022) de modo a propiciar condições para o caráter longitudinal desta pesquisa. Com isso foi possível verificar se ocorreu o acesso objetivo ou não à educação superior entre 2020 e 2022 entre os egressos do ensino médio em 2019 que responderam ao questionário do SAEB.

[3] Os dados utilizados no presente trabalho decorrem de pesquisa realizada com essas bases de dados protegidos, acessadas mediante ingresso autorizado na Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (SEDAP) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Despacho Nº 1361145/2024/SEDAP/DAD/CGDI/DIRED. Os resultados, análises e interpretações apresentados são de responsabilidade única dos autores, não representando a visão oficial do Inep, nem constituindo estatística oficial.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população (N) de estudantes do último ano do ensino médio público brasileiro respondentes do SAEB 2019 totalizou 2.030.922 indivíduos. Considerando os filtros de consistência com o Censo Escolar 2019 e o nível mínimo de presença de indivíduos por escola e município, conforme Nota Técnica do SAEB 2019 (INEP, 2021), o número de casos reduziu para 1.521.474. Desses, apenas 1.099.320 continham o número de CPF, já que a declaração do CPF não era obrigatória na coleta do SAEB 2019. Portanto, operacionalmente, a população de referência deste estudo é composta de estudantes com dados consistentes e que informaram o CPF no SAEB 2019. Cumpre informar que foram feitos testes amostrais entre os resultados dessa amostra e os resultados de parâmetro da população e todos os comparativos ocorreram dentro do intervalo de confiança de 0,95.

Para possibilitar a operação das técnicas de análises multirrelacionais previstas para o estudo, foi construída amostra (n) de 0,15*N, aleatória em *set.seed(1990)*. Foram realizadas comparações de resultados entre esses diferentes universos de estudantes e entre esses universos com a amostra aleatória, constatando-se que a lei dos grandes números, nesse caso, mantinha a consistência e similaridade dos resultados.

3.3 APRESENTAÇÃO DAS VARIÁVEIS

Em relação às variáveis encontradas na literatura científica revisada, nem todas puderam ser operacionalizadas a partir dos microdados obtidos. Assim, dentre as categorias explicativas de longevidade escolar apontadas por Oliveira e Nogueira (2019), aquelas que puderam ser exploradas a partir do questionário do SAEB foram: nível socioeconômico, cor/raça e envolvimento parental. Além disso, há alguma correspondência entre capital social e a variável de escolaridade da mãe, bem como entre disposições constituídas e alguns hábitos estudantis e de lazer captados pelo questionário do SAEB: tempo gasto em cursos, tempo gasto em leitura, leitura de livros, notícias e histórias em quadrinhos. Por outra parte, os microdados do SAEB permitem a exploração do que é apresentado nesta tese como fatores contextuais: relação com o trabalho, região de moradia e práticas estudantis. Acrescentam-se, ainda, variáveis relativas ao desempenho escolar. O Quadro 04, abaixo, descreve as variáveis que foram utilizadas a partir dos microdados do SAEB 2019.

Quadro 04 – Apresentação das variáveis exploradas a partir do SAEB, por grupo e detalhamento de categorias

Grupo	Variável	Categorias
Fatores de origem social	Região	NC = Norte e Centro-Oeste (ref.) Ne = Nordeste SS+DF = Sudeste, Sul e DF
	Cor/Raça	Pretos, Pardos e Indígenas (ref.) Brancos e Amarelos
	Indicador de Econômico (ECO)[1]	Intervalo: 0-65 Alfa de Cronbach: 0,75
	Escolaridade da mãe	Fundamental incompleto (ref.) Fundamental completo Ensino médio completo Ensino superior completo
	Escolaridade do pai	Fundamental incompleto (ref.) Fundamental completo Ensino médio completo Ensino superior completo
	Indicador de Envolvimento Parental (IEP)[2]	Intervalo: 0-18 Alfa de Cronbach: 0,72
Condição social	Se trabalha	Não (ref.) Sim
	Se faz trabalho doméstico	Não (ref.) Sim
	Tempo de lazer (diário)	Não (ref.) Menos de 1h Entre 1h e 2h Mais de 2h
Trajetória educacional	Tipo de escola no ensino fundamental	Pública (ref.) Ambas Privada
	Se já foi reprovado	Não (ref.) Sim
	Se já abandonou a escola	Não (ref.) Sim
Práticas estudantis	Tempo gasto em cursos (diário)	Não (ref.) Menos de 1h Entre 1h e 2h Mais de 2h
	Tempo gasto em leitura (diário)	Não (ref.) Menos de 1h Entre 1h e 2h Mais de 2h
	Hábito de ler livros	Não (ref.) Sim

	Hábito de notícias	Não (ref.) Sim
	Hábito de ler história em quadrinhos	Não (ref.) Sim
Desempenho	Proficiência em Língua Portuguesa (LP)	Escala única SAEB: 0-500
	Proficiência em Matemática (MT)	Escala única SAEB: 0-500
Expectativa de futuro	Expectativa de futuro após término do ensino médio	Somente trabalhar (ref.) Trabalhar e estudar Somente estudar

Nota: [1] Questão 8A a Questão10D. [2] Questão 6A a Questão 6E.
Fonte: Elaboração própria.

Essas variáveis têm correspondência com as categorias típicas das pesquisas em Sociologia da Educação sobre longevidade escolar (Bourdieu, 2015; Davies; Rizk, 2018; Hill; Witherspoon; Bartz, 2018; Kahl, 1953; Lareau, 2011; Nambissan, 2010). Especificamente no contexto brasileiro, disposições associadas à longevidade escolar em meios populares vêm sendo identificadas como relacionadas a envolvimento parental, relação com o trabalho, hábitos de estudo e nível socioeconômico (Viana, 2007, 2009).

As mesmas variáveis permitem articular uma exploração analítica da variável "expectativa" como elemento que ajuda a viabilizar a longevidade escolar ao funcionar como um projeto, uma construção prévia - mais ou menos consciente, mais ou menos individual - requerida para alcançar o desfecho positivo, a exemplo de autores como Goyette (2008) e Morgan (2005). Nesse caso, as expectativas se relacionam ao *habitus* (Bourdieu; Passeron, 2008, 2018; Bourdieu, 2015) a partir da noção bourdieusiana da causalidade do provável.

Ainda por referência à teoria (Lahire, 1996) e evidências estatísticas (Neves, 2018), seguiu-se a ideia de que a escolaridade das mães tem um impacto maior nos desfechos educacionais, dada sua coerência com o contexto empírico e com a literatura revisada. A escolaridade materna apresenta maior impacto estatístico sobre variáveis educacionais porque, nos dados analisados, ela se correlaciona mais fortemente com fatores relevantes, possivelmente refletindo o papel mais direto da mãe nas práticas educativas do lar, o que resulta em efeitos mais robustos no modelo estrutural. Assim, a escolaridade da mãe foi utilizada tanto nas regressões quanto nas modelagens, enquanto a escolaridade do pai foi agregada apenas nas modelagens.

Por outro lado, considerando os dados disponíveis, algumas variáveis consideradas importantes na literatura revisada não puderam ser integradas ao desenho da pesquisa. Esse é o

caso notadamente de gênero, uma vez que o questionário do SAEB de 2019 não levantou essa informação. Além disso, o efeito-escola não foi computado no modelo desta tese porque, para tanto, seria necessário medi-lo de forma longitudinal, com variação escolar com dados padronizados de anos diferentes e com os mesmos estudantes, requerendo dados para além dos disponíveis nos microdados do SAEB 2019 e necessitando de dados diacrônicos para além das variáveis contextuais disponíveis (Lee, 2010). Como precisamente aponta Lee (2010), só é possível isolar o efeito escola a partir de dados longitudinais de um mesmo grupo, o que não é atualmente possível já que os microdados do SAEB são produzidos a partir de avaliação *cross-sectional*, bianual e com estudantes do 2º, 5º e 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Finalmente, algumas categorias de análise correspondem a dimensões da vida social que dificilmente poderiam ser captados em pesquisas quantitativas de larga escala, como práticas familiares mais detalhadas, conversão de capitais e circunstâncias favoráveis diversas.

Quadro 05 – Apresentação das variáveis exploradas a partir do CENSUP

Grupo	Variável	Categorias
Longevidade educacional	Situação de ingresso	Não ingressou (ref.) Ingressou[1]
Características do ingresso (desfecho)	Categoria administrativa	Pública Privada e Particular
	Organização acadêmica	Faculdade/Centro Universitário Institutos Federais (IFs) Universidade
	Grau acadêmico	Bacharelado Licenciatura Tecnológico
	Modalidade de ensino	Presencial Ensino à distância (EAD)
	Turno do curso	Integral Noturno
	Ano de ingresso	2020 2021 2022

Nota: [1] Presença do estudante no CENSUP (2020 a 2022).
Fonte: Elaboração própria.

Já em relação ao possível ingresso na educação superior como desfecho, foram levantadas algumas variáveis do CENSUP. A primeira informação relaciona-se à concretização da

longevidade escolar por ingresso ou não em curso de educação superior. Além disso, verificaram-se características relativas ao ingresso para qualificar a vinculação que os concluintes do ensino médio de 2019 estabeleceram com a educação superior. Essas características dizem respeito à natureza da instituição de educação superior (IES) em que se matricular, às condições de oferta do curso em que ingressaram e ao ano em que acessaram esse nível de ensino.

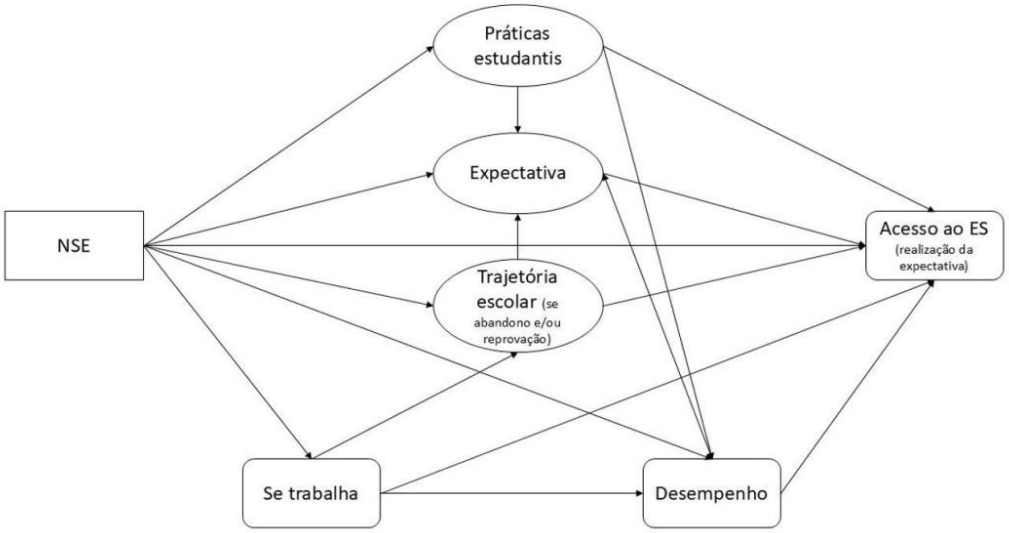
Supõe-se que esses fatores sejam indicativos de diferenciação social, considerando que há, na educação superior brasileira, uma estratificação com hierarquias de prestígio (Caregnato *et al.*, 2018, 2019). Assim, algumas categorias apontaram para um melhor posicionamento: IES pública, universidade, bacharelado, presencial, integral, além do ingresso no ano seguinte à conclusão do ensino médio.

3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE

O desenvolvimento da análise dos dados foi realizado em duas etapas. A primeira abordou as expectativas como variáveis que registram as projeções de futuro dos indivíduos na relação com as condições presentes. Elas foram lidas através de marcadores sociais clássicos da Sociologia da Educação a respeito da longevidade educacional, em análise de dados do SAEB (Quadro 04, acima). A segunda investigou a relação entre as expectativas e os fatores que as condicionam, como captados pelo SAEB e explorados na primeira etapa, e o eventual ingresso na educação superior, também considerando alguns aspectos do ingresso, segundo variáveis do CENSUP (Quadro 05, acima). Essa combinação de etapas permitiu dar um passo adiante em relação aos estudos quantitativos de dados educacionais encontrados na revisão de literatura que, além de não trabalharem com uma abrangência nacional, não se organizaram a partir de um desenho longitudinal (Caprara, 2016, 2017; Castro, 2014; Miranda-Ribeiro, Gomes, 2016; Nascimento, 2019; Pereira, 2019; Ribeiro, 2014).

A sequência das etapas buscou contemplar o modelo conceitual apresentado na Figura 01, como demonstrado a seguir.

Figura 01 – Modelo conceitual do estudo longitudinal



Fonte: Elaboração própria.
Legenda: NSE – Nível socioeconômico.
Nota: Formas circulares – constructos/variáveis latentes; demais formas – variáveis observadas.

Nesse modelo, supõe-se que a trajetória escolar dos indivíduos é fundamentalmente moldada pelo seu nível socioeconômico, que vai influenciar suas práticas estudantis, suas expectativas, a regularidade de seu fluxo escolar, sua necessidade de trabalho durante os estudos, seu desempenho e o acesso à educação superior. A situação de trabalho influencia a trajetória escolar e o desempenho. Por sua vez, as práticas estudantis, a trajetória escolar e a expectativa se desempenham como variáveis mediadoras nesse fenômeno. Nesse conjunto de variáveis mediadoras, a expectativa é, ainda, influenciada pelas demais. O acesso à educação superior, que pode ser a realização da expectativa, é influenciado, além da própria expectativa, pelas práticas estudantis, pela trajetória escolar, pela situação de trabalho e pelo desempenho.

A primeira etapa do modelo da análise, ao trabalhar apenas com dados do SAEB, estendeu-se até a variável expectativa, ao passo que a segunda etapa integrou o possível ingresso na educação superior, visualizado no CENSUP, como desfecho. Neste segundo momento, a expectativa passa para a condição de variável mediadora.

O modelo de análise apresentado acima não estabelece relação direta com as pesquisas relatadas por meio da revisão bibliográfica, uma vez que houve predominância de análises de dados qualitativos e que nos poucos casos de análise quantitativa, não foram identificados estudos

baseados em dados censitários. De outra parte, o conjunto das variáveis presentes no modelo analítico foram identificadas como relevantes na bibliografia revisada. Nas seções a seguir, detalham-se os procedimentos de cada etapa, com os respectivos passos, cujos resultados são apresentados no próximo capítulo.

3.4.1 Primeira etapa da análise

A primeira etapa abarcou três passos, pelos quais, sucessivamente, construiu-se uma perspectiva da população analisada em termos das categorias associadas a cada variável (listadas no Quadro 04), verificando associações e inferindo os efeitos e mediações. Assim, procedeu-se de leituras descritivas até a modelagem capaz de verificar efeitos interativos, passando pela estimativa de razões de chances.

O primeiro passo foi uma análise descritiva geral, baseada em tabelas de frequências das categorias relativas à variável expectativa, representadas como gráfico simples. O objetivo foi entender a proporção de respondentes para cada tipo de expectativa, em termos do que os indivíduos pretendiam fazer no futuro, conforme a questão 19 do questionário do SAEB.

O segundo passo foi uma análise das razões de chances do estudante ter expectativa de continuidade ou não dos estudos após o ensino médio. As razões de chances foram estimadas a partir de todas as demais variáveis captadas dos microdados do SAEB. Para tanto, procedeu-se a uma regressão logística multinominal. A regressão logística é uma técnica utilizada para estimar as probabilidades de sucesso com uso da função sigmoide, amplamente utilizada no campo das Ciências Sociais, pela incidência de variáveis categóricas (Hair *et al.*, 2009). O uso com variáveis dependentes com mais de duas categorias consiste em uma extensão da técnica da regressão logística, aplicável quando não há como cumprir com o pressuposto das chances proporcionais (Agresti, 2019). Isso permitiu verificar o impacto de cada uma dessas variáveis nas categorias de expectativa que envolviam a continuidade dos estudos.

O terceiro passo foi verificar possíveis efeitos interativos, moderações e/ou mediações produzidas por variáveis tradicionais das pesquisas em Sociologia da Educação e que refletem um conjunto, na forma de *proxy*, de variáveis sincrônicas e diacrônicas. Foram examinados efeitos indiretos, mediações e/ou moderações provocadas por trajetória escolar, desempenho e práticas estudantis, em algum nível associativo, influenciadas pelas condições socioeconômicas, além de

procurar identificar todos os fatores com efeitos diretos ou não sobre a expectativa de futuro. Nesse caso, o procedimento foi uma análise de modelos da regressão logística multinomial e do diagrama da Modelagem de Equações Estruturais (MEE). Trata-se de uma técnica estatística confirmatória que permite de forma simultânea a análise de covariações, correlações e relações multivariadas e multidirecionais. Essa operação examina uma série de relações de dependência simultaneamente, sendo útil principalmente quando uma variável dependente se torna independente em relações subsequentes. São equações articuladas conjuntamente, onde uma variável resposta em uma equação pode aparecer como preditora em outra, sendo possível que as variáveis influenciam umas às outras reciprocamente, diretamente ou através de mediações/moderações (Hair *et al.*, 2009; Amorim *et al.*, 2010; Neves, 2018). Essa técnica combina aspectos da regressão múltipla (relações de dependência) e análise fatorial (representando fatores) para estimar diversas relações de dependência inter-relacionadas simultaneamente. Dessa forma, une a sofisticação de medida dos fatores com modelos que especificam relações causais.

O uso de MEE foi considerado pertinente neste estudo sobre a longevidade escolar, uma vez que esse fenômeno é reconhecido como resultado de causalidades múltiplas e inter-relacionadas, como mostra a literatura revisada. Além disso, é útil para trabalhar com construtos que são observáveis diretamente, mas medidos por meio de escalas e questionários, como é típico dos fenômenos educacionais. Assim, presta-se a testar teorias educacionais, avaliar relações diretas e indiretas e comparar grupos de estudantes segundo modelos. No entanto, ainda são poucos os estudos na área que lançam mão desse recurso.

O Quadro 06 abaixo, representa as variáveis diretas utilizadas na MEE da primeira etapa. As categorias entre as variáveis apresentadas na seção anterior, no Quadro 04.

Quadro 06 – Variáveis diretas utilizadas na MEE

Sigla	**Nome completo**
esp	escolaridade do pai
esm	escolaridade da mãe
eco	*indicador econômico*
iep	*indicador de envolvimento parental*
efu	tipo de escola no ensino fundamental

tra	se trabalha fora de casa
des	desempenho (média LP e MT)
rep	se tem histórico de reprovação
aba	se tem histórico de abandono da escola
tes	tempo de estudo diário fora da escola
tcs	tempo diário em curso
lli	se ler livros cotidianamente
lno	se ler notícia cotidianament
exp	expectativa de futuro

Fonte: Elaboração própria.

Algumas dessas variáveis foram tomadas tanto como independentes como dependentes (tra, des, iep, efu e trj). Expectativa (exp) funcionou exclusivamente como variável dependente. Outras variáveis, sempre independentes, também compuseram constructos. O Quadro 07 descreve essa relação.

Quadro 07 – Construtos (variável latentes) utilizados na MEE

Sigla	**Nome**	**Variáveis diretas/observadas**
nse	nível socioeconômico	esp + esm + eco
trj	trajetória escolar	rep + aba
est	práticas estudantis	tes + tcs + lli + lno

Fonte: Elaboração própria.

Para a MEE, empregou-se o *Weighted Least Squares Mean and Variance* (WLSMV) como estimador, variante robusta do *Diagonally Weighted Least Squares* (DWLS) que permite análise com variáveis categóricas e/ou numéricas sem normalidade (Mîndrilă, 2010; Distefano; Morgan, 2014), e as funções dos pacotes *SEM 3.1-15*, *lavaan 0.6-19 e lavaanPlot 0.8.1*, conforme orientações de Rossel (2012) e Beaujean (2014), em linguagem R. Nesse procedimento, estimou-se a influência das demais variáveis em expectativas de futuro que envolvessem estudos ou não.

3.4.2 Segunda etapa de análise

A segunda etapa, de aspecto longitudinal, analisou o desfecho (ingresso no ensino superior) em relação a expectativas e demais variáveis que nela influem, conforme estimado na etapa anterior. Para tanto, foram efetuados quatro passos de análise, investigando: o desfecho, em termos de acesso ou não à educação superior; a probabilidade de ingresso na educação superior; o papel mediador da expectativa; e as variações no desfecho quando houve ingresso.

O primeiro passo foi um cruzamento que buscou os respondentes do SAEB 2019 nas bases dos CENSUP 2020 a 2022 para identificar quem, entre os indivíduos presentes na amostra, acessou a educação superior. Para tanto, considerou-se a presença do CPF, como chave de identificação, no banco de dados dos CENSUP. Esse dado - o ingresso em cursos de graduação - foi cruzado com as categorias de expectativas estudadas na etapa anterior, produzindo-se dados de frequências.

O acesso à identificação dos estudantes ocorreu respeitando-se a legislação sobre a proteção de dados sensíveis. O Serviço de Acesso a Dados Protegidos (SEDAP), nos termos da Portaria nº 637, de 17 de julho de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC) permitiu o obter a relação dos estudantes que realizaram o SAEB de 2019 e que ingressaram na educação superior, conforme o CENSUP de 2020 a 2022.

O segundo passo foi uma regressão logística binomial, com o objetivo de estimar a probabilidade de ingresso na educação superior. Foram investigados os efeitos diretos de variáveis relacionadas a fatores de origem social, condição social, trajetória escolar, desempenho, práticas de estudo e a expectativa de futuro sobre o ingresso na educação superior.

O terceiro passo foi estipular um conjunto multirrelacional que permitisse a análise de possíveis efeitos interativos e mediações/moderações produzidas pelas variáveis investigadas na primeira etapa sobre o desfecho. Para alcançar este objetivo, foi utilizada novamente a técnica da MEE, desta vez incluindo a variável ingresso na educação superior.

A MEE da segunda etapa se utilizou das mesmas variáveis (diretas e constructos) que a MEE da primeira etapa, apresentadas nos quadros 06 e 07. Porém, nesse modelo, a expectativa (exp) passa a funcionar também como variável independente quando se relaciona com o desfecho, o ingresso na educação superior (ing), essa que passa a ser a única variável exclusivamente independente.

O quarto passo foi estratificar subtipos de desfecho entre os indivíduos que acessaram a educação superior a partir das variáveis do CENSUP detalhadas no Quadro 05. O objetivo foi permitir uma leitura matizada acerca do desfecho, coerente com a literatura revisada e a teoria de base, que apontam a permanência de desigualdades sociais mesmo em meio a avanços no sistema educacional.

O conjunto das etapas e dos procedimentos metodológicos sintetizam o esforço no sentido de produzir uma análise em larga escala e longitudinal que possa responder a hipótese de que os fatores sóciocontextuais que evidenciam maior capital cultural e menor relação com o trabalho impactam positivamente nas expectativas e nos desfechos de ingresso na educação superior.

4 RESULTADOS: EXPECTATIVAS E INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A metodologia delineada permitiu analisar expectativas e desfechos de concluintes do ensino médio público quanto à transição para a educação superior, na relação com fatores sóciocontextuais e de ordem do capital escolar. Seguindo o desenho apresentado no capítulo anterior, apresentam-se os resultados para as duas etapas da pesquisa. A primeira etapa, focada na construção da expectativa, deu conta dos dois primeiros objetivos específicos desta tese, relativos às análises de: expectativas de ingresso na educação superior, concomitantes ou não à expectativa de trabalho; e influência de fatores sóciocontextuais das trajetórias de escolarização nas expectativas de ingresso ou não na educação superior. A segunda etapa, agregando dados acerca do desfecho, atendeu ao objetivo de ponderar o desfecho de ingresso na educação superior de concluintes do ensino médio relativamente às diferentes expectativas e as demais variáveis do modelo.

4.1 RESULTADOS DA PRIMEIRA ETAPA: A PRODUÇÃO SOCIAL DAS EXPECTATIVAS

As análises que compõem a primeira etapa, com os microdados obtidos do SAEB, permitiram situar socialmente estudantes concluintes do ensino médio em termos de suas expectativas relatadas sobre o que pretendiam fazer após a conclusão dessa etapa da escolarização e das variáveis adscritas.

4.1.1 Análise descritiva geral: expectativas estudantis desencontradas da realidade escolar brasileira

Iniciou-se pela centralidade das respostas à Questão 19 do Questionário do SAEB. A Tabela 01, abaixo, detalha os números encontrados. Percebe-se que a maioria dos estudantes tinha a expectativa de continuar estudando de forma concomitante a alguma atividade de trabalho, categoria que alcança 74,6% das respostas. Apenas 6,2% desejam somente estudar e 7,3% expressaram que querem somente trabalhar após a conclusão do ensino médio.

Tabela 01 – Frequência da expectativa após conclusão do ensino médio

Expectativa	Frequência	Percentual	Percentual válido
Ainda não sei	13609	9,1	9,3
Trabalhar	10958	7,3	7,5
Trabalhar e estudar	112059	74,6	76,8
Estudar	9243	6,2	6,3
NS/NR	4386	2,9	-
Total	150255	100	100

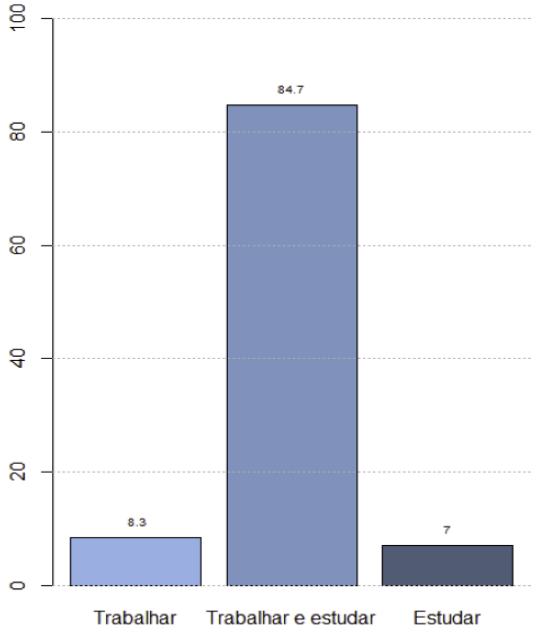
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do SAEB 2019.

Considerando a variável dependente dessa etapa, expectativa após a conclusão do ensino médio, observou-se a distribuição das respostas à Questão 19. A Figura 02, abaixo, apresenta a distribuição da variável considerando percentuais válidos e desconsidera a alternativa "Ainda não sei", refletindo a sua forma para as análises multivariadas conseguintes.

Ao observar a Figura 02, é possível notar que grande parcela dos estudantes assinalou que pretende continuar estudando após a conclusão do ensino médio, apesar de que a maioria considerava essa possibilidade sem dedicação exclusiva. A expectativa expressa nem sempre corresponde a um desfecho favorável. Alguns dados da educação no Brasil expressam essa situação. Quando se considera a população em idade-alvo, encontra-se que 63,9% dos jovens concluíam o ensino médio em 2019 (IBGE, 2020). Por outro lado, a taxa líquida ajustada[4] de matrícula na educação superior naquele ano era de 24,7 (INEP, 2026b). Se o fluxo escolar se desenvolvesse na idade adequada e os jovens que pretendem cursar educação superior efetivamente alcançasse essa formação, a taxa líquida ajustada de matrícula seria de 51,6%. Percebe-se, então, que há um desencontro entre os projetos de futuro e sua realização, por parte dessa parcela da sociedade. Se tomarmos os dados de interesse de continuidade dos estudos declarados no questionário de 2019 também visualizamos descompasso entre a expectativa de continuidade dos estudos e o desfecho, já que os percentuais são muito díspares.

[4] A taxa de escolarização líquida identifica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino regular teoricamente adequado a essa faixa etária. Essa taxa pode ser calculada para a creche (0 a 3 anos), pré-escola (4 a 6 anos), ensino fundamental (7 a 14 anos) e ensino médio (15 a 17 anos). Quando "ajustada" (ou taxa de frequência) considera também se o jovem já concluiu o ensino médio, mesmo que antes da idade ideal, ajustando-se melhor à realidade de fluxo (INEP, 2004).

Figura 02 – Expectativa dos estudantes que responderam o SAEB (2019) sobre o que fazer após conclusão do ensino médio, respostas válidas



Fonte: Elaboração própria a partir do SAEB 2019.

Teoricamente é possível entender a Figura 02 relacionada ao processo de reprodução social que através do sistema escolar estaria operando, então, em duas etapas. Pelo limite de vagas ou de condições sociais do estudante para cursá-las, ocorre um estrangulamento da longevidade escolar pela própria causalidade do provável registrada nas expectativas. Essa situação estaria associada, por exemplo, à desagregação do espaço educacional institucionalizado (Costa; Koslinski, 2006). Em segundo lugar, a perspectiva dos estudantes de que, mesmo que níveis educacionais mais elevados não assegurem mobilidade social, podem se traduzir em requisito mínimo para uma inserção no mercado de trabalho capaz de manter ou gerar pequena melhoria nas condições de vida. Nesse caso, esses dados refletiriam “expectativas comedidas” (Goyette, 2008) porque adaptadas relativamente a condições limitadoras no âmbito do trabalho ou do exercício profissional, bem como dos resultados em termos de posição social.

4.1.2 Análise das razões de chance: os aspectos constitutivos da longevidade escolar

Na sequência, avançou-se do escopo descritivo para o inferencial: empreendeu-se análise multivariada a partir de um conjunto de resultados oriundos de uma regressão logística multinominal. Esses procedimentos sustentaram a consideração dos fatores, entre as variáveis obtidas dos microdados do SAEB, mais pertinentes à constituição das expectativas de longevidade escolar, tomada como variável dependente. As razões de chance foram encontradas através da regressão, considerando o formato categórico da variável dependente e as múltiplas variáveis implicadas, de diferentes tipos. A Tabela 02, a seguir, apresenta o impacto das diferentes variáveis analisadas como independentes nas respostas que indicam expectativas de estudo na Questão 19 do questionário do SAEB.

Os valores usados para interpretar o resultado das regressões logísticas são as razões de chances. Quando o valor de razões de chances (*odds ratio*) é maior que 1, significa que a categoria apresentada, correspondente a uma variável, tem mais chance de produzir o resultado esperado do que a categoria de referência dessa mesma variável. Se a razão de chances for menor do que 1, significa que a categoria de pesquisa tem menos chance do que a categoria de referência de levar ao resultado buscado. Para entender de forma de percentual, basta subtrair 1 do valor da razão de chances. Além disso, foi alcançado valor de pseudo-R^2 entre 0,14 e 0,22, indicando melhor ajuste e índices que o modelo nulo[5].

Tabela 02 – Resultados da regressão multinomial entre expectativa de longevidade escolar e demais variáveis do SAEB 2019, razões de chance

Variáveis	**Trabalhar e estudar**	**Estudar**
	Razões	Razões
Intercepto	-	-
Proporção de matrículas	1,13 (1.1, 1.17)***	1,07 (1.02, 1.11)**
Região (NE)	0,58 (0.52, 0.66)***	0,45(0.39, 0.51)***
Região (Sul/Sudeste/DF)	0,57 (0.51, 0.65)***	0,30 (0.26, 0.35)***

[5] Quando falamos de técnicas multivariadas, um dos indicadores mais reconhecidos da qualidade do ajuste do modelo é o R^2, ou coeficiente de determinação múltipla. Esse valor quantifica o quanto a variação na variável dependente é explicada pelo modelo. Contudo, na regressão logística, devido à sua natureza probabilística, o tradicional R^2 não é aplicável. Surge, então, a necessidade de uma métrica alternativa. O Pseudo R^2 é uma tentativa de replicar o princípio do R^2 para a regressão logística. Ele fornece uma noção da proporção da variabilidade na resposta que é explicada pelo modelo.

Cor/raça (Brancos/Amarelos)	1,04 (0.97, 1.11)	1,21 (1.11, 1.32)***
Indicador econômico	1,04 (1.0, 1.08)*	1,35 (1.29, 1.42)***
Escolaridade da mãe (EF comp.)	1,21 (1.11, 1.32)***	1,35 (1.19, 1.54)***
Escolaridade da mãe (EM comp.)	1,38 (1.28, 1.48)***	1,93 (1.74, 2.15)***
Escolaridade da mãe (ES comp.)	1,89 (1.68, 2.13)***	3,88 (3.35, 4.5)***
Indicador de Envolvimento Parental	1,06 (1.03, 1.09)***	1,12 (1.07, 1.16)***
Escola de EF (Ambas)	1,64 (1.46, 1.84)***	2,02 (1.77, 2.3)***
Escola de EF (Privada)	1,26 (1.05, 1.51)*	1,79 (1.45, 2.2)***
Proficiência LP	1,59 (1.53, 1.65)***	1,68 (1.59, 1.77)***
Proficiência MT	1,28 (1.23, 1.33)***	1,55 (1.47, 1.63)***
Se reprovado (Sim)	0,75 (0.7, 0.8)***	0,64 (0.58, 0.71)***
Se abandonou a escola (Sim)	0,85 (0.76, 0.95)***	0,78 (0.64, 0.94)***
Se trabalha (Sim)	0,86 (0.8, 0.91)***	0,28 (0.26, 0.31)***
Se faz trabalho doméstico (Sim)	1,25 (1.15, 1.37)***	0,62 (0.55, 0.7)***
Tempo de lazer (Menos de 1h)	0,96 (0.84, 1.11)	0,67 (0.55, 0.82)***
Tempo de lazer (1h a 2h)	1,04 (0.91, 1.19)	0,58 (0.48, 0.7)***
Tempo de lazer (+2h)	0,87 (0.76, 0.99)*	0,45 (0.37, 0.54)***
Tempo em cursos (Menos de 1h)	1,63 (1.48, 1.78)***	1,80 (1.59, 2.04)***
Tempo em cursos (1h a 2h)	2,12 (1.91, 2.34)***	2,12 (1.87, 2.4)***
Tempo em cursos (+2h)	2,52 (2.26, 2.8)***	2,12 (1.87, 2.6)***
Tempo em estudo (Menos de 1h)	1,84 (1.68, 2.02)***	2,17 (1.82, 2.6)***
Tempo em estudo (1h a 2h)	3,26 (2.93, 3.61)***	4,8 (3.98, 5.79)***
Tempo em estudo (+2h)	4,14 (3.6, 4.77)***	10,31 (8.34, 12.75)***
Hábito de ler livros (Sim)	1,98 (1.86, 2.12)***	2,37 (2.16, 2.61)***
Hábito de ler notícias (Sim)	1,4 (1.3, 1.5)***	1,34 (1.2, 1.5)***
Hábito de ler quadrinhos (Sim)	0,98 (0.92, 1.05)	0,87 (0.8, 0.95)**

Número de observações: 70.303
Valor-p (Wald): * 0.05; ** 0.01; *** 0.001
Desvio residual: 71482.1 (modelo nulo: 83929.74); LRTMM: AIC: 71602.1 (modelo nulo: 83933.74)
Adj-GVIF: 1.28:4.16
Nagelkerke: 0.22; McFadden: 0.15; CoxSnell: 0.14
Nota: Razões de chances em *Relative Risk Ratios* (95%IC).
Variável localização e escolaridade do pai foram retiradas do modelo final por apresentar alto GVIF.

Fonte: Elaboração própria.

No caso em estudo há consistência das razões de chance entre as categorias “trabalhar e estudar” e “somente estudar”, não apresentando mudança de sentido e interpretação. Ou seja, todas as variáveis que têm efeito positivo nas razões de chance de uma categoria, também têm efeito positivo nas razões de chance da outra, e vice-versa, conforme verifica-se ao comparar as duas colunas de dados apresentados na Tabela 02, acima, para ambas as categorias.

O modelo inclui acima inclui variáveis de origem social (região do país, raça, indicador econômico e escolaridade da mãe), de condição social (se trabalha fora de casa, se faz trabalho doméstico, tempo de lazer), referentes à trajetória educacional (tipo de escola no ensino fundamental, se reprovou, se abandonou), de desempenho (notas da proficiência do SAEB em Língua Portuguesa e Matemática) e, de forma geral, as práticas estudantis (tempo de estudo, tempo em cursos, leitura de livros, notícias e quadrinhos). A seguir, detalham-se resultados para cada uma das variáveis em seus respectivos grupos.

Em primeiro lugar, observam-se as variáveis de origem social. Quanto ao indicador econômico, tem-se 35% mais chances de relatar querer somente estudar (1,35-1) a cada elevação no indicador e 4% (1,04-1) mais chances de relatar querer trabalhar e estudar em relação a categoria de referência (apenas trabalhar). Em termos de raça, brancos e amarelos apresentaram 4% mais chances de pretender trabalhar e estudar e 21% mais chances de pretender apenas estudar, confirmando o papel dessa variável, já apontado em diversos estudos (Castro, 2014; Ferreira; Prata; Souza, 2024; Jesus, 2018; Miranda-Ribeiro; Gomes, 2016). Já na variável escolaridade da mãe, filhos de mães com o fundamental completo têm 21% mais razões de chances de relatarem que querem trabalhar e estudar, e 35% mais chances de esperar somente estudar em relação a somente trabalhar do que filhos de mães com fundamental incompleto. Entre aqueles cuja mãe concluiu o ensino médio, as razões de chance são 38% e 93% maiores, respectivamente, para essas categorias em relação aos filhos de mães com fundamental incompleto. Já aqueles cujas mães têm ensino superior completo têm razões de chance de 89% maiores de relatar querer trabalhar e estudar e 288% maiores de relatar querer somente estudar do que a categoria de referência, filhos de mães com fundamental incompleto. Esses resultados estão de acordo com o observado na literatura sobre como o capital cultural familiar, neste caso representado escolarização das mães, favorece a longevidade escolar (Guimarães, 2020; Moles-López, Añaños e Burgos Jiménez, 2023; Oliveira, 2016; Pereira, 2019; Piotto, 2008; Viana, 2009, 2012; White, Chapman, 2024).

Em segundo lugar, exploram-se as variáveis de condição social. Com relação à variável de trabalho fora de casa, observa-se para os estudantes que trabalham, 14% menos chances de querer trabalhar e estudar em relação a apenas trabalhar e 72% menos de chances de manifestarem apenas querer estudar após a conclusão do ensino médio. Quanto ao trabalho doméstico, estudantes que o realizam têm 25% mais chances de projetar estudar e trabalhar e 48% menos chances de planejar apenas estudar. Nesse grupo, também houve convergência com a literatura revisada, percebe-se em escala o constatado em estudos qualitativos: a liberação do trabalho favorece a longevidade escolar (Bonaldi, 2018; Batista; Mazon, 2016), enquanto sua necessidade a prejudica (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020; Díaz López; Osuna Lever, 2017). Além disso, a renda familiar também respondeu por maior informação acerca das possibilidades da educação superior (Bortoluzzi; Reis, 2023). Os resultados para variável horas de lazer não apresentaram valor de significância no modelo para o grupo que quer trabalhar e estudar, mas apresenta significância para os que esperam apenas estudar após a conclusão do ensino médio e indicam menores razões de chances para tais expectativas que querer apenas trabalhar. Trata-se de uma variável importante para compreender a relação entre vida social e escolar do estudante, carecendo de maiores elucidações uma vez que o tempo de lazer, conforme captado no questionário, sem maiores informações, não significa coerência ou dissonância com o acúmulo de capital escolar.

Em terceiro lugar, atenta-se para as variáveis de trajetória educacional. Para a variável independente tipo de escola cursada no ensino fundamental, toma-se a escolarização em escola pública como categoria de referência. Estudantes que concluíram o ensino fundamental na rede privada têm 26% mais chances de relatar querer trabalhar e estudar e 79% mais chances de relatar querer somente estudar em relação à categoria de referência, somente trabalhar. Estudantes que cursaram ambos os tipos de escola, pública e privada, durante o ensino fundamental, há 64% mais chances de relatar querer trabalhar e estudar e 102% mais chances querer somente estudar do que somente trabalhar em relação àqueles que estudaram apenas em escola pública. Esses resultados se somam à constatação presente na literatura de que estudos em escolas privadas favorecem o acesso à educação superior (Guimarães, 2020; Lopes, 2008; Nascimento, 2019; Pereira, 2019). Em relação à variável de reprovação, estudantes que reprovaram têm 25% menos chances de pretender trabalhar e estudar e 36% menos chances de pretender apenas estudar do que de pretender apenas trabalhar. Quanto ao abandono, estudantes que já abandonaram a escola em algum momento têm 15% menos chances de assinalarem querer trabalhar e estudar e 22% menos chances de relatarem

querer apenas continuar estudando. A esse respeito, a literatura revisada aponta que a reprovação e o abandono estão frequentemente associados às variáveis adscritas, como a insuficiência de capital cultural e de renda (Díaz López; Osuna Lever, 2017; Franceschini; Ribeiro; Gomes, 2017; Fritsch *et al.*, 2019) e a raça (Ferreira; Prata; Souza, 2024; Jesus, 2018; Miranda-Ribeiro; Gomes, 2016).

Em quarto lugar, consideram-se as variáveis de desempenho. A cada aumento da unidade da proficiência em Língua Portuguesa (LP) apresentam-se, em valores padronizados, 59% mais chances de projetar trabalhar e estudar e 68% mais chances de querer apenas estudar em relação à categoria de referência, somente trabalhar. Já para a proficiência em Matemática (MT), essas chances aumentam em 28% e 55%, respectivamente. De modo geral, a literatura associa o desempenho ao capital cultural familiar (Andrade da Silva, 2022; Caprara, 2017; Castro, 2014; Moles-López; Añaños; Burgos Jiménez, 2023; Nascimento, 2019) e às práticas estudantis (Franceschini, Ribeiro e Gomes, 2017; Fritsch, Vitelli, Rocha e Fensterseifer, 2019).

Em quinto lugar, contemplam-se as variáveis de práticas estudantis. Quanto ao tempo de estudo, variável para a qual se toma como categoria de referência não estudar além das aulas, percebe-se um incremento expressivo nas perspectivas de longevidade escolar conforme o tempo diário dedicado. Estudantes que investem menos de 1 hora por dia em estudos fora da sala de aula apresentam 84% mais chances de pretender trabalhar e estudar e 117% mais chances de pretender apenas estudar, em relação à categoria de referência apenas trabalhar. Entre estudantes que investem entre 1 e 2 horas, as chances aumentam em 226% e 380%, respectivamente. Já entre estudantes que investem 2 ou mais horas em estudos fora da sala de aula, o aumento é de 314% e 931%, respectivamente. Quanto ao tempo diário investido em cursos, variável para a qual se toma como categoria de referência não realizar cursos, a variação não é linear. Estudantes que investem menos de 1 hora por dia em cursos extraclasse apresentam 63% mais chances de pretender trabalhar e estudar e 80% mais chances de pretender apenas estudar, em relação à categoria de referência apenas trabalhar. Entre estudantes que investem entre 1 e 2 horas, as chances aumentam igualmente para ambas as categorias, em 112%. Já entre estudantes que investem 2 ou mais horas em estudos fora da sala de aula, o aumento é de 152% e 112%, respectivamente. As variáveis relativas a hábitos de leitura apresentam comportamentos diferenciados. Estudantes que leem livros têm 98% mais chances de relatar querer trabalhar e estudar e 137% mais chances de relatar somente estudar do que relatar querer somente trabalhar. Estudantes que leem notícias têm 40% mais chances de relatar

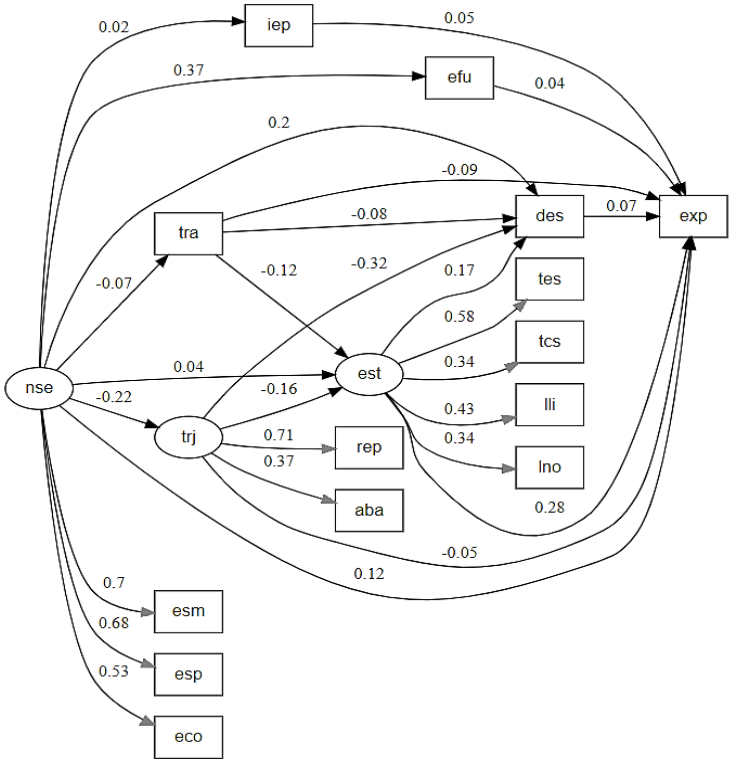
querer trabalhar e estudar e 34% mais chances de relatar somente estudar do que relatar querer somente trabalhar. Estudantes que leem quadrinhos têm 2% menos chances de relatar querer trabalhar e estudar e 13% menos chances de relatar somente estudar do que relatar querer somente trabalhar. Porém, os resultados para esta última variável não apresentam significância estatística para a categoria trabalhar e estudar, diferente do encontrado para as demais. A respeito das práticas estudantis, a literatura revisada aponta achados principalmente a partir de estudos qualitativos, que destacam como uma rotina ascética de estudos fez parte de trajetórias de superação entre estudantes de meios populares (Bernardo, 2018; Bonaldi, 2019; Correia, 2011; Mendonça, 2021; Oliveira, 2016; Piotto; Alves, 2011; Silva, 2007; Teixeira, 2012).

Ao analisar as variáveis independentes em conjunto, percebe-se que algumas delas apresentam forte associação com a expectativa de continuar estudando. Em alguns casos, essa associação é negativa: o trabalho fora de casa, reprovação e abandono escolar. Em outros, ela é marcadamente positiva: escolaridade da mãe - especialmente no caso de ensino superior completo -, proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, tempo de estudo e leitura de livros. Esses resultados corroboram a tese da causalidade do provável (Bourdieu, 2015), que na associação entre condicionantes objetivos e projeções subjetivas, prevê a formação de horizontes de possibilidades sociais ajustados à essas condicionantes de origem social.

4.1.3 Modelagem de Equações Estruturais (MEE) da primeira etapa: a causalidade do provável em ação

A primeira etapa de análise se concluiu com a Modelagem de Equações Estruturais (MEE), com o objetivo de aprofundar a compreensão da atuação simultânea das variáveis e de suas relações causais. A partir do modelo suposto, apresentado no capítulo anterior, verificou-se a relação entre as variáveis implicadas. Os resultados são apresentados na Figura 03, abaixo.

Figura 03 – Diagrama do modelo multirrelacional da primeira etapa: resultados das interações entre variáveis do SAEB 2019 verificadas com a MEE da primeira etapa, tendo a expectativa como variável dependente



Legenda: nse – nível socioeconômico, esm – escolaridade da mãe, esp – escolaridade do pai, eco – indicador econômico; iep – indicador de envolvimento parental; efu – tipo de escola no ensino fundamental; tra – se trabalha fora de casa; des – desempenho (média LP e MT); trj – trajetória escolar, rep – se tem histórico de reprovação, aba – se tem histórico de abandono da escola; est – práticas estudantis, tes – tempo de estudo diário fora da escola, tcs – tempo diário em cursos, lli – se ler livros cotidianamente, lno – se ler notícia cotidianamente; exp – expectativa de futuro.
Nota: DWLS como estimador. Variáveis latentes: nse, trj e est.
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do SAEB 2019.

Os resultados observados com a MEE ratificam os resultados encontrados na regressão multinominal. Eles indicam uma relação estatisticamente significativa entre origem social e expectativa de longevidade escolar. O efeito direto pode ser observado como alto positivamente (valor mais próximo a 1) ou alto negativamente (valor mais próximo a -1). A variável dependente nessa modelagem, a expectativa após a conclusão do ensino médio, sofre diferentes fluxos de efeitos. Efeito negativos (valor menor que 0) revelam fatores que prejudicam a formação da expectativa de longevidade escolar, enquanto efeitos positivos (valor maior que 0) a favorecem.

Observa-se que o nível socioeconômico (nse) incide diretamente em sentido positivo sobre a expectativa de futuro (exp) em 0.12 e sobre o desempenho escolar (des) em 0.20. Tem o efeito

mediado positivamente pelo tipo de escola do ensino fundamental (efu) em 0.37, pelas práticas estudantis (est) em 0.04 e com o indicador de envolvimento parental (iep) em 0.02. O nível socioeconômico se relaciona inversamente a trajetórias (trj) marcadas pela reprovação (rep) e abandono escolar (aba), com efeito de -0.22, e com a situação trabalho fora de casa simultâneo ao ensino médio (tra), em -0.07. Infere-se que a situação em destaque tem relação com o tempo restrito para estudo e com desgastes propiciados pelo trabalho (Riberio, 2014) que supostamente viabiliza sua sobrevivência e/ou da sua família.

Tomando a análise a partir das expectativas dos estudantes para a vida após a conclusão do ensino médio (exp), observa-se que recebem influência positiva direta das práticas estudantis (est) em 0.28, do nível socioeconômico (nse) em 0.12, do desempenho (des) em 0.07, do índice de envolvimento parental (iep) em 0.05 e do tipo de escola de ensino fundamental (efu) em 0,04. Os efeitos negativos recebidos foram de -0.09 na relação com trabalho durante o ensino médio (tra) e de -0,05, com a trajetória escolar (trj). Ou seja, trabalhar simultaneamente ao ensino médio e ter trajetórias escolares marcadas por reprovação e abandono escolar influenciam negativamente a perspectiva de longevidade escolar.

Observa-se também que a variável latente trajetória (trj), agrupando ter reprovado (rep) e abandonado (aba), além de apresentar efeito negativo sobre expectativa de longevidade escolar (exp), ainda impacta em -0.16 as práticas estudantis e em -0.32 o desempenho, indicando uma forte relação entre fluxo escolar, considerando a distorção idade-série, e resultados acadêmicos. De outra parte, a situação laboral do estudante (tra) também impacta negativamente as práticas estudantis (est) em -0.12 e o desempenho (des) em -0.08.

O nível socioeconômico (nse) afeta positivamente as práticas de estudo (est) em 0.04. Essa variável latente tem uma relação negativa com o trabalho simultâneo ao ensino médio (tra) em -0,12 e com histórico de reprovação (rep) e abandono escolar (aba) em -0.16. Da mesma forma, o desempenho escolar (des), responde positivamente ao nível socioeconômico (nse) em 0.20 e às práticas de estudo em 0.17, mas negativamente à situação de trabalho (tra) em -0.08.

A primeira etapa demonstra, portanto, que estudantes com nível socioeconômico mais baixo, trajetórias escolares marcadas por abandono e/ou reprovação escolar e necessidade de trabalho tendem a menor desempenho, menor intensidade de práticas estudantis e, por conseguinte, menores expectativas educacionais. De modo geral, tanto as regressões como a MEE confirmam o previsto pela teoria (Bourdieu, 2015) e corroboram as evidências da literatura (Abramo, Venturi e

Corrochano, 2020). Além disso, destaca-se que os dados parecem indicar que mesmo a mobilização que os responsáveis pelos estudantes nos meios populares podem, de fato, exercer dentro de suas condições adversas não alcança o mesmo efeito que a abundância de capital cultural e recursos materiais promove em favor da longevidade escolar dos jovens nas classes médias e altas (Bourdieu, 2014a, 2018; Lahire, 1997).

Tabela 03 – Resultados da MEE da primeira etapa

Variáveis latentes		**Estimado**	**Erro**	**Valor-p**
nse =~	esm	0,698	-	-
	esp	0,680	0,008	0,000
	eco	0,528	0,007	0,000
trj =~	rep	0,711	-	-
	aba	0,369	0,08	0,000
est =~	tes	0,583	-	-
	tcs	0,336	0,016	0,000
	lli	0,426	0,007	0,000
	lno	0,338	0,005	0,000
Regressões		**Estimado**	**Erro**	**Valor-p**
iep ~	nse	0,020	0,006	0,00
efu ~	nse	0,372	0,003	0,00
tra ~	nse	-0,066	0,003	0,00
trj ~	nse	-0,220	0,003	0,00
est ~	nse	0,038	0,004	0,00
	tra	-0,122	0,005	0,00
	trj	-0,163	0,014	0,00
des ~	nse	0,199	0,006	0,00
	est	0,170	0,011	0,00
	tra	-0,083	0,006	0,00
	trj	-0,324	0,030	0,00
exp ~	nse	0,123	0,003	0,00
	iep	0,050	0,001	0,00
	efu	0,041	0,003	0,00
	tra	-0,091	0,003	0,00
	trj	-0,045	0,008	0,00
	des	0,070	0,002	0,00

	est	0,276	0,005	0,00

Número de observações: 73,166
Resíduos: -0,00:0,16
Comparative Fit Index (CFI): 0,89
Tucker-Lewis Index (TLI): 0,85
Goodness-of-Fit (GFI): 0,99
Adjusted Goodness-of-Fit (AGFI): 0,99
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA): 0,05 (0,051:0,052)
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR): 0,04

Nota: [1]Resultados em valores padronizados
[2]DWSL como estimador
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do SAEB 2019

4.2 RESULTADOS DA SEGUNDA ETAPA: DAS EXPECTATIVAS AOS DESFECHOS

As análises da segunda etapa, cruzando microdados do SAEB com outros provenientes do CENSUP, serviram para averiguar a relação entre expectativa e desfecho, em termos de ingresso na educação superior. Aqui, acrescenta-se à pesquisa um aspecto longitudinal. Além disso, permitiram caracterizar o ingresso na educação superior, nos casos em que ocorreu, em termos de possíveis marcadores de estratificação horizontal, vistos em termos de tipos de IES e cursos. A segunda etapa da análise buscou elucidar como essa relação se organiza a partir do desenvolvimento teórico apresentado, buscando compreender a relação entre condições sociais objetivas, trajetória escolar e expectativas de futuro quanto ao prolongamento educacional (Bourdieu, 2011a, 2015).

4.2.1 Ingresso na educação superior entre estudantes que participaram do SAEB 2019: esperanças subjetivas comedidas e baixas probabilidades objetivas

Como primeiro passo da segunda etapa, identificou se o total de ingressantes da coorte de concluintes do ensino médio de 2019 que constavam nas relações do CENSUP em pelo menos um[6] dos três anos subsequentes dos estudos dos estudantes respondentes, 2020-2022. A frequência dos

[6] Um mesmo estudante pode aparecer em mais de um ano, conforme estiver matriculado, e mesmo duas vezes em um mesmo ano se a pessoa estiver matriculada em mais de uma IES. Para esta pesquisa, considerou-se a ocorrência simples por ano. Foi empregada a função *unique()* para evitar duplicidade e tomou-se a primeira ocorrência para cada ano.

desfechos de situação de ingresso - considerando as categorias ingressou ou não ingressou - é apresentada na Tabela 04.

Tabela 04 – Estudantes que responderam ao questionário do SAEB 2019 e que ingressaram ou não na educação superior: frequências e percentuais

Situação de ingresso	Frequência	Percentual
Não ingressou	761.602	69,3
Ingressou	337.718	30,7
Total	1.099.320	100

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do SAEB (2019) e CENSUP (2020-2022).
Nota: Totais da *coorte* de estudantes considerada (2019) e presença no CENSUP 2020 a 2022.

Essa tabela de frequência evidencia que a grande maioria, mais de dois terços, dos respondentes do SAEB 2019 identificados não ingressou na educação superior nos três anos subsequentes à conclusão do ensino médio. Com isso, ressalta-se a necessidade de compreensão dos fatores que compõem esse processo, os arranjos de elementos que modulam a concretização de expectativas de prolongamento da escolarização e as trajetórias educacionais efetivamente possíveis. Mesmo para os que chegaram ao final do ensino médio, o que por si só já representa um ganho importante, visto o efeito "gargalo" que essa etapa de ensino representa, o acesso à educação superior ainda é menos provável do que a descontinuidade dos estudos. A articulação teórica mobilizada neste trabalho (Bourdieu, 2011a, 2015, 2021; Goyette, 2008; Morgan, 2005; Santos, 2022; 2023; Viana, 2009) postula que parte da explicação para a não continuidade nos estudos se dá atrelada às expectativas de ingresso construídas a partir de condições objetivas do passado e do presente desses estudantes.

Os dados da situação de ingresso foram cruzados com expectativa de futuro após término do ensino médio para entender se as expectativas que os jovens anunciaram ao responder ao questionário do SAEB se concretizaram. Os resultados são apresentados na Tabela 05, abaixo.

Tabela 05 – Estudantes por expectativa de futuro após término do ensino médio (2019) por situação de ingresso na educação superior (2020-2022): frequências e percentuais em cruzamento

Expectativa	Não ingressou	Ingressou	Total
Ainda não sei	82244 88.2% 11.2%	11035 11.8% 3.4%	93279 8.8%
Trabalhar	68953	2718	71671

	96.2% 9.4%	3.8% 0.8%	6.8%
Trabalhar e estudar	547142 67.0% 74.6%	269266 33.0% 83.1%	816408 77.2%
Estudar	35161 46.1% 4.8%	41182 53.9% 12.7%	76343 7.2%
Total	733500 69.3%	324201 30.7%	1057701 100%

Nota: *A partir de todos* (SAEB consistente + CPF + Merge CENSUP 2020 a 2022). Ordem de apresentação na célula cruzada: frequência absoluta, percentual por linha e percentual por coluna. São apresentados percentuais válidos.
Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do SAEB e CENSUP.

Como visto anteriormente, a maioria deles (77,2%) havia demonstrado a intenção de articular trabalho e estudo após a conclusão do ensino médio. Porém, apenas um terço desse grupo conseguiu ingressar na educação superior nos três anos seguintes. Esse dado aponta para o peso das condições materiais representado pela relação com o mundo do trabalho, que costuma sinalizar a necessidade imediata desses estudantes de obter renda própria.

Apenas uma pequena parte dentre o grupo de concluintes projetara dedicação exclusiva aos estudos após o término do ensino médio (7,2%) e, dentre eles, pouco mais da metade (53,9%) de fato ingressou na educação superior. Entre o grupo ainda menor, sem expectativa de longevidade escolar, que projetara apenas o trabalho (6,8%), 3,8% acabaram ingressando, mesmo sem planejá-lo.

Esses desencontros entre expectativa e desfecho expressos na Tabela 04 ressaltam a necessidade de uma análise que aprofunde a exploração de como as variáveis que contribuem para a construção da expectativa podem afetar também o ingresso. Além das diferentes contingências que podem marcar a trajetória social dos indivíduos em seus percursos de escolarização, é preciso ter presente que os dados trabalhados nesta pesquisa correspondem em parte ao período da pandemia de covid-19, quando a imposição de diversas restrições e o contexto de crise podem ter trazido impactos adicionais às limitações impostas pela estrutura social desigual.

4.2.2 Regressão logística entre expectativa e ingresso: razões do provável

A regressão logística permitiu observar que os grupos de variáveis mobilizados nesta pesquisa apresentam, de forma geral, pertinente significância relacional, confirmando sua relevância para a compreensão das chances de ingresso na educação superior entre estudantes egressos do ensino médio público brasileiro. Desse conjunto de variáveis, apenas duas não alcançaram significância estatística: o Indicador de Envolvimento Parental e o tempo de lazer (diário até 2h). A Tabela 06, abaixo, apresenta os resultados da regressão logística, indicando tanto razões de chances (RC) quanto razões de chances ajustadas (RCA). RCA têm o mesmo sentido interpretativo das RC, porém são mais apropriadas para a compreensão simultânea do conjunto dos efeitos das variáveis e seus controles. Salvo por indicação específica, as referências às chances no texto a seguir significam RCA.

Tabela 06 – Regressão logística para predição do ingresso na educação superior entre estudantes que responderam ao questionário do SAEB (2019): razões de chance e valor-p

Variável	RC (IC 95%)	RCA (IC 95%)	Valor-p
Região (NE)	0,69 (0,66:0,72)	0,69 (0,66:0,73)	0,00
Região (Sul/Sudeste/DF)	0,89 (0,86:0,92)	0,71 (0,67:0,74)	0,00
Expectativa (Trabalhar e estudar)	10,74 (9,51:12,12)	5,50 (4,85:6,23)	0,00
Expectativa (Estudar)	26,01 (22,87:29,57)	7,28 (6,36:8,34)	0,00
Cor/raça (Brancos/Amarelos)	1,62 (1,58:1,67)	1,20 (1,16:1,24)	0,00
Indicador econômico	1,54 (1,52:1,56)	1,20 (1,18:1,23)	0,00
Escolaridade da mãe (EF comp.)	1,40 (1,34:1,47)	1,13 (1,08:1,19)	0,00
Escolaridade da mãe (EM comp.)	1,95 (1,89:2,03)	1,35 (1,29:1,40)	0,00
Escolaridade da mãe (ES comp.)	4,13 (3,96:4,31)	2,09 (1,99:2,20)	0,00
Indicador de Envolvimento Parental	1,04 (1,03:1,06)	0,99 (0,98:1,01)	0,94
Escola de EF (Ambas)	2,10 (2,02:2,17)	1,31 (1,26:1,37)	0,00
Escola de EF (Privada)	2,68 (2,54:2,82)	1,46 (1,37:1,56)	0,00
Proficiência LP	2,17 (2,13:2,20)	1,42 (1,39:1,45)	0,00
Proficiência MT	2,11 (2,08:2,14)	1,41 (1,38:1,44)	0,00
Se reprovado (Sim)	0,37 (0,35:0,38)	0,66 (0,64:0,69)	0,00
Se abandonou a escola (Sim)	0,33 (0,31:0,36)	0,66 (0,61:0,72)	0,00
Se trabalha (Sim)	0,68 (0,66:0,70)	0,89 (0,86:0,92)	0,00
Se faz trabalho doméstico (Sim)	1,06 (1,01:1,12)	0,93 (0,88:0,99)	0,02
Tempo de lazer (Menos de 1h)	1,73 (1,58:1,89)	1,07 (0,96:1,18)	0,22
Tempo de lazer (1h a 2h)	2,19 (2,02:2,39)	0,99 (0,89:1,09)	0,85

Tempo de lazer (+2h)	2,08 (1,91:2,27)	0,87 (0,79:0,96)	0,01
Tempo em cursos (Menos de 1h)	1,21 (1,16:1,26)	1,19 (1,14:1,25)	0,00
Tempo em cursos (1h a 2h)	1,42 (1,37:1,48)	1,19 (1,15:1,25)	0,00
Tempo em cursos (+2h)	1,73 (1,67:1,79)	1,22 (1,17:1,27)	0,00
Tempo em estudo (Menos de 1h)	1,59 (1,48:1,70)	1,23 (1,13:1,33)	0,00
Tempo em estudo (1h a 2h)	2,38 (2,22:2,54)	1,53 (1,41:1,65)	0,00
Tempo em estudo (+2h)	3,39 (3,15:3,64)	1,81 (1,66:1,97)	0,00
Hábito de ler livros (Sim)	1,44 (1,39:1,48)	1,15 (1,11:1,19)	0,00
Hábito de ler notícias (Sim)	1,71 (1,64:1,78)	1,18 (1,13:1,24)	0,00
Hábito de ler quadrinhos (Sim)	0,83 (0,81:0,86)	0,81 (0,79:0,84)	0,00

Dependente: Ingressou no ES (1) vs. Não ingressou ES (0)
N válidos = 93.472
Pseudo-R2: Nagelkerke = 0,26; Cox-Snell = 0,19 e McFadden = 0,16
GVIF (1,08:1,57); GVIF-A (1,02:1,25)
AIC (modelo) = 103.999; AIC (modelo nulo) = 123.896

Nota: (i) RC = Razões de chance, RCA = Razões de chance ajustada. (ii) Valor-p via Teste de Wald. (iii) Categorias de referências: Região (Norte/Centro-Oeste), Expectativa (Trabalhar), Cor/Raça (Pretos, pardos e indígenas), Escolaridade da mãe (Ensino Fundamental incompleto), Escola de Ensino Fundamental do estudante (Somente pública), Se já foi reprovado (Não), Se já abandonou a escola (Não), Se trabalha (Não), Se faz trabalho doméstico (Não), Tempo de lazer (Não), Tempo em cursos (Não), Tempo em estudo (Não), Hábito de ler livros (Não), Hábito de ler notícias (Não) e Hábito de ler histórias em quadrinhos (Não).
Fonte: Elaboração própria a partir de microdados do SAEB e CENSUP.

Curiosamente, quanto à variável relacionada à região de moradia, a categoria que agrupou as regiões Sul e Sudeste com o Distrito Federal apresentou menores razões de chances de ingresso. Esperava-se que essas regiões tivessem maiores proporções de ingressos, principalmente devido aos melhores índices de desenvolvimento humano e nível de urbanização em comparação com outras regiões do Brasil. Esse resultado indica a necessidade de uma análise mais profunda para uma compreensão específica desse fator, adicionando uma análise contextual atualizada das regiões brasileiras e de suas assimetrias.

Analisando a variável cor/raça, verifica-se que ser branco ou amarelo representa 20% mais chances ajustadas de ingresso na educação superior após a conclusão do ensino médio, o que pode ser atribuído às dinâmicas de desigualdade racial da sociedade brasileira (Castro, 2014; Ferreira; Prata; Souza, 2024; Jesus, 2018; Miranda-Ribeiro; Gomes, 2016).

Observa-se também que quanto maior o valor do indicador econômico, maiores as chances de ingresso. Especificamente as chances se ampliam em 20% para cada aumento na unidade deste indicador. Esse resultado evidencia a relação entre capital econômico e longevidade escolar,

apontada desde Bourdieu (2008, 2011b, 2018) e constatada na realidade brasileira (Bortoluzzi e Reis, 2023; Ferreira; Prata; Souza, 2024).

Com relação à escolaridade da mãe, filhos de mães com o fundamental completo apresentam 13% mais chances de ingresso em relação à categoria de referência, filhos de mães que não possuem ensino fundamental completo. Essa ampliação nas razões de chance chega a 35% quando as mães têm ensino médio completo e a 109% quando têm o ensino superior completo. Esses resultados confirmam observações anteriores sobre o papel da família na definição de trajetórias de longevidade escolar (Lahire, 1996; Mendonça, 2021; Moles-López; Añaños; Burgos Jiménez, 2023; Neves, 2018; Oliveira, 2016; White; Chapman, 2024), o que costuma estar mais associado às práticas das mães e, com isso, à sua escolaridade.

Ter estudado o ensino fundamental em escola privada também implica maiores chances de ingresso. De partida, compreende-se que essa variável embute um traço socioeconômico latente. Entretanto, a socialização em outros espaços sociais e escolares prévios pode ter um efeito adicional (Bonaldi, 2017; Gonçalves; Mendonça, 2021; Lopes, 2008; Teixeira, 2012; White; Chapman, 2024; Xavier, 2016). Ter estudado parte do ensino fundamental em escola privada representa 31% mais chances de ingresso na educação superior. Esse número sobe para 46% quando o ensino fundamental foi cursado exclusivamente na rede privada.

O indicador de envolvimento parental não apresentou resultados estatisticamente significativos neste modelo, mas apresentou resultado positivo na primeira etapa, quando estimados modelos no modelo multinomial e na MEE onde a expectativa é a variável dependente. O indicador apresenta efeito percebido sobre a expectativa de futuro e não diretamente sobre o ingresso na educação superior. Esse resultado converge com a literatura sobre o tema, uma vez que, ao nível de ensino médio, as ações de envolvimento parental são mais intensas no âmbito comunicativo e pelo acompanhamento com cessão de autonomia (Hill; Whitherspoon; Bartz, 2018) e tais práticas tem efeitos diretos mais associados às expectativas que aos desfechos objetivos futuros, ante o peso das condições socioeconômicas e dos efeitos mediados pelos contextos socioeducacionais de inserção dos estudantes e suas famílias (Santos, 2025).

Encontraram-se efeitos similares sobre as RCA de ingresso na educação superior para estudantes da população analisada que já reprovaram ao menos uma vez ao longo de sua trajetória escolar e aqueles que já abandonaram ao menos uma vez a escola: 34% menos chances de ingresso na educação superior. Os dados convergem com a literatura, a qual indica que a reprovação e o

abandono, entre estudantes oriundos de meios populares, estão associados ao encurtamento das trajetórias escolares (Jesus Filho, 2013; Abramo, Venturi e Corrochano (2020).

Estudantes que trabalhavam fora de casa concomitantemente à realização do ensino médio apresentaram 11% menos chances de ingresso. Aqueles que relataram efetuar trabalhos domésticos, por sua vez, tiveram como resultado 7% menos chances. Como mostra a literatura, a liberação do trabalho doméstico, muitas vezes decorre de um esforço da família para gerar mais chances de sucesso escolar (Batista e Mazon, 2016).

Um maior desempenho, medido aqui por meio da proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática, produz maiores chances de longevidade escolar. Para cada incremento de unidade na escala de proficiência em Língua Portuguesa, há 42% mais chances de ingresso na educação superior. Com relação a Matemática, essas chances crescem em 41%.

As práticas estudantis estão notadamente associadas à maiores chances de ingresso. Em relação à categoria de referência, não realizar cursos além da escola, ocorrem os seguintes aumentos de chances para cada situação: 19% tanto para a dedicação de até uma hora diária em cursos quanto para a dedicação entre uma e duas horas; e 22% para mais de duas horas diárias. Com relação aos estudos diários para além do tempo escolar regular, as chances de ingresso aumentam em: 23% para até uma hora; 53% para entre uma e duas horas; 81% para duas ou mais horas. O hábito de ler livros aumenta em 15% as chances de ingresso na educação superior, enquanto ler notícias aumenta as chances em 18% e a leitura de quadrinhos as reduz em 19%. O conjunto das categorias que formam as práticas estudantis convergem com aspectos daquilo que a teoria denomina de capital cultural, evidenciando que quanto mais acúmulo destes recursos, maior é a tendência de haver maior desempenho nas disciplinas e tarefas escolares (Caprara, 2016), assim como trajetórias escolares mais longevas.

A variável tempo de lazer diário em dia de aula apresenta comportamento inconsistente. A significância estatística seria atingida apenas pela categoria de mais de duas horas, que reduziria as chances em 13%. Uma a duas horas de lazer reduziriam as chances de ingresso em 1%, enquanto, menos de uma hora de lazer as elevaria em 7%. De toda forma, os resultados são inconclusivos. Considerando que a pergunta se refere aos dias úteis e não aos finais de semana, compreende-se que o longo tempo gasto com atividades de lazer pode estar relacionado com uma postura menos solícita aos hábitos e disciplinamentos escolares, requisitados para fluir nos processos seletivos para a educação superior, notadamente concorrido para o caso das universidades públicas e

gratuitas, mesmo considerando a cota para estudantes oriundos de escola pública. No entanto, esse resultado em específico carece de um estudo mais aprofundado para compreender tal redução de chances associadas à essa variável.

Por fim, notam-se os efeitos das expectativas sobre as chances de ingresso, tomando como categoria de referência a projeção de apenas trabalhar. Estudantes que relataram querer estudar e trabalhar após a conclusão do ensino médio apresentaram 450% mais chances de ingresso na educação superior, enquanto aqueles que pretendiam 'apenas estudar' apresentaram 628% mais chances. Esses resultados, na forma como se apresentam, corroboram inicialmente com a tese da causalidade do provável (Bourdieu, 2011a, 2015), que como aqui anunciada, prevê a formação de horizontes sociais, aspirações e desejos em consonância com a estruturação social familiar, relacionada aos capitais econômicos e cultural, e reconfigurados em expectativas.

Em suma, a Tabela 06 demonstra que um melhor posicionamento relativo, em termos de origem social, e uma maior adesão às formas de acúmulo do capital escolar legítimo, em termos de práticas estudantis, promovem maiores chances de ingresso na educação superior após a conclusão do ensino médio. Os estudantes que apresentam melhores valores para essas variáveis também têm expectativas mais ajustadas, ou seja, uma maior correspondência entre o projetado e o realizado. Por outro lado, as variáveis que estão associadas com reduções nas razões de chances de ingresso na educação superior são aquelas relacionadas a trajetórias escolares irregulares, marcadas pela reprovação e/ou abandono escolar, além da condição social e a situação de trabalhar durante o ensino médio. O desempenho escolar assume o caráter de variável preditora do ingresso, porém, com menos força do que a expectativa, variável perceptivelmente mais impactante. Essa diferença parece indicar que a reprodução social no sistema escolar, quando vista pelo prisma do acesso à educação superior, parece se reforçar mais pelo condicionamento da causalidade do provável do que pelos filtros de desempenho.

Esse conjunto de resultados, em razões de chances ajustadas, aponta para a consonância entre condições objetivas, práticas sociais e expectativas educacionais que se ajustam sempre e quando não apresentem resultados contraditórios (Bourdieu, 2015). Asseveram, assim, a hipótese da estruturação e configuração do futuro provável a partir das condições do passado mediadas pelas expectativas e podem ser relacionados à ação do *habitus* moldando as crenças em relação ao possível (Bourdieu, 2011b). O passo seguinte na exploração da relação entre essas variáveis e os

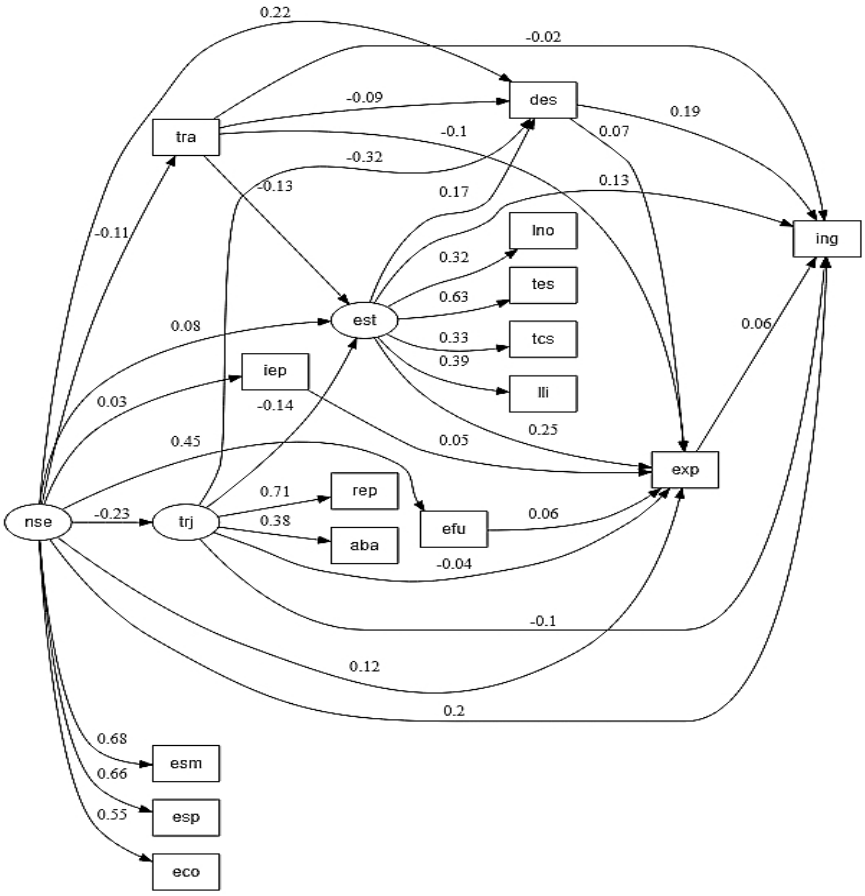
desfechos foi buscar possíveis efeitos interativos e mediações ou moderações entre elas através da MEE.

4.2.3 Modelagem de Equações Estruturais (MEE) da segunda etapa: estruturação de vantagens e desvantagens na construção da longevidade escolar

Com a modelagem de equações estruturais (MEE), foi possível projetar um conjunto multirrelacional que indicou a pertinência de fatores socioeconômicos na configuração da expectativa de futuro e seu papel mediador do desfecho de ingresso na educação superior. O modelo alcançou significância geral e atendeu aos critérios e ajustes para aceitabilidade conforme apresentado na Tabela 07.

A Figura 04, a seguir, apresenta o modelo final da modelagem das variáveis em conjunto multirrelacional.

Figura 04 – Diagrama do modelo multirrelacional da segunda etapa: análise das variações em torno do ingresso na educação superior em até três anos subsequentes à conclusão do ensino médio



Legenda: nse – nível socioeconômico, esm – escolaridade da mãe, esp – escolaridade do pai, eco – indicador econômico; iep – indicador de envolvimento parental; efu – tipo de escola no ensino fundamental; tra – se trabalha fora de casa; des – desempenho (média LP e MT); trj – trajetória escolar, rep – se tem histórico de reprovação, aba – se tem histórico de abandono da escola; est – práticas estudantis, tes – tempo de estudo diário fora da escola, tcs – tempo diário em cursos, lli – se ler livros cotidianamente, lno – se ler notícia cotidianamente; exp – expectativa de futuro; ing – ingresso na educação superior. Nota: (i) Variáveis latentes: nse, trj e est. (ii) Coeficientes padronizados. Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do SAEB e CENSUP.

Os resultados observados no diagrama reforçam a pertinência de fatores de origem social na estruturação geral das demais variáveis aqui utilizadas, para a expectativa de longevidade escolar e, finalmente, para o ingresso na educação superior. O construto que corresponde a esses fatores (nse) incide diretamente sobre o desempenho escolar (0,22), relaciona-se com o tipo de escola no ensino fundamental (0,45), com as práticas estudantis (0,08) e com o indicador de envolvimento parental (0,03). Ademais, o modelo apresenta efeitos negativos de (nse) sobre

trajetórias marcadas pela reprovação e abandono escolar (-0,23) e para a situação de estar trabalhando fora de casa simultaneamente ao ensino médio (-0,11). Sobre a expectativa de futuro, apresenta um efeito direto em 0,12.

Trabalhar fora de casa durante o ensino médio afeta negativamente as práticas estudantis (-0,13), o desempenho (-0,09), a expectativa (-0,10) e o ingresso (-0,02). Indicam-se, desse modo, efeitos diretos e indiretos sobre a expectativa de futuro quando no último ano do ensino médio e a realização do ingresso na educação superior.

Por sua vez, trajetórias escolares com reprovação e abandono apresentam efeitos negativos sobre práticas estudantis (-0,16), desempenho (-0,13), expectativas (-0,04) e ingresso na educação superior (-0,10). Esse resultado converge com o relatado na literatura sobre desempenho, fluxo escolar e distorção idade-série (Castro, 2014). Práticas estudantis têm influência positiva no desempenho (0,17), na expectativa (0,25) e no ingresso na educação superior (0,13). De forma semelhante, o desempenho escolar tem uma relação direta positiva com expectativa (0,07) e com ingresso na educação superior (0,19).

Voltando-se para a principal variável dependente nesse modelo, o ingresso na educação superior, observa-se que a variável apresenta maior influência positiva é práticas estudantis (0,25), seguida por nível socioeconômico (0,20), desempenho (0,19) e do tipo de escola no ensino fundamental (0,06). Por sua vez, os maiores efeitos negativos são os da variável latente trajetória escolar não linear (-0,10) e da variável observada se o estudante trabalha (-0,02).

Cumpre destacar que as expectativas apresentam um efeito comedido sobre o ingresso (0,06), comportamento esperado, considerando o conjunto dos efeitos e interações apresentados. Quando especificado um modelo em que a variável expectativa é a única mediadora sobre o ingresso, o coeficiente dessa relação vai de 0,06 para 0,54, indicando a forte interação e a dependência que a variável expectativa tem com as demais variáveis, direta e/ou indiretamente.

Esse resultado evidencia o peso da origem social para a estruturação tanto das expectativas, quanto de resultados de longevidade escolar. Portanto, o modelo apoia a hipótese de que as expectativas servem como forma de se ajustar aos futuros prováveis. Considerando as frequências apresentadas na Tabela 04 para o desfecho de ingresso na educação superior, percebe-se que, muitas vezes, expectativas menos comedidas não conseguiram se realizar, ao menos nos três anos subsequentes avaliados neste estudo.

Esse conjunto multirrelacional indica que estudantes que trabalham fora de casa enquanto cursam o ensino médio e que carregam histórico de reprovação e abandono escolar em suas trajetórias escolares tendem a apresentar menores expectativas de futuro escolar ou de longevidade escolar e menores probabilidades de ingresso na educação superior. Essas variáveis, além de refletirem a estruturação provocada pelas condições socioeconômicas adscritas, também se relacionam com variáveis atinentes à vida escolar, em específico, com o desempenho e com as práticas estudantis que refletem hábitos de estudo e leitura.

Portanto, estudantes que precisam trabalhar ao longo do ensino médio e que tem histórico de abandono e/ou reprovação escolar, constituem o grupo com menores probabilidades de apresentar expectativas de longevidade escolar e desfechos nesse sentido. Ademais, tais características da posição e trajetória têm covariância com o desempenho. Diante do modelo, a condição típica que mais responderia por uma baixa longevidade escolar seria a associação de baixo desempenho, menor intensidade de práticas estudantis de estudo e leitura, trabalho ao longo do ensino médio e trajetória de abandono e/ou reprovação escolar.

Os resultados das relações entre as variáveis do modelo são apresentados na Tabela 07, acompanhados dos coeficientes dos respectivos erros e valores-p. Esta tabela também apresenta os índices de ajuste, indicando aceitabilidade do modelo conforme considerações em Hair *et al.* (2009) e Neves (2018) sobre os índices para avaliar a pertinência de modelos oriundos de modelagem de equações estruturais.

Tabela 07 – Resultados da MEE da segunda etapa para a relação entre as variáveis e o modelo: valor estimado, erro de aproximação, valor-p

Variáveis latentes		**Estimado**	**Erro**	**Valor-p**
nse =~	esm	-	-	-
	esp	0,657	0,007	0,000
	eco	0,549	0,007	0,000
trj =~	rep	-	-	-
	aba	0,376	0,007	0,000
est =~	tes	-	-	-
	tcs	0,332	0,015	0,000
	lli	0,394	0,006	0,000
	lno	0,325	0,004	0,000

Regressões		Estimado	Erro	Valor-p
iep ~	nse	0,028	0,006	0,00
efu ~	nse	0,446	0,004	0,00
tra ~	nse	-0,113	0,003	0,00
trj ~	nse	-0,230	0,002	0,00
est ~	nse	0,082	0,004	0,00
	tra	-0,133	0,005	0,00
	trj	-0,142	0,014	0,00
des ~	nse	0,224	0,006	0,00
	est	0,175	0,009	0,00
	tra	-0,091	0,006	0,00
	trj	-0,315	0,026	0,00
exp ~	nse	0,125	0,003	0,00
	iep	0,052	0,001	0,00
	efu	0,061	0,003	0,00
	tra	-0,100	0,003	0,00
	trj	-0,039	0,007	0,00
	des	0,073	0,002	0,00
	est	0,250	0,005	0,00
ing ~	exp	0,055	0,004	0,000
	nse	0,205	0,003	0,000
	est	0,132	0,005	0,000
	tra	-0,017	0,003	0,000
	trj	-0,102	0,009	0,000
	des	0,191	0,002	0,000

Número de observações: 82,511
Resíduos: -0,06:0,17
Comparative Fit Index (CFI): 0,92
Tucker-Lewis Index (TLI): 0,89
Goodness-of-Fit (GFI): 0,99
Adjusted Goodness-of-Fit (AGFI): 0,99
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA): 0,05 (0,047:0,048)
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR): 0,04

Nota: (i) Resultados em valores padronizados, (ii) WLSMV (DWLS) como estimador
Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do SAEB e CENSUP.

As variáveis latentes trajetória escolar (trj) e práticas escolares (est) apresentam variáveis indicadoras que não contribuem de forma similar para manifestação de seus respectivos constructos. Foram aqui mantidas desta forma pela pertinência teórica, ajuste e pela transparência a bem de estudos e modelos futuros.

De modo geral, os resultados estão de acordo com um amplo conjunto de evidências e discussões presentes na literatura em Sociologia da Educação sobre trajetória escolar e expectativas de longevidade escolar, inclusive para o caso brasileiro (Zago, 2006; Viana, 2007; Costa; Guedes, 2009; Viana, 2009; Alves *et al.*, 2015; Oliveira; Nogueira, 2019; Caregnato *et al.*, 2021). A maior parte desses estudos são oriundos de abordagens qualitativas, reflexo da prática metodológica predominante na disciplina no Brasil. A análise quantitativa realizada nesta tese corrobora achados anteriores com dados em nível nacional e dialoga com os referenciais teóricos, promovendo, assim, um avanço nessa agenda de pesquisa.

4.2.4 Relação entre expectativa e tipos de ingresso na educação superior: a necessidade feita virtude

Por fim, a análise deste trabalho envolveu a verificação de algumas características do ingresso na educação superior obtido pela coorte estudada. Essas informações foram delimitadas pelo cruzamento de dados CENSUP com as expectativas de futuro informadas pelos concluintes do ensino médio que efetivamente ingressam no ensino superior. Pela leitura das tabelas de *crosstab* é possível explorar mais detalhadamente as condições de ingresso desta coorte. A começar pelo ano de ingresso, como apresenta a Tabela 08, que segue.

Tabela 08 – Expectativa de ingresso por ano de ingresso entre estudantes que ingressaram

Expectativa	2020	2021	2022	Total
Ainda não sei	6082 55,1% 2,9%	4459 40,4% 4,3%	494 4,5% 3,7%	11035 3,4%
Trabalhar	1348 49,6% 0,7%	1240 45,6% 1,2%	130 4,8% 1,0%	2718 0,8%
Trabalhar e estudar	172829	85246	11179	269254

	64,2% 83,7%	31,7% 81,6%	4,2% 84,8%	83,1%
Estudar	26255 63,8% 12,7%	13553 32,9% 13,0%	1373 3,3% 10,4%	41181 12,7%
Total	206514 63,7%	104498 32,2%	13176 4,1%	324188 100%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do CENSUP.

A maioria dos estudantes que ingressou no sistema de educação superior o fez no primeiro ano (63,7%) após a conclusão do ensino médio. Menos de um terço o fez no segundo ano (32,2%) e apenas uma fração muito menor (4,1%) ingressou no terceiro ano da série. Proporcionalmente, esses estudantes e os que declararam que pretendiam apenas estudar foram os que mais tiveram ingresso no ano de 2020, no ano seguinte à aplicação do questionário do SAEB, 64,2% e 63,8%, respectivamente. De modo geral todos os tipos de expectativas tiveram maior ingresso no primeiro ano e menor no último.

Quando se analisa a categoria administrativa da IES em que os estudantes ingressaram segundo a expectativa que apontaram, conforme demonstra a Tabela 09, verifica-se que a maioria entrou em uma instituição privada ou particular (70%). Mesmo entre os estudantes que expressaram expectativas de apenas estudar, a maioria deles ingressaram em instituições privadas (55,7%). Porém, esse é o grupo mais representado nos ingressantes em instituições públicas (43,3%), reputadas como mais competitivas.

Tabela 09 – Cruzamento entre expectativa de ingresso e ingresso por categoria administrativa

Expectativa	**Privada/Particular**	**Pública**	**Total**
Ainda não sei	7527 68,2% 6,3%	3508 31,8% 3,6%	11035 3,4%
Trabalhar	2296 84,4% 1,8%	422 15,5% 0,4%	2718 0,8%
Trabalhar e estudar	194281 72,2% 70,7%	74973 27,8% 77,2%	269254 83,1%
Estudar	22938	18243	41181

	55,7% 21,2%	44,3% 18,8%	12,7%
Total	227042 70,0%	97146 30,0%	324188 100%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do CENSUP.

Instituições particulares no Brasil geralmente têm processos seletivos menos exigentes e formatos de curso mais favoráveis para quem precisa trabalhar. Essa visão é congruente com a proporção de ingressos em instituição pública entre os que declararam expectativa de trabalhar, seja exclusivamente (15,5%), seja concomitantemente aos estudos (27,8%).

Complementarmente a Tabela 10, que mostra a relação entre expectativas e organização acadêmica das IES em que os estudantes ingressaram, a proporção de estudantes que ingressaram em institutos federais é baixa (4,2%) em comparação ao montante que ingressou em faculdades ou centros universitários (42,3%) e universidades (53,5%).

Tabela 10 – Cruzamento entre expectativa de ingresso e ingresso por organização acadêmica

Expectativa	**Faculdade/Centro**	**IFs**	**Universidade**	**Total**
Ainda não sei	4424 40,1% 3,2%	561 5,1% 4,1%	6050 54,8% 3,5%	11035 3,4%
Trabalhar	1233 45,4% 0,9%	78 2,9% 0,6%	1407 51,8% 0,8%	2718 0,8%
Trabalhar e estudar	116415 43,2% 84,9%	11213 4,2% 81,9%	141626 52,6% 81,7%	269254 83,1%
Estudar	14981 36,4% 10,9%	1842 4,5% 13,5%	24358 59,1% 14,0%	41181 12,7%
Total	137053 42,3%	13694 4,2%	173441 53,5%	324188 100%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do CENSUP.

Percebe-se que os estudantes com expectativa de apenas estudar se dirigiram mais às universidades (59,1%) do que aqueles que pretendiam trabalhar e estudar (52,6%) ou apenas trabalhar (51,8%). O mesmo ocorreu com os institutos federais, com proporções de 4,5%, 4,2% e 2,9%, respectivamente. Portanto, estudantes com expectativas de trabalho estão proporcionalmente mais presentes em faculdades e centros universitários, instituições com menor prestígio.

O entendimento sobre a preponderância da expectativa de ter uma atividade de trabalho durante a educação superior entre a coorte analisada é reforçada quando observamos a frequência de ingresso nas modalidades de ensino, na Tabela 11, abaixo.

Tabela 11 – Cruzamento entre expectativa de ingresso e ingresso por modalidade do curso

Expectativa	EAD	Presencial	Total
Ainda não sei	3772 34,2% 4,7%	7263 65,8% 3,0%	11035 3,4%
Trabalhar	1488 54,7% 1,8%	1230 45,3% 0,5%	2718 0,8%
Trabalhar e estudar	71052 26,4% 87,8%	198202 73,6% 81,5%	269254 83,1%
Estudar	4652 11,3% 5,7%	36529 88,7% 15,0%	41181 12,7%
Total	80964 25%	243224 75%	324188 100%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do CENSUP.

A maioria dos ingressos se deu na modalidade presencial (75%). Porém, esse percentual varia visivelmente conforme as expectativas. A proporção de ingressos na modalidade presencial foi de 88,7% entre concluintes que pretendiam apenas estudar; 73,6% entre os que pretendiam trabalhar e estudar; e 45,3% entre aqueles que pretendiam apenas trabalhar.

Tabela 12 – Cruzamento entre expectativa de ingresso e ingresso por turno integral

Expectativa	Turno integral		Total
	Não	Sim	
Ainda não sei	5298 72,9% 2,8%	1965 27,1% 3,6%	7263 3,0%
Trabalhar	1023 83,2% 0,5%	207 16,8% 0,4%	1230 0,5%
Trabalhar e estudar	160195 80,8% 85,2%	38007 19,2% 69,0%	198202 81,5%

Estudar	21590 59,1% 11,5%	14939 40,9% 27,1%	36529 15,0%
Total	188106 77,3%	55118 22,7%	243224 100%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do CENSUP.

O ingresso na modalidade de ensino presencial entre os estudantes com expectativas de estudo concomitante a uma atividade de trabalho não significa necessariamente uma dissociação entre expectativa e desfecho, como mostram as Tabela 12 e 13, a seguir. Nelas, não foram computados os estudantes que ingressaram em cursos EAD ou presenciais cujo funcionamento se dava em um único turno do dia (manhã ou tarde).

Apenas 19,2% dos concluintes com expectativa de estudar e trabalhar ao mesmo tempo ingressaram em cursos ofertados em turno integral. Os estudantes que expressaram a expectativa de apenas estudar ao término do ensino médio são o grupo mais representado em cursos de turno integral, 40,9%, contra 27,1% dos que expressaram não saber o que fazer após o término do ensino médio e 16,8% dos que expressaram apenas querer trabalhar. Evidencia-se, assim, mais um indicativo da existência de relação entre expectativa e condições objetivas que, supõe-se, modelam os desfechos de ingresso na educação superior. Demonstra-se, assim, mais uma etapa da dinâmica de conservação social pela qual os resultados se produzem como ajustes às condições de origem, organizados por futuros considerados pelos indivíduos como factíveis, expressos em expectativas, ou seja, causalidade do provável.

Essa dinâmica fica mais explicitada quando observamos a relação entre expectativas e o ingresso em curso ofertado no turno da noite, como mostra a Tabela 13.

Tabela 13 – Cruzamento entre expectativa de ingresso e ingresso por turno noturno

Expectativa	**Turno noturno**		**Total**
	Não	**Sim**	
Ainda não sei	2240 30,8% 3,7%	5023 69,2% 2,7%	7263 3,0%
Trabalhar	239 19,4% 0,4%	991 80,6% 0,5%	1230 0,5%

Trabalhar e estudar	41717 21,0% 69,5%	156485 79,0% 85,4%	198202 81,5%
Estudar	15796 43,2% 26,3%	20733 56,8% 11,3%	36529 15,0%
Total	59992 24,7%	183232 75,3%	243224 100%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do CENSUP.

Da leitura da tabela, verifica-se que 75,3% do total dos estudantes, independente da expectativa de futuro declarada, ingressaram em cursos do turno noturno. Além disso, 85,9% dos estudantes de cursos noturnos tinham a expectativa de trabalhar após a conclusão do ensino médio, exclusivamente ou junto com estudos. Quando se considera a expectativa, vê-se que dos estudantes que tinham a expectativa de apenas trabalhar, 80,6% estavam matriculados em cursos deste turno, 79% daqueles que pretendiam trabalhar e estudar e 56,8% daqueles que pretendiam apenas estudar.

Quando se analisa a Tabela 14, abaixo, com as frequências do cruzamento entre as expectativas e o grau acadêmico do ingresso, constata-se que a maioria dos estudantes ingressaram em cursos de bacharelado (68,4%), quatro vezes mais que os que ingressaram em cursos de licenciatura (16%) ou cursos superiores de tecnologia (15,5%).

Tabela 14 – Cruzamento entre expectativa de ingresso e ingresso por grau acadêmico

Expectativa	**Bacharelado**	**Licenciatura**	**Tecnológico**	**Total**
Ainda não sei	6898 63,0% 3,1%	1913 17,5% 3,7%	2142 19,6% 4,3%	10953 3,4%
Trabalhar	1494 55,1% 0,7%	491 18,1% 1,0%	725 26,8% 1,5%	2710 0,8%
Trabalhar e estudar	178897 66,9% 81,3%	44143 16,5% 85,6%	44310 16,6% 88,7%	267350 83,1%
Estudar	32831 80,8% 14,9%	5022 12,4% 9,7%	2789 6,9% 5,6%	40642 12,6%
Total	220120	51569	49966	321655

	68,4%	16,0%	15,5%	100%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do CENSUP.

O contraste visível aqui se dá entre uma busca maior dos cursos tecnológicos por estudantes com expectativa de apenas trabalhar (26,8%) do que pelas outras categorias. O mesmo ocorre, em menor proporção, com as licenciaturas (18,1%). Inversamente, o bacharelado foi proporcionalmente mais buscado por aqueles com expectativa de apenas estudar (80,8%).

As frequências apresentadas nessas tabelas permitem delinear o perfil de ingresso da minoria de concluintes (30,7%) que concretizaram a longevidade escolar com transição para a educação superior. Esses ingressantes entraram, na maioria, no primeiro dos três anos analisados, em IES privadas, IES organizadas como universidades, cursos presenciais, no turno noturno, em bacharelados. Esse perfil está de acordo com o percebido na literatura e exposto nas estatísticas oficiais para o conjunto do sistema. Por exemplo, estudantes de graduação de nível socioeconômico baixo tendem a se matricular mais em licenciaturas, bem como em cursos à distância ou em turno noturno (Nascimento; Massi, 2020).

Ademais, dentro do quadro de referência teórico adotado nesta tese, os resultados dos cruzamentos entre expectativas e características de ingresso são logicamente coerentes com as demais análises estatísticas. Estudantes com expectativas de trabalho têm o ingresso marcado por categorias associadas a um menor prestígio do que aquelas predominantes entre ingressantes que tinham expectativas de dedicação exclusiva aos estudos. Essa distância social corresponde à oposição construída na teoria entre jovens oriundos de meios populares e herdeiros (Bourdieu; Passeron, 2018; Bourdieu, 2024) e que marca uma distinção quanto à relação com o capital escolar legítimo e, por consequência, à obtenção de retornos do mercado educacional.

Os dados estatísticos evidenciam como a trajetória educacional é fortemente marcada pelas desigualdades sociais. Estudantes com expectativas de trabalho enfrentam barreiras associadas a dificuldades em desenvolver e acumular capital escolar legítimo, em contraste com aqueles que podem se dedicar exclusivamente aos estudos, levando a desfechos diferenciais em termos de prestígio (Bourdieu; Passeron, 2018). Como visto anteriormente, dos poucos da coorte de respondentes que ingressaram na educação superior, a maioria se compôs daqueles que declararam expectativa de estudar ao mesmo tempo que trabalhar. Ou seja, discutir educação superior no Brasil requer tematizar a combinação entre estudos e trabalho como potencialmente majoritária no sistema educacional. Nesse contexto, os ‘sucessos improváveis’ analisados por Bernard Lahire

(1997) revelam-se particularmente raros no Brasil, ilustrando como a longevidade escolar até a educação superior continua sendo fortemente condicionada pelas origens sociais dos estudantes.

As estruturas sociais não produzem ações de forma mecânica, mas induzem a formação de disposições que tornam alguns comportamentos mais prováveis do que outros. Como parte desse condicionamento, os indivíduos tendem a projetar expectativas ajustadas às suas chances objetivas. A origem social pauta, assim, a percepção do que é possível, desejável e razoável. Em outras palavras: o mundo social se reproduz porque as pessoas tendem a querer e, portanto, buscar aquilo que é objetivamente provável para elas (Bourdieu; Passeron, 2008).

Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstram que, no Brasil, entre os concluintes do ensino médio em escolas públicas, a maioria não ingressa na educação superior. Essa distância social corresponde a desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Notadamente, a origem social afeta as chances de ingresso, como se vê pelos valores de razões de chances ajustadas. A condição socioeconômica tem efeito direto sobre a expectativa, aumentando as chances dos estudantes planejarem dedicação exclusiva aos estudos, e o ingresso. Esse incremento se dá na ordem de 35% e 20%, respectivamente, a cada aumento de unidade no nível socioeconômico. O mesmo ocorre com a raça. Brancos e amarelos têm 21% mais chances de projetar uma vida estudantil marcada pela moratória juvenil, bem como 20% mais chances de ingressar na educação superior. As práticas estudantis, por sua vez, podem ser vistas em seu caráter mediador através das modelagens. entre as variáveis adscritas e a expectativa (0,28) ou o desfecho (0,13). Sobre elas, age o peso das trajetórias educacionais que, por sua vez, também são influenciadas pelo nível socioeconômico, reprovação e abandono. Diante desses dados, percebe-se que a desigualdade não incide apenas na formação das expectativas - as chances reais são efetivamente impactadas pelas variáveis adscritas.

Nesse sentido, os dados aqui apresentados convergem com o panorama encontrado por Caprara (2017), que evidenciou a associação sistemática entre classe social e desempenho escolar de estudantes. Naquele estudo, os estratos mais vulneráveis que apresentaram notas substancialmente inferiores às dos pertencentes ao estrato mais alto, e, ao considerar variáveis de capital econômico e cultural, observou-se que o trabalho extraclasse impacta negativamente no rendimento, enquanto residência ampla, hábito de leitura e elevada escolaridade familiar se relacionavam positivamente com as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática. Mesmo à luz das especificidades regionais, tais dimensões de classe permaneceram centrais, reafirmando

que fatores externos à escola continuavam a moldar as trajetórias dos agentes em disputa no campo escolar. Nesta pesquisa, os resultados vão na mesma direção, porém incluindo a expectativa como preditor da longevidade escolar e agregando ainda o desfecho em termos de ingresso na educação superior, investigando como a desigualdade escolar se desdobra no tempo.

Quando observado o desfecho, percebe-se aqui que, entre os concluintes do ensino médio em escolas públicas no ano de 2019 que ingressaram na educação superior, 30% se matricularam em IES públicas. Esse índice é superior àquele encontrado para o total da população no CENSUP 2024, segundo o qual apenas 11,5% dos ingressos se deu no setor público (INEP, 2025c). Por um lado, isso parece atestar que as instituições públicas cumprem a função de tornar mais acessível a longevidade escolar, como direito educacional, a essa parcela da população. Por outro lado, os dados também apontam para uma estratificação entre esse público: entre os egressos de escola pública, o ingresso na educação superior pública se concentra na minoria que sinaliza a intenção de seguir se dedicando exclusivamente aos estudos. Ou seja, o acesso ao direito de educação superior pública no Brasil segue estando associado à possibilidade de desfrutar de moratória juvenil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou contribuir para o conhecimento em Sociologia da Educação, no tema da longevidade escolar, mais especificamente, no segmento da transição entre ensino médio e educação superior. Essa contribuição foi considerada necessária uma vez que a maior parte dos estudos no tema se voltam para a educação básica e para a análise do fluxo dentro de etapas. A pesquisa apresentada foi concebida como um estudo quantitativo, longitudinal, inferencial e com dados em larga escala. A aplicação desse desenho metodológico ao objeto também foi proposta por seu ineditismo. Ela permitiu explorar um aspecto da teoria bourdieusiana que não foi extensivamente pesquisado no Brasil: a hipótese da causalidade do provável, que teoriza como os fatores sóciocontextuais que conformam a construção das expectativas de escolarização a partir de dados em larga escala.

A construção da longevidade escolar é resultado da relação entre condições objetivas e projeções subjetivas. As orientações futuras dos agentes em sociedade são produzidas a partir de condições sociais de possibilidades, configurando leque variável de percepções e projeções para o futuro no interior dos limites sociais. O ajuste entre as condições sociais de origem e as expectativas produz destinos escolares socialmente esperados, caracterizando a causalidade do provável (Bourdieu, 2015; Bourdieu; Passeron, 2008; 2018).

De outra parte, o conjunto dos procedimentos de análise possibilitou uma leitura ampla dos dados e dos efeitos estimados sobre a longevidade escolar, vista como realização objetiva do ingresso na educação superior. Foi possível aprofundar análises sobre o modo como as variáveis se relacionam, levando em conta a complexa estruturação e interrelação que operam ao influir sobre a constituição das expectativas estudantis de futuro. A seguir, sintetizam-se os resultados da tese, apontam-se suas implicações e limitações e se apontam recomendações para pesquisas futuras.

5.1 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Diante do objetivo de analisar expectativas e desfechos dos concluintes do ensino médio público que responderam ao questionário do SAEB 2019 quanto à transição para a educação superior, na relação com fatores sóciocontextuais, demonstraram-se relações entre variáveis pelas quais se pode ver que a origem social influencia as trajetórias escolares e as expectativas após o

ensino médio, impactando as características do ingresso na educação superior. Percebeu-se que o nível socioeconômico dos estudantes e as expectativas de continuidade dos estudos após o ensino médio estiveram associadas a maiores razões de chances ajustadas para o ingresso na educação superior. Por outro lado, trajetórias escolares abaladas por abandono e/ou reprovação escolar e estudantes com expectativa de trabalho apresentam menores razões de chances ajustadas para o ingresso no ensino superior.

Tendo em vista o conjunto dos dados disponíveis e o caráter censitário, esta pesquisa possibilitou uma análise multirrelacional das expectativas estudantis ao término do ensino médio. Adicionalmente, em virtude do desenho longitudinal do estudo, foi possível avaliar a pertinência desse conjunto relacional de fatores para explicar o ingresso na educação superior por meio de um modelo confirmatório oriundo do referencial teórico empregado nesta pesquisa. A hipótese de que os fatores sóciocontextuais que evidenciam maior capital cultural e menor relação com o trabalho impactam positivamente nas expectativas e nos desfechos de ingresso na educação superior foi evidenciada. Esse resultado se apoiou naqueles relativos aos objetivos específicos.

Ao avaliar a expectativa de ingresso na educação superior concomitante (ou não) à expectativa de trabalho, percebeu-se que a perspectiva de trabalhar condiciona o horizonte de futuro (Viana, 2009) dos concluintes. A maioria dos concluintes pretendia trabalhar e continuar a estudar (84,7%). Ao mesmo tempo, a maioria dos concluintes não ingressou na educação superior no período analisado (69,3%). Uma parcela dos respondentes do SAEB 2019 já trabalhava mais de duas horas diárias durante o ensino médio: fora (26,2%) e dentro de casa (17,4%). A MEE com dados do SAEB apontou uma relação de efeito negativo entre trabalho e práticas estudantis (-0,12) e entre trabalho e desempenho (-0,09). Por outro lado, houve uma relação positiva entre práticas estudantis e expectativas (0,25) e entre práticas estudantis e desempenho (0,17). A MEE com dados do SAEB e do CENSUP indicou que o ingresso é afetado positivamente pelas práticas estudantis (0,13) e pelo desempenho (0,19). Assim, por mais que a relação entre expectativa e ingresso seja menor (0,06), compreende-se que, no arranjo contextual, a perspectiva ou a realidade do trabalho estão moldando os desfechos dos estudantes brasileiros.

Ao analisar a incidência de fatores sóciocontextuais das trajetórias de escolarização nas expectativas de concluintes do ensino médio de ingressarem ou não na educação superior, percebeu-se a forte influência de variáveis que indicam origem social desfavorável e percursos tortuosos no sistema escolar. Os maiores efeitos sobre a expectativa advêm de práticas estudantis

(0,28) nível socioeconômico (0,12) e desempenho (0,07). O constructo trajetória, que agrupa as influências das variáveis de reprovação e abandono, afeta negativamente as práticas estudantis (-0,16) e o desempenho (-0,32). Constata-se, portanto, um efeito direto do nível socioeconômico sobre as expectativas, além de uma série de mediações, que podem ser relacionadas aos efeitos conservadores do sistema escolar (Bourdieu, 2015; Bourdieu; Passeron, 2008; 2018).

É importante ressaltar que tais resultados acerca das condições socioeconômicas de origem e de aspectos da trajetória escolar sobre as expectativas, desempenho, e, por fim, na capacidade de longevidade escolar, também foram encontrados em outro estudo, de Andrade (2024), que analisou aspirações educacionais a partir de microdados de dois bancos de dados longitudinais da educação básica brasileira (Equidade.Info 2023 e PISA 2022), por meio de outro recorte amostral e com uso outras técnicas estatísticas das que foram utilizadas na pesquisa para esta tese, permitindo consubstanciar os resultados aqui encontrados.

Ao ponderar o desfecho de ingresso na educação superior de concluintes do ensino médio relativamente às diferentes expectativas, percebeu-se uma estratificação pela qual estudantes que informaram a expectativa de somente estudar estavam mais representados nas categorias de características de ingresso associadas a maior prestígio. Assim, a preponderância do trabalho na vida dos concluintes parece direcioná-los a categorias de educação superior menos valorizadas socialmente: IES privadas, faculdades e centros universitários, modalidade EAD, turno noturno, cursos superiores de tecnologia e outros.

O conjunto relacional indica a importância das condições socioeconômicas e culturais da família sobre a constituição de trajetórias sociais e escolares, com consequente impacto sobre as expectativas de estudo após conclusão do ensino médio e então, de forma acumulada sobre o ingresso na educação superior. Evidencia-se, portanto, a covariação entre capital econômico e social e a capacidade de acúmulo do capital cultural na forma de capital escolar. Uma maior aderência ao universo escolar e suas exigências, como pela prática de estudos e desempenho, cumpre um papel mediador sobre as expectativas, ajustadas positivamente para futuros prováveis comparativamente melhores.

Esses resultados indicam efeitos e mediações das variáveis disponíveis a partir dos microdados do SAEB no processo de construção de expectativas e desfechos de longevidade escolar conforme a proposta teórica da causalidade do provável. Com isso, sustenta-se, com evidências empíricas em escala nacional, desfecho à educação superior (futuro) está conectado à

operação de ajustes prováveis nas expectativas e práticas (presente) resultantes da interiorização das condições objetivas (passado), conforme propôs Bourdieu (2015).

5.2 IMPLICAÇÕES

Os resultados enfatizam a relação entre origem social, experiência escolar, expectativa e desfechos de longevidade escolar, aqui caracterizado enquanto ingresso na educação superior. A influência das condições socioeconômicas e culturais da família sobre todo o conjunto das variáveis de interesse é evidente. Todavia, a partir das prévias considerações teóricas aqui realizadas, indica-se que há possibilidade de mediações e moderações imprimidas por variáveis mais suscetíveis à ação institucional e relacionadas à eficácia escolar, como as práticas estudantis e o desempenho. Quando se considera o efeito dessas variáveis mediadoras sobre a formação da expectativa de longevidade escolar e de sua realização, atenta-se para a possibilidade de ampliação de margens de ação e horizontes de futuro com políticas educacionais e iniciativas escolares que podem compensar as desvantagens vividas por esses estudantes desde sua origem e moduladas por condicionantes do presente.

Os achados podem ser articulados à noção de orientações prefigurativas, entendidas como disposições e expectativas que, ao moldarem progressivamente o comportamento no presente — como o engajamento nas práticas estudantis, a organização do tempo ou a conciliação entre trabalho e estudo —, projetam consequências futuras, entre elas o ingresso na educação superior. Se a origem social estrutura horizontes de possibilidade, tais orientações não se configuram de modo estático: elas podem ser mediadas por experiências escolares eficazes, políticas de permanência e arranjos institucionais capazes de ampliar margens de ação e reconfigurar expectativas.

Se as disposições incorporadas ao longo da história social não operam de modo mecânico, mas são continuamente reativadas, reinterpretadas e, por vezes, reconfiguradas, cabe ao sistema educacional assumir um papel ativo na superação das desigualdades. Nesse sentido, deve promover arranjos práticos situados que articulem, de maneira dinâmica e criativa, heranças do passado e exigências do presente, ampliando as chances de mobilidade social dos indivíduos. Assim, a Sociologia da Educação pode contribuir para investigar como escolas e políticas públicas intervêm na formação, consolidação ou transformação dessas orientações e disposições ao longo do tempo,

examinando longitudinalmente de que modo práticas pedagógicas, dispositivos de apoio e contextos de socialização presentes modulam projetos de escolarização e redefinem horizontes de futuro, especialmente entre estudantes socialmente vulneráveis.

Os resultados indicam que o planejamento educacional precisa considerar o trabalho juvenil não como variável periférica, mas como elemento estruturante das trajetórias escolares. À luz da noção de "horizonte de futuro" discutida por Viana (2009), observa-se que a necessidade ou expectativa de trabalhar reorganiza prioridades, reduz o tempo dedicado às práticas estudantis e impacta negativamente o desempenho, afetando indiretamente o ingresso na educação superior.

Para as redes de ensino, isso implica fortalecer políticas de permanência e apoio financeiro no ensino médio, ampliar a oferta de currículos em tempo integral com qualidade, conforme as demandas locais, e criar estratégias de flexibilização curricular que mitiguem os efeitos do trabalho precoce. Já para as instituições de educação superior, os achados sugerem a importância de políticas de acolhimento e permanência voltadas a estudantes trabalhadores, por exemplo: bolsas, estágios articulados à formação, horários flexíveis e acompanhamento acadêmico. Ainda, é preciso investir na promoção de apoio aos estudantes de mediação pedagógicas e de organização de organização e técnicas de estudo. Essas intervenções promoveriam efeitos positivos sobre o ingresso e desempenho na educação superior. Em síntese, os dados apontam que intervenções que reduzam a tensão entre trabalho e estudo e que fortaleçam o engajamento acadêmico podem ampliar o acesso e o sucesso na educação superior, especialmente entre estudantes em contextos socioeconômicos mais vulneráveis.

5.3 LIMITAÇÕES

De modo geral, como consideram Massi, Muzetti e Suficier (2017), estudos sobre expectativas e trajetórias escolares não conseguem alcançar relevante capacidade explicativa considerando variáveis de forma isolada. Tal complexidade apresenta-se como um desafio para estudos sobre o tema, independentemente da abordagem. Na pesquisa aqui apresentada, buscou-se contribuir com o debate sobre as expectativas de longevidade escolar, utilizando dados disponíveis em nível nacional e executando duas análises multivariadas convergentes. Contudo, as variáveis disponíveis a partir dos microdados do SAEB não permitiram contemplar algumas categorias apontadas na literatura como relevantes para o fenômeno.

Notadamente, os microdados do SAEB 2019 não dispunham de informações a respeito do gênero dos estudantes; essa é uma variável que as pesquisas sociológicas já identificaram como importante na Sociologia da Educação e nos estudos sobre longevidade escolar, tendo efeitos diferenciais sobre desempenho, abandono e vulnerabilidade a fragilidades institucionais (Ferreira; Prata; Souza, 2024; Miranda-Ribeiro; Gomes, 2016).

Além disso, não se dispõe de variáveis que dessem conta de fatores de mobilização individual, como a busca por informações acerca do acesso à educação superior, a exemplo do identificado na literatura (Carvalho *et al.,* 2020; Silva, 2007). Também não foi possível perceber sinais de conversão de capitais no acesso à educação superior. Para avançar sobre questões apontadas na literatura, como o uso de informação para escolher cursos de graduação mais rentáveis (Fényes; Mohácsi, 2020), seria necessário outro modelo, que buscasse correspondência entre, por exemplo, envolvimento parental e práticas estudantis, de um lado, e as características de ingresso, de outro. Por fim, não foi possível computar o efeito-escola nos modelos utilizados. Conforme a literatura, trata-se de uma variável decisiva para a superação da origem social em projetos de longevidade escolar (Bernardo, 2018), por exemplo, com projetos pedagógicos específicos (Coelho; Gomes, 2020) capazes de compensar desvantagens associadas a reprovação e abandono (Piotto; Alves, 2011) e de incentivar a busca da educação superior (Correia, 2011). Conforme Lee (2010), ignorar o efeito-escola pode superestimar ou subestimar a influência de fatores individuais e familiares no desempenho dos alunos, tornando a interpretação dos resultados incompleta ou enviesada.

A questão da ausência do efeito-escola exemplifica outro limite do estudo: os modelos não contaram com variáveis notadamente características do presente de ação, que pudessem fornecer estimativas relativas aos processos contemporâneos de socialização dos indivíduos, reduzindo eventualmente a carga que o efeito do passado incorporado apresenta. Essa limitação ocorre principalmente pelo conjunto de variáveis escolares disponíveis e pela impossibilidade de um desenho metodológico a partir do SAEB que captasse resultados de um mesmo grupo de estudantes ao longo da educação básica, permitindo verificar coeficientes antes e depois da passagem por determinados contextos escolares.

Uma última limitação a destacar tem a ver com o fato de que o período analisado coincidiu com a pandemia de Covid-19, que interrompeu o ensino presencial, dificultou o acesso a recursos educacionais e afetou a saúde psicológica dos estudantes. Esses fatores podem ter amplificado

desigualdades e influenciado expectativas e desfechos escolares, de modo que os resultados observados refletem tanto condições socioeconômicas estruturais quanto efeitos temporários da crise sanitária, limitando sua generalização para outros períodos. É, portanto, fundamental reconhecer a pandemia como um fator contextual que moldou trajetórias, expectativas e escolhas escolares nesse momento específico, por mais que não tenham sido encontradas soluções estatísticas para lidar com essa questão.

5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

A pesquisa mostrou que existe uma relação entre as expectativas dos estudantes e as características do ingresso na educação superior alcançado. Isso sugere que esses efeitos se mantêm também ao longo da trajetória acadêmica, especialmente quando analisados sob a perspectiva da estratificação horizontal do ensino médio (Caregnato; Raizer, 2021; Santos *et al.*, 2021), da educação superior (Caregnato *et al.*, 2018) e na transição entre essas etapas (Caregnato *et al.*, 2019; 2020). Essa constatação aponta para a necessidade de investigações posteriores que aprofundem como diferentes formas de ingresso influenciam trajetórias acadêmicas.

Outra linha de análise possível envolve compreender de que forma condições sociais e expectativas individuais se ajustam, ou não, à estratificação horizontal do ensino superior. Nesse sentido, torna-se relevante investigar até que ponto os indivíduos conseguem adaptar suas trajetórias a oportunidades contextuais mais favoráveis, considerando os efeitos de longo prazo da origem social e das expectativas sobre longevidade escolar e desfechos ocupacionais.

Entre os resultados, um dado que chamou atenção foi o fato de que 3,8% dos concluintes que projetavam apenas trabalhar após a conclusão do ensino médio acabou ingressando na educação superior em algum dos três anos seguintes (Tabela 5). Pesquisas qualitativas futuras poderiam avaliar essas trajetórias atípicas, de modo a identificar os fatores que intervêm para produzir desfechos de longevidade escolar inesperados — improváveis e sequer projetados. Entrevistas em profundidade, etnografias escolares e reconstruções biográficas podem iluminar os processos microssociais por meio dos quais disposições herdadas são reconfiguradas, expectativas são ampliadas e apoios institucionais ganham eficácia concreta, aprofundando o conhecimento disponível em Sociologia da Educação. Ao explorar mediações familiares, experiências escolares significativas, redes de sociabilidade e políticas de permanência, tais estudos permitiriam

compreender não apenas “casos de exceção”, mas os mecanismos sociais que tornam o improvável possível, contribuindo para o refinamento teórico sobre agência, socialização e enfrentamento de desigualdades educacionais.

Como aponta Lahire (2002; 2006), há pluralidade de contextos socializadores no presente, constituindo as variações sincrônicas da ação e que reforçam ou tensionam a história social dos indivíduos. Dessa forma, propõe-se reconhecer que mesmo a partir de um paradigma sociológico estrutural, é pertinente pensar dinamicamente processos sociais que se configuram simultaneamente e interativamente entre passado incorporado e presente da ação.

Os resultados aqui apresentados são passíveis de avanços e melhorias. Tanto para o modelo de regressão logística quanto para a modelagem de equações estruturais, utilizou-se especificação confirmatória, pela prevalência do referencial ante o ineditismo desses dados para o caso brasileiro. As variáveis latentes, em especial, poderiam ser reconfiguradas, e outras poderiam ser adicionadas, principalmente se houver um aumento da diversidade de perguntas e categorias gerais sobre o tema das expectativas em questionários futuros do SAEB.

Em termos de variáveis latentes, práticas estudantis e trajetória escolar apresentam limites que precisam ser ajustados em modelos futuros. Além disso, algumas variáveis mostraram resultados inesperados ou inconclusivos: o indicador de envolvimento parental não se revelou tão relevante quanto indicado na literatura; as horas de lazer diário não apresentaram consistência explicativa; e o efeito negativo associado à leitura de histórias em quadrinhos não se alinhou aos efeitos observados em variáveis similares. A teoria sociológica aponta caminhos para a interpretação desses resultados quando se considera a preponderância das formas legitimadas de capital cultural e escolar (Bourdieu, 2014a; 2011c), mais especificamente, sobre os produtos dos investimentos dos indivíduos (Bourdieu, 2011b; 2014b; Lahire, 1997).

Adicionalmente, seria necessário elucidar a possível contradição em relação às chances de ingresso por região, afinal, os resultados não se comportaram como previsto: regiões com menor desenvolvimento apresentaram mais chances relativas de ingresso na educação superior. Seria necessário um estudo mais aprofundado para verificar possíveis vieses de seleção relacionados à coleta do SAEB, ou relacionado com o processo de filtros por consistência. Além disso, cabe reflexão sobre as características dos estudantes que conseguem chegar ao final do ensino médio nessas regiões.

A construção de modelos estatísticos para analisar a longevidade escolar considerando variáveis relacionadas ao trabalho como centrais é essencial para compreender como fatores socioeconômicos influenciam a trajetória educacional. Modelos com essa perspectiva, integrando informações sobre emprego, renda, condições laborais e experiência profissional, permitiriam identificar padrões de permanência ou evasão, oferecendo subsídios para políticas públicas mais direcionadas e eficazes. Ao integrar educação e contexto laboral, a análise pode ganhar capacidade explicativa, destacando a interdependência entre escolaridade e condições de trabalho.

Ainda que não plenamente conclusivo, o modelo apresenta resultados interessantes para futuros avanços sobre o tema, gerando perguntas que venham a promover o debate teórico e contribuições à política pública educacional. A ampliação do questionário do SAEB e diversificação de categorias em variáveis já presentes, permitiria posteriores avanços e maior compreensão sobre dinâmicas socioeducacionais latentes à expectativa de futuro e longevidade escolar.

Finalmente, pesquisas futuras poderiam se beneficiar da análise de períodos mais extensos, incluindo múltiplas coortes, de forma a capturar o comportamento longitudinal das variáveis e os efeitos que vão além do período pandêmico. Essa abordagem permitiria uma compreensão mais robusta das trajetórias acadêmicas e de seus desdobramentos sociais e profissionais.

Ao evidenciar que fatores socioeconômicos e experiências laborais moldam a longevidade escolar, esta tese buscou contribuir para o entendimento sociológico sobre desigualdades educacionais. Ela permitiu visualizar o entrelaçamento de estruturas sociais e contextos individuais na orientação de trajetórias escolares. Espera-se, com isso, fortalecer o desenvolvimento teórico da Sociologia da Educação, reforçando a agenda de pesquisas sobre os mecanismos pelos quais condições sociais e oportunidades laborais influenciam escolhas, permanência e desempenho escolar.

No campo da Sociologia da Educação, torna-se cada vez mais evidente que políticas estritamente escolares, embora necessárias, são insuficientes para enfrentar desigualdades que têm raízes nas condições sociais de existência. O desempenho acadêmico, as expectativas de continuidade dos estudos e os próprios horizontes de futuro dos estudantes são modulados por fatores que extrapolam o espaço escolar: renda familiar, estabilidade ocupacional, condições de moradia, acesso a bens culturais, segurança alimentar e tempo disponível para o estudo. Quando tais condições são precárias, a experiência escolar tende a ser vivida sob o signo da urgência — do

trabalho precoce, da contribuição à renda doméstica, da instabilidade cotidiana —, o que reconfigura prioridades e comprime projetos de longa duração.

Nesse sentido, políticas de desenvolvimento social e de transferência de renda não devem ser vistas como periféricas à agenda educacional, mas como parte constitutiva dela. Ao reduzir a vulnerabilidade material e garantir condições mínimas de frequência à escola, essas ações contribuem para promover contextos favoráveis à constituição de disposições e expectativas que amparam a longevidade escolar. Elas ampliam o espaço do possível: permitem que o investimento no estudo deixe de ser percebido como risco ou luxo e passe a figurar como projeto plausível. Assim, ao atuar sobre os contextos socioeducacionais desvantajosos, tais políticas não apenas mitigam desigualdades já consolidadas, mas intervêm na própria formação dos horizontes de futuro, criando condições objetivas e simbólicas para que a escola possa cumprir, de fato, um papel democratizador.

Dessa forma, a investigação reafirma que a promoção de condições sociais mais favoráveis, bem como a implementação de práticas de compensação das desvantagens educacionais, constituem frentes de ação decisivas para transformar expectativas em resultados efetivos de escolarização, ampliando as possibilidades de mobilidade social, especialmente para estudantes pertencentes a camadas sociais e grupos raciais historicamente situados em posições de menor probabilidade de êxito no sistema educacional. Ao integrar dimensões relacionadas ao trabalho com expectativas educacionais, o estudo chama a atenção para a necessidade de políticas públicas voltadas à assistência estudantil e à democratização da educação superior. Espera-se que este trabalho informe o debate acadêmico contemporâneo, oferecendo uma base analítica que permite compreender, de maneira mais ampla e integrada, como processos de socialização, estratificação e estruturas de oportunidade moldam tanto experiências individuais quanto padrões coletivos de sucesso educacional.

REFERÊNCIAS

AGRESTI, Alan. **An introduction to categorical data analysis**. 3. ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2019.

ALEXANDER, Karl; ECKLAND, Bruce. Basic attainment processes: a replication and extension. **Sociology of Education**, v. 48, n. 4, p. 457-495, 1975.

ALVES, Cássia Ferraza *et al.* Relações com a escola e expectativas quanto ao futuro em jovens brasileiros. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 50-65, 2015. DOI: 10.14572/nuances.v26i1.3818.

AMORIM, Leila Denise Alves Ferreira *et al.* Structural equation modeling in epidemiology. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 12, p. 2251- 2262, 2010.

ANDRADE, Mariana Lopes. **Influência das aspirações educacionais e das desigualdades no desempenho escolar: o caso do Brasil**. 2024. 74 f. (Mestrado em Economia e Políticas Públicas) - Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2024.

ARCHER, Margaret Scotford. **Making our way through the world**: human reflexivity and social mobility. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ARCHER, Margaret Scotford. Morphogenesis versus structuration: on combining structure and action. **The British Journal of Sociology**, v. 61, n. 1, p. 225-252, 2010. DOI: 10.1111/j.1468-4446.2009.01245.x.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; GANDIN, Luís Armando. Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 91, p. 1-38, 2020. DOI: 10.17666/bib9105-2020.

BATISTA, Elza; Mazon, Marcia da Silva. Trajetórias escolares de jovens assentados: estudo em Arinos/MG. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, 2015.

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

BERNARDO, Renata. "Passei pela escola e consegui chegar à universidade!": as trajetórias de vida e formação narradas por jovens universitários. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 741-760, 2018.

BLAU, Peter Michael; DUCAN, Otis Dudley. **The American occupational structure**. New York: The Free Press, 1978.

BONALDI, Eduardo Vilar. "Eu e meus amigos": capital social, estilos de vida e trajetórias educacionais. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 16, n. 37, p. 348-376, 2017.

BONALDI, Eduardo Vilar. Tentando “chegar lá”: as experiências de jovens de um cursinho popular. **Tempo Social**, *[S. l.]*, v. 30, n. 1, p. 259-282, 2018. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2018.119387.

BONALDI, Eduardo Vilar. Entre a “autoeliminação” e o enfrentamento incerto: disposições e dissonâncias frente ao ensino superior público. **Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais**, *[S. l.]*, v. 1, n. 49, p. 246–265, 2019.

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

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

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Senso prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011b.

BOURDIEU, Pierre. **A nobreza de Estado:** grandes escolas e espírito de corpo. Tradução de Maria Leonor Loureiro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011c.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2014a.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado:** cursos no Collège de France (1989-1992). Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014b.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução de Ione M. Ribeiro. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros.** 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. (Coleção Sociologia).

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral – vol. 2**: Habitus e campo: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Fábio Ribeiro. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2024.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 227-241, 2010. DOI: 10.1590/S1517- 97022010000100003.

CAPRARA, Bernardo Mattes. The impact of cultural capital on secondary student's performance in Brazil. **Universal Journal of Educational Research**, v. 4, n. 11, p. 2627-2635, 2016.

CAPRARA, Bernardo Mattes. **Classes sociais e desempenho educacional no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2017.

CAREGNATO, Célia Elizabete; RAIZER, Leandro; GRISA, Gregório Durlo; SFREDO MIORANDO, Bernardo. New audiences and new educational stratifications in Brazilian higher education in the 21st century. **AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 10, p. 3501-35013, 2018.

CAREGNATO, Célia Elizabete; SFREDO MIORANDO, Bernardo; RAIZER, Leandro.; PFITSCHER, Ricardo Gausmann. Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro: estratificações entre os níveis médio e superior da educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, p. 469-486, 2019.

CAREGNATO, Célia Elizabete; RAIZER, Leandro. Estudantes concluintes do ensino médio público de Porto Alegre: entre a expansão do acesso à escolarização e a seletividade escolar. CADERNOS DO APLICAÇÃO (UFRGS), v. 34, p. 593-608, 2021.

CAREGNATO, Célia Elizabete; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo; FELIN, Lourenço Brito. Origem escolar e acesso à educação superior: análise da ocupação de vagas de ações afirmativas na UFRGS. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-21, 2020.

CAREGNATO, Célia Elizabete. *et al.* Estudantes concluintes do ensino médio público de Porto Alegre: entre a expansão do acesso à escolarização e a seletividade escolar. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2021.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de; ANASTÁCIO, Paulo Roberto de Souza; MARTINS, Maraísa Inês de Assis; SILVA, Hugo Henrique. Desigualdades sociais e escolares: perspectivas de ingresso no ensino superior por estudantes da EJA. **Revista Educar Mais**, *[S. l.]*, v. 4, n. 3, p. 591–605, 2020.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 63-154, 2001.

CAZORLA, Lucía, Valentina Jiménez, Laura Ortega y Miriam Chávez (2016), "¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de factores personales y familiares

asociados al abandono escolar en estudiantes de educación media superior", *Congresos CLABES*, en: http://revistas.utp.ac.pa/index. php/clabes/article/view/906 Acesso em 27 setembro. 2025.

COLLINS, Randall. **The credential society**: an historical sociology of education and stratification. New York: Columbia University Press, 2019.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. *Revista* **Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-201, jan./abr. 2006.

COSTA, Marcio da; GUEDES, Reginaldo. Expectativas de futuro como efeito-escola: explorando possibilidades. **São Paulo em Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 101-114, 2009.

COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; CUNHA, Maria Amalia de Almeida; MATOS, Daniel Abud Seabra. A difícil transição: a participação da família na escolha profissional de jovens egressos do Ensino Médio. **Revista da FAEEBA**, v. 25, n. 47, p. 173-186, 2016.

CUNHA, Marinaldo de Almeida. **Expectations of graduating high school students in public schools in Campina Grande:** trajectory and perspective. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DAVIES, Scott; RIZK, Jessica. The three generations of cultural capital research: a narrative review. **Review of Educational Research**, v. 88, n. 3, p. 331-365, 2018. DOI: 10.3102/0034654317748423.

DISTEFANO, Christine; MORGAN, Grant. A comparison of Diagonal Weighted Least Squares robust estimation techniques for ordinal data. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, v. 21, p. 425-438, 2014. DOI: 10.1080/10705511.2014.915373.

DRAELANTS, Hugues; BALLATORE, Magali. Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, v. 47, n. e470100302, p. 1-35, 2021. DOI: 10.1590/S1517-97022021470100302.

GAMBETTA, Diego. **Were they pushed or did they jump?** Individual decision mechanisms in education. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

GLAESSER, Judith; COOPER, Barry. Using Rational Action Theory and Bourdieu's Habitus Theory together to account for educational decision-making in England and Germany. **Sociology**, v. 48, n. 3, p. 463-481, 2014.

GONÇALVES, Luana Stéfanni Mendonça. **Do distrito à pós-graduação:** trajetórias escolares longevas de jovens de camadas populares. 2021. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

GOYETTE, Kimberly. College for some to college for all: Social background, occupational expectations, and educational expectations over time. **Social Science Research**, v. 37, p. 461-484, 2008. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2008.02.002.

HAECHT, Anne Van. **Sociologia da Educação**: a escola posta à prova. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HAIR, Joseph *et al.* **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HANSON, Sandra. Lost talent: unrealized educational aspirations and expectations among U.S. youths. **Sociology of Education**, v. 67, n. 3, p. 159-183, 1994.

HILL, Nancy; WHITHERSPOON, Dawn; BARTZ, Deborah. Parental involvement in education during middle school: perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. **The Journal of Educational Research**, v. 111, n. 1, p. 12-27, 2018. DOI: 10.1080/00220671.2016.1190910.

HODKINSON, Phil; SPARKES, Andrew. Careership: a sociological theory of career decision making. **British Journal of Sociology of Education**, v. 18, n. 1, p. 29-44, 1997. DOI: 10.1080/0142569970180102.

HUANG, Haigen. Better scores, better jobs, an untested assumption: social mobility and achievement in mathematics and science in the United States. **Journal of Research in Education**, v. 30, n. 3, p. 61-96, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – PNAD Educação 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**: trabalho de crianças e adolescentes, 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dicionário de indicadores educacionais:** fórmulas de cálculo. Brasília: Coordenação-Geral de Sistemas Integrados de Informações Educacionais, Ministério da Educação – MEC/INEP, fev. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2019**: divulgação de resultados. Brasília: INEP, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de Amostragem do SAEB 2019**. Brasília: INEP, 2021a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Saeb 2019**: leia-me. Brasília: INEP, 2021b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021**: divulgação de resultados. Brasília: INEP, 2022a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Resumo técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília: INEP, 2022b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Resumo técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília: INEP, 2025a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Saeb 2023**: Indicador de Nível Socioeconômico (Inse). Nota técnica. Brasília: INEP, 2025b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2024**. Brasília, DF: Inep, 2025c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Painel de Monitoramento do PNE**: Meta 3. Indicador 3B. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiODY5MzQ3YzgtODZmMi00ZjdhLTg1YzMtNzZmYTg2MzdkZDA5IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso: Fevereiro, 2026a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA. **Painel de Monitoramento do PNE**: Meta 12. Indicador 12B. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOGU2OWNkYjEtMzI2Zi00ZjcwLWI3NTMtZTE3OTVmMDRmMjYxIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso: Fevereiro, 2026b.

JESUS FILHO, Rubem Teixeira de. **Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras. 2013.** 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

KAHL, Joseph Alan. Educational and occupational aspirations of "common man" boys. **Harvard Educational Review**, v. 23, p. 186-203, 1953.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos:** disposições e variações individuais**.** Tradução de Didier Martin e Patricia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAREAU, Annette. **Unequal childhoods**: class, race and family life. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2011.

LEE, Valerie. A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 471-480, 2010.

LEE, Valerie; BRYK, Anthony; SMITH, Julia. The organization of effective secondary schools. **American Educational Research Association**, v. 19, p. 171-267, 1993.

LIMA, Raquel Guilherme de; RODRIGUES, Leonardo. Estratificação social e credenciais educacionais: perspectivas clássicas e contemporâneas. *In:* ZUCCARELLI, Carolina; HONORATO, Gabriela (orgs.). **Educação e sociedade**: análises sociológicas. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2022. p. 73-.112.

LOPES, Carlos; EVANGELISTA, Jéssica Reis. A produção do efeito simbólico da escola pública no acesso de estudantes ao ensino superior. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas,, v. 20, n. 1, p. 49-65, 2018.

LORENZ, Georg. *et al.* Social influence or selection? Peer effects on the development of adolescents' educational expectations in Germany. **British Journal of Sociology of Education**, v. 41, n. 5, p. 643-669, 2020. DOI: 10.1080/01425692.2020.1763163.

MASSI, Luciana; MUZZETI, Luci Regina; SUFICIER, Darbi Masson. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, 2017. DOI: DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10364.

MASSON, Philippe. A produção de Os Herdeiros. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, p. 105-136, 2016.

MÎNDRILĂ, Diana. Maximum Likelihood (ML) and Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) estimation procedures: a comparison of estimation bias with ordinal and multivariate non-normal data. **International Journal of Digital Society**, v. 1, n. 1, p. 60-66, 2010.

MORCHE, Bruno. **A expansão do sistema de educação superior no Brasil, na China e na Índia: uma análise comparada**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2013.
MORGAN, Stephen. Adolescent educational expectations: rationalized, fantasized or both? **Rationality and Society**, v. 10, n. 2, p. 131-162, 1998.

MORGAN, Stephen. **On the edge of commitment**: educational attainment and race in the United States. Stanford: Stanford University Press, 2005.

MORGAN, Stephen. Expectations and aspirations. *In*: RITZER, George. (org.). **The Blackwell encyclopedia of sociology**. Malden: Blackwell Publishing, 2007.

MASSI, Luciana; MUZZETI, Luci Regina; SUFICIER, Darbi Masson. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1854-1873, jul-set/2017.

NAMBISSAN, Geetha. The Indian middle classes and educational advantage: family strategies and practices. *In*: APPLE, Michael; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando (org.). **The Routledge International Handbook of the Sociology of Education**. New York: Routledge, 2010. p. 285-295.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro. **O acesso ao ensino superior público brasileiro:** um estudo quantitativo a partir dos microdados do Exame Nacional do Ensino Médio. 2019. Tese (Doutorado em Ensino de Física) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, Porto Alegre, 2019.
NASCIMENTO, Matheus Monteiro; MASSI, Luciana. Origem social e escolha pelo curso de graduação: inferências a partir de dados do ENADE. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 13, n. 28, p. 105-120, jan./abr. 2021.

NEVES, Jorge Alexandre Barbosa. **Modelo de equações estruturais**: uma introdução aplicada. Brasília: ENAP, 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07468, p. 1-13, 2021. DOI: 10.1590/198053147468.

NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia de Freitas. Com e para além de Bourdieu: revisitando duas teses centrais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 43, e268712, p. 1-17, 2022.

NUNES, Tatiene Germano Reis; PONTES, Fernando Augusto Ramos; Silva, Lucia Isabel da Conceição; Dell'Aglio, Débora Dalbosco. Fatores de risco e proteção na escola: reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 203-210, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira. Pierre Bourdieu's reception in the sociology of education in Brazil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, n. e-07292, 2021. DOI: 10.1590/198053147292.

OLIVEIRA, Anandra Santos Ribeiro de. **Percursos (im)prováveis:** estudantes das camadas populares que chegam ao ensino superior. 2016. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

OLIVEIRA, Anandra Santos Ribeiro de; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. Longevidade escolar em alunos de camadas populares: fatores explicativos do fenômeno em estudos brasileiros. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 10, e-019034, p. 1-15, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7097.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022. DOI: 10.11606/9786587596334 Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932.

PEDROSO, Murilo Marreco. **Disposições para ingresso no ensino superior de jovens de uma escola social de porto alegre:** uma aproximação. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2018.

PEDROSO, Murilo Marreco. **A perspectiva de acesso ao ensino superior entre estudantes da rede pública de Porto Alegre:** análise de contextos disposicionais e motivações. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2020.

PEREIRA, Fernanda Martins. **O peso do capital cultural nos resultados do Enem-2015 em Ribeirão Preto e o contrassenso de seu uso como indicador de qualidade das escolas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

PEREIRA, Daniella Almeida. **Fazendo o impossível:** o sobre-esforço juvenil diante das desigualdades e a potência dos cursinhos populares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

PIOTTO, Débora; NOGUEIRA, Maria Alice. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e470100302, p. 1-35, 2021. DOI: 10.1590/S1517-97022021470100302.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdades nas transições para a vida adulta no Brasil (1996 e 2008). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 29, n. 85, p. 85-100, 2014.

RIST, Ray. On understanding the processes of schooling: the contributions of labeling theory. *In*: KARABEL, Jerome; HALSEY, Albert Henry. (org.). **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press, 1977. p. 292-306.

ROSA, Russel Teresinha; CAREGNATO, Célia Elizabete; TERRA, Renato Shimedzu; PEDROSO, Murilo Marreco. Trajetórias de estudantes em uma universidade pública: entre trajetos-projetos familiares, pertencimento e individuação. **Educação em Revista** (online), 2024.

ROSSEEL, Yves. Lavaan: an R package for Structural Equation Modeling. **Journal of Statistical Software**, v. 48, n. 2, p. 1-36, 2012.

SADER, Eder; PAOLI, Maria Célia. Sobre "classes populares" no pensamento brasileiro. *In:* CARDOSO, Ruth (org.). **A aventura antropológica:** teoria e pesquisa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004. p. 39-67.

SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. **Mobilização familiar e contexto escolar:** escolha escolar e envolvimento parental na relação com as oportunidades de ensino médio público brasileiro. 2022. 195 f. (Doutorado em Sociologia) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. **Expectativa de longevidade escolar entre concluintes do ensino médio público brasileiro:** análise multirrelacional a partir dos microdados do SAEB 2019. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. Configuração escolar e a produção de contextos sociais de ação: a escola pública diferenciada na relação com a mobilização familiar. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 56, e-94927, p. 1-17, 2025. DOI: 10.36517/rcs.v56i1.94927.

SANTOS, Harlon Romariz Rabelo; BONA, Bárbara Donida; FELIN, Lourenço Brito; CAREGNATO, Célia Elizabete. Participação de estudantes de escolas públicas estaduais de Porto Alegre no Enem: uma análise de cluster. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 773-794, 2021.

SANTOS, Leandro Ferreira. **A construção de aspirações e expectativas escolares e profissionais em uma escola pública de ensino médio de Belo Horizonte:** uma análise sociológica sobre a experiência escolar. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso:** desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020. 2021. 437 f. (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2021.

SEWELL, William; HALLER, Archibald; OHLENDORF, George. The educational and early occupational status attainment process: replication and revision. **American Sociological Review**, v. 35, n. 6, p. 1014-1027, 1970.

SEWELL, William; HALLER, Archibald; PORTES, Alejandro. The educational and early occupational attainment process. **American Sociological Review**, v. 34, n. 1, p. 82-92, 1969.

SOARES, José Francisco; COLLARES, Ana Cristina Murta. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 615-650, 2006.

SOUZA, João Vicente S. **Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: portas entreabertas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, maio/ago. 2013.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares**: algumas condições de possibilidades. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

VIANA, Maria José Braga. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 195-215, 2009.

VIANA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 107–125, jan. 2005.

VIANNA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 107–125, jan. 2005.

WHITE, Carol Cutler; CHAPMAN, Diane D. Rural parent viewpoints of what makes college possible: a Q methodology study. **The Rural Educator**, v. 45, n. 2, p. 43-60, 2024. DOI: 10.55533/2643-9662.1399.

XAVIER, Juliana de Matos. **Os esforços familiares e as práticas educativas de famílias populares:** o caso de Bocaina, Ouro Preto- MG. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.