UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA – PPGSP

DANIEL TEIXEIRA DE MENEZES

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SUPERAÇÃO DAS ADVERSIDADES: ANÁLISES DOS MICRODADOS DO ENEM 2021 E SOBRE TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DAS CAMADAS POPULARES QUE ACESSARAM CURSOS DE ALTA SELETIVIDADE

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
2025

DANIEL TEIXEIRA DE MENEZES

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SUPERAÇÃO DAS ADVERSIDADES: ANÁLISES DOS MICRODADOS DO ENEM 2021 E SOBRE TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DAS CAMADAS POPULARES QUE ACESSARAM CURSOS DE ALTA SELETIVIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Sociologia Política.

Linha de Pesquisa: Estado, Instituições Políticas, Mercado e Desigualdade.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Gomes Ney

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
2025

FICHA CATALOGRÁFICA
UENF - Bibliotecas
Elaborada com os dados fornecidos pelo autor.

M543 Menezes, Daniel Teixeira de.

"Desigualdades educacionais e superação das adversidades : análises dos microdados do ENEM 2021 e sobre trajetórias de estudantes das camadas populares que acessaram cursos de alta seletividade" / Daniel Teixeira de Menezes. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2025.

357 f. : il.
Bibliografia: 318 - 332.

Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2025.
Orientador: Marlon Gomes Ney.

1. Nível Socioeconômico. 2. Sociologia da Educação. 3. Trajetória Escolar. 4. ENEM. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 320

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SUPERAÇÃO DAS ADVERSIDADES: análises dos microdados do ENEM 2021 e sobre trajetórias de estudantes das camadas populares que acessaram cursos de alta seletividade

DANIEL TEIXEIRA DE MENEZES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Sociologia Política.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Gomes Ney

Aprovada em: 28 de abril de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br MARLON GOMES NEY
Data: 12/06/2025 16:38:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Marlon Gomes Ney
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Documento assinado digitalmente
gov.br KESIA SILVA TOSTA
Data: 17/06/2025 17:42:55-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Késia Silva Tosta
Universidade Federal de Viçosa – UFV

Documento assinado digitalmente
gov.br MARCELA DE OLIVEIRA PESSOA
Data: 13/06/2025 18:12:59-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Marcela de Oliveira Pessôa
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Documento assinado digitalmente
gov.br MAURO MACEDO CAMPOS
Data: 17/06/2025 16:29:01-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Mauro Macedo Campos
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Documento assinado digitalmente
gov.br RODRIGO DA COSTA CAETANO
Data: 12/06/2025 20:58:00-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Rodrigo da Costa Caetano
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

AGRADECIMENTOS

Inicio agradecendo minha esposa Thaís por todo companheirismo e por sempre estar ao meu lado. Com você qualquer jornada se torna mais fácil!

A minha família agradeço por sempre acreditarem em mim e compreenderem as ausências, mesmo sem saber ao certo que significado teria a realização de um doutorado.

Ao meu orientador Professor Marlon Gomes Ney, agradeço a oportunidade de trabalharmos juntos, os ensinamentos, a confiança e principalmente pela sempre positividade transmitida em suas orientações que tinham o poder de acalmar minha a ansiedade e a insegurança.

Ao Professor Rodrigo da Costa Caetano e à Professora Késia Silva Tosta que colaboraram com este trabalho desde o projeto inicial de pesquisa, agradeço por todas as valiosas contribuições e direcionamentos recebidos. Aos Professores Mauro Macedo Campos e Marcela de Oliveira Pessôa que aceitaram se juntar à banca de avaliação da tese, agradeço pela disponibilidade e contribuições.

A todos os Professores do PPGSP/UENF com os quais pude conviver, agradeço por todos os ensinamentos e lições recebidas, estes foram essenciais para minha evolução como pesquisador e indivíduo.

Aos estudantes que compartilharam sua trajetória escolar e de vida nesta pesquisa, o agradecimento é mais que especial, pois sem tal contribuição este trabalho não conseguiria trilhar o caminho traçado.

Ao meu amigo Romulo, principal parceiro nesta jornada de aprendizados e com quem compartilhei as principais angústias, dificuldades e a superação de cada etapa, agradeço a parceria e espero poder carregar a amizade estabelecida neste doutoramento para a vida.

A todos meus colegas de doutoramento, agradeço por cada momento que vivemos juntos, todo apoio e ensinamentos compartilhados.

À CAPES agradeço o fomento recebido.

Obrigado a todos, sem vocês não seria possível.

RESUMO

MENEZES, Daniel Teixeira de. **DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SUPERAÇÃO DAS ADVERSIDADES: análises dos microdados do ENEM 2021 e sobre trajetórias de estudantes das camadas populares que acessaram cursos de alta seletividade**. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2025.

As mudanças ocorridas nas sociedades ocidentais durante as últimas décadas alteraram radicalmente os processos de socialização. A transmissão de capital cultural e conhecimento não estão mais limitados às instituições tradicionais como família e escola. A partir de uma nova arquitetura das relações sociais, os não 'herdeiros' têm a possibilidade de acessar conteúdos antes restritos. Em uma sociedade moderna marcada pela pluralidade e heterogeneidade das informações, bem como pela influência de saberes transmitidos de formas virtuais em contextos sociais diversos, emerge um ar de 'individualização' ao processo de socialização escolar. Dentro deste cenário a Sociologia da Educação, para acompanhar as mudanças registradas na sociedade, vem avançando em sua base teórica e metodológica. Se a expansão do acesso à educação propiciou o maior ingresso da juventude das camadas populares ao sistema de ensino, ainda se está longe de alcançar a equidade de oportunidades e de condições. Contudo não se pode ignorar que os resultados e dados educacionais, cada vez mais, demonstram que uma parte dos estudantes oriundos das camadas populares vêm conseguindo superar as adversidades sociais e alcançando seu espaço nas universidades. O contexto apresentado levou às perguntas que conduziram e motivaram esta pesquisa: a origem do sujeito ainda hoje exerce influência significativa no desempenho escolar dos estudantes das camadas populares? Quais fatores e/ou condições vêm contribuindo para que estudantes das camadas populares consigam superar as desigualdades socioeconômicas e alcancem alto rendimento escolar? Partindo das perguntas levantadas, esta pesquisa possuiu como objetivo central verificar a influência e correlação dos fatores socioeconômicos no sucesso escolar dos estudantes, sobretudo das classes populares. Não menos importante, pretendeu-se investigar e compreender em qual conjuntura sociocultural e de relações sociais os estudantes das camadas populares conseguem superar as desigualdades socioeconômicas e alcançam alto rendimento escolar. A pesquisa adotou uma metodologia quanti-qualitativa. Na primeira parte tomou-se como base de análise os microdados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), referentes ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2021. Buscou-se correlacionar e verificar a relação entre resultado do ENEM (variável dependente) e as variáveis socioeconômicas dos estudantes. Os resultados foram interpretados tendo como base os ensinamentos da teoria crítico-reprodutivista de Pierre Bourdieu. Na parte qualitativa da pesquisa a entrevista narrativa foi utilizada no intuito de compreender as experiências e vivências socializadoras que moldaram tais indivíduos, bem como os 'suportes' com os quais puderam contar em suas trajetórias. As análises das entrevistas se deram a partir dos ensinamentos teóricos de Bernard Lahire e sua sociologia em escala individual, assim como na sociologia da individuação de Danilo Martuccelli com sua contribuição para o entendimento das consequências do desdobramento da modernidade nas trajetórias individuais. Os resultados quantitativos apontaram que as desigualdades socioeconômicas ainda exercem influência significativa no desempenho dos estudantes. Já através do mergulho nas trajetórias individuais pode-se compreender o resultado escolar destes estudantes a partir da apropriação das experiências que os moldaram como indivíduos, da singularidade de contextos no qual estão inseridos e da própria marca e influência das dimensões estruturais em sua jornada para a superação das adversidades.

Palavras-chave: Nível Socioeconômico, Sociologia da Educação, Trajetória Escolar, ENEM.

ABSTRACT

The changes that have occurred in Western societies in recent decades have radically altered the processes of socialization. The transmission of cultural capital and knowledge is no longer limited to traditional institutions such as family and school. Based on a new architecture of social relations, non-heirs have the possibility of accessing content that was previously restricted. In a modern society marked by the plurality and heterogeneity of information, as well as by the influence of knowledge transmitted in virtual forms in diverse social contexts, an air of "individualization" emerges in the process of school socialization. Within this scenario, the Sociology of Education, in order to keep up with the changes registered in society, has been advancing its theoretical and methodological basis. Although the expansion of access to education has led to a greater entry of young people from the lower classes into the education system, there is still a long way to go in achieving equality of opportunities and conditions. However, it cannot be ignored that educational results and data increasingly demonstrate that a portion of students from the lower classes have been able to overcome social adversities and find their place in universities. The context presented led to the questions that guided and motivated this research: does the origin of the subject still exert a significant influence on the academic performance of students from the lower classes today? What factors and/or conditions have contributed to students from the lower classes being able to overcome socioeconomic inequalities and achieve high academic performance? Based on the questions raised, this research had as its main objective to verify the influence and correlation of socioeconomic factors on the academic success of students, especially from the lower classes. No less important, it intended to investigate and understand in which sociocultural context and social relations students from the lower classes are able to overcome socioeconomic inequalities and achieve high academic performance. The research adopted a quantitative-qualitative methodology. In the first part, the microdata made available by the National Institute of Educational Studies and Research (INEP) referring to the National High School Exam (ENEM) of 2021 were used as the basis for analysis. The aim was to correlate and verify the relationship between the ENEM result (dependent variable) and the students' socioeconomic variables. The results were interpreted based on the teachings of Pierre Bourdieu's critical-reproductive theory. In the qualitative part of the research, narrative interviews were used to understand the socializing experiences and experiences that shaped these individuals, as well as the 'support' they were able to count on in their trajectories. The interviews were analyzed based on the theoretical teachings of Bernard Lahire and his sociology on an individual scale, as well as on the sociology of individuation of Danilo Martuccelli with his contribution to understanding the consequences of the unfolding of modernity on individual trajectories. The quantitative results indicated that socioeconomic inequalities still exert a significant influence on student performance. By delving into individual trajectories, it is possible to understand the academic results of these students based on the appropriation of the experiences that shaped them as individuals, the uniqueness of the contexts in which they are inserted and the very mark and influence of structural dimensions in their journey to overcome adversity.

Keywords: Socioeconomic Level, Sociology of Education, School Trajectory, ENEM.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição percentual dos candidatos por dependência administrativa da escola no ENEM2021 81
Figura 2 - Distribuição dos candidatos por Região no ENEM 2021 84
Figura 3 - Distribuição dos candidatos por renda familiar em salários mínimos no ENEM 2021 102
Figura 4 - Desempenho na prova objetiva por estrato de renda no ENEM 2021 104
Figura 5 - Desempenho na redação por estrato de renda no ENEM 2021 106
Figura 6 - Distribuição dos candidatos com a família sem renda por unidade da federação no ENEM 2021 110
Figura 7 - Distribuição dos candidatos por dependência administrativa da escola por classes do IBGE no ENEM 2021 119
Figura 8 - Desempenho médio na prova objetiva por dependência administrativa e renda familiar no ENEM 2021 121
Figura 9 - Desempenho médio na prova objetiva por dependência administrativa e renda familiar no ENEM 2021 122
Figura 10 - Distribuição percentual proporcional interna em cada estrato de renda familiar por Cor/raça no ENEM 2021 124
Figura 11 - Distribuição percentual dos candidatos por renda familiar e Cor/raça no ENEM 2021 125
Figura 12 - Distribuição dos candidatos por Cor/raça no ENEM 2021 126
Figura 13 - Distribuição percentual dos candidatos por Cor/raça e dependência administrativa da escola no ENEM 2021 129
Figura 14 - Distribuição dos candidatos em cada rede de ensino por Cor/raça no ENEM 2021 130
Figura 15 - Comparação do desempenho dos candidatos na prova objetiva por Cor/raça e em cada unidade da federação no ENEM 2021 134
Figura 16 - Comparação do desempenho dos candidatos na prova objetiva por Cor/raça e em cada unidade da federação no ENEM 2021 138
Figura 17 - Distribuição percentual dos candidatos em relação a escolaridade dos pais no ENEM 2021 144
Figura 18 - Comparação por região do total dos candidatos no banco de dados e no decil das maiores notas no ENEM 2021 152

Figura 19 - Comparação por dependência administrativa da escola, do total dos candidatos no banco de dados e no decil das maiores notas no ENEM 2021 153
Figura 20 - Comparação por Cor/raça do total dos candidatos no banco de dados e no decil das maiores notas no ENEM 2021 155
Figura 21 - Comparação por classes do IBGE, do total dos candidatos no banco de dados e no decil das maiores notas no ENEM 2021..... 156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de candidatos que zeraram a redação por motivo da nota no ENEM 2021 80
Tabela 2 - Distribuição dos candidatos por UF e dependência administrativa da escola no ENEM 2021 82
Tabela 3 – Desempenho dos candidatos nas provas objetiva, redação e nota final no ENEM 2021 85
Tabela 4 - Desempenho dos Candidatos por UF da maior para menor nota final no ENEM 2021 87
Tabela 5 – Desempenho dos candidators por dependência administrativa da escola no ENEM 2021 88
Tabela 6 - Diferença percentual dos candidatos da rede federal, estadual e municipal em relação a rede particular de ensino no ENEM 2021 89
Tabela 7 - Desempenho dos candidatos na prova objetiva por dependência administrativa da escola e unidade da federação no ENEM 2021 90
Tabela 8 - Diferença percentual no desempenho dos candidatos na prova objetiva nas redes federal, estadual e municipal em relação à rede particular no ENEM 2021 91
Tabela 9 - Desempenho dos candidatos na redação por dependência administrativa da escola e unidade da federação no ENEM 2021 93
Tabela 10 - Diferença percentual no desempenho na redação dos candidatos das redes federal, estadual e municipal em relação à rede particular ENEM 2021 95
Tabela 11 - Distribuição percentual dos candidatos com/sem acesso a internet e seus desempenhos no ENEM 2021 96
Tabela 12 - Distribuição dos candidatos por sexo no ENEM 2021 97
Tabela 13 - Desempenho dos candidatos por sexo no ENEM 2021 98
Tabela 14 - Desempenho dos candidatos por sexo e área de conhecimento da prova objetiva no ENEM 2021 99
Tabela 15 - Diferença percentual do desempenho Das candidatas do sexo feminino para os do sexo masculino 100
Tabela 16 - Desempenho dos candiatos por estrato da renda familiar no ENEM 2021 103
Tabela 17 - Diferença percentual de desempenho na prova objetiva entre cada estrato de renda e acumulada 105

Tabela 18 - Diferença percentual de desempenho na redação entre os estratos de renda e acumulada no ENEM 2021 107
Tabela 19 - Distribuição dos candidatos por estrato de renda a partir da classificação de classes do IBGE em cada unidade da federação no ENEM 2021 108
Tabela 20 - Desempenho dos candidatos na porva objetiva por unidade da federação e estrato de renda no ENEM 2021 111
Tabela 21 - Diferença percentual no desempenho da prova objetiva em cada estrato de renda em relação ao grupo sem renda familiar no ENEM 2021 113
Tabela 22 - Desempenho dos candidatos na redação por unidade da federação e estrato de renda no ENEM 2021 115
Tabela 23 - Diferença percentual no desempenho na redação em cada estrato de renda comparados ao grupo sem renda familiar no ENEM 2021 117
Tabela 24 - Distribuição percentual dos candidatos por dependência administrativa da escola e estrato de renda no ENEM 2021 119
Tabela 25 - Distribuição percentual dos candidatos por estrato de renda familiar e Cor/raça no ENEM 2021 123
Tabela 26 - Distribuição percentual dos candidatos por cor/raça e unidade da federação no ENEM 2021 128
Tabela 27 - Desempenho dos candidatos por Cor/raça na prova objetiva, redação e nota final no exame no ENEM 2021 131
Tabela 28 - Diferença percentual dos candidatos pretos, pardos, amarelos e indígenas em relação ao desempenho dos candidatos brancos no ENEM 2021 131
Tabela 29 - Desempenho dos candidatos na prova objetiva por Cor/raça e unidade da federação no ENEM 2021 132
Tabela 30 - Diferença percentual de desempenho na prova objetiva dos candidatos pretos, pardos, amarelos e indígenas em relação aos candidatos brancos no ENEM 2021 133
Tabela 31 - Desempenho dos candidatos na redação por Cor/raça e unidade da federação no ENEM 2021 136
Tabela 32 - Diferença percentual de desempenho na redação dos candidatos pretos, pardos, amarelos e indígenas em relação aos candidatos brancos no ENEM 2021 137
Tabela 33 - Desempenho na prova objetiva por Cor/raça e dependência administrativa no ENEM 2021 139

Tabela 34 - Diferença percentual no desempenho dos candidatos na prova objetiva por Cor/raça nas redes federal, estadual e municipal em relação à rede particular de ensino no ENEM 2021 140
Tabela 35 - Diferença percentual no desempenho dos candidatos na prova objetiva por Cor/raça internamente em cada dependência administrativa em relação ao desempenho dos candidatos brancos no ENEM 2021 141
Tabela 36 - Desempenho na redação por Cor/raça e dependência administrativa no ENEM 2021 142
Tabela 37 - Diferença percentual no desempenho dos candidatos na redação por Cor/raça nas redes federal, estadual e municipal quando em relação à rede particular de ensino no ENEM 2021 142
Tabela 38 - Diferença percentual no desempenho dos candidatos na redação por Cor/raça internamente em cada dependência administrativa em relação ao desempenho dos candidatos brancos no ENEM 2021 143
Tabela 39 - Divisão Percentual dos candidatos por escolaridade dos pais no ENEM 2021 .. 145
Tabela 40 - Diferença percentual no desempenho na prova objetiva por grau de escolaridade dos pais, em relação ao rendimento dos candidatos de pais que nunca estudaram no ENEM 2021 147
Tabela 41 - Diferença percentual no desempenho na redação por grau de escolaridade dos pais, em relação ao rendimento dos candidatos de pais que nunca estudaram no ENEM 2021 149
Tabela 42 - Distribuição em decis das faixas de desempenho dos candidatos no ENEM 2021 151
Tabela 43 - Distribuição percentual por sexo dos candidatos inseridos no decil das maiores notas no ENEM 2021 151
Tabela 44 - Comparativo entre a distribuição percentual do total dos candidatos *versus* os candidatos inseridos no decil das maiores notas por estrato de renda no ENEM 2021 157
Tabela 45 - Percentual de candidatos em cada grupo de escolaridade dos pais que conseguiu adentrar/figurar no decil das maiores notas no ENEM 2021..... 158

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Trajetórias a partir das categorias explicativas de sucesso escolar nas camadas populares na literatura nacional 300

LISTA DE ABREVIATURAS

COVID 19	*Corona Vírus Disease* 2019
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
MEC	Ministério da educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPSS	*Statistical Package for the Social Science*
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UF	Unidade da Federação

Sumário

1. INTRODUÇÃO 16

1.1 Os caminhos sociológicos da educação 23

1.2 O ENEM: uma breve síntese do funcionamento do exame 33

1.3 Estrutura da tese 35

2. POR UMA ARTICULAÇÃO E DIÁLOGO TEÓRICO PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO 37

2.1 Teoria da reprodução dos sistemas de ensino 39

2.2 Socialização e modernidade 50

2.3 Sociologia dos indivíduos: das disposições às provas 55

3. O DESAFIO DE UNIR A MACROSSOCIOLOGIA (QUANTITATIVA) À MICROSSOCIOLOGIA (QUALITATIVA) 71

3.1 Procedimentos estatísticos da pesquisa 71

3.2 Procedimentos qualitativos da pesquisa: o entendimento do indivíduo 73

3.2.3 Entrevista, narrativas e relatos 73

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS ESTATÍSTICOS CONTEXTUAIS E DESCRITIVOS 78

4.1 Apresentação contextual e descritiva do banco de dados 78

4.2 Análises por sexo 96

4.3 Análises por renda 102

4.4 Análises por Cor/raça 125

4.5 Análises por escolaridade dos pais 144

4.6 Decil das maiores notas 150

5. A SOCIALIZAÇÃO A PARTIR DOS INDIVÍDUOS E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR COMO PROVA ESTRUTURAL 160

5.1 Manoel: reconhecimento da educação e uma relação estreita com os professores 163

5.1.1 Família e professores como bússolas 164

5.1.2 O Ensino Médio: frustração, descobertas, desafios e conquistas. 174

5.1.3 Uma reflexão sobre o passado, um relato do presente e um olhar para o futuro.....188
5.2 Sara: uma trajetória marcada pela luta 205
5.2.1. Um elo impossível entre o universo familiar e o escolar 206
5.2.2. Uma trajetória escolar marcada por provas e superação 218
5.2.3 A universidade: novos obstáculos, o amadurecimento, o remorso e um olhar reflexivo de sua trajetória. 228
5.3 Maria: um universo compatível com a socialização escolar. 251
5.3.1 Família como alicerce.....254
5.3.2 O vestibular: a principal "Provação" 265
5.3.3. Uma visão politizada da situação estrutural da sociedade.....273
5.4 Considerações sobre as trajetórias narradas: um fechamento repleto de aberturas.....291

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....308

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 318

8. APÊNDICE 333

Tabelas complementares de análise por cor/raça 333
Tabelas complementares de análise por renda 346
Tabelas complementares de análise por escolaridade dos pais 350

1. INTRODUÇÃO

A expansão do acesso à educação formal permitiu e vem permitindo o ingresso maciço das crianças e da juventude das camadas populares ao sistema de ensino. A chegada destes jovens às cadeiras escolares vêm recheada de expectativas, sonhos e a esperança de, a partir da educação, conseguir alcançar uma vida melhor. Essa esteira da 'democratização' do ensino público, mantém aceso o debate sobre o papel e as condições da escola para a superação das desigualdades socioeconômicas dos estudantes.

Até meados do século XX a visão predominante de educação atribuía à escolarização a capacidade de superar as desigualdades socioeconômicas estruturais, além de desempenhar o papel de ferramenta eficaz no caminho para a mobilidade social. Entretanto, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por diversos estudos que afirmaram o contrário, que a escola por si só, não conseguiria compensar as desigualdades sociais e atuava meramente como reprodutora ou mesmo como engrenagem de conservação do *status quo* da divisão da sociedade e suas estratificações (Coleman *et al*., 1966; Jensen, 1969; Bourdieu e Passeron, 2012, 2015; Bourdieu, 1998, 2005, 2007).

Dentro desta vertente, Pierre Bourdieu direcionou suas pesquisas no campo da Sociologia da Educação, marcando profundamente as Ciências Sociais. Bourdieu rompeu com as até então aceitas, explicações fundamentadas na perspectiva de que o sucesso escolar era baseado unicamente em aptidões naturais e individuais (dons) e trouxe para o debate como as condições sociais e culturais influenciavam ou mesmo determinavam os resultados escolares dos estudantes. As pesquisas realizadas por Bourdieu e Passeron (2012, 2015) mostraram que no campo educacional, as condições sociais e culturais dos estudantes influenciavam ou mesmo determinavam os resultados escolares. Segundo esses autores, a escola não conseguiria superar as desigualdades sociais e o desempenho dos estudantes seria impactado pela transmissão familiar da herança econômica e cultural. Dessa maneira, o destino escolar de cada indivíduo estaria relacionado diretamente com sua origem social (Bourdieu e Passeron, 2012, 2015; Nogueira e Nogueira, 2016).

A teoria de Bourdieu remete à distribuição, acesso e, prioritariamente, à herança familiar na forma de capital cultural, recebido desigualmente entre as crianças das diversas classes sociais; como na compreensão do capital cultural adotado, reconhecido e legitimado pelo sistema escolar. Bourdieu e Passeron (2012, 2015) destacam que a cultura adotada e

referendada pela escola está ligada diretamente à cultura das classes mais favorecidas, a elite da sociedade.

As classes mais favorecidas possuiriam e transmitiriam a seus filhos um determinado patrimônio cultural constituído de normas de falar, conduta, valores, entre outros considerados como a cultura legítima adotada pelo sistema educacional (Bourdieu; Passeron 2012; 2015; Nogueira; Nogueira, 2016). Já os estudantes oriundos das camadas populares ao ingressarem no sistema escolar, se depariariam com uma linguagem que não lhes fora transmitida ou herdada naturalmente no seu meio familiar. Desta forma, os estudantes das classes mais favorecidas assimilariam, quase que de forma espontânea ou automática, os valores e saberes transmitidos no ambiente escolar, enquanto estudantes do meio popular se depariariam com uma linguagem totalmente nova. A escola representaria, assim, para os membros das classes populares, uma ruptura no que tange aos valores que lhe são familiares e até então adotados em sua prática (Bourdieu; Passeron 2012; 2015). Desse modo, aqueles que mais cedo tiveram contato com a cultura adotada pelo sistema de ensino, graças à sua origem social, possuiriam vantagens quando comparados aos estudantes pertencentes às famílias das camadas populares, que não tiveram acesso previamente à cultura legitimada e consagrada pela escola (Bourdieu; Passeron 2012; 2015).

Os trabalhos de Bourdieu, aliados às pesquisas correlatas desenvolvidas no período, romperam com a visão otimista de uma escola transformadora, para uma visão pessimista, de um modelo que legitimava e garantia a ‘reprodução’ e a conservação social. Um ponto central nas teorias e estudos que marcaram e contribuíram com o surgimento do ‘paradigma da reprodução’ do sistema de ensino é a centralidade em uma Sociologia baseada no modelo do personagem social que privilegia um método de explicação centrado nas posições sociais dos indivíduos. Ou seja, trabalha com um modelo de análise onde a colocação social do indivíduo na sociedade explica, responde ou mesmo condiciona seus comportamentos, características e aqui o próprio resultado escolar.

Todavia, a partir dos anos 1980 ganhou destaque uma corrente dentro da Sociologia da Educação focada na heterogeneidade dos processos de socialização. No cerne central desta discussão, se impôs a concepção que na contemporaneidade os indivíduos vivenciam novos contextos de socialização, marcados por uma multiplicidade de influências em sua trajetória escolar. A escola e família não possuiriam mais o monopólio no processo de formação dos indivíduos. Como também não se aceitava mais a concepção determinística entre a relação indivíduo e sucesso escolar amparada unicamente em sua posição social.

Em uma sociedade cada vez mais complexa, onde os indivíduos têm acesso a uma pluralidade de influências em seu processo formacional, esta propicia ou acelera a produção de indivíduos cada vez mais singularizados (Martuccelli, 2007a). Nesta esteira, um novo olhar é direcionado à compreensão das diferenças secundárias entre famílias e indivíduos, que apesar de oriundos de um mesmo contexto socioeconômico, muitas vezes se moldam de maneiras completamente singulares e desatreladas de sua classe social. Dentro dessa nova visão de socialização, sobretudo dentro do ambiente educacional, Bernard Lahire (1997, 2005, 2003, 2016) se destacou pela continuidade da interpretação das teorias de Bourdieu. Lahire considera que a teoria da reprodução dos sistemas de ensino defendida por Bourdieu e Passeron (2012, 2015) "universalizou um momento particular da história das sociedades ocidentais, em que a educação passou a ocupar um lugar central na reprodução das relações entre classes sociais" (Lahire, 2003, p.985). O referido autor ainda destaca que a base das pesquisas de Bourdieu têm sua aplicabilidade somente em sociedades diferenciadas (homogêneas, pré-capitalistas), não sendo a ferramenta mais adequada para interpretação de sociedades complexas que produzem atores heterogêneos.

Em sua teoria de uma sociologia em escala individual ou homem plural, Lahire (1997, 2002, 2005, 2016) contesta a visão homogeneizadora do indivíduo em sociedade e principalmente dentro da classe social que ele integra. Nas sociedades contemporâneas o ator é colocado e vivencia uma pluralidade de contextos sociais não homogêneos, que garantem um estoque de disposições, hábitos ou capacidades heterogêneas (Lahire, 2016). Para o autor, em sociedades complexas como as que são vividas atualmente, cada vez mais as ações socializadoras ocorrem em espaços diferentes do universo familiar, levando à heterogeneidade na formação de disposições de cada indivíduo, influenciando diretamente sua trajetória escolar. Desta forma, para compreender o resultado escolar, seria necessário contextualizar as trajetórias individuais a fim de se apropriar de maneira concreta das experiências que moldaram os indivíduos.

Assim como Lahire buscou uma renovação sociológica a partir de uma reapropriação ou renovação do pensamento crítico da obra de Pierre Bourdieu, destacamos também as contribuições do sociólogo Danilo Martuccelli. Partindo de uma crítica a 'sociologia tradicional' e de sua herança, o autor procurou superar o reducionismo que por muito tempo tentou limitar o foco das Ciências Sociais aos coletivos, grupos, classes sociais, por vezes ignorando o indivíduo e o próprio efeito das ordens sociais sobre o comportamento individual. O foco da sociologia proposta por Danilo Martuccelli é direcionado para a compreensão dos

desdobramentos da modernidade e nas trajetórias individuais, buscando articular a história da sociedade com as biografias e relatos individuais. Martuccelli (2007a, 2009, 2010) reconhece a importância do indivíduo para a compreensão das sociedades contemporâneas, sobretudo devido a grande expansão de um processo estrutural de singularização que produz uma complexa transformação social. Diferentemente de outros autores da sociologia do indivíduo, Martuccelli (2010a) argumenta que colocar o indivíduo no topo da investigação não implica necessariamente em uma redução da análise sociológica ao nível do ator. O pensamento dos trabalhos de Martuccelli não se limita a compreensão do indivíduo ou da sua história de vida e biografia, mas em sua correlação direta do nível individual com as dimensões estruturais.

É evidente que a Sociologia da Educação vem, no decorrer dos anos, se moldando, adequando e buscando novas bases teórico-metodológicas para acompanhar as transformações sociais. É cristalino que, na contemporaneidade, a sociedade é marcada por uma mudança estrutural, seja pela expansão dos sistemas de ensino, pelo acesso à cultura de massa propiciada e alavancada pelo modelo capitalista vigente, como pela descontrolada expansão do alcance dos conteúdos via internet. Como colocado por Bauman (2013), a cultura hoje não desempenha ou mesmo serve ao papel de conservação do *status quo* da divisão da sociedade e suas estratificações, mas sim a um mercado orientado ao consumo em uma sociedade de consumidores. Tais mudanças levam a uma contínua discussão dentro do campo da Sociologia da Educação, em busca da compreensão, se as constatações empíricas registradas por Bourdieu na década de 1960 e as próprias teorias crítico-reprodutivista foram superadas na conjuntura social da atualidade. E mesmo, se a partir da heterogeneidade e pluralidade de contextos aos quais os indivíduos se constroem, somados à expansão dos sistemas de ensino, é possível que a competição escolar ocorra de forma menos desigual do que a registrada no século passado.

Para compreender o contexto escolar na atualidade e como vem se dando as condições do jogo escolar, este trabalho se concentrou em buscar respostas para dois questionamentos: A) Na contemporaneidade as heranças cultural e econômica ainda exercem influência significativa nos resultados escolares? B) Quais os impactos e influências da atual configuração sociocultural e de relações sociais na formação escolar dos estudantes oriundos das camadas populares?

Se ‘apenas’ dois questionamentos centrais guiaram e conduziram esta pesquisa, foi dentro dessa ampla discussão teórica e metodológica no campo da Sociologia da Educação, que muitas vezes rivaliza autores e teorias, que após longo planejamento concluiu-se pela

necessidade da adoção, de forma complementar, de múltiplas teorias e métodos para responder aos dilemas levantados. Neste caminho, esta pesquisa ousou ao unir a abordagem quantitativa e a qualitativa, o macrossocial e o microssocial, para melhor compreender a atual conjuntura da educação brasileira.

Partindo de uma análise quantitativa, este trabalho buscou apresentar, compreender e diagnosticar as desigualdades na educação brasileira, a partir, de uma das ferramentas fundamentais de avaliação educacional do país e com certeza a principal porta de entrada dos estudantes ao Ensino Superior: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Partindo dos microdados do ENEM 2021, que contêm o desempenho dos estudantes no exame de forma detalhada e suas informações socioeconômicas, o objetivo central foi verificar a correlação dos fatores socioeconômicos no desempenho dos candidatos no ENEM 2021, sobretudo na parcela oriunda das classes populares da sociedade.

No mapeamento e estatística correlacional realizados, a partir dos microdados do ENEM 2021, buscou-se compreender a influência da origem do indivíduo no desempenho escolar, uma sociologia tradicional operando pela posição social do indivíduo. Todavia, não se poderia ignorar a evolução teórica do campo da Sociologia da Educação, bem como as próprias mudanças sociais e nas condições educacionais. Assim, esta pesquisa não se deu por satisfeita com os resultados baseados unicamente na análise macrossociológica e estatística. Desde o primeiro momento, queria-se ir além e explorar o que os números por si só não mostravam.

Se os resultados quantitativos da pesquisa demonstraram que uma parte, mesmo que pequena, dos candidatos do ENEM oriundos das camadas populares estão conseguindo superar as adversidades sociais e econômicas, alcançando um alto rendimento neste exame, eles nos fizeram buscar um melhor entendimento dos fatores que vêm contribuindo para tal fenômeno. Assim, não menos importante que a análise dos microdados do ENEM 2021, se explorou como a atual configuração sociocultural e de relações sociais vêm influenciando a formação dos estudantes das camadas populares. Por meio de entrevistas narrativas se investigou o processo contemporâneo de socialização e individuação juvenil, como este vêm moldando a formação escolar dos estudantes e consequentemente seus resultados.

Na abordagem quantitativa do trabalho, os dados do ENEM foram analisados a partir de uma sociologia relacional, prioritariamente amparada nos pressupostos teóricos de Bourdieu e a posição social do indivíduo se colocou com principal operador analítico. Na parte qualitativa da pesquisa se mergulhou em três trajetórias de estudantes das camadas

populares que conseguiram acessar cursos universitários de alta seletividade[1]. Através destas trajetórias, discutiu e se buscou compreender o processo de socialização e individuação na atualidade; apropriar-se de como as experiências, disposições e as próprias estruturas sociais marcaram a vida de cada indivíduo, como propriamente o seu percurso escolar.

Para compreender em profundidade essas trajetórias, se ousou ao unir em um objetivo comum e de forma complementar os ensinamentos de dois expoentes da sociologia contemporânea focada no indivíduo: Bernard Lahire e Danilo Martuccelli. Uma análise que partiu centralizada das provas estruturais e suportes existenciais como operadores analíticos, mas que não desconsiderou ou negligenciou as disposições e o contexto no qual os indivíduos estão inseridos e como podem influenciar as práticas de tais atores.

Dentro da interação teórica e metodológica, entre macro e micro ou quantitativo e qualitativo, na Sociologia da Educação, o que se constatou foi uma convergência e ligação dos níveis micro e macrossocial (Brandão, 2001) como um caminho inevitável nesta tese de doutoramento. Como ensinado por Lahire (1997) a sociologia do indivíduo se instiga com os dados quantitativos. Neste caminho, compreendeu-se a importância da validação e análise macrossociológica dos dados quantitativos da educação brasileira a partir do ENEM 2021. Todavia, também se registrou a necessidade de alteração das lentes da pesquisa para melhor compreender a singularidade dos indivíduos a partir da compreensão da complexidade do mundo social na contemporaneidade. O campo da Sociologia da Educação tem sua base e origem estabelecidas na sociologia relacional, mas na atualidade, não aceita mais conclusões unicamente elementaristas ou generalistas a partir da posição social do ator. Neste caminho de melhor compreender a atual conjuntura da educação e do sistema educacional brasileiro, suas oportunidades, distribuição de vagas e condições de acesso, esta pesquisa teve os seguintes objetivos:

- Verificar se persiste a relação entre fatores socioeconômicos e desempenho escolar a partir da análise dos resultados do ENEM 2021;
- Investigar como a atual configuração sociocultural e de relações sociais vem influenciando e moldando a formação escolar dos estudantes oriundos das camadas populares;

[1] Cursos com alta seletividade se referem àqueles que apresentam um alto número de estudantes por vaga, ocasionando uma maior concorrência e maior exigência dos candidatos no processo de seleção. Dentre estes incluem cursos da área de saúde e algumas áreas da Engenharia e computação.

- Apresentar os resultados do ENEM 2021 por região, unidade federativa e dependência administrativa das escolas de forma contextualizada com as características socioeconômicas dos candidatos e das redes escolares;
- Compreender quais são os principais suportes que vêm contribuindo para que estudantes das camadas populares possam superar as adversidades e acessar a universidade.

Analisar o processo educacional em sua concretude significa refletir sobre toda estrutura que o envolve, suas contradições e possibilidades de superação do *status quo*. Adotou-se desde o início deste trabalho a hipótese de que a partir do contexto histórico, social e de evolução dos sistemas educacionais, o capital cultural herdado e a condição social dos indivíduos não exercem a mesma influência ou determinismo, como exerciam no século passado. Todavia, se reconheceu e foram destacadas as desigualdades educacionais persistentes na sociedade contemporânea.

Neste trabalho, assim como Anjos (2023, p.316), buscou-se realizar uma travessia teórica e mesmo metodológica entre a Sociologia Relacional (quantitativa) e uma Sociologia do Indivíduo (moldada na singularidade dos indivíduos), ou mesmo a adoção de uma visão de que "o *habitus* não é algo imutável, ao contrário, ele se altera a partir das novas experiências vivenciadas pelos indivíduos". O que levou ao afunilamento do quantitativo ao qualitativo e demostrou uma visão mais positiva sobre a evolução histórica e de melhoria das condições atuais da educação brasileira. Também se concebeu que tal transformação só ocorreu e continuará a se dar a partir das lutas travadas dentro do campo – não somente educacional, mas social como um todo.

Indo ao encontro de Bourdieu (2002), ao ser questionado sobre o conservadorismo de sua obra, em uma entrevista concedida trinta anos após a publicação de sua Teoria da Reprodução dos Sistemas de Ensino (Bourdieu, 1998; Bourdieu e Passeron, 2012; 2015), o autor respondeu:

> [...] o fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou se manter - o que é uma constatação -, é surpreendente que essa declaração seja percebida como conservadora. Basta pensarmos um pouco para percebermos que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário. [...] Quando você diz as coisas são assim, pensam que você está dizendo as coisas devem ser assim, ou é bom que as coisas sejam dessa forma, ou ainda o contrário, as coisas não devem ser assim (Bourdieu, 2002, p. 14-7, grifo nosso).

Este é o caminho que aqui se buscou trilhar. Aceitar e iluminar o que está posto, sem deixar de acreditar na mudança. Em momento algum tratando o sistema como imutável ou que o indivíduo deva se submeter às quaisquer determinações sociais. Tampouco acreditando que a mudança ocorrerá de forma orgânica e sem lutas.

1.1 Os caminhos sociológicos da educação

A História da Educação nos mostra a predominância de um discurso que vê o sistema escolar como um dos mais eficazes instrumentos promotores de mobilidade social. Entretanto, observa-se que mesmo havendo um maior acesso aos sistemas escolares, as desigualdades que deveriam ser combatidas nestes ambientes permanecem. Boudon (1974) já alertava sobre a controversa relação entre a expansão escolar e a estratificação educacional, evidenciando que a primeira não leva necessariamente à atenuação da segunda.

Até meados do século XX, a visão predominante da educação atribuía à escolarização a capacidade de superar o atraso econômico propiciando uma sociedade mais igualitária, justa (prevalecimento da meritocracia), moderna (onde a educação se centrava na razão e nos conceitos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). A partir de um princípio de igualdade de oportunidades, os indivíduos competiriam em condições tidas como similares e aqueles que se destacassem, por seus méritos individuais, seriam levados a avançar em suas carreiras e, consequentemente, conquistar posições superiores na hierarquia social. (Bourdieu; Passeron, 2012, 2015; Nogueira e Nogueira, 2016). A escola seria nessa perspectiva uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo, cabendo o sucesso nesta empreitada a cada sujeito.

No entanto, a partir dos anos 1960, diversas pesquisas baseadas em grandes *surveys* educacionais mostraram o contrário, ou seja, o sistema escolar não conseguiria superar as desigualdades pré-estabelecidas dentro da sociedade. Nesta linha, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (2012, 2015) marcaram a Sociologia da Educação com obras seminais tais como *Os Herdeiros os estudantes e a cultura* (1964) e *A Reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino* (1970). Baseadas em pesquisas empíricas no sistema de ensino, com foco no acesso dos jovens franceses ao ensino superior e em sua real chance de serem indivíduos bem-sucedidos, os referidos autores concluíram que o sucesso era determinado

fundamentalmente pelo seu nível cultural e meio familiar. Fatores estes que antecedem o ingresso no sistema escolar.

Há de se destacar, que na mesma época, a publicação do *Relatório Coleman* (Coleman *et al.*, 1966), realizado sob demanda do governo dos Estados Unidos, deixava claro que a escola por si só não conseguiria compensar as desigualdades sociais, reproduzindo em seus resultados as desigualdades encontradas na sociedade da época. Uma perspectiva muito similar à de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1998; Bourdieu e Passeron, 2012, 2015). Seguindo esta mesma linha de raciocínio o *Relatório Plowden* (1967) realizado por demanda do poder público da Inglaterra indicava que a escola tinha influência mínima no desempenho dos alunos. Na França, as pesquisas do Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED, 1962) também apresentaram resultados análogos. Tais estudos marcaram a mudança de visão da escola, de promotora da ascensão e mobilidade social, passando a ser vista como uma instituição perpetuadora da desigualdade social (Cunha, 2010).

O desencantamento com a educação propiciou que emergissem teorias e discussões que vislumbravam compreender as relações entre a escola e a estrutura social, denominadas paradigma da reprodução (Vargas, 2009). Nessa linha, diversos autores vem explorando as desigualdades apresentadas dentro dos sistemas de escolares, expondo e medindo o peso da origem do estudante bem como tentando compreender quais são os fatores que poderiam auxiliar na superação das desigualdades sociais dentro do ambiente escolar.

A escola atenderia a dois públicos distintos: o primeiro deles socializado no interior da cultura dominante (elite) e o segundo pertencente a cultura dominada (camadas populares). No seio da discussão entre o funcionamento da instituição escolar e seu papel como promotora (ou não), da mobilidade social, destaca-se a visão de alguns autores que trabalham com a constatação da existência de uma estrutura socioeconômica dominante que se utiliza da escola como espaço de perpetuação de sua dominação. Além de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron citados acima, Louis Althusser, Cristian Baudelot e Roger Establet, apesar de possuírem pensamentos e proposições diferentes, de certa maneira têm em comum a forma como apresentam em suas teorias o funcionamento da estrutura educacional em favor da conservação, manutenção e legitimação das desigualdades sociais em prol da classe dominante.

Para Louis Althusser (1979) a classe dominante exerceria seu poder através dos aparelhos de Estado que são divididos em dois grupos: os aparelhos repressivos (ARE) e os aparelhos ideológicos (AIE). Os ARE funcionam majoritariamente pela repressão e violência

(podendo ser ou não física) e secundariamente pela ideologia. Compreendem: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc. Já os AIE seriam um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas (Althusser, op.cit, p. 43). Em seu funcionamento prevalece a ideologia, no entanto pode haver repressão dissimulada ou até mesmo simbólica. Independentemente de ser uma instituição pública ou privada o que define sua atuação enquanto AIE é maneira como se estrutura o seu funcionamento. Os AIE são múltiplos sendo compostos pelo:

> O AIE da igreja; o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); o AIE familiar; o AIE jurídico; o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); o AIE sindical; o AIE da informação (imprensa, rádio- -televisão, etc.); o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.). (Altthusser, op.cit, p. 43-44)

Althusser (op.cit) adverte que não existe um aparelho puramente ideológico ou repressivo. Todos os Aparelhos de Estado funcionam simultaneamente pela repressão e pela ideologia, com a diferença de que o ARE funciona prevalentemente pela repressão, enquanto os AIE agem massivamente pela ideologia. O autor utiliza como exemplo as escolas que educam ao mesmo tempo em que repreendem por sanções, exclusões e seleções. Os aparelhos de estado vislumbram um mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas (Althusser, op.cit, p.63). Com a ascensão da burguesia ao poder ocorre à substituição do AIE dominante: sucumbi a Igreja e emerge a escola por detrás dos jogos do AIE político. Para Althusser (op.cit) a escola desempenha incontestavelmente o papel dominante em nossa sociedade, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música que é silenciosa.

Louis Althusser (1979) critica o mito da escola única e neutra para defini-la como um Aparelho Ideológico de Estado necessário para a perpetuação das relações de produção. “Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa” (Saviani, 1999, p. 37). A escola cumpre um papel fundamental ao inculcar a ideologia burguesa ao mesmo tempo em que reproduz o *status quo* por meio da formação da força de trabalho ao distribuir desigualmente os agentes segundo a função que será desempenhada na estrutura social (produção, repressão, ideologia e exploração). A reprodução da força de trabalho tem como condição *sine qua non*, não só a reprodução da ‘qualificação’ desta força de trabalho, mas

também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da ‘prática’ desta ideologia (Althusser, op.cit, p.22-23). Ainda segundo Althusser:

> [...] cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado com consciência profissional, moral, cívica, nacional e apolítica altamente desenvolvida; papel de agente da exploração; saber mandar e falar aos operários: as relações humanas, de agentes da repressão saber mandar e ser obedecido sem discussão (op.cit, p.65)

Ao se apropriar do critério de mais valia de Marx, a teoria de Althusser (1980), apresenta o Estado como uma máquina de repressão e ideologia, permitindo às classes dominantes “assegurar a sua dominação sobre a classe operária, para submetê-la ao processo da mais valia” (Althusser, 1980, p.31). Neste contexto, a escola se constitui como o principal aparelho ideológico dominante do Estado desempenhando função determinante na reprodução dos papeis de produção. “Nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita), 5 a 6 dias, em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças” (Althusser, op.cit, p. 65), para sua formação moldada com o arbítrio do sistema.

Cristian Baudelot e Roger Establet apresentaram em 1971 a teoria da escola dualista, onde retomam as ideias apresentada por Althusser (1980) acerca dos Aparelhos Ideológicos do Estado, incluindo a questão da difusão da ideologia dominante e o papel ideológico da escola no recalcamento da ideologia proletária (Souza; Vasquez, 2015). Os autores partem da ideia de que a escola possui uma aparência unificadora, no entanto seu funcionamento se daria a partir de dois grandes seguimentos, que correspondem diretamente à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. A burguesia teria acesso à rede Secundária Superior – SS, direcionada para a classe dominante, enquanto o proletariado iria para a rede Primária Profissional – PP, voltada para classe dominada (Souza; Vasquez, 2015). A escola continuaria assim a cumprir duas funções básicas: contribuir para a formação da força de trabalho e inculcar a ideologia burguesa (Saviani, 1983).

Já a Teoria da Reprodução do sistema de ensino de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron tem como cerne a ação pedagógica que representa uma violência simbólica, ou seja, uma imposição apresentada de forma dissimulada para levar adiante a concepção dos grupos dominantes (Oliveira, 2015). Na visão destes autores, o sistema de ensino adota formalmente em seus ensinamentos a cultura legitimada pelas classes dominantes. Bourdieu e Passeron dão ênfase à constatação de que no interior de uma sociedade de classes existem diferenças

culturais. As classes tidas como ‘superiores’ possuiriam um determinado patrimônio cultural constituído de normas de falar, conduta, valores, entre outros considerados como a cultura legítima adotada pelo sistema de ensino, o que proporcionaria condições privilegiadas aos membros oriundos deste meio. Já as classes trabalhadoras possuidoras de características culturais consideradas inadequadas à cultura legitimada pelo sistema têm aceitado sua manutenção enquanto classes ‘inferiores’ (Bourdieu; Passeron 2012; 2015; Bourdieu, 1998; Nogueira; Nogueira, 2016).

As teorizações acima abordadas partem das imposições sociais sobre os indivíduos e vão ao encontro de uma compreensão clássica do entendimento de socialização. Tem como ideia central um modelo onde à posição social do indivíduo explica e responde por todos seus comportamentos e características. O modelo analítico clássico na Sociologia, baseado, sobretudo em uma Sociologia da socialização e no modelo do personagem social, privilegiou no decorrer da história o modelo e método de explicação centrado na relação entre o espaço das posições sociais e no espaço das representações sociais, uma sociologia das classes sociais (Martins, 2019). Deve-se destacar que, apesar de elencadas diversas teorias ditas reprodutivista, optou-se por explorar e aprofundar-se nas contribuições trazidas por Pierre Bourdieu. Todavia, a utilização da posição de classe como operador analítico, essencial na Sociologia, não se limita às teorias crítico-reprodutivista, onde a sociedade é compreendida de forma crítica e desencantada como um conjunto de estruturas de poder (Dubet; Martuccelli, 1997), mas retoma ao clássico da Sociologia.

Em uma visão clássica da Sociologia, Émile Durkheim enfatiza que no processo de socialização, o ator internaliza valores, normas e modos de comportamento através dos processos educativos (Durkheim, 1955). Para o referido autor:

> [...] a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (Durkheim, 1955, p. 32).

A proposta educativa de Durkheim se estrutura na socialização progressiva das novas gerações como forma de preservar a ordem social (Lopes, 2012). Afinal, é a educação que transforma a criança, desaparelhada de um senso social, em uma parte ativa da sociedade (Durkheim, 1955). Ela perpetua e reforça a homogeneidade, fixando com antecedência na alma da criança as alianças fundamentais exigidas pela vida coletiva (Durkheim, 1955). “O

indivíduo socializado é um suporte das estruturas" (Martuccelli & Singly, 2012, p.71). Isso acontece, porque de certa forma os indivíduos foram moldados de determinada maneira, que funcionam de acordo com o que a sociedade espera deles (Martuccelli & Singly, 2012).

Nesta conjuntura, na análise de Reis (2014) não haveria espaço para que os indivíduos se moldem por escolhas autônomas e distantes das imposições institucionais. Eles estão continuamente compelidos a ordem social, garantindo um ajuste progressivo do indivíduo na sociedade. É essa "comunhão de ideias e de sentimentos, sem os quais qualquer sociedade é impossível" (Durkheim, 2009, p. 61). Desta forma, para a sociologia durkheimiana, entre 'sociedade' e 'indivíduo' não existe propriamente conflito, pelo contrário, sociedade e indivíduo são ideias interdependentes (Lopes, 2012), ou mesmo integradas, onde a manutenção da ordem social repousa no processo de socialização enraizado em uma forte internalização normativa. Em outras palavras, a sociedade, por meio da socialização, produz o ajuste entre estruturas e agentes, entre sistemas e atores (Martuccelli & Singly, 2012).

A discussão sobre a interação entre agentes e instituições sociais dentro do processo de socialização também é marcada pelos estudos de Thomas Luckmann e Peter Berger no livro *A construção social da realidade*, onde os autores apresentam a discussão entre socialização primária e socialização secundária. Para os referidos estudiosos, existe uma distinção entre dois momentos no processo de socialização. A socialização primária, tarefa primordial da família, é exercida sob a influência de fortes laços afetivos, onde são transmitidos valores, crenças, moral, costumes e regras sociais estabelecidas pela sociedade (Berger e Luckmann, 1985). No segundo momento, a socialização secundária é estabelecida de forma heterogênea em cada indivíduo, sendo vivenciada em todas as interações que ocorrem no decorrer da vida, num processo contínuo de socialização:

> A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sociedade (Berger e Luckmann, 1985, p. 175).

A importância da noção de socialização é decisiva. Essa noção estabeleceu as bases teóricas bem como a necessidade de estudos mais detalhados dos indivíduos, pois a característica principal da noção de socialização secundária é evidenciar que a socialização não é um processo unitário e finalizado. Muito pelo contrário, deve ser entendida como uma sucessão de socializações secundárias, nas quais os atores atravessam diversos círculos e

grupos sociais (Martuccelli & Singly, 2012). Parte-se da compreensão e aceite de que o processo de socialização secundário é contínuo e heterogêneo.

O movimento de preparação para vida social apresentando por Durkheim (1955) de uma socialização progressiva, promovido pelas gerações adultas sobre as novas gerações parece encontrar-se em transformação, sobretudo devido à socialização realizada pelo intermédio de novas tecnologias. Reis (2014, p. 26), respeitando o contexto e o período de produção da sociologia durkheimiana, propõe uma lógica de inversão dos papeis. A referida autora levanta uma reflexão necessária sobre "o atual contexto em que as gerações mais novas é que têm domínio e habilidade no manuseio de artefatos e recursos tecnológicos". O acesso às tecnologias de informação e comunicação tem influenciando diretamente os processos de socialização que ganham uma nova lógica de funcionamento permeada pelo universo virtual.

Esses novos contextos de socialização vêm mobilizando diversos pesquisadores a ampliarem a visão para a multiplicidade de influências que cada indivíduo sofre em sua trajetória. A partir dos anos 1980, surge uma nova corrente dentro da Sociologia focada, sobretudo, na heterogeneidade dos processos de socialização. De acordo com Reis (2014) esta nova visão da socialização não se restringe apenas em reproduzir os padrões normativos e a ordem social, possibilita certa autonomia individual, ocasionando transformações nas relações humanas e sociais as quais estão inseridos. De certa forma, pode-se inferir que o foco deixa de ser exclusivamente macrossociológico ou estrutural e passa também a voltar-se ao indivíduo e as múltiplas relações que o moldam.

Na Sociologia da Educação, tal visão busca compreender como outras 'instâncias', além da familiar, exercem influência no desempenho e permanência dos estudantes no sistema de ensino. A visão da relação do indivíduo e sucesso escolar baseado unicamente em sua posição social, de certa maneira, é colocada em segundo plano. Conforme Cunha (2010), para os teóricos desta corrente, o mundo não deveria ser visto apenas em termos de dominação, inculcação, legitimação, etc…, é preciso compreender as relações sociais que influenciam os diferentes grupos:

> A escola, a partir deste momento, deixa de ser vista apenas como um espaço de reprodução e passa a ser percebida também como um espaço de produção de práticas culturais diversas, inclusive práticas de resistência, revelando que a escola não é uma instituição passiva diante das estruturas sociais (Cunha, 2010, p.23).

Dentro desta lógica, de acordo com Alves e Soares (2007) as pesquisas educacionais despertaram para novas perspectivas, incorporaram novos objetos, desde o detalhamento das

escolas e salas de aula, até estudos sobre as trajetórias dos estudantes. Ainda, renovaram suas metodologias, passando a valorizar também abordagens microssociais, que até então tinham pouco espaço nas pesquisas da Sociologia da Educação. A lupa dos pesquisadores, agora, pode ser focalizada no indivíduo e nos processos de socialização diversos à família e escola, que também afetam seu desenvolvimento educacional.

A partir deste novo percurso e caminho metodológico da Sociologia e consequentemente na Sociologia da Educação, a abordagem macrossocial foi complementada por uma análise sociológica a partir do indivíduo. Autores como Bernard Lahire, Jean-Claude Kaufmann, François Dubet, Danillo Martuccelli se destacam dentro do movimento teórico contemporâneo de uma Sociologia à escala dos indivíduos.

Iniciando as apresentações por Bernard Lahire (1997), o autor, ao mesmo tempo em que dá continuidade a obra de Bourdieu, se coloca como parte de uma vertente crítica. Lahire reconhece o *habitus* e as disposições, mas destaca a heterogeneidade do passado individual incorporado de cada sujeito (Nogueira, 2016). Dentro de uma sociedade complexa e plural, Lahire busca compreender a singularidade individual, estabelecendo uma relação e associação com as estruturas sociais, conflitos, tensões e lutas exercidos a partir das predisposições individuais. Para Lahire (1997), a pluralidade de cada indivíduo influencia diretamente os resultados escolares:

> Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o "fracasso" ou o "sucesso" escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra (Lahire, 1997, p.19).

Lahire (1997) destaca que as formações sociais são cada vez mais confrontadas com situações heterogêneas, sendo tal pluralidade a chave para compreender cada indivíduo. O foco é direcionado ao entendimento do processo de construção do patrimônio individual de disposições. Conforme destaca:

> O ator individual é o produto de múltiplas operações de dobramentos (ou de interiorização) e se caracteriza, portanto, pela multiplicidade e pela complexidade dos processos sociais, das dimensões sociais, das lógicas sociais etc., que interiorizou. Essas dimensões, esses processos ou essas lógicas (essas contexturas) dobram-se sempre de maneira relativamente singular em cada ator individual, e o sociólogo, que se interessa pelos atores singulares, encontra em cada um deles o espaço social amassado, amarrotado. Se o ator individual é um ser dos mais complexos, é porque nele

> se encontram dimensões lógicas ou processos variados (Lahire, 2002, p. 198).

Kaufman (2003), assim como Bernard Lahire, traça um diálogo crítico com conceito de *habitus* de Bourdieu. Conforme explica Assis (2021), Kaufman propõe uma teoria sociológica dos indivíduos, que reorienta o conceito bourdieusiano para uma teoria de hábitos individualmente praticados, observando a sinergia entre reflexividade e sentido prático. Desta forma, o conceito de hábito, aprofundado por Kaufman, apesar de bases teóricas de certa similaridade com o *habitus* de Bourdieu, ganha focalizações diferenciadas. Parece ser esta a proposta de Kaufmann (2003, p. 133), "salvar o que se pode salvar do *habitus* de Bourdieu contra o próprio Bourdieu".

No livro *Ego: para uma sociologia do indivíduo (Ego: pour une sociologia de l'individu*.), Kaufmann (2003) busca mostrar que indivíduo e sociedade não são duas entidades separadas, mas que se constituem dentro de uma dialética. Desta forma, ao mesmo tempo em que estão intimamente ligados, podem ser antagônicos. As contribuições de Kaufmann indicam, sobretudo, a necessidade de se reconhecer os efeitos da modernidade na esfera do individual e da inoperância do modelo social positivista na compreensão da sociedade contemporânea (Assis, 2021). Tal posicionamento vai ao encontro do proposto neste trabalho. Não se trata de um rompimento integral com o modelo sociológico, ou de sociedade, mas a aceitação, de que a modernidade ou pós-modernidade[2] vem alterando e afetando a formação contínua do indivíduo.

Em Dubet (1994) o conceito de experiência social é a chave para uma 'Sociologia da Experiência'. Para o referido autor é pela combinação heterogênea de experiências sociais, a partir de diversas lógicas da ação, que se constitui a subjetividade do ator, as lógicas e experiências que o ligam as diversas dimensões de um sistema. "O ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta desta atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade[3]" (Dubet, 1994, p.105). A experiência social e a construção da

[2] Neste trabalho os termos modernidade quanto pós-modernidade para denominar o tempo em que vivemos. O conceito foi popularizado por François Lyotard em 1979, para conceituar o período em que as diversificadas visões de mundo entram em crise.
Segue-se a ideia de Bauman (2013) de "modernidade líquida" para definir o tempo presente como em constante mudança.

[3] O conceito de reflexividade adotado neste trabalho aponta para a formação do eu em condições de incerteza. Uma ação social onde o indivíduo em sua subjetividade não é visto como mero adendo das estruturas sociais (Giddens, 1991)

identidade social do indivíduo não ocorrem de forma independente do sistema, mas se articulam com ele, a partir da subjetividade. Não significa que o ator escape do social, mas que dentro dele há subjetividades.

Para Dubet (1994), a noção de experiência só tem sentido se o indivíduo não estiver totalmente socializado. A identidade social não é adquirida de uma vez por todas através da socialização primária, mas construída de forma contínua, a partir de lógicas e interações sociais heterogêneas (Martins, 2019). "A socialização não é total, não porque o indivíduo escape ao social, mas porque a sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes" (Dubet, 1994, p. 98, grifo nosso).

Na sociologia da individuação[4] de Danilo Martuccelli (2007a, 2007b), a questão fundamental, consiste em estudar as consequências do desdobramento da modernidade nas trajetórias individuais, buscando relacionar e articular a história da sociedade com as biografias individuais. Assim, como os demais autores apresentados, Martuccelli (2007a, 2007b) reconhece e evidencia que os atores possuem orientações culturais que excedem, ou mesmo diferem daquelas que deveriam possuir a partir de suas posições sociais, uma crise na ideia da figura do personagem social.

Entretanto, a sociologia do indivíduo proposta por Martuccelli, parece se diferenciar dos demais autores da corrente, sobretudo quanto ao foco do estudo e operador analítico adotado. O modelo de análise da individuação, proposto pelo autor, vai além do entendimento da subjetividade e da produção reflexiva dos indivíduos, mas busca responder à questão chave: que tipo de indivíduo produz estruturalmente uma sociedade? (Martuccelli & Singly, 2012).

Diferentemente de Lahire ou Kaufmann, que com uma sociologia disposicionalista, focam suas abordagens na microssociologia, Martuccelli propõe uma Sociologia que busca uma resposta macrossociológica das sociedades modernas, onde as experiências individuais se colocam no centro da vida societária (Assis, 2021). O interesse de Martuccelli não é no resultado ou compreensão focal de determinado indivíduo, pelo contrário, rejeita a limitação de uma Sociologia que se restrinja a descrição a escala individual. Partindo das experiências sociais, Martuccelli busca "compreender as estruturas sociais que caracterizam a realidade social sem perder de vista como tais estruturas se imbricam às vidas individuais" (Assis, 2021, p. 66). A lupa é focalizada no indivíduo sem esquecer da influência da estrutura.

[4] A individuação é uma variante de leitura particular e contemporânea do processo da sociologia do indivíduo. O interesse central é direcionado nas experiências do indivíduo, sem deixar de questionar as grandes transformações estruturais da (Martuccelli & Singly, 2012).

O operador central da Sociologia de Martuccelli (2006, 2007a, 2007b, 2010, 2016) é fundamentado pelas provas (*épreuve/pruebas*) as quais os indivíduos são submetidos. As provas são estabelecidas a partir de uma relação dinâmica entre os eventos singulares vivenciados por cada indivíduo e a lógica das oportunidades estruturais (Ferreira, 2015). As provas que os indivíduos estão obrigados a enfrentar em uma sociedade, são o diagnóstico da estrutura social. Ao identificar a existência de pontos comuns em relatos individuais, "são reconstruídas provas sociais a partir das quais as experiências particulares se convertem em chaves de acesso às estruturas da sociedade" (Assis, 2021, p. 67). Em outras palavras, uma busca do entendimento da estrutura metodologicamente operacionalizada através do indivíduo.

Percorridas essas duas correntes de pensamento sociológico, a única certeza teórica e metodológica presente, é a de recusar uma obrigatoriedade de escolha. Segue-se a posição adotada por Kaufmann, exposta por Vincent Gaulejac (2004), de se colocar em uma tradição sociológica dominante, segundo a qual não se pode separar a análise do indivíduo e a análise da sociedade. Nesta linha, a concepção de Boudon (1989) apresentada por Hamlin parece ser a posição mais adequada "[...] fenômenos sociais devem ser explicados a partir das ações dos indivíduos que estão em sua base. No entanto, estas ações não ocorrem em um vácuo social, diferenciando assim individualismo de atomismo" (Hamlin, 1999, p. 64). Não se pode discutir estrutura e sociedade sem dar o devido destaque ao indivíduo.

Ao tecer comentários sobre a discussão colocada acerca da questão histórica, o que se deve destacar e aceitar, é a distinção, seja do indivíduo moderno, como da própria evolução da relação entre sociedade e seus atores. Todavia, assim como Norbet Elias (1994), sem impor um dualismo entre indivíduo e sociedade.

É neste cenário que esta pesquisa buscou apresentar, compreender e diagnosticar a situação da educação brasileira, partindo e detalhando os dados do ENEM 2021. Ao mesmo tempo, teve seu olhar para o indivíduo, suas relações sociais, no contexto heterogêneo e diversificado de transmissão cultural. Um caminho do macro ao micro, e também do micro ao macro.

1.2 O ENEM: uma breve síntese do funcionamento do exame

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi implementado em 1998 como ferramenta de avaliação educacional direcionada aos estudantes concluintes do Ensino Médio.

No ano de 2009, o mesmo sofreu alterações em sua metodologia e passou (ou na atualidade, prioritariamente) a ser utilizado também como ferramenta de seleção para o acesso ao Ensino Superior (INEP, 2023).

Os resultados alcançados pelo candidato no ENEM podem ser utilizados para acesso ao Ensino Superior via o Sistema de Seleção Unificada (SISU), como também pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI). O SISU reúne em um sistema eletrônico, sob gestão do MEC, as vagas ofertadas por instituições públicas de Ensino Superior de todo Brasil, sobretudo das instituições federais.

A partir do SISU, o candidato pode escolher até duas opções de curso para concorrer, sendo possível a alteração da opção durante todo processo (MEC, 2023). Vale destacar que o sistema foi implementado com a promessa e busca de duas premissas: reduzir gastos com a realização de processos seletivos (muitas vezes custosos e ineficientes) e promover a democratização do acesso ao Ensino Superior bem como a ampliação da mobilidade geográfica estudantil (Ariovaldo e Nogueira, 2017). Vale ressaltar, que apesar das promessas iniciais, ainda na atualidade o modelo gera divergências entre os estudantes e os diversos pesquisadores que se aprofundam na discussão do seu real efeito no acesso ao Ensino Superior no país.

A avaliação do ENEM é dividida em quatro áreas de conhecimento: Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos; Matemática que ao todo somam 180 questões objetivas. Os candidatos também são avaliados por meio de uma Redação. O cálculo da média geral no ENEM é realizado pela soma das notas das quatro provas objetivas mais a prova de redação e dividido por cinco. Este modelo de cálculo da média das notas é o adotado neste trabalho para avaliar o resultado final dos candidatos. Cabe ressaltar ser comum em algumas instituições de ensino à adoção da média por peso, definindo um peso diferente entre as áreas de conhecimento mais ligadas ao curso pretendido. O que não será o caso de análise neste trabalho.

Outro fator que deve ser levado em consideração no resultado do ENEM é o modelo adotado para cálculo da nota em cada área do conhecimento, que é diferente do que a maioria está acostumado nas avaliações escolares. Geralmente a nota é calculada de forma direta, ou seja, se em uma prova com 10 questões o aluno acerta 8 terá uma nota condizente a 80% dos acertos. No ENEM isso não ocorre, a nota é calculada a partir do Modelo de Teoria de Resposta ao Item – TRI.

No TRI é levada em consideração a natureza específica de cada questão na metodologia de cálculo (DAEB, 2021). Assim, não necessariamente dois candidatos com o mesmo número de acertos terão a mesma nota. Conforme informado pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB (2021) o modelo matemático da TRI, utilizado no ENEM, considera três parâmetros essenciais para avaliar e medir o nível de conhecimento e consequentemente os valores de cada questão: parâmetro de discriminação, de dificuldade e de acerto casual.

Nesta pesquisa não há aprofundamento na metodologia para obtenção final das notas, uma vez que já se trabalhou com os resultados que compõe o banco de dados do ENEM 2021. De toda forma a explicação é somente justificada para o entendimento que, a partir deste modelo, quem acerta todas as questões não recebe 1.000, ou mesmo quem erra todas não necessariamente têm nota 0 (DAEB, 2021).

Introduzidas as considerações iniciais sobre o funcionamento do exame, segue-se nos próximos tópicos o aprofundamento e mapeamento dos dados do ENEM 2021.

1.3 Estrutura da tese

Esta tese foi estruturada em quatro seções: A primeira abrangeu a discussão teórica e metodológica, composta pelos capítulos 2 e 3. Em sua segunda seção, são apresentados no capítulo 4, os dados quantitativos do ENEM 2021. Na terceira seção, capítulo 5, se encontra a parte qualitativa da pesquisa, realizada a partir da narrativa da trajetória escolar de três estudantes. Na quarta seção, capítulo 6, são tecidas às considerações finais do trabalho.

Seção 1: O capítulo 2 propõe uma articulação teórica entre o clássico com Pierre Bourdieu, a um novo movimento teórico com a sociologia do indivíduo, aqui representada por Lahire e Martuccelli. No capítulo 3 foi discutido o percurso metodológico que vai do macrossocial/quantitativo ao microssocial/qualitativo.

Seção 2: É apresentado, no capítulo 4, a estatística contextual e descritiva dos dados do ENEM 2021 e a correlação das variáveis socioeconômicas dos estudantes com o desempenho neste exame. Os dados e correlações foram organizados em seis grandes tópicos. No tópico 4.1 houve a apresentação contextual e descritiva inicial dos dados, para que nos quatro tópicos seguintes fossem expostas as correlações amplas das diversas variáveis disponíveis no

questionário socioeconômico do ENEM 2021. Para fechar este bloco, a partir de um novo recorte dos dados, o tópico 4.6 direcionou as lentes da pesquisa para os estudantes que alcançaram o grupo dos 10% das maiores notas no exame (Decil).

Seção 3: No capítulo 5 foi realizado um mergulho em três trajetórias escolares de estudantes oriundos das camadas populares que conseguiram acessar cursos de alta seletividade no Ensino Superior. Em uma discussão sobre o processo de socialização e individuação na atualidade, por meio e através de trajetórias individuais, buscou-se realizar a apropriação de como as experiências, disposições e as estruturas sociais marcaram a vida dos indivíduos, no caso desta pesquisa, ao longo de seu percurso escolar.

Seção 4: No capítulo 6 foi realizado o fechamento do trabalho com as devidas considerações, uma síntese dos resultados encontrados e algumas reflexões sobre o trajeto percorrido.

2. POR UMA ARTICULAÇÃO E DIÁLOGO TEÓRICO PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO

A ideia central da escolha (junção) teórica adotada neste trabalho, é o entendimento da superação da visão de meados do século passado, onde o processo de socialização do indivíduo era centralizado nas instituições da família e da escola. Na contemporaneidade é preciso compreender a influência das diversas instâncias socializadoras na formação de cada indivíduo. Porém, mesmo aceitando a pluralidade e heterogeneidade na formação de cada indivíduo, estas mantêm a articulação com a família e escola, seja de forma complementar ou mesmo antagônica. Assim, entende-se como fundamental os ensinamentos de Bourdieu e como eles ainda podem contribuir no estudo do objeto.

Para entender todo este processo complexo, não se pode abrir mão de nenhum recurso teórico ou metodológico. Nesse sentido, esta pesquisa se utilizou da linguagem quantitativa a partir da estatística correlacional e de uma linguagem qualitativa com o uso de entrevistas narrativas. De uma teoria clássica como a *Reprodução dos Sistemas de Ensino* de Bourdieu, a um movimento teórico com a sociologia do indivíduo, aqui representada por Lahire e Martuccelli.

O pensamento precípuo, é que não cabe a necessidade de justificar tais escolhas. A posição aqui realizada vai ao encontro do colocado pela Professora Zaia Brandão (2010, p. 229-230):

> A recusa dos monismos metodológicos é, a meu ver, uma proposta profundamente adequada ao caráter sempre provisório das pesquisas em decorrência da complexidade dos objetos sociais. As oposições quantitativo x qualitativo, estrutura x história, questionários x entrevistas, micro x macro são falsas e respondem muito mais pela "arrogância da ignorância" do que pela adequação teórico-metodológica ao problema sob investigação.

Não se trata de um mergulho teórico-metodológico isolado e sem planejamento, que vai do macro ao micro, e que utiliza de mais de uma base teórica, mas de uma perspectiva a partir da complexidade do objeto estudado, de explorar sua compreensão sob uma lupa que não está engessada.

Da macrossociologia à microssociologia, em uma análise que partiu de uma pesquisa quantitativa e da utilização da linguagem estatística amparada na teoria estruturalista de Pierre Bourdieu e que se afunilou na seleção de indivíduos de meios populares com alto desempenho no exame estudado. Uma microssociologia, que parte destes mesmos indivíduos, com uma ousada, inesperada e com certeza, por alguns futuramente criticada, tentativa de combinação

dos ensinamentos de Lahire e Martuccelli. Partindo desses pressupostos, buscou-se compreender como o processo de *habitus* múltiplos, atores plurais e das provas, se convertem em chaves de acesso para o entendimento das estruturas de uma sociedade contemporânea, marcada pela multiplicidade de processos socializadores.

Deve-se, sobretudo, atentar ao cuidado para não tratar o indivíduo de forma 'não legítima', evitando cair no que Martuccelli e Singly (2012) chamaram de "lógica descendente", não automatizando o indivíduo. A ideia foi a de interpretar, entender e explicar no nível das interações, o que não se pode explicar de 'forma descendente' com base apenas na posição social do indivíduo ou pelos valores internalizados (Martuccelli & Singly, 2012, p.15).

Existe, com toda certeza, a possibilidade de não agradar aos discípulos mais fiéis de Bourdieu, como também aos de Lahire e de Martuccelli. Pode haver um julgamento errôneo, de se estar atacando de forma direta ou indireta alguma das teorias, sobretudo devido ao uso parcial de seus ensinamentos ou possíveis adequações. Tal estratégia pode ser considerada por ambas vertentes, como uma utilização inadequada. Entretanto, acredita-se que este tipo de julgamento e possíveis críticas se fazem secundárias, uma vez que o intuito é utilizar um arsenal de arcabouços teóricos, que possam auxiliar na melhor interpretação dos resultados apresentados na educação brasileira, sobretudo, para o entendimento do sucesso escolar em meios populares.

Zaia Brandão (2010) destaca a ideia bourdieusiana de operar conceitos como ferramentas da construção de fenômenos empíricos que constituem o foco da investigação. A ideia central é ter o devido cuidado com o discurso teórico que antecede e previamente se articula com o objeto de estudo. Deve-se ter o apropriado cuidado com a sobrevaloração teórica "que leva o pesquisador a enxergar o que já se predispunha a encontrar, ou seja, torna-se a antítese da atividade de pesquisa que se propõe problemas e questões a serem verdadeiramente pesquisados" (Brandão, 2010, p. 229). Nesta linha, a utilização e diálogo teórico estabelecido, além de auxiliar na melhor investigação do objeto, ajudou o pesquisador a não cair em um olhar ou julgamento prévio, não ditando o resultado da pesquisa antecipadamente ao momento empírico.

Deve ficar claro que o diálogo estabelecido entre as teorias não se deu no intuito de criticar ou mesmo superar uma delas, mas de tentar com o auxílio de cada uma, a melhor compreensão dos dados apresentados, reconhecendo as contribuições de cada modelo. Nesse sentido, nos tópicos a seguir serão discutidos: a Teoria da Reprodução de Pierre Bourdieu no

item 2.1, o segundo tópico, 2.2, traz a discussão das mudanças nas relações sociais na contemporaneidade e o terceiro, 2.3, aprofunda na Sociologia dos Indivíduos, a partir dos ensinamentos de Bernard Lahire e Danilo Martuccelli.

2.1 Teoria da reprodução dos sistemas de ensino

No âmbito da Sociologia da Educação uma gama de estudos têm se voltado a compreensão do papel desempenhado pela escola na sociedade, sobretudo frente as desigualdades de oportunidades e como os resultados e trajetórias dos estudantes se apresentam, de acordo com suas origens sociais. A discussão central abarca a tão sonhada mobilidade social e a superação das desigualdades sociais, que de certa forma marcou o século passado e continua como o tema central da sociedade contemporânea.

Na liderança destes estudos Pierre Bourdieu (1930 – 2002), ainda em meados do século XX, deu início a uma série de pesquisas no campo da Sociologia da Educação que marcaram sobremaneira as Ciências Sociais como um todo. Bourdieu teve o mérito de formular uma resposta original, abrangente e fundamentada para o problema das desigualdades escolares. Ponto este, que se tornou um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo (Nogueira e Nogueira, 2002).

Pierre Bourdieu buscou descontruir o mito da escola como ferramenta de democratização e promoção da mobilidade social bem como trouxe para o debate como as condições sociais e culturais influenciavam os resultados de determinados estudantes. As obras '*Os Herdeiros'* de 1964, e *'A Reprodução'* de 1970, baseadas em estudos empíricos desenvolvidos no interior do sistema de ensino superior francês, apontaram, de modo incisivo, para o fato de que a escola exerciam a função de legitimação e perpetuação das desigualdades sociais, por meio dos critérios de julgamento que utilizavam, estabelecendo assim, uma relação estreita entre educação e classes privilegiadas (Bourdieu, 1998; Bourdieu e Passeron, 2012, 2015; Nogueira e Nogueira, 2016).

Desta forma, Bourdieu rompeu com as até então aceitas, explicações fundamentadas na perspectiva de que o sucesso escolar era baseado em aptidões naturais e individuais. O autor desvenda as condições sociais e culturais que permitiam, até aquele momento, tratar os resultados de determinados estudantes como dom, e "desmonta também os mecanismos através dos quais o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais, resultado de

transmissão familiar da herança cultural, em desigualdade de destino escolar" (Catani, Nogueira, 2007, p.2).

Anteriormente, predominava a crença da escola como instância transformadora e democratizadora das sociedades. O sistema de ensino, concretizado nas organizações escolares, era percebido como um fator de mobilidade social. Ele representava uma escola libertadora que proporcionaria igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social a todos. "O que ocorre nos anos 1960 foi uma crise profunda dessa concepção de escola e uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade. Abandona-se o otimismo das décadas anteriores em favor de uma postura bem mais pessimista" (Nogueira e Nogueira, 2002, p.16).

A escola legitimava e garantia a 'reprodução' do que está socialmente posto e definido, por meio da transmissão de um patrimônio cultural tido como comum a todos (mas herdado só por alguns) e através de práticas que funcionam sobre a égide da neutralidade e da igualdade de oportunidades (Bourdieu e Passeron, 2012, 2015). Bourdieu critica a visão de uma escola neutra e caminha para a compreensão desta instituição como um dos "fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural" (Bourdieu e Passeron 2015, p. 45).

A teoria de Bourdieu remete a distribuição, acesso e prioritariamente a herança familiar na forma de capital cultural, recebidos desigualmente entre as crianças das diversas classes sociais; como na compreensão do capital cultural adotado, reconhecido e legitimado pelo sistema escolar. Bourdieu e Passeron (2012, 2015) destacam que a cultura adotada e referendada pela escola está ligada diretamente a cultura das classes mais favorecidas (elite) [5].

Para Bourdieu e Passeron (2012) no campo educacional os detentores de maior capital cultural possuiriam uma vantagem significativa perante aqueles que não o detêm. O capital cultural compreende o nível de conhecimento, habilidades, informações, acesso aos bens culturais e apropriação do significado destes, um conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família (Bourdieu e Passeron, 2012, 2015):

> A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o "sucesso

[5] A adoção do termo "classes mais favorecidas" ou "elite" segue a concepção adotada por Bourdieu (2007) de uma visão que não envolve apenas a posição na estrutura produtiva. Está ligada a variedade e volume de capitais (social, econômico, cultural, etc.) que os indivíduos possuem.

> escolar", ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das aptidões naturais, quanto às teorias do capital humano (Bourdieu, 2007, p 73)

> De todos os fatores de diferenciação, a origem social é, sem dúvida, aquela cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade e, sobretudo, mais do que um ou outro fator claramente percebido, como a afiliação religiosa, por exemplo. [...]. Definindo chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes, a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes e, primeiramente, às condições de existência. Bourdieu e Passeron (Bourdieu e Passeron, 2015, p. 27-8).

Para Bourdieu (2007, p. 74), o capital cultural se apresenta de três formas distintas, em seus estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. Em seu estado incorporado o mesmo se apresenta "sob as formas de disposições duráveis do organismo". O capital cultural incorporado pressupõe parte integrante do indivíduo, um *habitus* obtido pelo conjunto e através da convivência familiar que "começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelas famílias dotadas de um forte capital cultural" (Bourdieu, 2007, p. 76). A acumulação desta forma de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de inculcação e assimilação. A internalização exige investimentos de longa duração para tornar essa forma de capital parte integrante do indivíduo (Bonamino *et.al*, 2010, p.492).

Em seu estado objetivado, o capital cultural se dá "sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, [...] etc.". Para possuir os bens econômicos na sua materialidade, é necessário ser simplesmente detentor de capital econômico para adquiri-los, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. O capital objetivado, em sua materialidade, é transmissível assim como o capital econômico. Todavia, para apropriar-se simbolicamente desses bens é necessário ter os instrumentos e dominar os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, possuir capital cultural no estado incorporado (Bonamino *et.al*, 2010, p.493). Desta forma, "os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural" (Bourdieu, 2007, p.77). Ou seja, a apropriação específica, as condições de desfrutar de tal bem, também dependem do capital incorporado.

O capital cultural em seu estado institucionalizado se materializa principalmente sob a forma de títulos e diplomas. É o que legitima o sistema de ensino. O diploma confere uma

certidão de competência cultural ao seu portador. Nas palavras de Bourdieu (2007), uma ‘alquimia social’, “uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui” (Bourdieu, 2007, p. 79).

Ao detalhar, ainda que suscintamente, os três estados de capital cultural propostos por Pierre Bourdieu, são perceptíveis as vantagens obtidas por aqueles que os detêm. Deve se dar o devido destaque ao capital cultural em seu estado incorporado, uma vez que este pressupõe parte integrante do indivíduo, um condicionamento associado diretamente a sua classe social, ligado à cultura e aos privilégios dos nascidos em ‘berço de ouro’:

> O capital cultural incorporado das gerações anteriores funciona como uma espécie de avanço que, garantindo-lhe de imediato o exemplo da cultura realizada em modelos familiares, permite que o recém-chegado comece, desde a origem, ou seja, da maneira mais inconsciente e insensível, a aquisição dos elementos fundamentais da cultura legítima – e evitar o trabalho necessário de desculturação, retificação e correção para corrigir os efeitos das aprendizagens impróprias. (Bourdieu, 2007b, p.70)

A compreensão e aprendizagem dos conteúdos referendados pela escola estão vinculadas ao domínio do código necessário para entendimento da mensagem. Este domínio variaria de acordo com a posição social do aluno e proximidade com cultura legítima, ou seja, a dominante, cujo entendimento exige uma certa competência cultural. Assim se impõe aos que ingressam no campo escolar a necessidade de habilidades possuídas apenas pelos que possuem (herdaram) o devido capital cultural. Bourdieu (Bourdieu, 2007; Bourdieu e Passeron, 2012, 2015) concluiu que o indivíduo, ao ingressar no sistema de ensino, depara-se com um código específico do universo escolar e a apropriação deste depende da posse dos instrumentos que possam decifrá-lo, que devem ser transmitidos ou herdados em sua educação no âmbito familiar.

Mais concretamente, Bourdieu observou que a comunicação pedagógica, tal como realizada tradicionalmente na escola, exige implicitamente, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades, referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam. Os professores transmitiriam sua mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Estes instrumentos seriam possuídos, no entanto, apenas por aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar, e que já são, assim, iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar (Nogueira e Nogueira, 2002):

> Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito (Bourdieu e Passeron, 2015, p.41).

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes do estudante diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 2007b). Segundo Bourdieu, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma do *habitus* (Nogueira e Nogueira, 2002). O *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada (Thiry-Cherques, 2006).

Nas palavras de Bourdieu[6] "o *habitus* é um princípio explicativo e unificador das condutas e opiniões, um princípio explicativo que tende a reproduzir em todos os momentos uma biografia escolar ou intelectual e o sistema de condições subjetivas do qual é produto". (Bourdieu e Passeron, 2012, p. 198). "Uma forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe" (Idem, p.99). O *habitus* permite estabelecer uma relação inteligível e necessária entre determinadas práticas e uma situação, cujo sentido é produzido por ele e em função de categorias de percepção e de apreciação (idem):

> As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar. Elas herdam também saberes (e um "savoir-faire"), gostos e um bom gosto, cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom (Bourdieu, 2007, p.45).

A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica desta posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria

[6] Deve-se destacar que o conceito de *habitus* passou por inflexões no decorrer das obras de Bourdieu. O conceito como acima tratado, de forma rígida/determinística, é apresentado principalmente em livros como Os Herdeiros, A Reprodução, O Senso Prático, porém, em alguns momentos o autor aprimora o conceito e adota uma visão mais ampla sobre o mesmo, conforme apresentado no fim deste tópico.

a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação, inclusive ou principalmente no escolar. (Nogueira e Nogueira, 2002).

O autor destaca que o essencial da herança cultural, é transmitido aos herdeiros de forma discreta e mais indireta, sem a necessidade de um esforço metódico para tal ou de qualquer ação declarada:

> A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem. (Bourdieu, 2007, p.46)

A classe dominante possuiria um sistema de disposições constituído por normas de falar, condutas, valores, dentre outros que são legitimados como a cultura a ser assumida pelo sistema de ensino. A adoção do patrimônio cultural das classes dominantes proporcionaria condições privilegiadas aos seus membros desfavorecendo as classes dominadas.

A escola representaria, assim, para os membros das classes populares, uma ruptura no que tange aos valores que lhe são familiares e até então adotados em sua prática. Isto posto que, nas instituições de ensino, estes valores são desprezados, ignorados e desconstruídos através da inserção na cultura dominante. O ingresso das classes populares nas escolas significaria a aprendizagem de novos padrões ou modelos de cultura que são impostos pela classe ‘superior’ e legitimados pela escola.

Desta forma, o *habitus* adquirido/herdado na/da família atua no princípio da recepção e da assimilação da mensagem escolar (Bourdieu e Passeron, 2012). É o *habitus*, o conjunto de disposições do indivíduo, que sistematiza todas as formas de agir, pensar e perceber dos agentes (Trigo, 1998). No meio escolar, os sistemas de disposições dos estudantes das classes dominantes assimilam quase que de forma espontânea ou automática os valores e saberes transmitidos, enquanto discentes do meio popular se deparam com uma linguagem totalmente nova, a qual não fora transmitida ou assimilada pelo meio familiar:

> Mais profundamente, só uma teoria adequada do habitus como duplo processo da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade permite esclarecer completamente as condições sociais do exercício da função da legitimação da ordem social que, de todas as funções ideológicas da Escola, é sem dúvida a mais dissimulada. Porque o sistema de ensino tradicional consegue dar a ilusão de que sua ação de inculcação é inteiramente responsável pela produção do habitus cultivado ou, por uma contradição aparente, que essa ação só deve sua eficácia diferencial às

> aptidões inatas dos que a ela são submetidos, e que é por conseguinte independente de todas as determinações de classe, embora nada mais faça do que confirmar e reforçar um habitus de classe que, constituído fora da Escola, está no princípio de todas as aquisições escolares, tal sistema contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para legitimá-la ao dissimular que as hierarquias escolares que ele produz reproduzem hierarquias sociais. (Bourdieu e Passeron, 2012, p 196).

Conceito chave na Teoria da Reprodução é o *habitus* que possibilita uma explicação articulada entre o social e o individual, entre as estruturas internas da subjetividade e as externas traduzidas nos determinismos sociais (Trigo, 1998, grifo nosso). A partir do modo de inculcação que o meio escolar instaura, "[...] da cultura legítima cujas condições sociais só são dadas às famílias que têm como cultura a cultura das classes dominantes" (Bourdieu e Passeron, 2012, p. 164), o sistema de ensino perpetua e consagra um privilégio cultural sobre o monopólio das condições de aquisição da relação com a cultura, que somente os nascidos em berço de ouro possuem.

A imposição das concepções e valores de uma classe, representaria uma violência simbólica, ou seja, uma obrigação dissimulada com o intuito de levar adiante a concepção dos grupos dominantes (Oliveira, 2015). Para Bourdieu, "a violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer (Bourdieu, 1997, p.22). As instituições de ensino ao adotar, legitimar e inculcar os indivíduos a verem de forma natural as ideias e representações das classes dominantes como as corretas, estariam exercendo um ato de violência/dominação contra os que não possuem tais valores. Em outras palavras, há uma coerção e imposição dos padrões culturais dos grupos dominantes. A transmissão pela escola da cultura escolar da classe dominante, se apresenta como uma forma deliberada de violência simbólica exercida sobre os alunos oriundos das classes populares (Bourdieu; Passeron, 2012, 2015; Vasconcellos, 2002).

Desse modo, na escola, mais que em qualquer outro campo, aqueles que mais cedo tiveram acesso à cultura 'legítima', graças à sua origem social, se sobressaem quando comparados àqueles que pertencem as famílias que não possuem a cultura legitimada e consagrada:

> A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento,

> em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros das classes cultivadas, porque constituem a cultura dessas classes. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possam servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos de classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais escolares. (Bourdieu, 2007, p.55)

Assim, para Bourdieu e Passeron (2012; 2015), a escola, através da reprodução do sistema de ensino, que tem como cerne a ação pedagógica, legitimaria o nível cultural dos alunos oriundos das classes dominantes, favorecendo assim a este grupo social. Neste horizonte, a origem social dos estudantes e seu contexto, são fatores de diferenciação que impactam de forma profunda nos resultados obtidos por estes sujeitos. Ao mesmo tempo confere uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desiguldades de ‘dons’ ou de mérito. Ela transforma as desigualdades de fato em ‘desigualdades de ‘direito’, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural. (Bourdieu; Passeron, 2012, 2015).

Segundo Bourdieu e Passeron (2015, p. 96), o essencialismo implicitante encerrado na ideologia carismática e do dom, chancelado pela escola, redobra a ação dos determinismos sociais: “por não ser percebido como ligado a uma certa situação social, por exemplo, à atmosfera intelectual do meio familiar, à estrutura da língua que se fala ou à atitude em relação à escola e à cultura que encoraja, o fracasso escolar é naturalmente imputado à falta de dons”.

A desigualdade está tão naturalizada na sociedade que é difícil para os pertencentes às ‘classes inferiores’ perceberem com clareza o complexo sistema de reprodução social que envolve todas as suas instituições, em especial, a escola (Perdigão, 2015). Assim, numa sociedade em que a obtenção de privilégios sociais está cada vez mais vinculada a posse de títulos escolares, a escola tem por função primordial assegurar a sucessão discreta aos direitos da burguesia que não poderiam mais ser transmitidos de maneira direta e declarada (Bourdieu; Passeron, 2012, 2015).

Por isso, a escola exerce uma função mistificadora. Além de permitir a elite se justificar de ser o que é, pela ‘ideologia do dom’, contribui para ‘encerrar’ os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a preceberem como inaptidões naturais o que é senão efeito de uma condição inferior, persuadindo-os de a pensar que devem o seu destino social (cada ves mais estreitamente ligado a sua trajetória

escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) – à natureza individual e à sua falta de dons (Bourdieu, 2007, p. 59).

"O mito da meritocracia consiste em que, as crianças enxerguem a si próprias como responsáveis pelo papel social que irão cumprir a partir de seus fracassos escolares é aí que se habituam as crianças a estarem separadas em grupos de acordo com sua classe social" (Silva, 2011, p.152). Assim, na visão de Bourdieu, "para que os destinos sejam metamorfoseados em escolhas livres" (1998, p.63) é suficiente que a escola consiga convencer os indivíduos a se submeterem ao seu veredicto e persuadi-los de que eles mesmos escolham os destinos que lhe haviam sido a priori atribuídos.

Aqueles sujeitos que conseguem contornar as múltiplas vias pelas quais a escola elimina, continuamente, as crianças originárias dos meios mais desfavorecidos o fazem "somente devido a uma maior adaptabilidade ou a um meio familiar mais favorável à possibilidade de escapar da eliminação" (Bourdieu e Passeron, 2015, p. 23). Ou, ainda, porque "eles também podem, excepcionalmente, encontrar no excesso de sua desvantagem a provocação para superá-la" (Bourdieu e Passeron, 2015, p. 43). Provavelmente, uma energia soreliana[7] e uma ambição rastignaciana[8] é o que permite os filhos de operários ou dos pequeno-burgueses escaparem à sorte comum.

O sucesso excepcional de alguns poucos indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade a seleção escolar, dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (Bourdieu, 2007). Neste caso, segundo Bourdieu (2015, p. 43), "seria preciso estudar com mais precisão as causas ou as razões que determinam esses destinos excepcionais, mas tudo leva a pensar que elas seriam encontradas em singularidades do meio familiar". Enfim, aqueles que a escola libertou, mestres ou professores, colocam sua fé nesta instituição como instituição libertadora. No entanto, se esquecem/desconhecem, ou mesmo preferem fechar os olhos, diante do fato de que estão a serviço de uma escola conservadora, que deve ao mito da escola libertadora uma parte do seu poder de conservação. O conservadorismo pedagógico usual no meio escolar não assinala outro fim ao sistema de ensino "senão o de conservar-se idêntico a si mesmo, é o melhor aliado do conservadorismo

[7] Inspirada no engenheiro francês, teórico do sindicalismo revolucionário, Georges Eugène Sorel (1847-1922).
[8] Inspirada no personagem Eugène de Rastignac da obra do escritor francês Honoré de Balzac (1799-1850).

social e político, já que, sob a aparência de defender os interesses de um corpo particular, ele contribui [...] para a manutenção da ordem social" (Bourdieu; Passeron, 2012, p.234).

Dada à exposição da teoria da reprodução dos sistemas de ensino apresentada pelo autor, seu embasamento, ensinamentos, colocações ou mesmo denúncias, o que fica declarado e evidenciado é que dentro da sociedade dividida em classes, o lado já provido de vantagens, também sai na frente, é beneficiado por uma escola conservadora, de pouca contribuição aos que tomam esta instituição como a única esperança. Um determinismo induzido que consagra as desigualdades sociais sob a aparência de ignora-las (Bourdieu; Passeron, 2012):

> Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 2007, p.58).

Como assinala Masson (2014, p. 107), "todas as pesquisas empíricas de Pierre Bourdieu têm como ponto em comum colocar as classes sociais no centro de coleta dos dados e da análise". No entanto, s esta compreensão só é possível, se o pesquisador, nas suas investigações, 'leva em conta' as classes sociais, ou seja, que vivemos em uma sociedade de classes onde ocorrem disputas.

Este parece ser o propósito fundamental da Teoria de Pierre Bourdieu, o desvelamento e a desnaturalização do social. Por isso mesmo, instiga os pesquisadores a não tomarem como verdade o que dizem as organizações sobre si mesmas, mas de investigar por dentro, desvelar o que se esconde atrás dos 'ditos', da vitrine oficial. Difícil pensar uma teoria que desnaturaliza, desvenda e ao mesmo tempo confronta diretamente a estrutura e os mecanismos de conservação dos sistemas de ensino. Alguns a enxergam como determinística e conservadora, outros, como uma declaração revolucionária ao iluminar o conservadorismo pedagógico e social adotado pela escola.

Dada a apresentação do pensamento Bourdieusiano aqui colocado, deve-se realizar uma ressalva (conforme citado na nota de rodapé 10), ou mesmo uma evolução pelo autor de um conceito chave para a compreensão da teoria de Bourdieu, o de *habitus*. De acordo com o exposto até aqui, a definição de *habitus* está ligada à ideia de reprodução, em seu aspecto mais determinista. Reflete prioritariamente um pensamento defendido por Bourdieu, sobretudo, nas obras *Os Herdeiros, os estudantes e a cultura* (publicado originalmente em

1966), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria dos Sistemas de Ensino* (originalmente publicado em 1970), *Senso Prático* (originalmente publicado em 1980) e até mesmo em *A Distinção* (1979).

São inegáveis as contribuições de Pierre Bourdieu para o campo da Sociologia da Educação. Contribuições estas que em sua parcela, são objeto de crítica por parte de alguns autores, sobretudo devido ao caráter impositivo dado ao *habitus* e ao determinismo a ele atribuído. Neste contexto, deve-se destacar que Bourdieu adotou no decorrer de sua trajetória uma interpretação mais 'maleável' e até mesmo uma possibilidade de aplicação temporal/contemporânea do conceito. Embora o *habitus* seja uma concepção central da teoria de Bourdieu, este sofreu uma 'evolução', "[...] partindo de uma conotação mais determinista, o autor chega a uma colocação mais livre, onde há espaço para a inovação" (Trigo, 1998, p.47). Na obra *Questões de Sociologia* por exemplo, Bourdieu apresenta o conceito de *habitus* sendo:

> [...] constituído por um conjunto sistemático de princípios simples e parcialmente substituíveis, a partir dos quais uma infinidade de soluções podem ser reinventadas, soluções que não se deduzem diretamente de suas condições de produção (Bourdieu, 1983, P.106, grifo nosso).

Para Trigo (1998), nesta definição surge espaço para criação e inovação, se afastando daquele determinismo, mas sim, apresentando uma ideia de permanente atualização do *habitus*. Em outra colocação Bourdieu destaca que o "*habitus* é também adaptação, ele realiza sem cessar um ajustamento ao mundo que só excepcionalmente assume a forma de uma conversão radical" (1983, p. 106). Ainda em Bourdieu e Wacquant (1992) temos o *habitus* como "[...] sendo produto da história, é um sistema de disposições abertas que não cessa de ser afrontado por experiências novas e, portanto, não cessa de ser afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável" (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 108).

Na interpretação desta visão mais maleável de *habitus* adotada por Bourdieu, para Brandão (2010) a atualização ou mesmo transformação do *habitus* pode ser pensada a partir de três perspectivas: da movimentação e das lutas travadas dentro de um campo, pela circulação entre diferentes campos sociais, ou mesmo pelo trabalho de análise reflexiva sobre as próprias disposições do indivíduo.

No entanto, deve-se destacar que mesmo Bourdieu (1983, 1992) reconhecendo a possibilidade de uma atualização do *habitus*, de casos individuais que contrariam a predisposição geral e mesmo a maior probabilidade de ocorrência, para o autor dentro de cada grupo mantem-se a trajetória modal (Trigo, 1998). Essa perspectiva de *habitus* dá ênfase às

disposições passadas e incorporadas, mas vê a possibilidade de adaptação ou atualização contínua. Tal concepção parece se relacionar e dialogar mais facilmente com os críticos e mesmo os sucessores de Bourdieu

É nessa linha que a análise contemporânea da teoria do *habitus* realizada pela Professora Maria da Graça Jacintho Setton (2002) considera possível pensar em *habitus* , produzido a partir de referências diferenciadas, produto de um processo simultâneo e sucessivo de pluralidades e referências heterogêneas. "Uma matriz de esquemas híbridos que tenderia a ser acionada conforme os contextos de produção e realização" (Setton, 2002, p. 66). Neste horizonte, de se pensar um '*habitus* da/na atualidade', que essa pesquisa vai ao encontro de diferentes autores, de Pierre Bourdieu a Bernard Lahire recorrendo ainda a Danilo Martuccelli e Maria da Graça Setton.

Assim como Kaufman (2003) e Lahire (1997), buscou-se rediscutir e adotou-se uma visão flexível do conceito de o *habitus*, para incluir o ator social plural a partir da constatação de que as disposições interiorizadas não são unas ou mesmo 'imutáveis', mas variáveis ao longo do processo de socialização.

2.2 Socialização e modernidade

Conforme destaca Barbosa (2007), as mudanças nas sociedades ocidentais alteraram radicalmente os processos de socialização nas últimas décadas e "cada vez as crianças vivem mais precocemente socializações secundárias" (Barbosa, 2007, p.6). Dessa forma, "a noção de socialização secundária é decisiva na compreensão da socialização como realidade aberta e múltipla, processo interminável ao longo da existência dos sujeitos e dependente dos espaços e interações que vão se construindo" (Reis, 2014, p. 27).

Setton (2013), em uma importante reflexão sobre a emergência de novos modelos de socialização, enfatiza a necessidade de se buscar contribuições que assegurem o diálogo entre as relações de interdependência entre indivíduo e sociedade, também incorporando a singularidade do momento cultural moderno. Para a autora, a partir de uma nova configuração sociocultural e de uma atual arquitetura das relações sociais, as ações educativas não ocorrem unicamente em espaços tradicionais. Pelo contrário, destaca a pluralidade e heterogeneidade das informações, ampliando e diversificando as fontes de conhecimento do indivíduo e mesmo, a possibilidade e a realidade da influência de conhecimentos transmitidos de forma virtual, em contextos sociais diversos (Setton, 2013).

Na contemporaneidade a sociedade[9] é marcada por uma mudança estrutural, seja pelo acesso à cultura de massa[10] propiciada e alavancada pelo modelo capitalista vigente, seja pela acelerada, ou mesmo descontrolada expansão do alcance ao conteúdo via internet e suas 'redes sociais'. Estas modificações impactam no processo de socialização que, em sua maioria, passa a desconsiderar a territorialidade, profissão, escolaridade ou mesmo posição social do indivíduo, contribuindo para uma sociedade cada vez mais diversificada.

Tais mudanças levam a discussão do modelo de capital cultural originalmente utilizado por Bourdieu, no caminho de uma interpretação ampliada , ou mesmo uma análise a partir da conjuntura social do momento. Não se trata de tirar os méritos do vasto trabalho de Bourdieu, mas de uma interpretação à luz do contexto social atual. Diversos estudos e pesquisadores trazem à tona a discussão seja de um 'novo capital cultural', ou mesmo da interdependência e articulação de conhecimento e formação a partir de novas instâncias de socialização.

Na literatura brasileira, destaca-se que Setton (2013, p. 335) já ponderava sobre a "emergência de novos modelos de socialização", visando refletir sobre a formação dos indivíduos no mundo contemporâneo. A mesma autora (Setton; 2005 p. 80), discutia duas décadas atrás a socialização do estudante brasileiro a partir da interdependência entre sistemas de referências híbridos, baseados nas instâncias tradicionais da educação, articulado aos conhecimentos e informações vinculados pela mídia televisiva, jornais e mesmo pelas "viagens pela internet". Ora, mas se há vinte anos já se vem discutindo as transformações na socialização dos estudantes brasileiros, não teria tal discussão sido superada? Nada mais justo que uma resposta da própria Setton:

> [...] é importante salientar que essa circulação e a intensidade de penetração de novas formas de pensar e agir, em outras palavras, a circularidade de novas maneiras de conceber e interpretar o mundo, serão sempre apropriadas e experimentadas de forma particular e singular, pois estão continuamente sujeitas aos condicionamentos sociais e às trajetórias individuais ou de grupos (Setton, 2013, p. 347).

[9] A ideia de sociedade foi sempre identificada com a de modernidade e a de evolução, sendo a sociedade a forma da organização social moderna inscrita numa evolução necessária (Dubet, p.53, 1994).

[10] O termo cultura de massa é enfatizado no intuito de destacar o tipo de "produção cultural industrial" para satisfazer as necessidades da indústria capitalista que os vendem como qualquer outra mercadoria. O termo foi utilizado e disseminado pelos representantes da teoria crítica Theodor Adorno e Max Horkheimer, a partir destes teóricos se fundamenta o conceito.

Há décadas a formação do indivíduo vem ‘sofrendo’ e passando por diversas mudanças, mas nunca em uma velocidade e acesso as informações de forma tão brusca e ilimitada como na atualidade. A sociedade moderna nunca foi tão ‘líquida’ como colocada e prevista por Bauman (2013).

É nessa ampla discussão do dinamismo da modernidade que Giddens (1991) traz uma contribuição fundamental para compreensão das alterações das relações sociais: a mudança na separação do tempo e do espaço. Conforme destaca o autor, em condições de modernidade, os locais são cada vez mais penetrados e moldados por influências sociais distantes deles. A globalização e principalmente a internet intensificaram as relações sociais em escala global. Não gera mais estranhamento, por exemplo, um indivíduo da classe popular no interior de Minas Gerais, se interessar e se familiarizar com a cultura sul coreana difundida pelas k-pop bands e doramas.

Se até o final do século passado a formação e gostos dos indivíduos eram marcados pela sua família e rede local de interação, na atualidade a disseminação de informação não possui tantas barreiras territoriais ou geográficas. Algumas décadas atrás, moradores afastados de grandes capitais estavam limitados ao acesso informacional e cultural. Tal obstáculo já se encontra parcialmente superado. A ideia e os dados estatísticos apresentados por Bourdieu, em meados do século passado, demonstrando a vantagem competitiva dos estudantes residentes da capital francesa, hoje já não é a mesma ou se quer ocorre.

Os indivíduos não são mais moldados somente dentro de suas localidades de moradia. Ao contrário, cada vez mais indivíduos e práticas locais são moldados por relações sociais globalizadas. A modernidade é marcada pelo ‘desencaixe’ dos sistemas sociais, ocorrendo um ‘deslocamento’ das relações sociais em contextos locais de interação, para relações abertas e de extensões indefinidas de tempo e espaço (Giddens, 1991):

> Em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais fantasmagórico: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a "forma visível" do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza (Giddens, 1991 p. 22)

> A estrutura conceitual do distanciamento tempo-espaço dirige nossa atenção às complexas relações entre envolvimentos locais (circunstâncias de co-presença) e interação através de distância (as conexões de presença e ausência). Na era moderna, o nível de distanciamento tempo-espaço é muito maior do que em qualquer período precedente, e as relações entre formas sociais e eventos locais e distantes se tornam correspondentemente

> "alongadas". A globalização se refere essencialmente a este processo de alongamento, na medida em que as modalidades de conexão entre diferentes regiões ou contextos sociais se enredaram através da superfície da Terra como um todo (Giddens, 1991 p. 60)

Na socialização escolar a situação não se difere, há anos a família e a escola vêm perdendo espaço para outros meios de transmissão cultural. Deve-se ter a prudência e deixar claro não se tratar e tampouco apoiar o abandono da escola, mas aceitar que o jovem da atualidade, adentra os muros da escola em situação totalmente diferente do passado. A partir de múltiplas e heterogêneas influências externas, a juventude tem seu processo de socialização moldado por tensões e desafios entre família e escola *versus* um universo marcado por transformações socioculturais.

Se Dayrell (2007) destacava a interferência e penetração da mídia em todos os espaços sociais e o fato de cada vez mais a família e a escola se mostrarem permeáveis as influências do consumo, no momento atual, a internet e principalmente as redes sociais parecem já terem transposto qualquer muro ou limite. Na sociedade contemporânea os indivíduos não são formados e moldados unicamente pelas instituições tradicionais, mas expostos continuamente a ambientes sociais diversos, complementares e mesmo concorrentes. É a partir desta multiplicidade de valores e modos de ver e viver a vida, que se dá a trajetória de socialização da juventude moderna (Dayrel, 2007).

Como colocado por Bauman (2013), em uma sociedade moderna a cultura é modelada para se ajustar a liberdade individual de escolha, sendo igualmente do indivíduo a responsabilidade e consequências da mesma. Para o autor, a cultura hoje não desempenha ou serve ao papel de conservação do *status quo* da divisão da sociedade e suas estratificações, mas sim, a um mercado orientado ao consumo, em uma sociedade de consumidores. Nesta linha, afastam-se os rígidos padrões e exigências, se aceita os variados gostos com imparcialidade e sem nenhuma preferência singular, com flexibilidade de predileções e com impermanência e inconsequência da escolha (Bauman, 2013):

> O fenômeno da cultura de massa, responsável pela circulação de informações, favorecido pela fragilidade das instituições tradicionais de educação, constrói um ambiente favorável à difusão de valores e padrões de conduta diversificados e por vezes heterogêneos. Nesse contexto, aponta para uma nova arquitetura das relações sociais, em que as ações educativas não se realizam apenas nos espaços institucionais tradicionais. Ao contrário, essa nova configuração cultural alerta para outras modalidades educativas, circunstanciando a particularidade do processo de socialização na contemporaneidade. E é nesse quadro que a nova ordem cultural impõe um

> impacto ao processo de construção da identidade e da subjetividade do indivíduo nas formações sociais atuais (Setton, 2013, p. 346-347).

Embora Bauman (2013) demonstre, mesmo que parcialmente, uma mudança na visão do papel desempenhado pela cultura em ‘tempos líquido-modernos’, sobretudo seu lado mais conservador, ressalta-se que não necessariamente o novo modelo cultural vigente levará a uma emancipação do indivíduo ou mesmo a uma possível superação das desigualdades sociais.

Em tempo, se ainda não podemos ver a ‘cultura’ como a principal ferramenta de mudança do *status quo*, ou mesmo como principal agente da evolução e mobilidade social, de certo modo alivia e conforta não tê-la como fomentadora e garantidora da preservação da condição social posta, assim como registrado por Bourdieu, em meados do século passado. Se de fato a cultura ainda é distribuída de forma desigual, porém não mais ligada unicamente a herança cultural familiar, com o seu acesso mais difuso, entre optar por olhar o copo meio cheio ou o copo meio vazio, aqui se escolhe a primeira opção:

> Se há uma coisa para a qual a cultura hoje desempenha o papel de homesostato, esta não é a conservação do estado atual, mas a poderosa demanda por mudança constante (embora, ao contrário da fase iluminista, se trate de uma mudança sem direção, ou sem um rumo estabelecido de antemão) (Bauman, 2013, p. 12, grifo nosso).

Deve-se destacar que mesmo em uma sociedade com grande oferta de cultura em seus diversos canais e transmissores, o indivíduo, em seu processo socializador, continua sendo impactado pala herança cultural de seus predecessores, seja em maior ou menor influência, se não com o peso que era exercido entre as gerações passadas, também não se pode ser anulada tal transmissão. Na mesma lógica, deve-se aceitar o constante conflito e complementação da cultura adquirida na/e através de instituições formais e tradicionais, bem como seu acesso informal. Se antigamente a família e a escola possuíam o monopólio na formação do indivíduo, hoje dividem e mesmo concorrem com variadas formas de difusão de conhecimento.

Giddens (1991) destaca a existência da continuidade entre o tradicional e o moderno, enfatizando que, nem um nem outro formam um todo isoladamente. Para o autor, a tentativa de desconstrução do evolucionismo social “significa aceitar que a história não pode ser vista como uma unidade, ou como refletindo certos princípios unificadores de organização e transformação” (Giddens, 1991 p. 11). Aqui, com uma visão de que não se pode (mesmo que

ainda) separar as ordens sociais tradicionais, das instituições sociais modernas, como a influência de ambas na formação e socialização do indivíduo, buscou-se compreender a relação de continuidade ou mesmo descontinuidade entre seu funcionamento.

2.3 Sociologia dos indivíduos: das disposições às provas

O resultado dos trabalhos de Pierre Bourdieu no campo da Sociologia da Educação influenciou fortemente diversos pesquisadores a buscarem o melhor entendimento sobre os determinantes do ‘sucesso’ ou ‘fracasso’ escolar, sobretudo, dentro das classes populares. Destaca-se que, assim como Lahire (1997), este trabalho trata com cautela o uso dos termos ‘sucesso escolar’ ou ‘fracasso escolar’, que são categorias produzidas pelas instituições escolares, cujos sentidos variam a partir dos processos históricos. Nesta pesquisa, quando os termos ‘sucesso’ e ‘fracasso’ forem utilizados, estes estarão vinculados unicamente aos resultados do ENEM ou em resultados de processos seletivos de acesso à universidade.

Como coloca Brito (2002), Pierre Bourdieu despertou de ódio a paixões, mas nunca deixou ninguém indiferente. Nessa esteira, Bernard Lahire (1997, 2005, 2003, 2016) se destaca pela continuidade da interpretação das teorias de Bourdieu, sendo um dos sociólogos mais reconhecidos por trabalhar com o legado teórico do referido autor. O seu trabalho contribui não apenas para fazer viver a herança de Bourdieu, mas, sobretudo para renová-la (Amândio, 2014). Como dito por Frédéric Vandenberghe (2013, p. 71) “Bernard Lahire é simultaneamente o mais aguerrido dos críticos de Bourdieu e o mais fiel de seus discípulos”. Lahire, nascido em 1963, é professor de sociologia na École Normale Supérieure de Lyon.

Lahire (2005) destaca e inicia sua crítica com a afirmação de que o conceito de *habitus* defendido por Bourdieu tem sua aplicabilidade em sociedades diferenciadas (homogêneas, pré-capitalistas), não sendo a ferramenta mais adequada para ser utilizada em sociedades complexas, que produzem necessariamente atores diferenciados e heterogêneos. O autor expressa claramente a utilização da teoria do *habitus* por Bourdieu na sociedade Cabila, entendida à época como menos complexa e diferente do atual momento.

Para o autor, não foi por acaso que Bourdieu utilizou-se de uma sociedade tradicional e diferenciada para traçar o conceito de *habitus*[11]. A grande homogeneidade, aliada a estabilidade de condições materiais e culturais, além da existência de princípios de socialização uniformes, fez com que os atores pertencentes a esta sociedade, s fossem por ela modelados e possuidores de um estoque homogêneo de esquemas de disposições incorporados (Lahire, 2002). Tais características, exemplifica o autor, são comuns em internatos ou mesmo pensionato mais escola, onde o aluno fica 'enclausurado', 'instituições totais', no sentido de Goffman (1968). Desta forma o autor conclui:

> Consequentemente, os indivíduos só podem ter *disposições* sociais gerais, coerentes e transponíveis de uma esfera de atividade a outra ou de uma prática a outra, se - e somente se - suas experiências sociais forem sempre governadas pelos mesmos princípios. Longe de ser um caso comum, poderia antes se tratar, aqui, de uma exceção histórica (Lahire, 2002, p. 25).

A teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1998; Bourdieu e Passeron, 2012; 2015) toma como garantida a ideia da transferibilidade ou da transponibilidade e do carácter 'generalizável' dos esquemas, ou disposições, socialmente constituídos. Este é um dos principais questionamentos e inquietudes de Lahire (2003) sobre os trabalhos de Bourdieu. Como e em quais situações são herdadas as disposições do/no seio familiar? Como exemplo, Lahire reflete sobre o capital cultural que em seu estado incorporado teria sua transmissão dependente da relação de seus portadores com seus herdeiros, bem como a necessidade da sua presença e disponibilidade em transmitir e acompanhar a construção das disposições do filho. Situação essa muitas vezes não constatada dentro de uma sociedade moderna.

Mesmo dentro de cada família, Lahire (2015) destaca não haver uma homogeneidade cultural e de hábitos, que pode levar a contradições no próprio seio familiar, que acarretam já na socialização primária uma herança não homogênea. De certa forma, mesmo a família, não poderia ser considerada uma 'instituição total'. Para o autor frequentemente cônjuges compartilham de propriedades sociais e culturais diferentes, o que de certo modo pode propiciar consequências diretas na própria socialização de seus filhos (Lahire, 2015).

[11] Este ponto de defesa realizado por Lahire pode ser aproximado da ideia de sujeito composto de 'camadas' de Nobert Elias (1994, p. 175) A ideia de que o indivíduo porte em si o *habitus* de um grupo e de que seja esse *habitus* o que ele individualiza em maior ou menor grau pode ser definida com um pouco mais de precisão. Em sociedades menos diferenciadas, como os grupos de caçadores-coletores da Idade da Pedra, talvez o *habitus* social tivesse uma camada única. Nas sociedades mais complexas, tem muitas. Algumas podem, por exemplo, ter as peculiaridades de um inglês de Liverpool ou de um europeu alemão da Floresta Negra. É do número de planos interligados de sua sociedade que depende o número de camadas entrelaçadas no *habitus* social de uma pessoa.

Cada ator pode ter interiorizado hábitos ou esquemas de ação (esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação...) que dependem da coerência dos princípios de socialização aos quais esteve sujeito. Visto que cada ator é colocado, simultânea e/ou progressivamente em uma pluralidade de universos sociais heterogêneos e mesmo contraditórios, são produzidos[12] indivíduos com "estoque de esquemas de ações não homogêneos, não unificados, e com práticas consequentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir" (Lahire, 2002, p.31).

Nesta linha, para Lahire (2002, p. 26) se Bourdieu tivesse levado em conta a excepcionalidade do momento histórico e mesmo da zona geográfica estudada, seria necessário a devida relativização da "unicidade, durabilidade e transponibilidade dos esquemas ou das disposições", conforme proposto na teoria bourdieusiana. Lahire ainda considera que a teoria da reprodução dos sistemas de ensino defendida por Bourdieu e Passeron (2010, 2015) "universalizou um momento particular da história das sociedades ocidentais, em que a educação passou a ocupar um lugar central na reprodução das relações entre classes sociais" (Lahire, 2003, p.985).

Em sua teoria de uma sociologia em escala individual ou homem plural, Lahire (1997, 2002, 2005, 2016) contesta a visão homogeneizadora do indivíduo em sociedade e principalmente dentro da classe social que integra. Nas sociedades contemporâneas o ator é colocado e vivencia uma pluralidade de contextos sociais não homogêneos, que garantem um estoque de disposições, de hábitos ou de capacidades heterogêneas (Lahire, 2016). O fato é, em sociedades complexas como as vividas atualmente, cada vez mais as ações socializadoras ocorrem em espaços diferentes do universo familiar, levando à heterogeneidade para a formação de disposições de cada indivíduo. Nesse sentido "um ator plural é, portanto, o produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos", que no curso de sua trajetória participa de universos e posições sociais variadas (Lahire, 2002, p. 36):

> A coerência das disposições sociais que cada ser social pode ter interiorizado depende portanto da coerência dos princípios de socialização aos quais foi submetido. A partir do momento em que um ser social foi colocado, simultânea ou sucessivamente, no seio de uma pluralidade de mundos sociais

[12] "Os atores são o que as suas múltiplas experiências sociais fazem deles. São chamados a ter comportamentos, atitudes variadas segundo os contextos em que são levados a evoluir. [...] os atores atravessaram no passado e atravessam permanentemente muitos contextos sociais (universos, instituições, grupos, situações, ...); eles são os frutos (e os portadores) de todas as experiências (nem sempre compatíveis, nem sempre acumuláveis, e às vezes altamente contraditórias) que viveram em múltiplos contextos" (Lahire, 2002, p. 198).

> não homogêneos, às vezes contraditórios, ou no interior de universos sociais relativamente coerentes que apresentam, porém, sob certos aspectos, algumas contradições, podemos então nos defrontar com uma relação com o mundo incoerente, não-unificada, que origina variações de práticas segundo a situação social na qual ele é levado a "funcionar". Existe sempre, em cada ser social, em qualquer grau, competências, maneiras de ser, saber e habilidades, ou esboços de disposições, delineadas porém não atualizadas em algum momento da ação, ou, de maneira mais ampla em algum momento da vida, que podem ser postas em ação em outros momentos, em outra circunstâncias (Lahire, 1997, 35-36).

Lahire destaca a importância da família como primeira instância de socialização e seu papel na formação precoce de disposições mentais e comportamentais da criança, porém, enfatiza o valor de socializações secundárias (escola, trabalho, grupo de pares, etc.). Para Lahire (1997, 2016), um ator, bem como as suas disposições, não pode ser definido por uma única situação ou influência, tampouco por coordenadas sociais determinadas. Ou seja, a socialização do indivíduo não se dá em um único meio, mas na pluralidade de mundos sociais e contextos que vivencia no decorrer de sua formação.

O patrimônio de disposições é submetido às forças de influências diferentes, o que determina a ativação (como implantação ou mesmo apagamento) de determinada disposição num dado contexto, que se dá pelo produto da interação entre relações de forças e disposições constituídas durante a socialização passada com o contexto e socialização presente (Lahire, 1997). Conforme Santos (2022) a proposta de Lahire considera as variações diacrônicas e sincrônicas das disposições, ou seja, dá a devida atenção para a socialização passada e presente nos contextos de ação aos quais os indivíduos são submetidos.

Lahire (2002) distingue duas grandes tendências entre as teorias da ação e do ator. De um lado modelos que conferem um peso determinante ao passado do ator e suas primeiras experiências (aqui colocada a teoria do *habitus*), de certo modo a socialização primária do indivíduo. Do outro lado, as teorias que se limitam a analisar o momento propriamente dito da ação, sem se preocupar com o passado dos atores (teoria da escolha racional, individualismo metodológico, etnometodologia). No primeiro caso descrito, "as experiências passadas estão no princípio de todas as ações futuras", já no segundo, "os atores são seres desprovidos de passado, obrigados apenas pela lógica da situação presente" (Lahire, 2002, p.46).

No primeiro modelo negligencia-se o estudo da ordem da interação e as características singulares dos diferentes contextos da ação. No outro polo privilegia-se voluntária ou involuntariamente o contexto da ação, em detrimento de tudo o que, na ação presente,

depende do passado incorporado dos atores, como inclinações, hábitos e disposições (Lahire, 2002).

A ideia central do *habitus* de Bourdieu (2012, 2015) se coloca dentro da tendência de valorização da experiência passada. Tende a privilegiar o passado incorporado e as primeiras experiências do ator, e frequentemente negligencia o presente e o estudo das características singulares da ação. Com Lahire o passado incorporado e suas experiências socializadoras anteriores são tratados sem que seja negligenciado o papel do presente. O presente tem peso fundamental na explicação dos comportamentos, práticas e condutas dos indivíduos, sobretudo em 'atores plurais' (Lahire, 2002):

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

É nessa discussão que Lahire é classificado dentro de um quadro 'disposicionalista' e 'contextualista'. Ao não aceitar de forma isolada nenhum dos dois polos teóricos postos, dando a devida importância ao passado (incorporado, disposicional) bem como ao presente (ordem da interação, contextual). A proposta teórica de Lahire (2002) consiste em tratar a questão do passado incorporado e das experiências socializadores anteriores, evitando negligenciar ou mesmo anular o papel do presente. Uma teoria da ação "fundada sobre a sociologia da pluralidade disposicional (a socialização passada é mais ou menos heterogênea e dá lugar a disposições para agir e para crer heterogêneas e por vezes contraditórias) ", e também contextual, onde os contextos de atualização das disposições são variados (Lahire, 2005, p. 35). Com Lahire, "o social nunca é estanque, pois está sempre a se ajustar, a se adaptar, buscando superar as crises que, mesmo sendo pequenas, sempre estão presentes" (Silva, 2018, p. 58).

A sociologia de Bernard Lahire procede de modo a analisar e compreender as variações dos comportamentos a partir da pluralidade disposicional e contextual dos

indivíduos, partindo do pressuposto de que a socialização passada não se dá de forma tão homogênea como defendida, ainda que, o contexto da ação presente, seja marcado por disposições heterogêneas e mesmo contraditórias (Amândio, 2014):

> A teoria sobre os hábitos e as disposições é uma via de renovação analítica, exaltando abertamente a constituição de uma sociologia do indivíduo *stricto sensu*. Apesar da diferença notória entre aquilo que é observável na tradição anglo-saxônica, na França alguns desses trabalhos se inscrevem na descendência crítica dos trabalhos de Pierre Bourdieu. Se Bourdieu tardiamente evocou a existência de *habitus* individuais, ele estava, contudo, essencialmente interessado na homogeneidade entre agentes produzidos pelo *habitus* de classe. Ao partir desta concepção de *habitus*, os sociólogos se esforçaram para colocar em pé uma sociologia disposicionalista do indivíduo, privilegiando a tensão entre os diferentes hábitos incorporados, ou ainda, a tensão entre estas disposições e o consciente (a reflexividade). Contrariamente a Bourdieu, que, de acordo com o modelo do personagem social, quis mostrar a relação estreita entre as disposições individuais e as posições sociais ocupadas ou herdadas destes indivíduos, Jean-Claude Kaufmann e Bernard Lahire complexificaram a teoria do *habitus*, ao estudarem os processos de socialização múltiplos e contraditórios dos indivíduos (Martuccelli; Singly, 2009, p. 52-53).

É a partir dessa 'complexificação da teoria do *habitus',* diga-se, aqui mais alinhado com a definição de Setton (2002), de uma leitura contemporânea, marcada pela socialização múltipla e heterogênea, que Lahire e este trabalho avançam rumo aos indivíduos. Se Lahire (2012, p. 18, grifo nosso) consegue resumir sua proposta teórica ou empreitada científica em uma fórmula: "disposições ou competências + contexto = práticas", no desenvolvimento empírico, sabe-se de sua complexidade.

Lahire (2005) levanta uma questão profunda dentro das Ciências Sociais: "existem objetos mais sociais do que outros?" Para o referido autor os movimentos formados por coletivos, os grupos, as classes sociais e mesmo as instituições se apresentam como evidentes objetos de estudo[13] das Ciências Sociais. Mas o indivíduo, não seria objeto de estudo, sobretudo para compreensão do social? Onde compreender o social? Lahire arrola Saussure e seus ensinamentos em defesa de que "é o ponto de vista que cria o objeto e não o objeto que

[13] Há tempos a sociologia tem o hábito de estudar essencialmente as estruturas planas (os processos sociais, os grupos sociais ou as estruturas sociais), isto é, o social em sua forma desdobrada e desindividualizada. Mas pouco a pouco, a sociologia interessou-se por essas múltiplas operações de dobraduras constitutivas de cada ator individual, essas amassaduras sempre particulares que fazem de cada ator, ao mesmo tempo, um ser relativamente singular e um ser relativamente análogo a muitos outros. (Lahire, 2002, p. 198).

fica tranquilamente à espera, no real, do ponto de vista científico que venha revelá-lo" (Lahire, 2015, p. 11).

É nessa perspectiva que a pesquisa mobiliza o 'tradicional' das Ciências Sociais. Parte do movimento de entender os resultados dentro de grandes grupos e mesmo classes (aqui reduzidas a partir do perfil socioeconômico), das instituições e redes de ensino, contribuindo para o macro mapeamento dos resultados do sistema educacional brasileiro. Como ousa, vê e defende a necessidade de se colocar o indivíduo 'para jogo', pois acredita que a compreensão a partir do microssocial é peça chave para entender o peso da estrutura.

Como colocado por Lahire (2005), não seria possível ou mesmo prudente, na maioria dos casos, o pesquisador aplicar 'mecanicamente', a novos temas ou assuntos (mesmo aqui, onde a ida ao indivíduo se dá de forma conexa e contínua a um objeto de estudo e problema de pesquisa bem definidos) os conceitos ou métodos anteriormente utilizados. É com esse entendimento e mesmo justificativa que os aportes da corrente da 'sociologia do indivíduo' são explorados neste trabalho. Para o encontro, dentro do aqui proposto, do melhor (ou no mínimo adequado) caminho para compreender o social a partir de sua forma individualizada.

Daí a importância de se contextualizar as trajetórias individuais, a fim de se conseguir apropriar de maneira concreta, as experiências e tomadas de posição dos indivíduos ao longo dos percursos sociais. Para além, tentar entender como se dá (ou não) o processo da 'transferibilidade ou transponibilidade' de disposições (aqui não generalizáveis), e como estas disposições são colocadas em prática, assimilar dentro de um contexto de socialização múltipla e de conteúdo ilimitado, como o indivíduo é afetado ou mesmo (des) moldado, surge a necessidade de estudar o social individualizado.

Tal aspecto, muitas vezes desconsiderado, é chave para Lahire "como é que certas disposições se combinam entre si para explicar comportamentos em tal ou tal contexto? Têm elas existência relativamente, independente umas das outras e combinam-se entre si de maneira diferente, dependendo dos contextos de ação?". Para o autor, o campo sociológico deve superar a ordem puramente teórica para responder tais interrogações, e sua resolução está diretamente atrelada ao empirismo (Lahire, 2005, p. 27).

Tentar criar modulações de pontos de vista da interiorização/instalação de *hábitos*, das condições em que isso se deu ou mesmo as modalidades em que são adquiridas ou nas quais elas são levadas a funcionar, seria negligenciar as dimensões 'finas' das circunstâncias, modalidades e efeitos de socialização. As condições (incorporado) são colocadas a prova/a

funcionar a partir da “exteriorização do produto da interiorização dos constrangimentos sociais” (Lahire, 2005, p. 22):

> O que determina a ativação de determinada disposição num certo contexto pode ser concebido como *o produto da interação entre (relações de) forças internas e externas*: relação de forças interna entre disposições mais ou menos fortemente constituídas durante a socialização passada, e que estão associadas a uma maior ou menor apetência, e relação de forças externa entre elementos (características objetivas da situação, que podem estar associadas a pessoas diferentes) do contexto que pesam mais ou menos fortemente sobre o ator individual, no sentido em que o constrangem e o solicitam mais ou menos fortemente (por exemplo, as situações profissionais, escolares, familiares, de amizade... são desigualmente constrangedoras para os indivíduos) (LAHIRE, 2005, p. 37).

No entanto, como já destaca Lahire (2005) dada a dificuldade dos trabalhos sociológicos de colocarem como objetivo e em aplicação a comparação das práticas de um mesmo indivíduo em esferas de atividades, universos sociais e tipos de interação diferentes é comum os sociólogos de maneira equivocada, deduzirem a partir da análise dos comportamentos observados, disposições gerais, *habitus* e visões do mundo.

Buscando sanar conclusões precipitadas, Lahire (2005, p.27) propõe que para compreender a “pluralidade interna dos indivíduos e a maneira como ela age e se distribui segundo os contextos sociais”, é necessário que o pesquisador se dote de dispositivos metodológicos que permitam uma análise dos comportamentos individuais através de diferentes fontes e variações contextuais. Exemplificando, a partir do objeto em análise neste trabalho, para compreender o indivíduo e sua trajetória escolar, deve-se ultrapassar este ambiente (escolar), percorrer e observar as relações que se dão em cenários diversos (família, trabalho, internet/redes sociais, comunidade):

> Só esses dispositivos metodológicos permitem julgar em que medida algumas disposições são transferíveis de uma situação para outra e outras não, ver como joga o mecanismo de inibição-suspensão/ativação-operacionalização de disposições e avaliar o grau de heterogeneidade ou de homogeneidade do património de hábitos incorporados pelos indivíduos no decorrer das suas socializações anteriores. [...] Mas mesmo a entrevista e o trabalho de arquivo podem ser reveladores — desde que sejamos sensíveis tanto às variações como às invariantes — de múltiplas pequenas contradições, de heterogeneidades comportamentais imperceptíveis aos inquiridos que, pelo contrário, tentam muitas vezes manter a ilusão da coerência e da unidade de si mesmos. Trata-se não só de comparar as práticas dos mesmos indivíduos em universos sociais (mundos sociais, que podem em alguns casos, mas não sistematicamente, organizar-se sob a forma de campos de lutas) tais como o mundo do trabalho, a família, a escola, a vizinhança, a igreja, o partido político, o mundo dos lazeres, as instituições

> culturais..., mas também de diferenciar as situações no interior destes diferentes grandes domínios — nem sempre tão claramente separados na realidade social —, tendo em conta as diferenças intrafamiliares, intraprofissionais. (Lahire, 2005, p. 27-28).

Lahire (2005) tanto pergunta como responde a uma questão central e legítima do campo social: quais razões levariam o sociólogo e pesquisadores do campo social a estudar e dirigir suas lentes à escala individual? Estaria o pesquisador incentivando e acompanhando o movimento de individualização que se coloca no presente das formações sociais? Para Lahire "tal interesse vai no sentido de um progresso da autonomia científica da disciplina, é evidente que esta sociologia responde a uma necessidade histórica de pensar o social numa sociedade fortemente individualizante" (2015, p.36). O que Lahire propõe e defende é o campo de uma Sociologia que não tenda a negligenciar as bases individuais do mundo social, tampouco a multiplicidade de cenários e contextos que marcam a trajetória de cada sujeito.

A resposta de Lahire a questão que ele propõe, é tida como a mesma deste trabalho. No entanto, deve-se destacar que o foco dado ao indivíduo e sua subjetividade não visa se afastar do social. A ideia segue a mesma linha à Lahire conforme interpretado pelo Professor Cláudio Marques Martins Nogueira (2016, p.53):

> Como o próprio Lahire enfatiza, no entanto, não é o objeto e sim a abordagem que define a vinculação disciplinar de uma investigação. Seguindo esse critério, a abordagem de Lahire pode ser considerada estritamente, ou até radicalmente, sociológica. Ele toma, sem nenhuma reserva, as realidades individuais como sociais e socialmente produzidas. Segundo ele, a sociologia não precisa respeitosamente se limitar à realidade coletiva, reservando aos psicólogos a sociologicamente impenetrável caixa preta da subjetividade individual. Ao contrário, os aspectos mais singulares de uma realidade individual poderiam e deveriam ser analisados como fenômenos socialmente produzidos (grifo nosso).

Partindo do questionamento e da resposta apresentada por Lahire (2015) que inserimos as contribuições de Danilo Martuccelli.

Assim como Lahire apresentou uma renovação sociológica a partir de uma reapropriação, renovação e novo do pensamento crítico da obra e conceito mais tradicional de Pierre Bourdieu, Danilo Martuccelli busca partindo de uma crítica da 'sociologia tradicional' e de sua herança, superar um reducionismo que por muito tempo tentou limitar o foco das Ciências Sociais aos coletivos, grupos ou classes sociais, por vezes, ignorando o indivíduo e o próprio efeito das ordens sociais sobre o comportamento individual.

Danilo Martuccelli é professor de Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Paris Descartes (Sorbonne). Nascido no Peru e formado na área de Filosofia na Argentina, vive na França desde a realização de seu doutorado em Sociologia na década de 1980. Conforme colocado por Setton e Spósito (2013), Martuccelli é um dos poucos sociólogos de origem latino-americana que conseguiram destaque com pesquisas realizadas tanto na sociedade francesa como na América Latina[14].

O foco da Sociologia proposta por Danilo Martuccelli é direcionado para a compreensão dos desdobramentos da modernidade[15], nas trajetórias individuais, buscando relacionar e articular a história da sociedade com as biografias e relatos individuais. Martuccelli (2007a, 2007b, 2009, 2010a) reconhece a importância do indivíduo para a compreensão das sociedades contemporâneas, sobretudo devido a grande expansão de um processo estrutural de singularização que produz uma complexa transformação social.

Para Martuccelli a partir destas transformações a sociologia tradicional se depara com os limites no estudo e na compreensão do social e das relações dos indivíduos. O modelo baseado e concebido que embasa/sustenta a trajetória dos indivíduos a partir de suas posições sociais, classe ou grupo já não apresenta a devida coerência, tampouco se coloca como ferramenta ou metodologia que possa de forma detalhada, compreender a sociedade no momento atual. Para o autor, é a partir de tal constatação, que a Sociologia vem buscando novos caminhos e métodos para compreender o social ao nível das experiências individuais.

Se no passado o processo de socialização foi concebido como mecanismo central de integração da sociedade, atualmente ele se dá, cada vez mais, através de diferentes experiências vividas por cada indivíduo. (Martuccelli, 2009). Fica evidente que para interpretar e compreender o social a partir do nível das interações são necessárias novas bases teórico-metodológicas.

Martuccelli (2007a, 2007b, 2009, 2010a) coloca como centro de sua teoria a busca ou mesmo ‘desafio’ de responder a uma pergunta chave: que tipo de indivíduo é produzido

[14] Além de grandes trabalhos empíricos desenvolvidos na sociedade francesa, Martuccelli mantém estreito contato com pesquisas desenvolvidas no Chile, além de diversas publicações no Brasil e em periódicos latino-americanos.

[15] “O que caracteriza a modernidade é que ela não é nem um estágio de evolução, nem um modo de produção, nem um pacto político, nem uma relação com a cultura. Ou melhor, ser tudo isso, mas ancorado em uma realidade básica mais profunda e duradoura. Na raiz da modernidade está *a* experiênci*a* de um universo que nunca está totalmente organizado e fechado, e onde os indivíduos se sentem constrangidos a um trabalho permanente de costurar o eu e o mundo. E é isso que, de acordo com os imperativos preconizados pela teoria da sociedade, muitas vezes a sociologia tem negado, em sua vocação de estabelecer vínculos fortes e duradouros entre cultura, sociedade e personalidade”. (Martuccelli, Lits 2009, p.2)

estruturalmente em uma sociedade? Para este autor responder a esta indagação obriga o pesquisador a estabelecer uma relação direta entre a história da sociedade e a biografia do indivíduo. É a partir da articulação entre a estrutura social e o indivíduo que se propõe o processo de individuação.

O processo de singularização da sociedade impôs uma atenção particular as experiências individuais, neste sentido o indivíduo se tornou o centro dos fenômenos sociais. Martuccelli (2010a) reconhece a importância crescente do indivíduo para compreensão das sociedades contemporâneas, porém, diferentemente de outros autores da sociologia do indivíduo, argumenta que colocá-lo no topo da investigação não implica necessariamente em uma redução da análise sociológica ao nível do ator.

A partir desta concepção, os pensamentos dos trabalhos de Martuccelli não se limitam à compreensão do indivíduo ou da sua história de vida/biografia, mas da correlação direta do nível individual e das dimensões estruturais:

> A individuação não é uma biografia. Num estudo biográfico, o que interessa ao ator (às vezes ao analista) é dar sentido a uma vida. No caso da individuação, o que interessa ao sociólogo (e eventualmente, esperançosamente, ao ator) é entender que tipo de indivíduo é fabricado estruturalmente em uma sociedade em um determinado período. A questão não é a mesma. E, portanto, o trabalho de análise não é o mesmo. É verdade que, na pesquisa de que falo, o modo de individuação foi decantado do discurso dos atores, mas as biografias individuais não foram em nenhum momento o foco do estudo. O que me chamou a atenção nesta investigação foi uma questão mais macrossociológica: a individuação define um tipo de sociedade, e a define pelo conjunto de testes padronizados e historicamente variáveis a que submete os indivíduos. (Martuccelli & Singly, 2012, p. 98).

A perspectiva sociológica de Martuccelli propõe uma leitura na qual busca/possibilita "reconectar existências individuais às estruturas sociais que os interpelam. Nesses termos, as individualidades populares emergem como resultado de existências estruturais a que todos os indivíduos, numa mesma época histórica, estão sujeitos" (Boaes, Oliveira e Assis, 2019, p.26).

A sociologia da individuação proposta por Martuccelli não se diferencia dos demais autores da corrente da sociologia do indivíduo somente por seu aspecto 'estrutural' ou mesmo 'macrossocial', mas também quanto ao operador analítico adotado. Para Martuccelli (2012) o atual processo de singularização exige, sem perder de vista a relação entre a história da sociedade e a biografia do ator, que a Sociologia singularize suas análises. Para isso, acredita ser necessário e adequado dar conta do processo de individuação partindo de um conjunto de

´provas estruturais' comuns a todos os membros de um grupo, a partir de diferentes posições e por meio de experiências díspares (Martuccelli, 2007a, 2007b, 2010a).

As provas são desafios históricos, socialmente produzidos, culturalmente representados, desigualmente distribuídos que os indivíduos são obrigados a enfrentar dentro de um processo estrutural de individuação (Martuccelli, 2010a). A noção de prova propõe uma articulação entre processos societários e experiências pessoais onde a teoria da socialização busca estabelecer vínculos necessários para o estudo da individuação (Martuccelli, 2010a; Martuccelli; Singly 2012).

Martuccelli apresenta quatro características analíticas principais das provas[16]. Em sua primeira faceta, a prova se coloca como uma situação difícil ou dolorosa na qual somos confrontados, o ator deve perceber que está passando por um teste. Desta forma, a prova supõe um mecanismo de percepção do qual os atores leem suas vidas como submetidas a um conjunto de desafios. No decorrer da vida os atores enfrentam inúmeras experiências nas quais são colocados à prova. A percepção da prova, não necessariamente indica a formalidade da mesma. Diferente, por exemplo do 'ENEM', em que se sabe exatamente o seu significado de teste, em diversos casos, a percepção não é direta sendo menos formalizada. Descrever as provas significa recorrer a uma estrutura narrativa particular a partir da qual se compreende a própria vida como uma sucessão permanente de provas. Tal situação poderia ser colocada como um tensionamento ou mesmo um constrangimento do indivíduo. Na concepção do autor é a partir de momentos difíceis da vida que se constrói uma experiência propriamente existencial (Martuccelli, 2010a).

Em sua segunda característica, as provas assumem uma concepção particular do sujeito, que é forçado, por razões estruturais a enfrentar estes desafios. Dessa forma, mobiliza a capacidade de resposta a prova a qual é submetido. Cada um, a partir das experiências que fora moldado, da sua subjetividade ou mesmo reflexividade - respondem de forma diferente as provas às quais é submetido. De certa forma, no atual processo de singularização os indivíduos possuem formas de empoderamento muito diferentes, o que aumentou a capacidade de ação de cada ator, algo que possibilita e induz a encontrarem soluções individuais para problemas estruturais (recusando ou diminuindo, parcialmente, a participação e solução através de ações coletivas) (Martuccelli, 2010a; Martuccelli; Singly 2012).

[16] Prova é conceito central da teoria. Dessa forma optou-se por utilizar, o mínimo possível, sinônimos para este termo.

Em seu terceiro aspecto a noção de prova supõe um processo formal ou informal de seleção. A sociedade é cada vez mais moldada por um processo de seleção. Para exercer esta seleção os indivíduos são submetidos a uma sequência de provas. Dado que nem todos possuem os mesmos recursos ou 'suportes', neste processo de seleção, o peso das posições sociais e os diferenciais de oportunidade impactam diretamente no resultado. Dessa forma se apresentam as provas estruturais do/no processo de escolarização. No entanto, para Martuccelli ao contrário da noção de dominação, que por muitas vezes implica no fato do processo já ser decidido desde o início, aqui, o jogo precisa ser jogado. Assim, independente da prova e dos recursos à sua disposição, o indivíduo pode ou não ter sucesso (Martuccelli, 2010a; Martuccelli; Singly 2012).

Em quarto e último lugar, os testes não designam qualquer tipo de desafio ou problema experiencial, mas circunscrevem um conjunto de grandes desafios estruturais apresentados na sociedade. Apesar de muitos problemas sociais ou pessoais poderem ser caracterizados como provas na vida de um sujeito, o estudo deve restringir-se ao exame de um número limitado de testes, considerados particularmente significativos para uma realidade histórica e social concreta (Martuccelli, 2010a; Martuccelli; Singly 2012).

Por vezes e consoante as sociedades, será necessário privilegiar provas de carácter institucional (escola, trabalho, família); outras vezes, deve-se dar mais peso as evidências relacionadas ao vínculo social (com grupos, normas, outros); mas, em todos os casos, os testes têm uma forma específica e distinta para cada sociedade. Colocando muito especificamente, descrever o conjunto comum de testes de individuação é equivalente a descrever uma sociedade histórica como um todo.

Outro conceito, para a compreensão do modelo teórico proposto por Martuccelli (2007a, 2007b, 2010a), é o de suportes existenciais. Para enfrentar as provas, os indivíduos possuem suportes que permitem individualizar as experiências de vida e enfrentar o peso do mundo social. Martuccelli (2007a, 2007b,) argumenta que cada um de nós tem em seu círculo um conjunto de apoios, seja material ou simbólico, composto por família, amigos, trabalho, rede social ou mesmo de forma mais subjetiva, a moral e/ou a fé. Tais apoios, para o referido autor, são considerados suportes existenciais na medida em que nos fazem criar estratégias para lidar com as provas cotidianas.

Para Martuccelli e Singly (2012, p.35) o indivíduo não é capaz de se 'sustentar por dentro' de forma autônoma. Na verdade, a concepção de autonomia não passa de uma 'representação heroica', que não encontra abrigo na sociedade atual. Para o autor, tal ideia só

é possível em grupos privilegiados quando um indivíduo é ativamente apoiado por fora (respaldado por diversos suportes) e tem a ilusão de ser capaz de se manter a partir do interior.

Segundo Martuccelli (2007a, 2010a), não há indivíduos sem suporte, como nem todos os suportes moldam a fabricação do indivíduo. Os recursos materiais e financeiros podem, por exemplo, em determinada situação ou prova serem tomados como suporte. Porém, não necessariamente, moldam a construção do indivíduo. Por outro lado, a fragilidade de suportes enfraquece a capacidade do indivíduo nas respostas as provas as quais é exposto. Conforme Martuccelli (2007b, p.73) "quanto mais frágil é a situação social do indivíduo, mais obrigado ele se encontra a assegurar-se por si mesmo".

Conforme colocado por Oliveira (2020), a noção de suporte visa dar conta do conjunto de elementos heterogêneos, reais ou mesmo imaginários, entrelaçados em vínculos ou redes, aos quais os indivíduos se sentem sustentados em meio a vida social:

> Em face das experiências difíceis da vida, a espiritualidade e a fé são suportes permanentes. Diante da morte, a fé transmite uma coragem especial – fortaleza –, que permite até mesmo negá-la. Quando se confrontam as dificuldades da vida, a fé (sem que se possa reduzi-la a essa dimensão apenas) é o que permite encontrar força para enfrentar os desafios. (Martuccelli, 2016, p. 151)

> [...] os suportes podem ser uma atividade de trabalho, para outros, podem ser constituídos por determinados laços sociais privilegiados (o casal, uma pessoa de referência, amigos), em outros uma ação de consumo cultural (Martuccelli e Singly, 2012, p.37).

O que todos os fatores têm em comum é a necessidade dos indivíduos em encontrar apoio no mundo social para poder suportar a sua existência (Martuccelli e Singly, 2012). Como os suportes representam a matriz de autonomia do indivíduo, eles também moldam as expectativas e suas atitudes. É nesta linha, a partir de um olhar para as 'provas estruturais colocadas no processo de escolarização' - que se faz necessário também compreender os suportes que os estudantes encontram para responder a tais provas.

Martuccelli (2007a, 2007b, 2010a) coloca entre os objetivos da sociologia da individuação, atuar como uma bússola de interpretação a partir da noção e das evidências das provas. Os sociólogos e pesquisadores 'teoricamente' sabem mais e conseguem melhor interpretar as provas como desafios estruturais do que pelos próprios atores. Uma parte do trabalho de campo consiste em 'encontrar' e 'traduzir', a partir da narrativa dos atores, o conjunto de provas as quais foram e são submetidos. Dessa forma, Martuccelli estabelece uma análise e estudo de natureza indutiva.

Em todo caso, Martuccelli e Singly (2012) destacam dois perigos centrais de uma sociologia do indivíduo. O primeiro, seria de se cair em uma generalização abusiva a partir da singularização das experiências e provocar conclusões precipitadas, ou mesmo, entender como provas estruturais o que na verdade é uma experiência individual. O segundo perigo, é o de dissolver a sociologia em uma galeria infinita de retratos individuais sem a devida capacidade de estabelecer uma análise transversal entre experiência individual e sociedade/estrutura. O pesquisador precisa ter a sensibilidade do processo de singularização, compreendendo que cada vez mais são produzidos indivíduos singulares, mas cada um ainda se constitui uma fabricação social (Martuccelli e Singly, 2012).

O perigo colocado por Martuccelli é desenvolvido no decorrer de todos os seus trabalhos. Há o risco da sociologia do indivíduo em se perder nos processos e histórias de vida individuais sem que se possa estabelecer uma correlação, uma análise transversal com o social. Pode parecer uma contradição, a partir desta concepção, buscar relacionar a sociologia proposta por Martuccelli com a de Lahire, dado que no centro da proposta do segundo se destaca a pesquisa através dos 'Retratos Sociológicos'. Porém, o que para alguns será visto como contradição, aqui se coloca como complementação. Deve ficar claro que a colocação do indivíduo no foco de análise busca, a partir de suas experiências, entender as ações de cada sujeito, sempre tentando compreender as situações estruturais impostas e como alguns, mais que os outros, logram maior êxito nas 'provas'. Assim, a teorização proposta por Martuccelli aqui é compreendida, mais do que uma teoria/metodologia posta, mas também como um 'controle' metodológico para que autor não se perca dentro das experiências individuais.

Dessa forma, a sociologia proposta por Martuccelli (2007b, p.30) não se limita a saber "como o indivíduo se integra à sociedade pela socialização ou se liberta pela subjetivação, mas dar conta dos processos históricos e sociais que o fundamentam nas diversidades societárias". O modelo de análise de individuação proposto, vai além do entendimento da subjetividade e da produção reflexiva dos indivíduos, mas busca reconectar existências individuais as estruturas sociais.

Se de início, pareceu difícil (e com certeza é), colocar para 'trabalharem' juntas duas das principais vertentes das sociologias do indivíduo, em algum momento seria inevitável que elas se cruzassem ou fossem convidadas a se unir para compreender determinado objeto. Afinal, se Danilo Martuccelli (2007b, p.30) tem como principal objetivo "descrever e analisar, a partir da consideração de algumas grandes mudanças históricas, a produção de indivíduos" e Bernard Lahire (2016, p. 40) objetiva "questionar quais são as condições sócio-históricas que

tornam possível a produção de um ator plural ou de um ator caracterizado por uma profunda unicidade", parece que os caminhos de ambos autores não estão distantes e podem se cruzar.

A Sociologia da Educação, de vertente mais 'tradicional', tomando aqui o trabalho de Pierre Bourdieu, dá ênfase ao peso do capital cultural herdado e do próprio *habitus* nas trajetórias dos estudantes (aqui não adotando o seu determinismo). Mais do que isso, a importante reflexão ou 'desnaturalização' do papel da escola (ou não) na mobilidade social. Entretanto, mesmo uma pesquisa que parte de uma análise macro e sim, que explora a posição social dos indivíduos para tecer análises e conclusões, vê, concorda e absorve a necessidade de ir além. Adentra na Sociologia do Indivíduo, a partir da proposição de uma nova visão de *habitus*, proposta por Bernard Lahire, que aceita o peso do passado e das experiências socializadoras anteriores e não negligencia o presente ou a pluralidade disposicional e contextual na socialização contínua do indivíduo. Por fim, mas não menos importante, busca apoio na Sociologia da Individuação de Martuccelli para compreender as 'provas estruturais' as quais os indivíduos são submetidos, sobretudo no processo de escolarização.

Fica evidente o compromisso hora adotado, uma investigação minuciosa da multiplicidade de condições familiares, escolares e sociais que afetam a trajetória dos indivíduos no processo de escolarização. A posição mais apropriada e em consonância com pensamento aqui adotado é a colocação de Dubet e Martuccelli (1997, p. 249) de que "o problema sociológico não é o da liberdade e do determinismo, mas o da maneira pela qual se constrói a individuação em função das variações da diferenciação social".

3. O DESAFIO DE UNIR A MACROSSOCIOLOGIA (QUANTITATIVA) À MICROSSOCIOLOGIA (QUALITATIVA)

3.1 Procedimentos estatísticos da pesquisa

O desenvolvimento teórico desta pesquisa elucida e justifica a opção metodológica realizada, de uma abordagem quanti-qualitativa. Conforme, defendido e anunciado por Jeffrey Alexander em '*O Novo Movimento Teórico'* (1987), o antagonismo estabelecido entre duas 'escolas radicais', a microteorização na defesa do caráter contingente da ordem social e da centralidade do indivíduo, e a segunda, da macroteorização focada no papel das estruturas coercitivas na determinação do comportamento individual e coletivo, propiciou um enfraquecimento de ambas as correntes. Na atualidade, persistem desacordos teóricos, porém a certeza gira na necessidade de articulação entre ação e estrutura.

Zaia Brandão (2001, p.162) em uma análise cirúrgica da interação teórica e metodológica entre o macro e micro na Sociologia da Educação e sua evolução, indica que a convergência e ligação dos níveis micro e macrossocial "tem-se tornado um horizonte cada vez mais atraente para aqueles que tomam consciência da inextrincável complexidade do mundo social e, nele, da educação". A visão adotada é que o monismo metodológico no campo de pesquisa da Sociologia da Educação não pode mais atrapalhar o estudo do objeto.

Foi nesse caminho que a escolha metodológica se iniciou no campo macrossocial, mas viu a necessidade da adoção de ferramentas e análises do campo microssocial. Desta forma, a primeira etapa da pesquisa adotou uma abordagem quantitativa e utilizou-se, predominantemente, de metodologias estatísticas para explorar o problema delimitado. Conforme Creswell (2007) a pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno ou as relações entre variáveis. A Sociologia, como toda ciência, também é levada a utilizar uma linguagem cujo vocabulário básico constitui-se de variáveis e a sintaxe consiste em definir as relações entre estas variáveis (Boudon, 1989). Foi esta a direção adotada na primeira etapa da pesquisa – explorar, descrever e compreender a relação entre o desempenho dos estudantes no ENEM 2021 e suas características socioeconômicas.

A pesquisa se classifica como predominantemente descritiva. Segundo Gil (2002), as pesquisas descritivas auxiliam no estudo das características de certa população ou amostra e, ainda, possibilitam descobrir a existência de determinadas associações entre variáveis.

Algumas pesquisas descritivas vão além da identificação da existência de relações entre variáveis e determinam a natureza dessa relação (Gil, 2002).

Quanto aos métodos utilizados, a pesquisa é baseada na análise documental em dados secundários. Foram utilizados os dados disponibilizados pelo INEP referentes ao ENEM 2021. Os documentos usados dizem respeito a eventos já ocorridos, classificando a pesquisa como *ex-post facto.* A principal característica deste tipo de pesquisa se refere aos dados serem coletados posteriormente a ocorrência dos eventos (Creswell, 2007), tendo como propósito básico realizar a relação entre variáveis (Gil, 2002).

Existe relação entre o nível socioeconômico do estudante e seu rendimento no ENEM? A profissão dos pais afeta diretamente no resultado dos estudantes? Na Era da Informação, qual a relação entre ter acesso ou não à internet na residência do estudante, com o seu desempenho nos exames? Pierre Bourdieu ao lançar a Teoria da Reprodução dos Sistemas de Ensino (Bourdieu; Passeron, 2012, 2015), sugeriu e evidenciou a partir da linguagem estatística a correlação direta entre o acesso ao capital cultural dos estudantes e sua sobrevivência e sucesso dentro dos sistemas de ensino. Mas na atualidade permanecem tais correlações?

A análise estatística descritiva correlacional realizada, teve como objetivo explorar e analisar se persistem as relações entre as variáveis socioeconômicas dos estudantes e seu desempenho escolar. Conforme destacado por Paranhos (2014), o método científico parte da teoria e por meio dele as hipóteses são elaboradas e testadas. Se neste trabalho evitou-se a realização de levantamentos de correlações esdrúxulas e espúrias - não se limitou à realização da testagem somente em hipóteses anteriormente já abordadas.

A partir dos microdados do ENEM 2021 se sistematizou, organizou, descreveu, analisou e interpretou os resultados no exame, os correlacionando com as variáveis socioeconômicas dos estudantes. A comparação e detalhamento dos dados propiciaram uma visão ampla e clara dos resultados educacionais. Não menos importante, se realizou o aprofundamento dos resultados estudantis nacionais por região, unidade da federação e dependência administrativa da escola. A intenção foi de avaliar e contribuir com o mapeamento dos resultados da educação brasileira, os relacionando em suas diversas variáveis.

3.2 Procedimentos qualitativos da pesquisa: o entendimento do indivíduo

Conforme Brooke e Soares (2008), uma evolução das pesquisas escolares baseadas em grandes *surveys*, muitas vezes têm seguido em direção as pesquisas pormenorizadas, restritas a um número menor de estudantes ou escolas, muitas vezes escolhidas por serem excepcionais ou problemáticas. O foco em estudantes com alto rendimento, ou mesmo que conseguiram transpor grandes dificuldades para persistir nos estudos, certamente direcionou esta pesquisa aos 'excepcionais' e obrigou a adoção de novas ferramentas metodológicas para compreensão do porquê e como alguns indivíduos se sobressaem.

Para além do afunilamento baseado em resultados, a complexidade do mundo social, sobretudo na contemporaneidade e a singularidade dos indivíduos, necessita de estudos que transpõem a análise ou conclusões elementaristas ou generalistas. Conforme destaca Lahire (2002, p.198) "longe de ser a unidade mais elementar da sociologia, o ator é sem dúvida a realidade social mais complexa a apreender. Compreende-se que a sociologia não podia começar pela análise desses compostos complexos de experiências sociais heterogêneas que são os atores individuais".

A Sociologia baseada na escala individual não se opõe as abordagens estatísticas. Pelo contrário, ela se instiga pelas constatações e análises estatisticamente fundadas e busca revelar a heterogeneidade intraindividual quando as lentes do pesquisador são reajustadas para o indivíduo (Lahire, 2001, 2005). Somente a partir da mudança de escala de análise que se pode constatar a singularidade dos indivíduos e a pluralidade das disposições.

A alteração de escala de observação busca contribuir com uma imagem detalhada do mundo social, a partir de narrativas de estudantes das camadas populares que conseguiram superar barreiras e seguir para o ensino universitário. Porém, em nenhum momento, será negada a existência de desigualdades sociais entre os candidatos, pelo contrário, estas serão evidenciadas, destacando a superação da classe mais pobre para se colocar entre os sobreviventes da rede escolar.

3.2.3 Entrevista, narrativas e relatos

Em uma posição intermediária entre a entrevista não estruturada e a condução de um interrogatório ou mesmo a aplicação de um questionário fechado, a entrevista semiestruturada se caracteriza por apresentar um guia de orientações para sua condução. A concepção de

entrevista semiestruturada colocada nesta pesquisa não se trata da possibilidade de obedecer a um roteiro previamente elaborado, que irá engessar a condução da abordagem dos entrevistados, mas um caminho para que temas transversais à escola e que possam ter influenciado na formação escolar dos indivíduos não passem despercebidos.

Se aqui não se classificou de forma direta o procedimento adotado como o modelo de entrevista narrativa proposta por Schütze (2011), isso se deu unicamente a uma análise de os entrevistados serem jovens em processo formacional, o que em algum momento poderia acarretar na perda da condução de sua própria narrativa. Para minimizar tal possibilidade, possíveis intervenções do pesquisador foram estudadas e planejadas previamente para contribuir com as narrativas, caso fosse necessário.

No decorrer da apresentação, ficará claro que a adoção realizada na condução das entrevistas partiu de um modelo híbrido. Na primeira parte ou bloco, o entrevistado realizou sua narrativa sem intervenções, de forma livre, conforme modelo de Schütze (2011). Todavia, encerrado tal momento, seguiu-se um roteiro semiestruturado com algumas perguntas preestabelecidas, para um aprofundamento das narrativas iniciais dos participantes. Desta forma, mesmo neste segundo bloco, prevaleceu a autonomia dos entrevistados no desenvolvimento das narrativas biográficas que marcaram seu percurso escolar.

Um dos trabalhos que serviu como modelo ou caminho para ir a campo e buscar compreender o processo de socialização e individuação dos estudantes das camadas populares, foi a Tese da professora Juliana Batista dos Reis[17], defendida em 2014. A autora descreveu e compreendeu como se configuraram os processos de socialização e individuação de jovens moradores de uma periferia urbana na cidade de Belo Horizonte/MG. A proposta, utilizada por Reis (2014), do uso da entrevista narrativa com foco nas experiências na família, trabalho, escola, bairro e internet visando abordar a transversalidade dos modos de socialização, se colocou como um caminho adotado nesta pesquisa. A ideia é que os universos de socialização são entrelaçados e que as experiências em ambientes diversos vinculam e refletem no trajeto escolar dos estudantes (Lahire, 2004).

A análise das entrevistas e do próprio processo de individuação dos participantes foram baseadas nas contribuições de Martuccelli (2007a, 2007b, 2010a) com a adoção dos conceitos e operador analítico referente às “provas estruturais” e dos “suportes existenciais”.

[17] Juliana Batista dos Reis é Professora do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Atua nas áreas de Sociologia da Educação e Sociologia da Juventude com ênfase nos temas: processos de socialização e individualização contemporâneos, relações juventude e escola.

Seguiu-se uma análise focada nas provações impostas a estes estudantes, como nos suportes disponíveis que auxiliaram em suas trajetórias escolares.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com cada participante, escolhidos com base em sua história escolar, ou seja, aqueles estudantes que conseguiram, mesmo em um caminho marcado por desigualdades socioeconômicas, ingressar em cursos de graduação de alta seletividade. Deve ficar claro, que diferente da parte quantitativa desta pesquisa, na abordagem qualitativa não se pretendeu generalizar os resultados, mas sim, compreender as trajetórias escolares em sua profundidade.

A seleção dos participantes se deu de forma intencional, baseada em seu perfil e trajetória escolar, levando em consideração a voluntariedade e acessibilidade ao indivíduo. Como colocado por Lahire (2015), a mobilização do conceito científico de socialização, impõe a condução de estudos de caso precisos, não excluindo nenhum método que possa contribuir com a análise. Neste sentido, para alcançar uma reconstrução das trajetórias escolares com detalhes que pudessem contribuir na compreensão destes estudantes como indivíduos, a seleção teve como ponto fundamental a escolha de participantes que, mesmo por intermediação de terceiros, se mostrassem abertos e confiantes para compartilhar e narrar sua vida.

A abordagem inicial da conversa com os estudantes seguiu o modelo da entrevista narrativa de Schütze (2011), com a realização de uma pergunta narrativa, orientada e formulada para abordar toda a trajetória estudantil do participante, desde influências, acontecimentos, dificuldades e contextos que marcaram a sua história escolar: Poderia compartilhar como foi sua trajetória escolar até aqui? Você se lembra de experiências ou situações que lhe marcaram? Como das principais situações, dificuldades, experiências que contribuíram com a sua trajetória escolar? Sinta-se à vontade para contar toda sua trajetória escolar e história de vida.

O procedimento ensinado por Schütze (2011), de iniciar a entrevista com uma pergunta extremamente ampla foi a de motivar o engajamento do sujeito na produção do trabalho biográfico espontâneo, a partir da criação de uma situação que o entrevistado se sentisse à vontade e motivado a narrar sua própria vida e experiências (Fanton, 2011). “O crescente uso de narrativas na pesquisa sociológica é comumente visto como um sintoma da insatisfação dos resultados trazidos pelos métodos quantitativos ou pelos métodos qualitativos que tendem a padronizar as respostas dos indivíduos entrevistados” (Fanton, 2011, p. 532). Ainda, conforme abordado por Weller e Zardo (2013):

> A crescente utilização das narrativas nas pesquisas de cunho sociológico tem como justificativa a necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias. Esta perspectiva difere das interpretações arbitrárias que isolam as trajetórias biográficas singulares dos eventos sociais em sua complexidade (Weller e Zardo, 2013, p. 132).

Esse foi um dos objetivos propostos, partindo dos relatos biográficos dos estudantes, estabelecer a relação direta entre a história da sociedade e a articulação da estrutura social e o indivíduo dentro do processo de individuação (Martuccelli, 2009, 2010a, 2012). A partir do processo de singularização da sociedade, a compreensão do indivíduo se tornou essencial para o entendimento dos fenômenos sociais, o que implica necessariamente na utilização de ferramentas que possibilitem a melhor compreensão da relação entre indivíduo e estrutura:

> As narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio–históricos, ao mesmo tempo que as narrativas revelam experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmo, são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos nos quais as biografias se enraízam. As narrações são mais propensas a reproduzir estruturas que orientam as ações dos indivíduos que outros métodos que utilizam entrevistas. Dessa maneira, o objetivo das entrevistas narrativas não é apenas reconstruir a história de vida do informante, mas compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos informantes (Muylaert *et al.*, 2014, p. 196, grifo nosso).

Essa compreensão de contextos em que se constroem determinadas biografias vai ao encontro dos objetivos de Martuccelli (2007b, p.30), com a sociologia da individuação e a busca por "descrever e analisar, a partir da consideração de algumas grandes mudanças históricas, a produção de indivíduos" como da sociologia das disposições de Bernard Lahire (2016, p. 40) e o objetivo de "questionar quais são as condições sócio-históricas que tornam possível a produção de um ator plural ou de um ator caracterizado por uma profunda unicidade".

Seguindo a entrevista, no segundo momento se aprofundou em temas transversais, sejam os expostos de forma relevante na narrativa inicial dos entrevistados, bem como os definidos inicialmente no planejamento da pesquisa: trabalho, escola, bairro (comunidade) e internet. Por isso, a classificação de um modelo híbrido, pois mesmo quando estes temas não foram abordados nas narrativas iniciais dos participantes, tais experiências são tidas como

relevantes dentro da transversalidade nos modos de socialização dos indivíduos e foram inseridas nas entrevistas.

As interpretações dos dados empíricos produzidos a partir da transcrição das entrevistas se basearam nos ensinamentos teórico-metodológicos de Danilo Martuccelli e Bernard Lahire. Uma vez que os dados empíricos produzidos através das narrativas biográficas somente podem ser compreendidos cientificamente, caso os mesmos sejam classificados e interpretados a partir de estruturas teóricas previamente estabelecidas pelo pesquisador. Vale destacar que o objetivo da pesquisa não foi a construção de tipos ideais ou generalizações. Assim como Schütze (2006) se restringiu à realização de uma interpretação do nível empírico de construção narrativa (Fanton, 2011).

Não menos importante todas as escolhas metodológicas apresentadas, com fins de adotar e ter a validação que a pesquisa seria conduzida integralmente baseada em critérios éticos, visaram proteger todos os seus participantes. Este trabalho foi submetido via Plataforma Brasil a análise formal do Comitê de Ética em Pesquisa. A tramitação e análise foram iniciadas em 27/09/2023, sendo todas as considerações e pendências levantadas pelos pareceristas, atendidas e adotadas na condução das entrevistas. A aprovação final pelo Comitê tendo ocorrido em 18/12/2023 (data anterior ao início da realização das entrevistas) conforme Parecer: 6.589.897 e Protocolo CAAE: 74618123.7.0000.5588, consulta disponível em: https://plataformabrasil.saude.gov.br/.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS ESTATÍSTICOS CONTEXTUAIS E DESCRITIVOS

A apresentação contextual e descritiva dos dados foi dividida em seis tópicos ou seções, com a seguinte sequência: na primeira é apresentado o tratamento do banco de dados e o detalhamento inicial da composição destes. Na segunda seção, foram expostos e analisados os dados a partir do sexo dos candidatos. A terceira seção traz a abordagem e análise dos dados a partir da renda familiar dos candidatos. Na quarta e quinta seções, a investigação dos resultados foi baseada na cor/raça declarada pelos candidatos e escolaridade dos pais, respectivamente. Na sexta e última seção do capítulo foi feita a contextualização descritiva dos candidatos que alcançaram resultado no ENEM 2021 entre os dez porcento (decil) das maiores notas.

4.1 Apresentação contextual e descritiva do banco de dados

Nessa seção será apresentada a base de dados e os resultados estatísticos descritivos da pesquisa. Os dados foram tratados e os resultados obtidos com o auxílio do software *IBM – SPSS Statistcs 20*. A análise dos resultados quantitativos obtidos foi realizada principalmente, à luz da perspectiva bourdieusiana. Neste sentido, os mesmos foram estratificados por nível socioeconômicos, de modo a permitir a melhor discussão e análise.

A base de dados utilizada neste trabalho, conforme já especificado, foi a do ENEM relativa ao ano de 2021. A adoção deste ano do exame se deu na busca pela utilização da base mais recente disponível, levanto em consideração o fluxo de doutoramento e obrigações a ele atreladas. Como os microdados do ENEM são disponibilizados somente no ano seguinte ao da aplicação do exame, somado à necessidade de tratamento e análises longas, a adoção de dados dos anos seguintes se colocaria como inviável.

Deve-se destacar que o exame ocorrido no ano de 2021 foi o primeiro realizado após início da pandemia de COVID-19, o que afetou diretamente no quantitativo de participantes inscritos, num maior número de faltantes e numa média de resultados mais baixa, dada a conjuntura que antecedeu o certame. Sendo os estudantes mais vulneráveis os mais afetados, muitos foram excluídos da realização do exame.

Tratando-se de dados abertos, os microdados disponibilizados pelo INEP e de uso comum em pesquisas de diversas áreas (Educação, Sociologia, Economia, Administração, entre outras), faz-se necessário o detalhamento do tratamento metodológico adotado nesta

pesquisa, a fim de evitar comparações indevidas ou mesmo conclusões não condizentes com a amostra final utilizada. Desta forma, segue abaixo o detalhamento da base inicial, os cortes utilizados e a amostra final utilizada nesta pesquisa.

Inicialmente, os microdados do ENEM 2021 contavam com 3.389.832 candidatos. O primeiro filtro aplicado no banco de dados foi à exclusão de candidatos que não compareceram em algum dos dias de aplicação do exame, o que influenciaria diretamente na média dos resultados e não faria sentido nesta pesquisa. Ao todo, ausentaram-se em um dos dias da prova 1.151.725 candidatos, totalizando aproximadamente 34% dos inscritos. Perfazendo em nossa amostra 2.238.107 candidatos após a exclusão destes.

No segundo filtro foram excluídos os candidatos que apresentaram nota zerada ou sem valores em alguma das quatro áreas de conhecimento da prova objetiva. Conforme detalhado no tópico de apresentação do ENEM, o mesmo utiliza-se em sua metodologia de resultados a adoção do TRI, ou seja, com a adoção desta metodologia é estatisticamente improvável que algum candidato, mesmo errando todas as questões, tire nota zero. Desta forma, caso os candidatos não apresentem em alguma das provas objetivas valores, tal fato se deve a algum outro motivo, sendo excluídos desta pesquisa. Nesse corte, totalizou-se 2.681 candidatos excluídos. Perfazendo uma amostra de 2.207.947 candidatos.

No terceiro filtro adotado, foram excluídos os candidatos que tiveram suas redações anuladas ou deixadas em branco. Conforme edital do exame, a redação é anulada caso apresente como exemplo ‘formas propositais de anulação’. No que se refere a esta pesquisa julgou-se que tal situação poderia influenciar nas médias, sem que necessariamente as redações anuladas pudessem realmente medir o grau de conhecimento do candidato, sendo excluídas da base 1.929 redações anuladas. Quanto as redações em branco, seguiu-se critério similar, a não tentativa de produzir a redação, atrapalha a possível avaliação de conhecimento, assim optou-se por excluir 25.550 candidatos com redação deixada em branco. Perfazendo uma amostra de 2.207.947 candidatos até este momento.

Deve ficar explícito que a exclusão acima não afetou os candidatos que zeraram a redação por outros motivos. Dos 2.207.947 candidatos inseridos na amostra até esta fase de tratamento de dados, 34.415 tiraram zero na redação conforme detalhado na tabela 1 e continuaram no banco de dados. Quase 1% dos candidatos que realizaram a redação do ENEM 2021 fugiu ao tema proposto.

Tabela 1 - Quantitativo de candidatos que zeraram a redação por motivo da nota no ENEM 2021

Motivo da Nota Zero	Quantidade
Cópia do Texto Motivado	5.739
Fuga ao Tema	20.441
Não Atendimento ao Tipo Textual	2.268
Texto Insuficiente	3.988
Parte desconectada	1.979
Total	34.415

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Ou seja, diferente das redações anuladas e deixadas em branco, que não se pode medir o conhecimento dos candidatos, as situações apresentadas na tabela 1, em que os candidatos zeraram a nota da redação, eles tentaram desenvolver a sua escrita, não alcançando o rendimento mínimo esperado pelos avaliadores.

O quarto filtro executado no banco de dados foi a separação dos candidatos pela situação de conclusão do Ensino Médio[18]. **Os estudantes foram divididos pela sua situação em: 1 – já concluiu o Ensino Médio; 2 – Estou cursando e concluirei o Ensino Médio em 2021; 3 – estou cursando e concluirei o Ensino Médio após 2021 (treineiros); 4 – não conclui e não estou cursando o Ensino Médio. Destaca-se que o interesse central desta pesquisa foi na formação dada dentro/até a conclusão do Ensino Médio.** No entanto, o ENEM é um exame amplo e aberto, independente da escolaridade ou ano de conclusão do Ensino Médio para sua realização. Dado que um os objetivos desta pesquisa foi mapear os sistemas de ensino e as desigualdades na educação básica brasileira, metodologicamente mostrou-se mais viável e adequado direcioná-la aos estudantes que estavam cursando o Ensino Médio e que concluíram o mesmo no ano de 2021 (ou seja, de realização do exame). **Neste sentido, após selecionar os concluintes do Ensino Médio no mesmo ano de aplicação do exame, totalizou-se um banco de dados com 833.720 candidatos.**

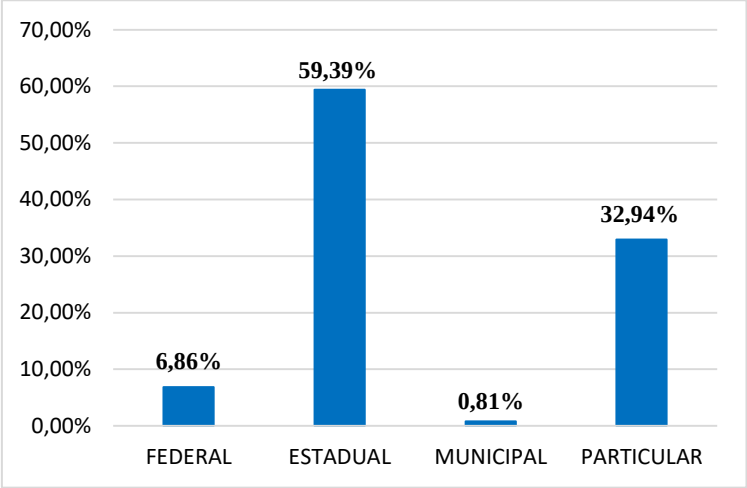
Por último, o quinto filtro foi o da exclusão de candidatos que não informaram a dependência administrativa da escola. Para a comparação do desempenho dos estudantes de origem de instituições públicas ou privadas, fez-se necessário a informação da dependência administrativa da escola do candidato, separando se o candidato era proveniente da rede

[18] Destaca-se que metodologicamente não se realizou este filtro no início do tratamento de dados, pois, apesar de o foco desta pesquisa concentrar-se nos estudantes concluintes do ensino médio no ano do exame, pretende-se em momento futuro comparar o rendimento destes com os treineiros e mesmo com os estudantes que já concluíram o ensino médio anteriormente.

federal, estadual, municipal ou particular de ensino. Após a eliminação dos candidatos que não possuíam a informação de tal variável (*missing cases*), o banco de dados final totalizou 592.898 candidatos que apresentaram todos os elementos necessários para compor a pesquisa. Desta forma, deste momento em diante toda análise se baseará no banco de dados exposto após o tratamento acima detalhado.

Iniciando a apresentação das características e distribuição dos candidatos, a figura 1 traz a divisão percentual dos candidatos por dependência administrativa da escola de origem.

Figura 1 - Distribuição percentual dos candidatos por dependência administrativa da escola no ENEM2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Os dados destacam a concentração de estudantes oriundos das redes estaduais de ensino, seguido da rede particular. Para melhor contextualização dos dados serão apresentados os perfis dos estudantes de forma regionalizada, com fins de realizar um mapeamento do sistema de ensino brasileiro a partir dos dados do ENEM 2021. A tabela 2 apresenta a distribuição dos estudantes, que compõem a base de dados da pesquisa, distribuídos por unidade da federação e dependência administrativa da escola a qual estava cursando/concluindo o Ensino Médio.

A composição dos dados mostra que a maioria dos estudantes – 59,4%, integravam as redes estaduais de ensino. Ao analisar os dados por Unidade da Federação, o estado do Ceará apareceu com o maior percentual de estudantes oriundos da rede estadual 86,1%. Já o Rio de Janeiro apresentou o menor percentual de estudantes da rede estadual 41,3%.

Tabela 2 - Distribuição dos candidatos por UF e dependência administrativa da escola no ENEM 2021

UF	Federal		Estadual		Municipal		Particular		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
RO	713	14,7%	3.432	71,0%	10	0,2%	681	**14,1%**	4.836	0,8%
AC	274	12,4%	1.597	72,0%	2	0,1%	344	15,5%	2.217	0,4%
AM	966	6,3%	12.771	83,0%	112	0,7%	1.540	**10,0%**	15.389	2,6%
RR	197	16,5%	809	67,6%	0	0,0%	191	16,0%	1.197	0,2%
PA	1.144	5,5%	12.490	60,3%	871	4,2%	6.204	30,0%	20.709	3,5%
AP	33	1,6%	1.516	71,9%	0	0,0%	559	26,5%	2.108	**0,4%**
TO	484	10,9%	3.184	71,7%	4	0,1%	766	17,3%	4.438	0,7%
MA	2.021	12,5%	11.239	69,5%	44	0,3%	2.859	17,7%	16.163	2,7%
PI	1.256	11,3%	6.251	56,1%	55	0,5%	3.582	32,1%	11.144	1,9%
CE	903	**1,6%**	48.499	86,1%	35	0,1%	6.887	**12,2%**	56.324	9,5%
RN	2.438	**22,4%**	4.881	**44,9%**	12	0,1%	3.532	32,5%	10.863	1,8%
PB	1.542	11,7%	7.329	55,4%	27	0,2%	4.328	32,7%	13.226	2,2%
PE	1.421	4,9%	19.964	68,2%	15	0,1%	7.853	26,8%	29.253	4,9%
AL	1.443	16,9%	3.996	46,8%	6	0,1%	3.090	36,2%	8.535	1,4%
SE	286	4,3%	3.740	56,2%	5	0,1%	2.629	39,5%	6.660	1,1%
BA	2.870	8,3%	20.728	60,2%	163	0,5%	10.690	31,0%	34.451	5,8%
MG	5.347	10,7%	26.426	52,9%	470	0,9%	17.721	35,5%	49.964	8,4%
ES	1.869	13,6%	8.894	64,9%	23	0,2%	2.920	21,3%	13.706	2,3%
RJ	3.710	8,5%	18.086	41,3%	355	0,8%	21.687	**49,5%**	43.838	7,4%
SP	**1.807**	1,6%	55.588	49,6%	2.173	1,9%	52.463	**46,8%**	112.031	**18,9%**
PR	1.405	4,3%	18.862	57,7%	34	0,1%	12.390	37,9%	32.691	5,5%
SC	2.074	10,6%	10.709	54,5%	53	0,3%	6.811	34,7%	19.647	3,3%
RS	2.316	8,4%	16.813	60,7%	225	0,8%	8.337	30,1%	27.691	4,7%
MS	832	10,5%	4.948	62,2%	14	0,2%	2.167	27,2%	7.961	1,3%
MT	1.366	14,6%	5.324	56,8%	22	0,2%	2.668	28,4%	9.380	1,6%
GO	1.242	5,1%	16.189	67,0%	71	0,3%	6.667	27,6%	24.169	4,1%
DF	718	5,0%	7.877	55,1%	0	0,0%	5.712	**39,9%**	14.307	2,4%
Brasil	**40.677**	6,9%	**352.142**	59,4%	**4.801**	0,8%	**195.278**	32,9%	**592.898**	**100,0%**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Quando se analisou a rede federal de ensino, que representa 6,9%, o estado do Rio Grande do Norte possuiu o maior percentual de estudantes oriundos desta, ou seja, 22,4%. Já o estado de São Paulo, que dispõe do maior quantitativo de estudantes de forma geral – um total de 112.031, o que já era esperado, dado seu quantitativo populacional – chamou atenção pelo pequeno número de estudantes provenientes de escolas federais, apenas 1.807, o que equivale a um percentual de 1,6%. Tal situação levanta uma discussão sobre a política de

abertura de escolas e mesmo de distribuição de recursos federais entre os entes federativos e como se realiza a escolha de locais para abertura das Escolas Federais.

O quantitativo de candidatos originários da rede municipal representou apenas 0,8% da amostra. O estado do Pará apresentou o maior percentual de estudantes oriundos da rede municipal de ensino 4,2%, seguido por São Paulo com 1,9% e Minas Gerais com 0,9%. A soma dos estudantes destes três estados representou 73,2% dos candidatos advindos da rede municipal de ensino. Dado o contexto exposto e o baixo percentual de estudantes de origem municipal bem como o fato de alguns estados não possuírem oferta de Ensino Médio na rede municipal, em análises em que detalhamento abranger por Unidade da Federação e Dependência Administrativa da escola, optou-se por apresentar os dados ou mesmo análises direcionadas principalmente às redes federal, estadual e particular de ensino.

Quando se analisou os dados dos candidatos oriundos da rede particular de ensino, que compõe 32,9% da amostra, o estado do Rio de Janeiro registrou o maior percentual 49,5%, seguido de São Paulo e Distrito Federal, com 46,8% e 39,9% respectivamente. Já os estados do Amazonas, Ceará e Rondônia apresentaram os menores percentuais de estudantes provenientes da rede particular, com 10%, 12,2% e 14,1% respectivamente.

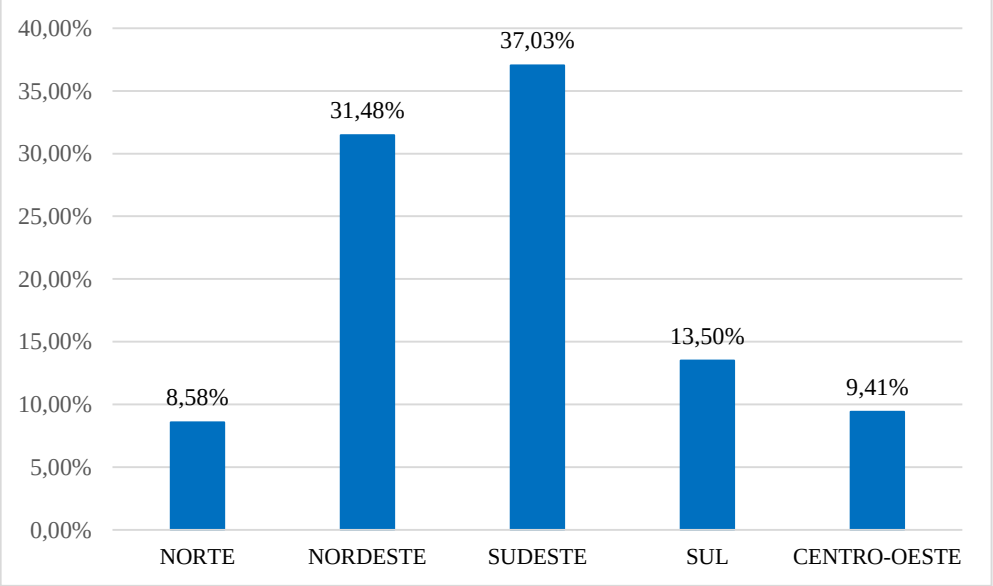
Outro ponto que chamou a atenção foi a posição do Ceará, por possuir o segundo maior número de estudantes do banco de dados, uma vez que, em termos populacionais, o estado possui apenas a oitava maior população. Tal situação fez que verificássemos os dados antes de qualquer tratamento, para conferir se não houve falhas no seu tratamento. Ficou constatado que quando se considera todos os candidatos (incluindo treineiros e já concluintes do Ensino Médio), o estado do Ceará ocupa a quinta posição quanto ao número de candidatos inscritos, atrás apenas de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia. No entanto, quando selecionamos apenas os concluintes do Ensino Médio no ano de realização do exame, mesmo antes de qualquer filtro, o Ceará já aparecia com o segundo maior quantitativo de candidatos.

Cabe destacar e detalhar, que os dados quantitativos dos estudantes do Ceará não são um resultado aleatório, mas fruto de diversas políticas públicas estaduais que incentivam os estudantes de sua rede a realizarem o ENEM. Destaco, como exemplo, o pagamento realizado pelo estado, das inscrições, dos alunos da rede pública estadual de ensino no ENEM 2021, de todos que por algum motivo não obtiveram o direito de isenção. Outro programa de destaque no Ceará foi o “Enem Chego Junto, Chego Bem”, iniciativa desenvolvida desde 2012, com a

finalidade de mobilizar e preparar os estudantes da 3ª série do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o ENEM.

Tais ações claramente levaram a uma maior participação dos estudantes do Ceará, sobretudo os de origem mais pobre, que inicialmente não teriam o incentivo ou mesmo condições financeiras para realização do exame. Apesar do quantitativo em destaque do estado do Ceará, a divisão dos candidatos por região seguiu a proporcionalidade populacional, conforme apresentado na figura 2.

Figura 2 - Distribuição dos candidatos por Região no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Quando se analisou o montante de candidatos por região, o Sudeste apareceu com maior quantitativo com 37,71%; seguido pelo Nordeste com 31,48%. Posteriormente surgiu a região Sul com 13,50% dos estudantes; Região Centro-Oeste com 9,41% e, por último, com a menor quantitativo, a região Norte com 8,58%.

A seguir são apresentados os resultados obtidos no ENEM 2021 de forma regionalizada e por unidade da federação. Destaca-se que o aprofundamento do desempenho não levou em consideração fatores como sexo, renda, raça/cor e escolaridade dos pais. Tais pontos serão abordados em tópicos subsequentes, de forma separada e detalhada, o que facilitará a discussão sobre a influência de fatores socioeconômicos no desempenho dos candidatos.

A tabela 3 apresenta o resultado médio dos candidatos nas provas objetivas, de redação e a média final no exame, de forma regionalizada. Os resultados evidenciaram as desigualdades no sistema de ensino brasileiro por região. As maiores médias foram registradas nas regiões Sudeste e Sul do país, já na ponta dos piores desempenhos, encontram-se os estados do Norte e Nordeste.

Tabela 3 – Desempenho dos candidatos nas provas objetiva, redação e nota final no ENEM 2021

Região	Média Objetiva	Redação	Nota Final
Sudeste	**538,43**	**661,45**	**563,03**
Sul	530,90	637,04	552,13
Centro-Oeste	513,25	629,62	536,52
Nordeste	497,40	620,86	522,09
Norte	482,98	595,73	505,53
Brasil	517,37	636,74	541,24

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Quando analisado o resultado final no exame, as diferenças econômicas regionais são espelhadas, com as melhores médias apresentadas pelas regiões mais ricas. A região Norte obteve o pior desempenho tanto na prova objetiva quanto na redação. Em termos percentuais, quando comparado a região Sudeste, a região Norte possui uma diferença de 11.5%, a menor na média da prova objetiva e 11.4% no resultado da redação.

Tais valores influenciaram diretamente no preenchimento de vagas do Ensino Superior da região, sobretudo em cursos de alta concorrência, como por exemplo de Medicina. Com a adoção de seleção pelo SISU, a concorrência em cursos de alta demanda deixou de ser regionalizada e passou, a abrir uma disputada nacional pelas vagas. Universidades federais e estaduais, que antes praticamente possuíam uma concorrência local e regional, atualmente recebem candidatos de todo Brasil.

O caso mais explícito se dá no curso de Medicina, dado o custo elevado de uma mensalidade numa faculdade particular e mesmo a grande concorrência em instituições públicas. Os estudantes não se restringem em participar de processos seletivos dentro de seu estado ou mesmo região, o que ocasiona uma concorrência ampla a nível nacional. Cada vez mais ‘forasteiros’ ocupam vagas antes regionalizadas. O impacto vai além do ensino, afetando políticas públicas como as da saúde. Segundo o manual *Demografia Médica do Brasil 2023* (Scheffer, 2023), mais de um terço dos estudantes de Medicina estuda num estado diferente de sua residência de nascimento. O estudo, ainda observa, que uma parcela significativa dos

profissionais não fixa residência no local de formação, buscando centros com melhores infraestrutura e condições salariais.

Uma série de reportagens realizadas pelo Estadão ainda em 2012, dois anos após a implementação do SISU, já refletia o impacto da unificação do processo de seleção. Em entrevista ao citado jornal o estudante de Medicina Gustavo Amorim tem sua fala como título da matéria, “Não passei em Minas pelo ENEM, vim para Alagoas”. O estudante na à época ainda relata a baixa probabilidade de, após formar, permanecer em Maceió. Outra matéria estampa como chamada “Com o Sisu, forasteiro toma vaga de Medicina no Norte e no Nordeste” e apresenta como principal informação a migração de estudantes do Sudeste e Sul, para ocuparem vagas naquelas regiões. Naquele ano, no curso de Medicina da UFAL, 83% dos ingressos eram oriundos de outros estados. Já na Faculdade de Medicina da UFAM, a totalidade das vagas oferecidas pelo SISU, foram preenchidas por estudantes de outros estados (ESTADÃO, 2012).

O fato é que, a diferença regional nos resultados do ENEM proporciona disparidades que vão além das desigualdades socioeconômicas já vividas há décadas. Como a concorrência e, principalmente, a desigualdade na qualidade do ensino entre os entes da federação parece não reduzir, algumas Universidades passaram a adotar um ‘bônus’ na nota do ENEM para estudantes do estado. É o caso por exemplo da UFAL:

> [...] a Resolução do Consuni nº 86 que garante um bônus de 3% na média final do Enem para os candidatos alagoanos que vão disputar uma vaga no curso de Medicina do Campus A.C. Simões, em Maceió. A Ação Afirmativa tem o objetivo de incentivar a fixação de médicos no estado por meio do estímulo ao acesso de estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas regulares de Alagoas (UFAL, 2022).

Na atualidade a ‘política de bônus’ é adotada principalmente em Universidades do Norte e Nordeste do país, como exemplo: UFPE, UFRPE, UFCG, UFAC, UFAM, UFRN, Unifesspa, Univasf, entre outras instituições e Institutos Federais. Os valores do bônus variam de 3% a 20% de pontuação extra na nota do ENEM. Em algumas instituições o mesmo é aplicado em todos os cursos, em outras, somente nos de maior concorrência. Destaca-se ainda que a concessão de tal bônus nem sempre é vinculada somente a residência na unidade da federação, em alguns casos é limitado a algumas regiões ou mesmo cidades.

A realidade é que o ‘bônus regional’ vem sendo tratado como meio de valorizar os candidatos residentes no mesmo estado ou região, sendo uma tentativa de compensar as desigualdades educacionais do país. Como não possui regulamentação em nível nacional e

está sendo adotado como política individual de cada instituição de ensino, com critérios e pesos diversos, carece de amadurecimento e pesquisas aprofundadas sobre o seu impacto. Vale registrar que tal política já é pauta de disputas judiciais, como também possui proposta de regulamentação pelo projeto de Lei 3230/21 que tramita na Câmara dos Deputados.

Seguindo a apresentação e afunilando para os resultados obtidos no ENEM 2021 por unidade da federação, a tabela 4 traz a média dos resultados de cada área de conhecimento, o total na prova objetiva, na redação e nota final no exame. Na Tabela 4 a classificação se dá a partir das maiores médias da nota final do ENEM de forma decrescente por UF.

Tabela 4 - Desempenho dos Candidatos por UF da maior para menor nota final no ENEM 2021

UF	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática	Média Objetiva	Redação	Nota Final
MG	514,08	546,63	527,09	577,93	541,43	682,84	569,71
SP	511,69	545,30	530,39	574,44	540,46	648,96	562,16
RJ	506,26	541,74	523,65	564,50	534,04	670,27	561,28
SC	512,96	541,26	518,66	564,53	534,35	643,56	556,19
RS	504,96	540,91	522,57	560,25	532,17	649,27	555,59
DF	506,45	537,47	524,63	553,31	530,47	640,09	552,39
RN	499,15	529,70	510,21	550,12	522,30	669,96	551,83
ES	503,04	529,97	512,07	554,61	524,92	657,45	551,43
PR	504,28	534,71	517,19	554,78	527,74	622,77	546,74
SE	488,69	514,59	495,41	533,95	508,16	671,86	540,90
PB	484,73	512,07	493,22	530,77	505,20	658,07	535,77
PI	482,34	507,79	490,67	527,95	502,19	657,45	533,24
PE	483,85	509,40	497,31	534,85	506,35	636,31	532,35
MS	488,41	514,61	500,58	536,89	510,12	620,78	532,25
MT	487,06	514,46	494,14	531,26	506,73	630,20	531,42
AL	480,35	508,80	492,23	527,93	502,33	645,85	531,03
GO	484,78	513,31	498,08	530,29	506,61	626,11	530,51
BA	484,08	512,10	495,84	525,00	504,25	631,85	529,77
PA	472,40	500,43	478,70	505,25	489,20	635,47	518,45
RR	479,43	506,37	493,55	510,39	497,43	587,35	515,42
RO	474,24	498,01	482,95	511,78	491,74	604,72	514,34
AC	469,09	501,88	487,42	505,15	490,88	605,17	513,74
TO	469,95	492,84	478,05	509,66	487,62	604,69	511,04
MA	465,98	490,87	474,85	502,52	483,55	611,59	509,16
AP	465,92	495,85	477,30	495,46	483,63	598,38	506,58
CE	462,68	488,27	477,00	503,72	482,92	573,52	501,04
AM	451,96	475,63	463,23	481,90	468,18	535,77	481,70
Brasil	493,78	523,70	507,41	544,56	517,37	636,74	541,24

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Ao analisar o desempenho médio dos estudantes por unidade da federação, Minas Gerais apresentou a maior média (569,71) na nota final do ENEM 2021, seguido dos estados de São Paulo com 562,16 e Rio de Janeiro com 561,28. Entre as médias mais baixas, Amazonas com 481,70 apresentou o pior resultado, seguido do Ceará com 481,70 e do Amapá com 506,58.

Cabe lembrar que o estado do Amazonas foi um dos mais atingidos pela pandemia de Covid-19. Tal situação pode ter exercido maior efeito no sistema educacional daquele estado. No entanto, a análise por unidade da federação mais uma vez destacou que as diferenças socioeconômicas regionais são replicadas no sistema de ensino, com a superioridade dos estados localizados no Sudeste e Sul.

Destaque positivo no *ranking*, o Rio Grande do Norte apareceu como o primeiro estado da região o Nordeste, com a terceira melhor média na prova de redação. Vale lembrar que o estado apresentou o maior percentual de estudantes da rede federal de ensino 22,4% e o segundo menor percentual de estudantes oriundos da rede estadual 44,8%, percentual maior apenas quando comparado ao Rio de Janeiro com 41,3%. Tal dado é relevante, pois a rede estadual é onde estão os candidatos com perfil socioeconômico mais baixo além de os dados apresentados mais à frente, mostrarem, que quando comparadas as redes públicas de ensino, há grande superioridade da rede federal.

Seguindo os resultados descritivos da pesquisa, inicia-se a apresentação do desempenho dos estudantes por dependência administrativa de sua escola de origem. A tabela 5 traz o desempenho médio na prova objetiva, na redação e o resultado final do ENEM, consolidados por dependência administrativa da escola de onde os estudante são oriundos.

Tabela 5 – Desempenho dos candidators por dependência administrativa da escola no ENEM 2021

Área de Conhecimento	Média Nacional			
	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
Média Objetiva	561,06	486,10	500,07	**565,06**
Redação	705,95	575,58	588,46	**733,82**
Nota Final	590,04	504,00	517,75	**598,81**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

O resultado mostrou a rede particular de ensino com as maiores notas tanto na prova objetiva quanto na redação. De forma geral, os estudantes oriundos da rede federal de ensino

apresentaram resultados muito próximos aos estudantes da rede particular. Diferentemente do observado nas redes estaduais e municipais, que recebem os maiores quantitativos de estudantes das camadas populares e tiveram resultados consideravelmente mais baixos.

A tabela 6 comparou os percentuais de diferença da rede de ensino federal, estadual e municipal, nas provas objetiva, de redação e no resultado final do ENEM 2021, contrastados à rede particular de ensino.

Tabela 6 - Diferença percentual dos candidatos da rede federal, estadual e municipal em relação a rede particular de ensino no ENEM 2021

Prova	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL
Média Objetiva	0,7%	16,2%	13,0%
Redação	3,9%	27,5%	24,7%
Nota Final	1,5%	18,8%	15,7%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

O desempenho médio dos candidatos da rede federal foi de 0,7% menor na prova objetiva e 3,9% na redação. Mesmo recebendo candidatos em condições socioeconômicas muito diferentes da rede particular, os resultados são muito próximos, ainda que sem isolar quaisquer características. Já a diferença em relação às redes estadual e municipal é de 16,2% e 13% na prova objetiva, com valores que se intensificaram no resultado da redação, com diferenças de 27,5% e 24,7% respectivamente.

Chamou atenção na análise a diferença substancialmente maior (praticamente o dobro nas redes estaduais e municipais) na comparação entre alunos da escola pública e privada na prova de redação. Mesmo na rede federal, que vem apresentando resultados muito próximos, com algumas unidades até superando os estudantes da rede particular, a redação indicou um grau maior de diferença. As desigualdades socioculturais parecem se intensificar ou mesmo exercer uma influência/correlação maior na prova de redação.

Seguindo a apresentação dos dados, a tabela 7 traz o desempenho dos candidatos por dependência administrativa da escola e unidade da federação na prova objetiva do ENEM. Para facilitar a visualização dos melhores e piores desempenhos foram destacados os três melhores (em verde) e os três piores (em vermelho) desempenhos das unidades da federação em cada rede de ensino.

Tabela 7 - Desempenho dos candidatos na prova objetiva por dependência administrativa da escola e unidade da federação no ENEM 2021

UF	Média Objetiva			
	FED	EST	MUN	PART
RO	522,95	475,15	469,07	543,02
AC	505,28	475,41	471,59	551,39
AM	508,85	455,54	432,21	550,06
RR	522,20	481,78	-	538,21
PA	528,52	463,98	451,13	538,06
AP	521,95	464,26	-	533,90
TO	528,28	464,98	511,39	555,92
MA	520,85	462,19	457,77	541,59
PI	521,16	464,07	434,50	563,10
CE	546,12	469,11	460,60	571,93
RN	570,00	476,43	477,67	552,90
PB	536,98	470,76	473,65	552,38
PE	571,55	482,74	463,48	554,67
AL	545,82	466,42	430,31	528,60
SE	545,52	475,25	441,16	551,05
BA	556,46	473,00	450,75	551,65
MG	588,31	500,56	532,18	588,48
ES	596,54	494,69	475,26	571,56
RJ	587,31	490,76	505,16	561,49
SP	565,44	512,85	524,89	569,48
PR	571,87	499,66	492,33	565,58
SC	574,65	501,46	523,47	573,88
RS	578,43	504,81	498,48	575,42
MS	551,43	481,44	459,53	560,08
MT	535,30	476,79	449,96	552,31
GO	547,88	479,94	478,38	563,98
DF	558,94	496,49	-	573,74
Brasil	561,06	486,10	500,07	565,06

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Na análise por unidade da federação prevaleceram as melhores notas no Sudeste e Sul. Já os piores rendimentos no Norte e Nordeste. Ressalta-se que o resultado apresentado não levou em consideração aspectos socioeconômicos. Mis a frente, quando a análise considera o desempenho por estrato de renda, há evidentes mudanças nos resultados.

Dentro da rede federal, o Espírito Santo apresentou o melhor rendimento na prova objetiva 596,54; enquanto o Acre o pior com 505,28; uma diferença percentual de 18,1%. Na rede estadual de ensino, o melhor desempenho médio foi do estado de São Paulo, com valor de 512,85, já o pior, o do Amazonas, com 455,54, diferença percentual de 12,6% entre maior

e menor rendimento. Quanto aos estudantes de origem municipal o maior rendimento médio ocorreu em Minas Gerais e o pior em Alagoas, com uma diferença percentual entre esses dois de 23,7%. Por fim, na rede particular de ensino, o resultado anterior se repetiu com Minas Gerais se destacando com 588,48 e o Alagoas com 528,60, diferença percentual de 11,3%. Os valores mostraram que a rede particular possuiu a menor variação de desempenho entre as Unidades da Federação.

Para comparar os resultados obtidos entre as redes de ensino dentro de cada estado, a tabela 8 traz o percentual de diferença no desempenho dos candidatos das redes federal, estadual e municipal quando comparados à rede particular.

Tabela 8 - Diferença percentual no desempenho dos candidatos na prova objetiva nas redes federal, estadual e municipal em relação à rede particular no ENEM 2021

UF	Prova Objetiva		
	FED	EST	MUN
RO	3,8%	14,3%	15,8%
AC	9,1%	16,0%	16,9%
AM	8,1%	20,7%	27,3%
RR	3,1%	11,7%	-
PA	1,8%	16,0%	19,3%
AP	2,3%	15,0%	-
TO	5,2%	19,6%	8,7%
MA	4,0%	17,2%	18,3%
PI	8,0%	21,3%	29,6%
CE	4,7%	21,9%	24,2%
RN	-3,0%	16,1%	15,7%
PB	2,9%	17,3%	16,6%
PE	-3,0%	14,9%	19,7%
AL	-3,2%	13,3%	22,8%
SE	1,0%	16,0%	24,9%
BA	-0,9%	16,6%	22,4%
MG	0,03%	17,6%	10,6%
ES	-4,2%	15,5%	20,3%
RJ	-4,4%	14,4%	11,2%
SP	0,7%	11,0%	8,5%
PR	-1,1%	13,2%	14,9%
SC	-0,1%	14,4%	9,6%
RS	-0,5%	14,0%	15,4%
MS	1,6%	16,3%	21,9%
MT	3,2%	15,8%	22,7%
GO	2,9%	17,5%	17,9%
DF	2,6%	15,6%	-
Brasil	0,7%	16,2%	13,0%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

A tabela 8, apesar de utilizada para comparação das diferenças apresentadas por cada unidade da federação em relação à rede particular de ensino, o que ganha maior destaque são os resultados da rede federal. Ela supera as instituições particulares em nove estados, conforme destacado em verde. Na comparação interna, o estado do Rio de Janeiro registrou a melhor posição quando comparado a sua rede particular com a rede federal (4,4% superior) e o Acre possuiu o pior cenário interno (9,1% inferior) da rede federal para a particular.

Já na análise das redes estaduais e municipais comparadas à particular, os resultados são significativamente piores. Com 21,9% o estado do Ceará apresentou a maior diferença média na prova objetiva quando as redes estaduais são comparadas com a particular do mesmo estado. Na municipal, o pior resultado ficou com Piauí com 29,6%. Diferente do ocorrido na rede federal, em nenhuma unidade da federação a média estadual ou municipal conseguiu superar a particular. O estado com índices mais próximos foi São Paulo, com diferenças percentuais de 11% e 8,5% nas redes estadual e municipal respectivamente. O que coloca este, apesar da ainda diferença significativa, como o estado onde a educação apresenta o resultado mais ‘igualitário’, entre as diferentes dependências administrativas das escolas.

Seguindo com a apresentação dos dados, a tabela 9 registra o desempenho dos candidatos por dependência administrativa da escola e unidade da federação na prova de redação do ENEM 2021.

Tabela 9 - Desempenho dos candidatos na redação por dependência administrativa da escola e unidade da federação no ENEM 2021

UF	Média Redação			
	FED	EST	MUN	PART
RO	659,86	571,49	508,00	715,92
AC	652,48	561,21	460,00	772,38
AM	633,98	509,65	401,96	700,51
RR	636,24	549,84	-	695,81
PA	683,44	578,97	539,82	753,81
AP	638,79	557,70	-	706,30
TO	661,20	561,73	615,00	747,49
MA	679,99	563,38	574,09	753,31
PI	697,34	573,30	523,27	792,37
CE	689,10	543,05	530,86	773,16
RN	736,45	579,69	430,00	749,64
PB	720,53	585,82	504,44	759,11
PE	715,75	593,38	514,67	731,33
AL	704,28	575,71	363,33	709,82
SE	700,56	602,77	652,00	767,07
BA	713,95	565,95	535,83	739,06
MG	744,84	600,79	652,26	787,28
ES	754,49	601,19	580,87	767,31
RJ	728,89	582,16	601,63	734,84
SP	689,01	593,45	615,66	707,76
PR	678,36	572,71	551,18	692,87
SC	692,07	585,41	581,51	720,70
RS	694,92	599,82	573,07	738,37
MS	664,54	564,68	495,71	732,86
MT	678,04	566,46	468,18	734,24
GO	687,95	568,81	599,72	754,01
DF	655,60	581,95	-	718,31
Brasil	705,95	575,58	588,46	733,82

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Nas escolas federais, assim como ocorrido na prova objetiva, o estado do Espírito Santo obteve o melhor desempenho, 754,49 e se consolidou com a melhor nota final da rede federal de ensino. No lado inverso, o Amazonas apareceu novamente entre os piores resultados, com média de 633,98 e uma diferença percentual do topo para a base com 19% de variação.

De certa forma, outra surpresa nas notas da redação por unidade da federação foi uma melhora no resultado de alguns estados do Nordeste. Entre as redes estaduais, por exemplo,

Sergipe apresentou o melhor desempenho com 602,77, já o Amazonas repetiu o baixo resultado com 509,65, com variação de 18,3% entre extremos.

Na rede municipal, Minas Gerais com 652,26 e Amazonas com 363,33 são os pontos extremos do *ranking* com uma diferença percentual entre as médias de 79,5%. Vale novamente destacar que o maior quantitativo de candidatos oriundos da rede municipal está inserido nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Pará, de tal forma que uma análise mais decentralizada (dividida em fatores como aqui dependência administrativa da escola e mais à frente, raça/cor, renda, etc., pode trazer uma base reduzida e assim apresentar maiores discrepâncias) pode contar com uma base com poucos estudantes, o que pode propiciar distorções.

Por fim, a rede particular de ensino apresentou melhor desempenho na redação no estado de Piauí com 792,37, outra surpresa positiva no Nordeste. Já o Paraná com média de 692,87 na redação, surpreendeu negativamente com o menor desempenho quando comparados os estudantes oriundos das redes particulares por unidade da federação. Dentro dos extremos da rede, perfazendo um percentual de diferença de 14,4 %. O que novamente demostrou que entre as redes, a particular é a que apresenta menor variação entre os estados.

Para finalizar a apresentação inicial por estado e dependência administrativa a tabela 10 traz o percentual de diferença do desempenho dos candidatos das redes federal, estadual e municipal em relação à rede particular na redação dentro de cada estado. Diferentemente da prova objetiva em que algumas unidades da federação, a rede federal conseguiu resultados superiores à particular, na redação esta última dominou sem exceções. A menor diferença foi apresentada no Rio de Janeiro - 0,8% e a maior no Acre 18,4%.

Nas redes estadual e federal, a diferença na prova de redação, entre as redes dentro de cada estado, também piorou significativamente quando comparado com a prova objetiva. Na rede estadual, o estado do Ceará apresentou uma diferença percentual de 42,4%. Já na municipal, em Alagoas os candidatos da rede particular, obtiveram uma média de quase o dobro (95,4%). O estado de São Paulo, novamente, apresentou a menor diferença em ambas as redes, 19,3% e 15%, sendo a estadual e municipal respectivamente. Mesmo se desconsiderarmos a rede municipal de ensino, que conta com poucos candidatos, a diferença entre a rede particular e a estadual é enorme.

Tabela 10 - Diferença percentual no desempenho na redação dos candidatos das redes federal, estadual e municipal em relação à rede particular ENEM 2021

UF	Redação		
	FED	EST	MUN
RO	8,5%	25,3%	40,9%
AC	18,4%	37,6%	67,9%
AM	10,5%	37,4%	74,3%
RR	9,4%	26,5%	-
PA	10,3%	30,2%	39,6%
AP	10,6%	26,6%	-
TO	13,1%	33,1%	21,5%
MA	10,8%	33,7%	31,2%
PI	13,6%	38,2%	51,4%
CE	12,2%	42,4%	45,6%
RN	1,8%	29,3%	74,3%
PB	5,4%	29,6%	50,5%
PE	2,2%	23,2%	42,1%
AL	0,8%	23,3%	95,4%
SE	9,5%	27,3%	17,6%
BA	3,5%	30,6%	37,9%
MG	5,7%	31,0%	20,7%
ES	1,7%	27,6%	32,1%
RJ	0,8%	26,2%	22,1%
SP	2,7%	19,3%	15,0%
PR	2,1%	21,0%	25,7%
SC	4,1%	23,1%	23,9%
RS	6,3%	23,1%	28,8%
MS	10,3%	29,8%	47,8%
MT	8,3%	29,6%	56,8%
GO	9,6%	32,6%	25,7%
DF	9,6%	23,4%	-
Brasil	3,9%	27,5%	24,7%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Antes de partir para o detalhamento dos resultados por sexo, renda, Cor/raça e escolaridade dos pais, vale destacar o percentual de candidatos com acesso à internet na residência e o desempenho deles. Tal informação, apesar de desvinculada do contexto inicial de análise, se mostra importante, pois na perspectiva de socialização na modernidade, tratada no referencial e aprofundada na parte qualitativa deste trabalho, a socialização a partir deste canal ganha relevância. Desta forma, vale a análise do percentual de estudantes com tal acesso.

A tabela 11 apresenta o percentual dos candidatos com acesso à internet em sua residência e a média de desempenho dividido entre os que tem acesso e os que não possuem.

Tabela 11 - Distribuição percentual dos candidatos com/sem acesso a internet e seus desempenhos no ENEM 2021

Área de Conhecimento	Residência Tem Acesso à Internet		Diferença Percentual
	NÃO	SIM	
	6,90%	93,10%	
	Média Nacional		
Ciências Naturais	443,42	497,52	12,20%
Ciências Humanas	464,63	528,09	13,66%
Linguagens e Códigos	449,90	511,68	13,73%
Matemática	469,15	550,16	17,27%
Média Objetiva	456,77	521,86	14,25%
Redação	521,97	645,26	23,62%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Os dados mostram que 93,10% dos candidatos possuem acesso à internet em sua residência. Quanto ao desempenho, em todas as áreas de conhecimento os candidatos com acesso à internet obtiveram resultados melhores, com percentual de destaque na prova de redação. Logicamente, a análise aqui não traz conclusões, vide que o acesso à internet não é um fator isolado. Na atualidade, tal serviço já pode ser considerado básico/essencial, provavelmente o percentual que ainda não possui acesso está inserido na classe mais pobre da sociedade.

4.2 Análises por sexo

A análise dos dados do ENEM 2021 a partir do sexo dos candidatos, registrou que 56,7% são do feminino e 43,3% masculino, o que demostra a maioria feminina na participação no exame. Tal situação já é uma realidade desde o início do século XXI, quando as mulheres assumiram maioria não só no ENEM, mas nas próprias Universidades, tendo uma participação mais expressiva, conforme demostram os dados do Censo Escolar dos últimos anos. A tabela 12 apresenta a distribuição dos estudantes que fizeram o ENEM por estado e sexo.

Tabela 12 - Distribuição dos candidatos por sexo no ENEM 2021

UF	Feminino		Masculino		Total
	N	%	N	%	N
RO	2.904	60,0%	1.932	40,0%	4.836
AC	1.271	57,3%	946	42,7%	2.217
AM	8.438	54,8%	6.951	45,2%	15.389
RR	728	60,8%	469	39,2%	1.197
PA	11.876	57,3%	8.833	42,7%	20.709
AP	1.137	53,9%	971	46,1%	2.108
TO	2.569	57,9%	1.869	42,1%	4.438
MA	9.238	57,2%	6.925	42,8%	16.163
PI	6.333	56,8%	4.811	43,2%	11.144
CE	30.905	54,9%	25.419	45,1%	56.324
RN	6.033	55,5%	4.830	44,5%	10.863
PB	7.259	54,9%	5.967	45,1%	13.226
PE	16.429	56,2%	12.824	43,8%	29.253
AL	4.951	58,0%	3.584	42,0%	8.535
SE	3.751	56,3%	2.909	43,7%	6.660
BA	19.993	58,0%	14.458	42,0%	34.451
MG	28.629	57,3%	21.335	42,7%	49.964
ES	7.790	56,8%	5.916	43,2%	13.706
RJ	25.325	57,8%	18.513	42,2%	43.838
SP	62.801	56,1%	49.230	43,9%	112.031
PR	18.667	57,1%	14.024	42,9%	32.691
SC	11.204	57,0%	8.443	43,0%	19.647
RS	16.224	58,6%	11.467	41,4%	27.691
MS	4.516	56,7%	3.445	43,3%	7.961
MT	5.547	59,1%	3.833	40,9%	9.380
GO	13.467	55,7%	10.702	44,3%	24.169
DF	8.263	57,8%	6.044	42,2%	14.307
Brasil	336.248	56,7%	256.650	43,3%	592.898

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

A análise da distribuição dos candidatos por sexo não apresentou grandes alterações entre as unidades da federação. Em todas, o sexo feminino foi maioria. O estado de Roraima com 60,8% de candidatas do sexo feminino foi o que registou maior percentual. Já o Amapá com 53,9% foi onde os percentuais de distribuição entre os sexos se mostrou mais igualitário.

Apesar do domínio feminino no quantitativo daqueles que fizeram o ENEM, quando se analisou o desempenho, os candidatos do sexo masculino se destacaram obtendo maior rendimento na prova objetiva, enquanto o sexo feminino foi melhor na redação. A tabela 13

apresenta, por unidade da federação, o rendimento na prova objetiva, redação e nota final por sexo.

Tabela 13 - Desempenho dos candidatos por sexo no ENEM 2021

UF	Prova Objetiva		Redação		Nota Final	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
RO	484,76	502,24	619,21	582,95	511,65	518,38
AC	481,01	504,15	612,90	594,78	507,39	522,27
AM	463,63	473,70	550,19	518,26	480,95	482,61
RR	487,32	513,13	597,75	571,22	509,41	524,75
PA	480,68	500,64	642,97	625,40	513,14	525,59
AP	478,36	489,80	615,81	577,96	505,85	507,43
TO	479,93	498,21	618,37	585,87	507,62	515,74
MA	475,47	494,35	619,94	600,44	504,36	515,56
PI	494,17	512,75	669,82	641,17	529,30	538,43
CE	477,23	489,83	594,18	548,40	500,62	501,55
RN	510,52	537,00	678,70	659,06	544,16	561,41
PB	496,44	515,85	674,28	638,34	532,01	540,35
PE	497,26	518,00	651,31	617,10	528,07	537,82
AL	492,07	516,50	656,00	631,82	524,86	539,56
SE	498,40	520,74	684,84	655,13	535,69	547,62
BA	494,37	517,92	641,72	618,20	523,84	537,97
MG	**531,49**	**554,78**	**696,51**	**664,48**	564,49	576,72
ES	515,36	537,52	672,91	637,08	546,87	557,43
RJ	523,32	548,69	682,82	653,10	555,22	569,58
SP	530,88	552,68	664,69	628,88	557,64	567,92
PR	518,54	539,98	638,03	602,45	542,44	552,48
SC	523,69	548,50	658,49	623,75	550,65	563,55
RS	521,89	546,72	662,49	630,56	550,01	563,49
MS	500,69	522,48	632,35	605,60	527,02	539,11
MT	496,87	521,00	639,89	616,18	525,47	540,03
GO	498,81	516,44	639,63	609,10	526,97	534,97
DF	519,75	545,12	651,95	623,87	546,19	560,87
Brasil	508,41	529,10	651,03	618,02	536,93	546,88

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Os dados mostraram que em todas as unidades da federação o padrão de desempenho se manteve, ou seja, os candidatos do sexo masculino com maiores notas na prova objetiva e do sexo feminino na redação. Conforme Artes (2007), a literatura das últimas décadas destaca a apropriação diferenciada de conhecimentos por homens e mulheres, sempre na direção de que o sexo feminino possui maior afinidade com as práticas de leitura e melhor desempenho nos testes que avaliam o letramento. Todavia, quando somadas as notas das provas objetivas,

da redação e medida a nota final do exame, o maior peso da prova objetiva colocou os candidatos do sexo masculino com maior média final em todos os estados.

Para melhor compreensão das diferenças de resultados na prova objetiva, a tabela 14 apresenta o desempenho por área de conhecimento e a tabela 15, logo a seguir, demonstra a diferença percentual dos resultados das candidatas do sexo feminino comparadas ao masculino.

Tabela 14 - Desempenho dos candidatos por sexo e área de conhecimento da prova objetiva no ENEM 2021

UF	Ciências da Natureza		Ciências Humanas		Linguagens e Códigos		Matemática	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
RO	467,28	484,70	492,23	506,69	479,92	487,49	499,61	530,07
AC	459,86	481,50	493,13	513,63	481,94	494,78	489,12	526,68
AM	447,02	457,96	472,68	479,20	462,07	464,64	472,77	492,98
RR	470,96	492,58	497,23	520,57	488,96	500,67	492,14	538,70
PA	463,21	484,77	493,94	509,14	474,82	483,93	490,77	524,73
AP	458,74	474,33	492,96	499,24	**477,32**	477,27	484,44	508,36
TO	460,95	482,33	487,78	499,80	476,20	480,59	494,78	530,11
MA	457,22	477,66	485,27	498,33	471,22	479,70	488,15	521,69
PI	473,50	493,98	502,66	514,54	487,86	494,38	512,66	548,09
CE	456,28	470,46	485,05	492,20	475,83	478,41	491,75	518,26
RN	487,99	513,10	520,03	541,77	504,97	516,75	529,10	576,37
PB	474,70	496,93	505,77	519,74	490,50	496,53	514,78	550,21
PE	474,71	495,56	502,88	517,75	493,73	501,90	517,71	556,80
AL	469,96	494,72	500,92	519,67	487,10	499,32	510,30	552,30
SE	478,05	502,41	507,14	524,20	491,16	500,88	517,26	555,48
BA	473,75	498,36	504,34	522,83	490,91	502,65	508,50	547,82
MG	503,40	528,42	539,43	556,30	523,72	531,61	559,40	602,78
ES	493,52	515,57	523,21	538,88	508,83	516,33	535,88	579,28
RJ	495,55	520,91	533,51	552,99	519,85	528,85	544,38	592,02
SP	501,22	525,06	539,07	553,25	528,31	533,04	554,90	599,36
PR	493,83	518,19	529,20	542,05	515,07	520,01	536,06	579,69
SC	501,16	528,61	533,82	551,13	515,05	523,44	544,71	590,83
RS	494,39	519,93	533,62	551,22	518,99	527,63	540,57	588,10
MS	478,93	500,83	507,22	524,29	496,59	505,80	520,02	559,00
MT	475,91	503,20	507,25	524,89	489,64	500,65	514,67	555,25
GO	475,46	496,51	508,24	519,68	495,94	500,76	515,58	548,80
DF	493,83	523,69	530,79	546,61	521,17	529,37	533,19	580,81
Brasil	484,14	506,42	517,52	531,80	504,55	511,17	527,43	567,00

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

A observação dos dados da tabela 14 - destaca a superioridade no resultado dos candidatos do sexo masculino em todas as áreas de conhecimento da prova objetiva. Somente no estado do Amapá, na área de conhecimento Linguagens e Códigos, as candidatas do sexo feminino obtiveram média superior. Vale salientar, que na análise histórica dos últimos anos do exame, a área de Linguagens e Códigos era dominada com resultado superior pelas candidatas do sexo feminino, tendo a edição de 2021 tido apresentado um resultado diferente.

Tabela 15 - Diferença percentual do desempenho Das candidatas do sexo feminino para os do sexo masculino

UF	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática	Redação	Nota Final
RO	3,7%	2,9%	1,6%	6,1%	-5,9%	1,3%
AC	4,7%	4,2%	**2,7%**	7,7%	-3,0%	2,9%
AM	**2,4%**	1,4%	0,6%	**4,3%**	-5,8%	0,3%
RR	4,6%	**4,7%**	2,4%	**9,5%**	-4,4%	3,0%
PA	4,7%	3,1%	1,9%	6,9%	**-2,7%**	2,4%
AP	3,4%	**1,3%**	**-0,01%**	4,9%	-6,1%	0,3%
TO	4,6%	2,5%	0,9%	7,1%	-5,3%	1,6%
MA	4,5%	2,7%	1,8%	6,9%	-3,1%	2,2%
PI	4,3%	2,4%	1,3%	6,9%	-4,3%	1,7%
CE	3,1%	1,5%	0,5%	5,4%	**-7,7%**	**0,2%**
RN	5,1%	4,2%	2,3%	8,9%	-2,9%	**3,2%**
PB	4,7%	2,8%	1,2%	6,9%	-5,3%	1,6%
PE	4,4%	3,0%	1,7%	7,6%	-5,3%	1,8%
AL	5,3%	3,7%	2,5%	8,2%	-3,7%	2,8%
SE	5,1%	3,4%	2,0%	7,4%	-4,3%	2,2%
BA	5,2%	3,7%	2,4%	7,7%	-3,7%	2,7%
MG	5,0%	3,1%	1,5%	7,8%	-4,6%	2,2%
ES	4,5%	3,0%	1,5%	8,1%	-5,3%	1,9%
RJ	5,1%	3,7%	1,7%	8,8%	-4,4%	2,6%
SP	4,8%	2,6%	0,9%	8,0%	-5,4%	1,8%
PR	4,9%	2,4%	1,0%	8,1%	-5,6%	1,9%
SC	5,5%	3,2%	1,6%	8,5%	-5,3%	2,3%
RS	5,2%	3,3%	1,7%	8,8%	-4,8%	2,5%
MS	4,6%	3,4%	1,9%	7,5%	-4,2%	2,3%
MT	5,7%	3,5%	2,2%	7,9%	-3,7%	2,8%
GO	4,4%	2,3%	1,0%	6,4%	-4,8%	1,5%
DF	**6,0%**	3,0%	1,6%	8,9%	-4,3%	2,7%
Brasil	4,6%	2,8%	1,3%	7,5%	-5,1%	1,9%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Os dados demostram que a área de Matemática é onde se apresenta a maior discrepância entre os resultados por sexo, com uma diferença percentual nacional média de 7,5%. Historicamente os alunos do sexo masculino conseguem melhor desempenho em tal área de conhecimento. Holanda *et. al* (2022) explora a diferença a diferença de desempenho na prova de Matemática no ENEM dos anos de 2010 a 2019. Em todas essas edições o resultado foi favorável aos candidatos do sexo masculino.

Nas áreas de conhecimento de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, apesar de haver uma diferença percentual média menor - respectivamente 4,6% e 2,8% - os estudantes do sexo masculino também superaram em todas as unidades da federação. Noguera *et. al* (2019) também trouxeram a discussão da diferenciação dos resultados do ENEM por sexo, avaliando os anos de 2013 a 2017. Constataram o melhor desempenho dos candidatos do sexo masculino nas provas de Matemática e Ciências da Natureza e uma quase equivalência na área de Linguagens e Códigos.

A área de conhecimento Linguagens e Códigos no ENEM 2021 foi a que apresentou a menor diferença percentual entre os sexos na média nacional com um percentual maior para os estudantes do sexo masculino de 1,3%. Somente no estado do Amapá as candidatas tiveram maior desempenho, 0,01%, ou seja, praticamente uma média empatada. Tal resultado chama a atenção, pois no decorrer dos anos de exame, Linguagens e Códigos é uma área de conhecimento com desempenho mais tendencioso de domínio pelas candidatas do sexo feminino, inclusive, o que reflete também no domínio na redação.

Na prova de redação o desempenho superior das candidatas do sexo feminino prevaleceu em todos estados, com destaque para o Ceará com maior percentual 7,7% e para o Pará com a menor diferença de 2,7%. Mesmo se destacando na redação, no desempenho final as candidatas do sexo feminino foram superadas em todos os estados pelos candidatos do sexo masculino, sendo a maior diferença percentual registrada no estado de Rio Grande do Norte 3,2% e a menor no Ceará 0,2%.

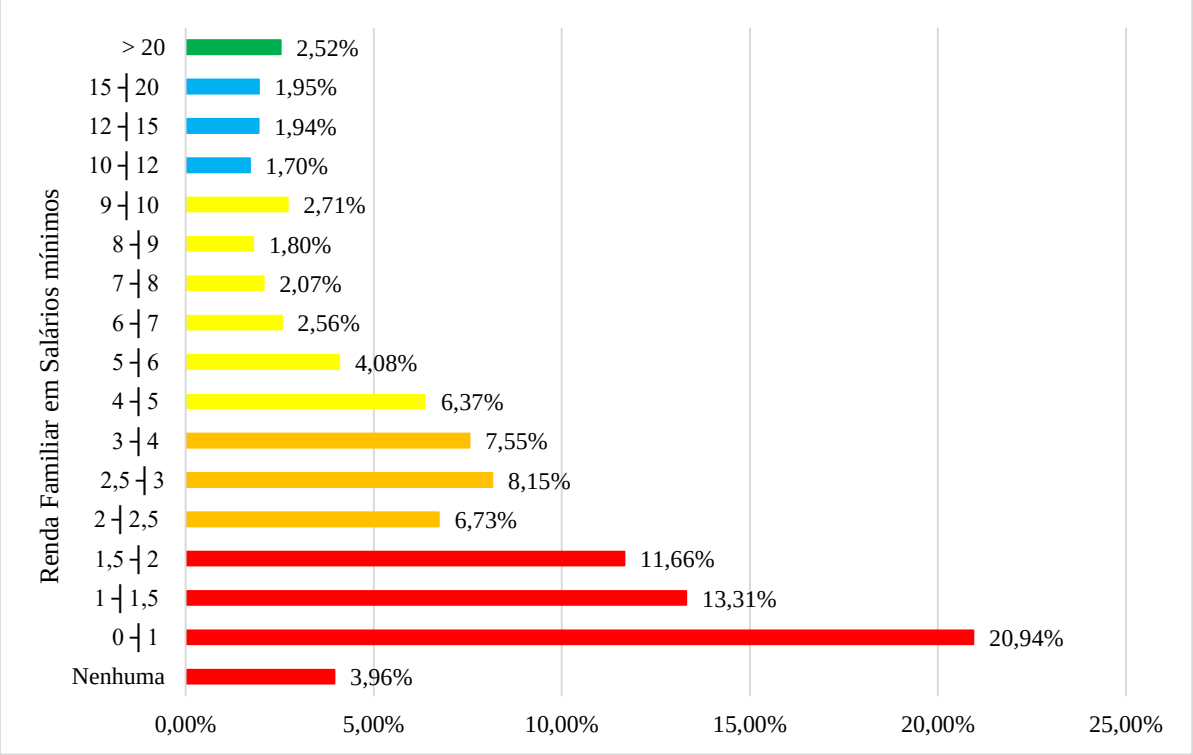
As desigualdades de desempenho entre gêneros estão relacionadas à distribuição desigual de capitais, à divisão social do trabalho e a diversas condições subjetivas que também afetam os rendimentos escolares (Santana, 2023). Concorda-se com Noguera *et. al* (2019, p.) que para alcançar a igualdade de gênero no ENEM e em exames similares, é necessário políticas públicas educacionais e estudos mais aprofundados sobre o tema, que auxiliem na obtenção do equilíbrio entre gêneros.

4.3 Análises por renda

Para compreender a influência da renda familiar dos candidatos no seu desempenho, esta seção apresenta o detalhamento deste fator a partir de várias perspectivas. A variável renda no questionário do ENEM 2021 foi dividida em 17 níveis, partindo dos candidatos sem nenhuma renda até alcançar os que possuíam rendimento acima de vinte salários mínimos (no ano de 2021 o salário mínimo era de R$ 1.100 um mil e cem reais).

A figura 3 apresenta o percentual de candidatos distribuídos por faixa de renda da família. Para facilitar a visualização, foram utilizadas cinco cores diferentes, que representam a estratificação de classes utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Sendo a classe E a com renda familiar de até 2 salários mínimos (vermelho), a classe D de 2 até 4 (laranja), a classe C de 4 a 10 (amarelo), a classe B de 10 a 20 (azul) e a classe A acima de 20 salários mínimos (Verde).

Figura 3 - Distribuição dos candidatos por renda familiar em salários mínimos no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

A distribuição dos candidatos por renda demonstrou a concentração de estudantes na base da tabela. Um percentual de 49,87% está inserido na classe E, com destaque para 3,96%

dos candidatos onde as famílias não possuíam nenhuma renda e de 20,94% onde se concentrou a maior faixa de candidatos, nas famílias com renda acima de zero até um salário mínimo. Em sequência, os candidatos da classe D representaram 22,43%, Classe C 19,59%, Classe B e A 5,59% e 2,52% respectivamente. Podemos aferir que a figura 4 representa de forma indireta a composição da distribuição de renda da sociedade brasileira. A grande parte da sociedade, com renda de até dois salários mínimos na base da pirâmide e uma minoria de ricos no topo.

A tabela 16 apresenta o desempenho dos estudantes a partir do estrato da renda familiar na qual estão inseridos, de cima para baixo, da menor para maior renda.

Tabela 16 - Desempenho dos candiatos por estrato da renda familiar no ENEM 2021

Renda Familiar	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática	Média Objetiva	Redação	Nota Final
Nenhuma	444,58	466,50	451,85	471,22	458,54	528,54	472,54
0 ┤ 1	453,87	479,56	466,86	484,83	471,28	561,04	489,23
1 ┤ 1,5	470,93	502,21	489,40	511,27	493,45	600,21	514,80
1,5 ┤ 2	480,41	513,12	499,76	525,49	504,69	617,80	527,31
2 ┤ 2,5	491,85	524,59	509,83	542,85	517,28	635,44	540,91
2,5 ┤ 3	497,84	530,41	515,09	551,01	523,59	649,19	548,71
3 ┤ 4	509,24	541,72	524,46	568,28	535,92	667,54	562,25
4 ┤ 5	519,49	550,93	532,58	582,89	546,48	686,26	574,43
5 ┤ 6	527,33	558,67	538,92	593,57	554,62	700,45	583,79
6 ┤ 7	533,65	564,49	544,04	601,84	561,00	710,77	590,96
7 ┤ 8	538,41	567,73	546,49	609,75	565,60	717,91	596,06
8 ┤ 9	542,38	572,92	550,50	614,58	570,09	725,34	601,14
9 ┤ 10	550,75	579,26	556,00	627,10	578,28	736,42	609,91
10 ┤ 12	555,94	586,57	562,08	636,36	585,24	745,83	617,36
12 ┤ 15	564,79	594,14	567,26	646,57	593,19	755,32	625,61
15 ┤ 20	572,09	600,43	572,63	658,53	600,92	768,33	634,40
> 20	581,65	611,00	579,64	677,62	612,48	780,28	646,04

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

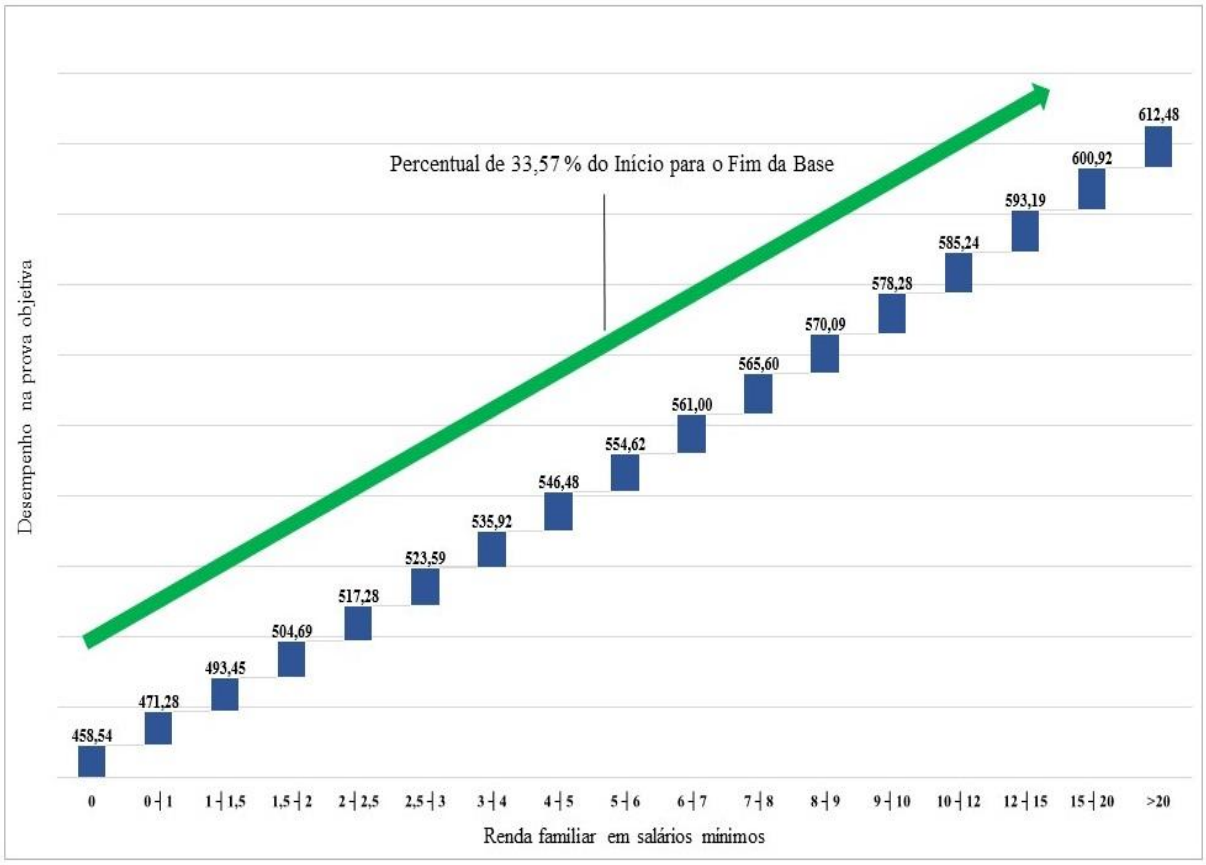
Apesar da tabela 16 não apresentar valores estatísticos de correlação, mas sim a tabulação dos microdados do ENEM, fica explícita a influência da renda no desempenho dos candidatos. Em nenhuma área de conhecimento, da prova objetiva ou na redação, a média dos resultados de um estrato de renda conseguiu valores superiores a média da faixa de renda mais alta. A sequência de rendimento médio no exame seguiu estritamente o aumento da renda.

Os resultados, apresentados na tabela 16, apontaram uma realidade distinta e atrelada ao contexto socioeconômico de cada candidato. Os desempenhos no ENEM 2021 são

positivamente proporcionais a renda: os maiores desempenhos são observados conforme se aumenta a renda familiar dos candidatos. Tais resultados vão ao encontro das afirmações de Bourdieu (BOURDIEU e PASSERON, 2012, 2015; BOURDIEU, 1989, 1998, 2005, 2007) sobre a relação direta e estreita entre nível socioeconômico e desempenho escolar.

Para clarificar os dados acima, as figuras 4 e 5 apresentam, de forma separada, o impacto da renda nas provas objetiva e na redação. A primeira traz os dados quanto a prova objetiva, onde é apresentado a relação renda (eixo horizontal) *versus* o desempenho médio dos candidatos (eixo vertical).

Figura 4 - Desempenho na prova objetiva por estrato de renda no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

A figura 4 aponta o impacto da renda no rendimento médio na prova objetiva. A média no exame do grupo onde a renda familiar é acima de vinte salários mínimos obteve uma nota percentual 33,57% maior que os estudantes sem renda familiar. Apesar da grande variação da base ao topo da figura, entre cada nível de renda também houve uma variação significativa, conforme demonstrado na tabela 17.

A tabela 17, apresenta a diferença percentual de rendimento na prova objetiva do exame entre cada nível de renda e o percentual acumulado de diferença de cada nível comparado com a base da tabela (candidatos sem renda familiar).

Tabela 17 - Diferença percentual de desempenho na prova objetiva entre cada estrato de renda e acumulada

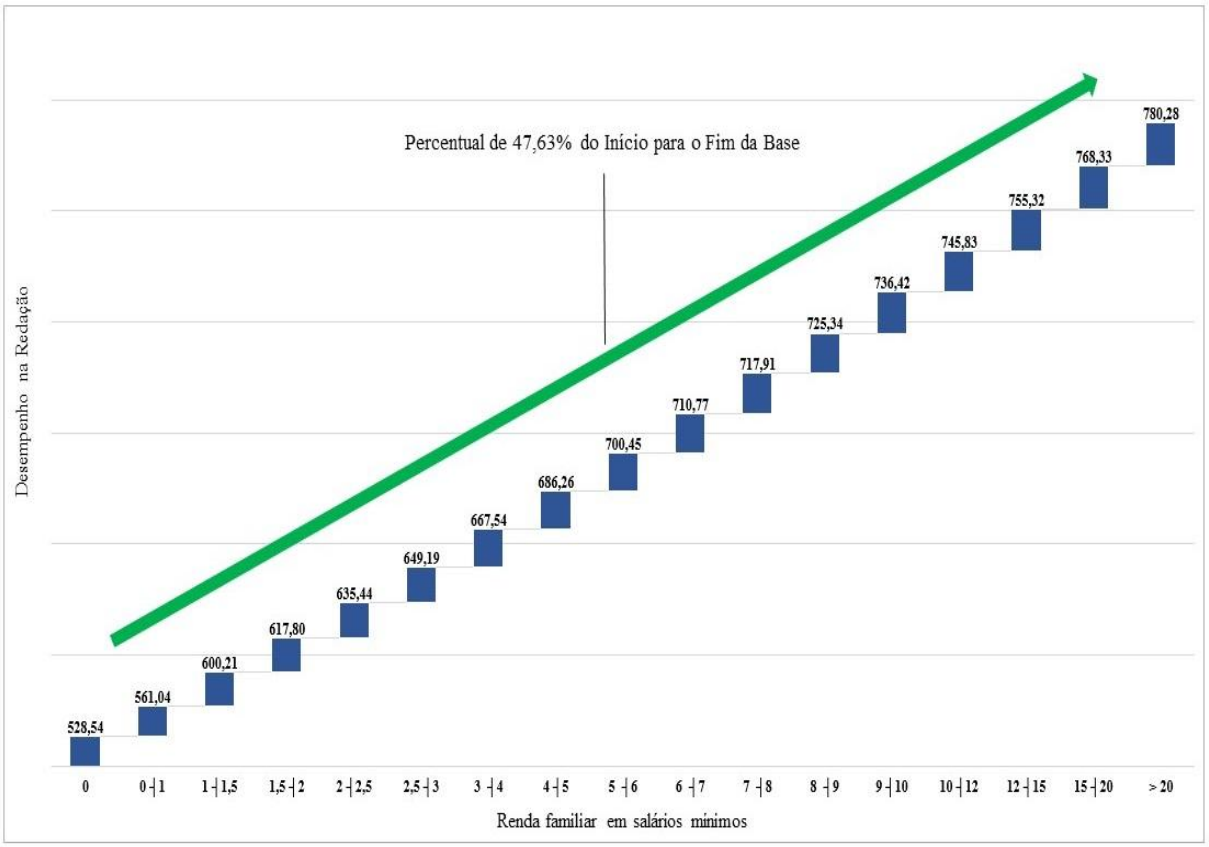
Renda Familiar	Diferença Nível Anterior	Diferença Acumulada Nenhuma Renda
0 ┤ 1	2,78%	2,78%
1 ┤ 1,5	4,70%	7,61%
1,5 ┤ 2	2,28%	10,07%
2 ┤ 2,5	2,49%	12,81%
2,5 ┤ 3	1,22%	14,19%
3 ┤ 4	2,36%	16,88%
4 ┤ 5	1,97%	19,18%
5 ┤ 6	1,49%	20,95%
6 ┤ 7	1,15%	22,35%
7 ┤ 8	0,82%	23,35%
8 ┤ 9	0,79%	24,33%
9 ┤ 10	1,44%	26,11%
10 ┤ 12	1,20%	27,63%
12 ┤ 15	1,36%	29,37%
15 ┤ 20	1,30%	31,05%
>20	1,92%	33,57%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Como citado acima, a diferença percentual entre topo e base da tabela foi de 33,57%, mas o que mais chamou atenção foram as variações entre níveis, sobretudo dentro da faixa mais pobre da população, pois os maiores índices de diferença se concentraram na classe E (mais pobre). Fica evidente que o aumento, mesmo que pequeno, na renda dos mais pobres, gera um grande impacto no rendimento escolar destes estudantes. Já quando analisadas as faixas de renda acima de 5 salários mínimos, apesar de mantido o aumento no desempenho, o impacto foi menor.

Quando se analisou o desempenho dos candidatos na redação, a diferença percentual entre topo e base da tabela foi ainda maior. Na figura 5 pode-se observar a evolução do rendimento médio dos candidatos conforme o aumento da renda familiar. O eixo horizontal apresenta a renda familiar *versus* o desempenho médio dos candidatos no eixo vertical.

Figura 5 - Desempenho na redação por estrato de renda no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

A figura 5 destaca o percentual de 47,63% de diferença de rendimento na prova de redação da base para o topo da tabela (da menor para maior faixa de renda). A figura 6 deixou explícita a evolução no desempenho conforme o aumento da renda familiar dos candidatos. A partir dos dados descritivos, ficou evidente o efeito da renda tanto na prova objetiva quanto na redação, sendo na segunda a diferença percentual significante superior.

Assim, como analisado e demostrado na prova objetiva, os detalhes da diferença percentual entre cada nível de renda chamam atenção. Nos estratos de renda mais baixos, a desigualdade entre os níveis é maior. A tabela 18 indica a diferença percentual de rendimento entre os níveis de renda como a diferença acumulada.

Tabela 18 - Diferença percentual de desempenho na redação entre os estratos de renda e acumulada no ENEM 2021

Renda Familiar	Diferença Nível Anterior	Diferença Acumulada Nenhuma Renda
0 ┤ 1	**6,15%**	6,15%
1 ┤ 1,5	**6,98%**	13,56%
1,5 ┤ 2	2,93%	16,89%
2 ┤ 2,5	2,86%	20,23%
2,5 ┤ 3	2,16%	22,83%
3 ┤ 4	2,83%	26,30%
4 ┤ 5	2,80%	29,84%
5 ┤ 6	2,07%	32,53%
6 ┤ 7	1,47%	34,48%
7 ┤ 8	1,01%	35,83%
8 ┤ 9	1,03%	37,24%
9 ┤ 10	1,53%	39,33%
10 ┤ 12	1,28%	41,11%
12 ┤ 15	1,27%	42,91%
15 ┤ 20	1,72%	45,37%
>20	1,56%	47,63%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Como ocorrido na prova objetiva, na redação o peso da renda entre níveis das camadas com menor faixa de rendimentos mostrou-se mais evidente e com maior variação/peso. Nota-se que a diferença percentual de maior impacto ocorreu nas mudanças de faixas de renda de 0 para 1 salário mínio e de 1 para 1,5 salário, com percentual de rendimento aumentando 6,15% e 6,98% respectivamente. Tal percentual, quando comparado com as mudanças de faixa de renda da população da classe C, B e A, chega a ser quatro vezes maior. As mudanças, de estratos de renda dos candidatos acima de 6 salários mínimos, alteram consideravelmente para menos o rendimento no exame quando comparado ao aumento de renda nas faixas mais pobres dos estudantes.

Apesar dos dados demonstrarem a influência da renda tanto no desempenho da prova objetiva quanto na redação, o efeito nesta última mostrou um maior impacto, o que em certo ponto, corrobora com uma análise de transferência de capital cultural de forma naturalizada nas vivências sociais e cotidianas de uma sociedade grafocêntrica que legitima uma certa cultura, modos de fala e escrita como padrão.

Para mapear os resultados por unidade da federação foi contextualizado o perfil de renda dos candidatos, de forma detalhada, em cada estado. A tabela 19 apresenta o percentual de candidatos por renda a partir das classes do IBGE em cada estado.

Tabela 19 - Distribuição dos candidatos por estrato de renda a partir da classificação de classes do IBGE em cada unidade da federação no ENEM 2021

UF	≤ 2	2 ┤ 4	4 ┤ 10	10 ┤ 20	> 20
RO	53,37%	25,91%	16,54%	3,08%	1,10%
AC	63,64%	16,37%	15,83%	3,38%	0,77%
AM	**75,04%**	12,97%	9,08%	2,04%	0,86%
RR	50,29%	23,14%	20,30%	4,85%	1,42%
PA	67,01%	16,65%	12,49%	2,68%	1,16%
AP	59,35%	16,37%	18,50%	4,65%	1,14%
TO	55,25%	21,38%	16,83%	4,69%	1,85%
MA	**72,59%**	14,25%	9,99%	2,22%	0,96%
PI	68,59%	15,17%	11,95%	3,12%	1,16%
CE	**84,84%**	7,83%	**5,02%**	**1,63%**	**0,68%**
RN	59,30%	18,90%	15,50%	4,71%	1,58%
PB	69,36%	14,99%	10,96%	3,24%	1,45%
PE	67,95%	14,92%	11,63%	3,53%	1,97%
AL	65,45%	16,86%	13,01%	3,29%	1,39%
SE	64,65%	16,50%	13,72%	3,59%	1,53%
BA	64,91%	16,93%	13,18%	3,42%	1,56%
MG	38,88%	27,39%	23,92%	6,88%	2,93%
ES	49,23%	25,76%	18,30%	4,66%	2,05%
RJ	40,77%	23,30%	23,66%	8,16%	4,12%
SP	**29,69%**	29,19%	28,67%	8,38%	4,07%
PR	**30,49%**	32,37%	27,69%	6,86%	2,59%
SC	**25,87%**	33,91%	**30,92%**	6,76%	2,54%
RS	35,83%	29,48%	25,01%	6,83%	2,85%
MS	43,26%	26,42%	22,50%	5,67%	2,16%
MT	39,34%	28,44%	23,48%	6,13%	2,61%
GO	51,09%	25,66%	17,17%	4,18%	1,90%
DF	37,17%	18,76%	24,97%	**12,87%**	**6,23%**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

A tabela 19 explicitou as desigualdades socioeconômicas brasileiras refletidas nos sistemas de ensino. Ficou evidente a diferença de distribuição de renda entre as regiões, com Nordeste e Norte apresentando os maiores percentuais de estudantes na faixa mais pobre da população, enquanto Sul e Sudeste têm os menores percentuais. Tal contexto deve ser

considerado nos resultados, uma vez que reflete diretamente no rendimento obtido pelo candidato no ENEM.

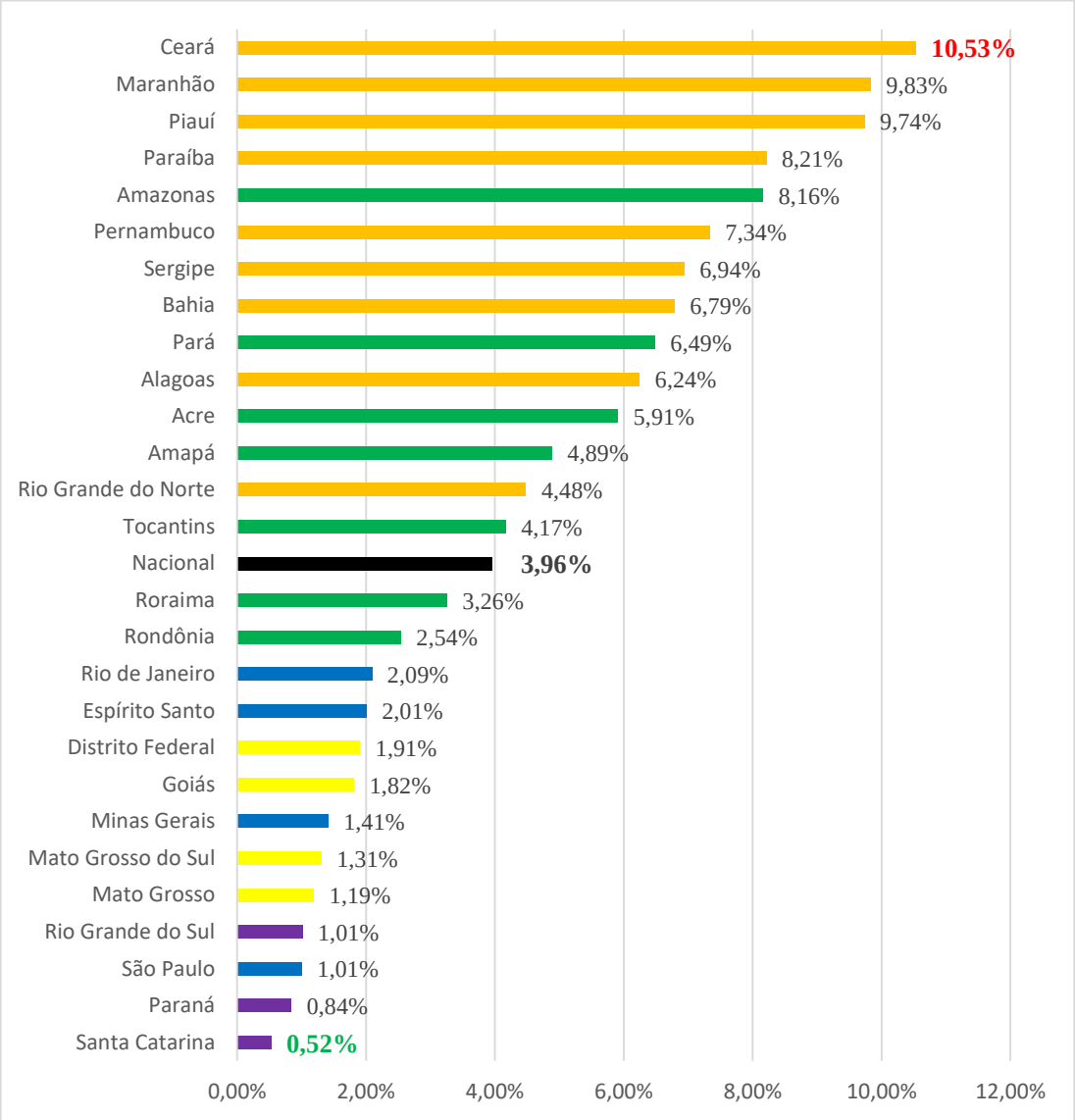
Aqui, mais uma vez, destaca-se a situação do estado do Ceará, com 84,84% dos candidatos provenientes da classe E, possuindo o perfil de renda mais baixo entre os entes federativos. Como citado anteriormente, em uma visão inicial poderia simplesmente colocar tal unidade como a mais carente do país, porém, os dados não retratam somente uma visão negativa. Diferente do que ocorre em outros estados, onde candidatos são eliminados antes mesmo de fazerem a prova do ENEM, no Ceará há os maiores incentivos (financeiros e apoio) para que 'todos' estudantes da rede pública realizem o exame.

Tal política faz com que neste estado uma parcela maior da população de baixa renda faça o ENEM. É lógico que o estado não conseguiu superar as barreiras do peso socioeconômico. No entanto, o aumento no quantitativo de candidatos carentes realizando o exame - algo que afetou diretamente a média de rendimento do estado - pode ser encarado como uma busca da democratização do acesso ao Ensino Superior sendo visto como uma política positiva de sucesso. Se ainda assim, os resultados finais no ENEM não são os melhores para a massa de estudantes das camadas populares, fica evidente que o caminho começou a ser trilhado.

No lado das unidades com perfil de renda favorecido, o estado de Santa Catarina apresentou o menor percentual de candidatos de origem da classe E 25,87%. Já o Distrito Federal foi à unidade com maior percentual de candidatos das camadas mais ricas da população, 12,87% com rendimentos entre dez e vinte salários e 6,23% com renda familiar acima de vinte salários mínimos.

Para reforçar a análise acerca das desigualdades de renda por unidade da federação a figura 6 apresenta o percentual de candidatos de origem de famílias sem nenhuma renda por unidade da federação. Mais uma vez foram evidenciadas as desigualdades sociais de um país continental como o Brasil. Ficou visível a discrepância de perfil dos estudantes brasileiros, quando são observadas a partir do seu contexto socioeconômico, especialmente os que compõem as regiões Norte e Nordeste, com maiores percentuais de famílias sem renda. Novamente, o Ceará, ocupou a cabeceira da lista com maior percentual de famílias sem nenhuma renda, 10,53%. No outro lado, a região Sul, seguida pelo Sudeste, possuem a menor faixa de estudantes oriundos de famílias sem renda, com índice mais baixo em Santa Catariana com 0,52% dos candidatos oriundos de lares sem nenhuma renda.

Figura 6 - Distribuição dos candidatos com a família sem renda por unidade da federação no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Vale ressaltar, que aqui não se optou por analisar o ponto de partida do estudante, então, não se irá medir qual estado/rede escolar mais acrescentou conhecimento aos estudantes. No entanto, não há como negar o peso do perfil socioeconômico diante dos resultados expostos até aqui. Apresentadas as desigualdades regionais e por unidade da federação, ficou evidente que os resultados sofreram a influência do perfil socioeconômico. Para avaliar como os resultados são afetados, a tabela 20 traz, de forma detalhada, o desempenho dos candidatos em cada unidade da federação por estrato de renda na prova objetiva. Para facilitar a visualização, foram destacados os três melhores desempenhos por estrato de renda (em verde) e os três piores (em vermelho).

Tabela 20 - Desempenho dos candidatos na porva objetiva por unidade da federação e estrato de renda no ENEM 2021

UF	0	0 ┤ 1	1 ┤ 1,5	1,5 ┤ 2	2 ┤ 2,5	2,5 ┤ 3	3 ┤ 4	4 ┤ 5	5 ┤ 6	6 ┤ 7	7 ┤ 8	8 ┤ 9	9 ┤ 10	10 ┤ 12	12 ┤ 15	15 ┤ 20	> 20
RO	452,9	463,3	476,8	483,9	494,0	**493,0**	512,4	**514,2**	**524,8**	**530,3**	534,9	537,4	**538,1**	**553,1**	564,8	**558,5**	**558,8**
AC	453,0	465,0	478,8	489,9	495,7	510,4	**502,1**	531,5	544,5	**529,5**	539,2	**536,2**	556,2	**517,9**	569,5	**552,2**	598,8
AM	**433,1**	**445,0**	**462,6**	**474,2**	**487,1**	494,0	**505,5**	517,7	**518,6**	534,2	543,1	541,2	**555,9**	560,8	568,2	585,2	599,6
RR	466,9	468,9	477,9	490,6	498,2	496,7	514,1	**511,0**	530,4	534,0	528,6	**513,8**	565,2	**557,8**	**534,9**	**554,0**	**556,9**
PA	448,9	460,9	479,0	489,5	502,3	509,0	517,5	532,2	538,7	551,4	547,7	557,3	558,9	564,4	575,2	579,9	593,2
AP	**442,5**	**455,9**	**464,9**	**479,9**	**482,6**	**493,6**	513,1	**505,3**	**519,2**	**533,7**	515,0	**537,0**	**544,1**	560,9	**547,4**	566,5	**565,8**
TO	**437,3**	**451,7**	**468,2**	**475,8**	**490,3**	**493,1**	**505,9**	519,1	534,0	540,8	540,7	538,8	551,6	562,3	**553,0**	579,9	582,0
MA	445,5	459,8	481,8	486,3	503,3	509,6	513,7	532,3	532,1	538,6	552,8	556,0	558,7	584,1	573,1	603,3	591,5
PI	454,0	469,2	493,8	503,0	523,1	530,2	537,6	**555,1**	**568,2**	564,0	**577,9**	**587,9**	**595,8**	**612,4**	**607,4**	**624,8**	**633,0**
CE	450,6	463,6	488,0	503,2	521,8	**533,9**	**549,6**	**568,0**	**569,4**	**574,9**	**587,0**	**591,6**	587,1	592,5	598,4	604,5	617,6
RN	466,8	**487,7**	**507,3**	**515,5**	**531,6**	**534,6**	**549,4**	555,0	560,2	574,1	572,7	579,1	587,7	584,4	**612,3**	607,2	**633,1**
PB	459,7	475,0	497,5	507,2	518,2	529,9	**549,2**	552,7	558,1	**574,8**	565,6	581,4	**588,0**	**597,9**	605,1	607,6	617,8
PE	463,2	475,6	494,8	507,9	521,6	528,6	541,8	552,4	558,7	560,3	570,6	573,0	579,4	585,3	602,7	603,3	614,9
AL	456,8	472,8	492,2	501,9	513,9	522,3	532,5	540,0	546,1	567,6	566,6	567,1	563,1	574,8	578,4	572,5	603,0
SE	453,2	473,3	498,3	510,7	520,2	531,6	539,1	553,4	559,0	566,9	572,0	575,2	584,2	585,9	576,1	598,0	626,6
BA	455,1	472,5	492,4	504,6	516,2	522,9	535,6	545,6	551,4	565,0	559,2	567,7	573,0	580,2	602,3	605,8	607,2
MG	479,1	**488,6**	**505,9**	**518,1**	**531,0**	**536,0**	**549,2**	**561,9**	**571,6**	**578,4**	**583,2**	**587,7**	**591,5**	**601,9**	**607,3**	**616,3**	**631,7**
ES	480,8	485,0	501,7	510,7	517,2	526,0	542,3	553,3	559,7	560,6	576,2	572,9	586,8	597,5	591,4	**609,4**	614,1
RJ	483,5	487,2	502,0	511,7	521,7	529,4	540,7	551,2	559,9	563,1	564,8	569,9	582,7	586,7	593,4	602,6	613,5
SP	**502,2**	**493,0**	**505,8**	**512,7**	**524,6**	528,5	539,2	548,5	557,2	562,6	567,2	570,3	580,4	586,9	592,7	598,4	610,0
PR	**488,2**	485,0	493,9	500,5	509,8	516,7	528,0	538,4	549,4	555,7	562,1	563,9	573,2	582,0	585,9	595,9	603,5
SC	**509,2**	485,4	501,0	504,4	516,6	521,6	533,0	545,3	549,8	556,3	564,6	572,6	575,6	588,2	587,4	595,4	605,4
RS	486,9	483,6	497,0	509,7	519,2	527,1	538,2	546,5	554,3	561,5	567,0	573,3	582,6	583,1	593,9	604,5	612,3
MS	460,0	465,3	480,7	490,7	499,2	507,1	522,3	528,2	539,9	547,4	559,8	556,6	569,3	570,4	585,4	582,5	603,7
MT	456,4	469,8	476,1	487,4	500,1	500,3	515,3	518,9	530,5	534,1	534,1	539,2	557,3	**549,0**	573,3	586,0	588,5
GO	459,7	466,4	479,3	489,4	502,1	510,4	524,5	538,3	546,5	556,1	553,9	565,8	578,3	576,9	596,2	605,8	610,8
DF	479,0	480,0	490,4	499,3	503,6	511,7	526,5	536,6	541,9	545,2	561,9	561,2	562,2	580,4	592,2	600,0	623,0
Brasil	458,5	471,3	493,5	504,7	517,3	523,6	535,9	546,5	554,6	561,0	565,6	570,1	578,3	585,2	593,2	600,9	612,5

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

A partir dos dados da tabela 20 se reforçou o pressuposto de que as notas médias dos candidatos aumentam conforme é elevada a sua renda familiar. A situação foi registrada em todas as unidades da federação. Entretanto, quando se isolou os candidatos por faixa de renda, em cada unidade da federação, outros pontos chamam atenção. Primeiro ressalta-se o comparativo de desempenho médio apresentado na prova objetiva entre as unidades da federação por região. Lembremos que a Região Nordeste, no resultado médio geral da prova objetiva, apresentou o segundo pior rendimento. Entretanto, quando comparados os resultados, dos candidatos isolados por estrato de renda, alguns estados do Nordeste apareceram entre as três melhores médias em diversos grupos de renda.

Para facilitar a análise visual, foram destacados na tabela 20, em vermelho, as três piores médias por faixa de renda, e em verde, as três melhores. Note que tirando Minas Gerais, que no geral possui o melhor desempenho médio e que entre os estratos de renda só não aparece entre as três melhores posições no grupo de candidatos que a família não possui rendimentos - e São Paulo - que se destacou nas cinco primeiras faixas de renda - as demais foram praticamente dominadas por estados do Nordeste. Para evitar generalizar, destacamos os resultados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba.

Apesar dos resultados registrados, vale relembrar que o Nordeste possui a população mais pobre do país. Apesar de conseguir mostrar reação nos desempenhos isolados por renda, sua base populacional encontra-se inserida na camada mais pobre e com piores resultados. Se o Nordeste foi capaz de mostrar, que quando isolado o fator renda e a partir do comparativo por estrato de rendimento familiar, pode concorrer em pé de igualdade com o Sudeste. Na região Norte, mesmo com fator renda isolado, a situação se manteve e quase a totalidade dos três piores desempenhos por faixa de renda foram registrados nesta região.

Para identificar as discrepâncias percentuais relacionadas à renda familiar em cada unidade da federação, a tabela 21 apresenta a diferença percentual média de desempenho dos candidatos na prova objetiva, divididos por estratos de renda familiar e unidade da federação, partindo dos candidatos sem renda.

Tabela 21 - Diferença percentual no desempenho da prova objetiva em cada estrato de renda em relação ao grupo sem renda familiar no ENEM 2021

UF	0 ⊣ 1	1 ⊣ 1,5	1,5 ⊣ 2	2 ⊣ 2,5	2,5 ⊣ 3	3 ⊣ 4	4 ⊣ 5	5 ⊣ 6	6 ⊣ 7	7 ⊣ 8	8 ⊣ 9	9 ⊣ 10	10 ⊣ 12	12 ⊣ 15	15 ⊣ 20	> 20
RO	2,3	5,3	6,8	9,1	8,9	13,1	13,5	15,9	17,1	18,1	18,6	18,8	22,1	24,7	23,3	23,4
AC	2,6	5,7	8,1	9,4	12,7	10,8	17,3	20,2	16,9	19,0	18,4	22,8	14,3	25,7	21,9	32,2
AM	2,7	6,8	9,5	12,5	14,0	16,7	19,5	19,7	23,3	25,4	24,9	28,3	29,5	31,2	35,1	**38,4**
RR	0,4	2,4	5,1	6,7	6,4	10,1	9,5	13,6	14,4	13,2	10,0	21,1	19,5	14,6	18,7	**19,3**
PA	2,7	6,7	9,0	11,9	13,4	15,3	18,6	20,0	22,8	22,0	24,2	24,5	25,7	28,1	29,2	32,1
AP	3,0	5,1	8,4	9,0	11,5	16,0	14,2	17,3	20,6	16,4	21,4	23,0	26,7	23,7	28,0	27,9
TO	3,3	7,1	8,8	12,1	12,7	15,7	18,7	22,1	23,7	23,6	23,2	26,1	28,6	26,5	32,6	33,1
MA	3,2	8,1	9,1	13,0	14,4	15,3	19,5	19,4	20,9	24,1	24,8	25,4	31,1	28,6	35,4	32,8
PI	3,3	8,7	10,8	15,2	16,8	18,4	22,3	25,1	24,2	27,3	29,5	31,2	34,9	33,8	37,6	**39,4**
CE	2,9	8,3	11,7	15,8	18,5	22,0	26,1	26,4	27,6	30,3	31,3	30,3	31,5	32,8	34,2	37,1
RN	4,5	8,7	10,4	13,9	14,5	17,7	18,9	20,0	23,0	22,7	24,0	25,9	25,2	31,2	30,1	35,6
PB	3,3	8,2	10,3	12,7	15,3	19,5	20,2	21,4	25,0	23,0	26,5	27,9	30,1	31,6	32,2	34,4
PE	2,7	6,8	9,6	12,6	14,1	17,0	19,2	20,6	21,0	23,2	23,7	25,1	26,4	30,1	30,2	32,7
AL	3,5	7,8	9,9	12,5	14,3	16,6	18,2	19,5	24,3	24,0	24,2	23,3	25,8	26,6	25,3	32,0
SE	4,4	9,9	12,7	14,8	17,3	18,9	22,1	23,3	25,1	26,2	26,9	28,9	29,3	27,1	31,9	**38,2**
BA	3,8	8,2	10,9	13,4	14,9	17,7	19,9	21,2	24,1	22,9	24,7	25,9	27,5	32,4	33,1	33,4
MG	2,0	5,6	8,1	10,8	11,9	14,6	17,3	19,3	20,7	21,7	22,7	23,5	25,6	26,8	28,6	31,8
ES	0,9	4,3	6,2	7,6	9,4	12,8	15,1	16,4	16,6	19,8	19,2	22,1	24,3	23,0	26,8	27,7
RJ	0,8	3,8	5,8	7,9	9,5	11,8	14,0	15,8	16,5	16,8	17,9	20,5	21,4	22,7	24,6	26,9
SP	-1,8	0,7	2,1	4,5	5,2	7,4	9,2	11,0	12,0	12,9	13,6	15,6	16,9	18,0	19,1	**21,5**
PR	-0,7	1,2	2,5	4,4	5,8	8,1	10,3	12,5	13,8	15,1	15,5	17,4	19,2	20,0	22,1	23,6
SC	-4,7	-1,6	-1,0	1,4	2,4	4,7	7,1	8,0	9,3	10,9	12,4	13,0	15,5	15,4	16,9	**18,9**
RS	-0,7	2,1	4,7	6,6	8,3	10,5	12,3	13,9	15,3	16,5	17,8	19,7	19,8	22,0	24,2	25,8
MS	1,2	4,5	6,7	8,5	10,2	13,5	14,8	17,4	19,0	21,7	21,0	23,8	24,0	27,3	26,6	31,2
MT	2,9	4,3	6,8	9,6	9,6	12,9	13,7	16,2	17,0	17,0	18,1	22,1	20,3	25,6	28,4	28,9
GO	1,5	4,3	6,5	9,2	11,0	14,1	17,1	18,9	21,0	20,5	23,1	25,8	25,5	29,7	31,8	32,9
DF	0,2	2,4	4,2	5,1	6,8	9,9	12,0	13,1	13,8	17,3	17,2	17,4	21,2	23,6	25,3	30,1
Brasil	2,8	7,6	10,1	12,8	14,2	16,9	19,2	21,0	22,3	23,3	24,3	26,1	27,6	29,4	31,1	33,6

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Como apresentado anteriormente no resultado nacional, a análise por unidade da federação mostrou a evolução de diferença percentual em cada estrato de renda, quando comparado a menor faixa (sem nenhuma renda). Como exemplo, vamos analisar a diferença percentual no primeiro estado da tabela, no caso, Rondônia. A tabela apresentou em seu primeiro resultado percentual o valor de 2,3% no estrato 0 ┤ 1 (maior que zero até um salário mínimo). Isso quer dizer, que na média de desempenho da prova objetiva, os candidatos deste grupo obtiveram um resultado superior de 2,3% quando comparado ao estrato de candidatos sem renda. Se pularmos para o último estrato, o mesmo registrou 23,4% de resultado médio superior. Veja que com pequenas exceções o percentual aumenta conforme amplia a renda. Em todas as unidades da federação a maior diferença percentual encontrou-se na última faixa de renda.

Quando se comparou em quais unidades da federação foram registrados os maiores percentuais de diferença total, na média da prova objetiva, no estrato mais alto de renda para o mais baixo, destacaram-se negativamente Piauí com 39,4%, Amazonas com 38,4% e Sergipe com 38,2%. Já os estados de Santa Catarina, Roraima e São Paulo foram onde as desigualdades/efeito renda registraram os menores percentuais de diferença na prova objetiva, com 18,9%, 19,3% e 21,5% respectivamente.

A seguir é realizada a análise do impacto da renda por unidade da federação na prova de redação. A tabela 22 traz de forma detalhada o desempenho dos candidatos em cada unidade da federação por faixa de renda.

Tabela 22 - Desempenho dos candidatos na redação por unidade da federação e estrato de renda no ENEM 2021

UF	0	0 ⊣ 1	1 ⊣ 1,5	1,5 ⊣ 2	2 ⊣ 2,5	2,5 ⊣ 3	3 ⊣ 4	4 ⊣ 5	5 ⊣ 6	6 ⊣ 7	7 ⊣ 8	8 ⊣ 9	9 ⊣ 10	10 ⊣ 12	12 ⊣ 15	15 ⊣ 20	> 20
RO	512,0	546,7	573,6	595,0	606,8	621,4	645,9	648,3	663,9	676,6	683,4	709,7	688,6	**700,0**	**713,2**	738,3	**732,8**
AC	533,6	537,1	590,4	600,4	629,3	640,3	629,1	697,5	702,8	689,3	757,3	745,7	770,2	**700,0**	768,3	755,2	742,4
AM	**456,7**	**486,7**	**535,2**	**550,5**	**571,8**	**590,5**	**606,5**	642,3	**652,6**	673,3	**677,4**	**675,0**	**699,3**	717,0	732,3	738,8	767,5
RR	537,4	**527,1**	**563,7**	605,7	**564,5**	**588,7**	**616,6**	**617,9**	**605,7**	**622,5**	678,3	**653,3**	**674,4**	713,0	**668,3**	**575,7**	**728,2**
PA	542,7	575,7	613,1	643,8	662,1	694,0	698,4	729,0	739,5	754,7	749,9	771,9	770,6	789,0	782,9	809,7	823,7
AP	540,8	536,0	572,6	**576,8**	594,7	619,9	636,7	**632,0**	690,6	693,9	680,0	720,0	726,4	773,3	750,3	753,1	749,2
TO	**496,1**	537,0	569,6	587,3	605,6	618,5	644,1	663,8	684,6	701,2	699,6	717,8	736,9	716,7	735,6	755,7	784,1
MA	521,5	561,1	610,4	621,4	658,9	676,9	677,5	716,1	724,4	734,5	760,4	771,0	772,9	807,7	762,2	810,6	809,5
PI	554,6	591,6	639,9	**674,4**	**705,1**	**722,4**	**744,6**	**766,6**	**808,4**	**798,2**	**806,7**	**814,7**	**822,1**	**835,7**	**810,1**	**835,9**	823,6
CE	**485,9**	**530,6**	594,5	628,8	676,8	697,4	731,2	**761,5**	**761,0**	767,3	781,4	781,7	780,6	781,7	801,8	805,7	814,8
RN	570,7	**609,8**	**645,2**	651,4	**682,6**	698,3	715,4	736,9	741,9	766,5	761,0	768,9	784,8	785,2	**816,5**	**823,7**	**835,1**
PB	**575,3**	**602,2**	**646,5**	**665,5**	678,3	**715,9**	**740,0**	758,1	**766,0**	**776,0**	778,5	**791,5**	**790,1**	**808,1**	**814,6**	804,5	**827,1**
PE	558,5	584,5	616,0	643,9	664,0	674,3	694,5	712,0	738,2	733,6	747,2	764,2	754,8	758,2	792,4	792,1	805,0
AL	547,8	591,7	630,1	654,2	660,4	692,4	707,5	717,8	733,6	750,1	747,5	752,9	749,3	772,7	763,9	772,7	801,0
SE	574,1	**602,5**	**655,4**	**690,9**	**694,5**	**715,5**	**732,7**	**766,1**	755,3	**790,1**	**783,3**	**783,1**	**808,1**	**823,5**	795,8	**821,7**	**852,7**
BA	533,1	572,3	609,3	632,2	657,0	676,5	698,2	719,1	723,6	740,3	739,9	753,8	766,7	765,5	786,3	799,0	792,5
MG	560,3	586,9	618,0	637,8	660,4	679,6	699,7	725,4	745,1	758,3	767,7	769,2	776,0	794,7	784,5	806,7	818,6
ES	567,2	588,6	618,5	628,6	645,9	657,6	685,9	705,9	716,2	732,3	752,6	752,6	765,2	763,3	783,1	814,7	821,2
RJ	562,6	582,9	610,5	631,0	648,0	666,4	684,3	704,1	716,7	725,6	734,0	738,9	756,9	769,1	780,6	791,0	805,8
SP	**579,6**	570,6	593,9	605,0	622,2	632,4	648,9	663,3	680,1	686,5	693,5	698,3	711,1	722,6	727,6	741,2	747,9
PR	547,6	558,5	570,8	582,2	**593,6**	**608,0**	**624,9**	**641,7**	**652,4**	**666,2**	**676,6**	**680,1**	**688,2**	**700,0**	**712,6**	**718,6**	**736,7**
SC	**598,6**	567,1	589,9	602,8	611,9	624,2	641,1	659,9	667,2	682,5	688,3	703,9	715,5	721,0	721,0	**731,9**	751,3
RS	560,1	565,2	594,2	612,7	625,5	640,2	657,4	671,6	688,6	697,5	710,8	709,7	738,5	738,0	752,6	771,7	788,1
MS	503,7	539,7	571,0	**580,1**	608,2	616,8	646,2	656,2	683,0	688,1	708,3	698,0	720,5	736,4	759,4	734,4	771,2
MT	533,9	556,8	576,6	596,3	614,4	619,3	643,6	659,4	676,6	690,1	684,6	686,5	725,9	704,6	737,6	766,0	780,2
GO	496,8	544,1	**568,3**	594,0	617,5	635,2	670,2	697,9	712,5	733,3	731,3	757,0	765,9	773,6	790,3	807,8	804,1
DF	556,8	563,6	582,3	595,4	601,9	611,8	632,4	651,1	657,5	**657,8**	**677,6**	691,9	701,3	703,5	737,0	740,2	773,0
Brasil	528,5	561,0	600,2	617,8	635,4	649,2	667,5	686,3	700,4	710,8	717,9	725,3	736,4	745,8	755,3	768,3	780,3

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Assim como ocorrido na prova objetiva, os resultados na prova de redação divididos por estratos de renda, confirmaram a relação direta entre o aumento da renda aos resultados obtidos pelos candidatos, como também abriram margem de discussão sobre o desempenho comparativo entre as unidades da federação. Mais uma vez chamou atenção o resultado de alguns estados do Nordeste.

Novamente destacamos, em vermelho, o resultado das três unidades da federação com menores médias na redação e, em verde, as três melhores médias, ambas dentro de cada estrato de renda. Somente por uma análise visual, ficou explícito que as maiores médias foram registradas nos estados do Nordeste. Assim como na prova objetiva, novamente Piauí, Rio Grande do Norte e Paraíba conseguiram ótimos resultados na prova de redação. O maior destaque ficou com estado de Sergipe, que dos dezessete estratos de renda, em quatorze conseguiu figurar entre as três melhores médias.

Quanto ao lado ‘vermelho’ da análise, novamente a região Norte, mesmo quando a comparação foi por estratos de renda, obteve os piores resultados e quase a totalidade das redes estão entre as três piores médias. Roraima e Amazonas registram os piores desempenhos médios na prova de redação. Se na região Sul tudo parecia só maravilhas, até o momento, algo deu errado na prova de redação do estado do Paraná. Da quinta faixa de renda (2 ┤2,5) salários mínimos) até a mais alta, que representa candidatos com renda familiar acima de vinte salários mínimos, ou seja, em treze de dezessete estratos, o Paraná se colocou no grupo dos três piores desempenhos por unidades da federação.

Já Minas Gerais, que no resultado geral da prova objetiva e na redação obteve o melhor desempenho, quando se analisou o resultado na redação por estratos de renda, não figurou entre as três melhores médias em nenhum dos grupos. Tal dado, somado ao destaque dos resultados do Nordeste, quando são analisados por estrato de renda, levantou uma interrogação: será que as redes de ensino do Sudeste realmente são superiores ou somente refletem as condições socioeconômicas de seus estudantes?

Para identificar as diferenças percentuais relacionadas à renda familiar em cada unidade da federação, a tabela 23 apresenta a diferença percentual média de desempenho dos candidatos na prova de redação, divididos por estratos de renda familiar e unidade da federação.

Tabela 23 - Diferença percentual no desempenho na redação em cada estrato de renda comparados ao grupo sem renda familiar no ENEM 2021

UF	0 ⊣ 1	1 ⊣ 1,5	1,5 ⊣ 2	2 ⊣ 2,5	2,5 ⊣ 3	3 ⊣ 4	4 ⊣ 5	5 ⊣ 6	6 ⊣ 7	7 ⊣ 8	8 ⊣ 9	9 ⊣ 10	10 ⊣ 12	12 ⊣ 15	15 ⊣ 20	> 20
RO	6,8	12,0	16,2	18,5	21,4	26,1	26,6	29,7	32,1	33,5	38,6	34,5	36,7	39,3	44,2	43,1
AC	0,6	10,7	12,5	17,9	20,0	17,9	30,7	31,7	29,2	41,9	39,8	44,3	31,2	44,0	41,5	39,1
AM	6,6	17,2	20,5	25,2	29,3	32,8	40,6	42,9	47,4	48,3	47,8	53,1	57,0	60,3	61,8	**68,1**
RR	-1,9	4,9	12,7	5,0	9,5	14,7	15,0	12,7	15,8	26,2	21,6	25,5	32,7	24,4	7,1	35,5
PA	6,1	13,0	18,6	22,0	27,9	28,7	34,3	36,2	39,0	38,2	42,2	42,0	45,4	44,2	49,2	51,8
AP	-0,9	5,9	6,7	10,0	14,6	17,7	16,9	27,7	28,3	25,7	33,1	34,3	43,0	38,7	39,3	38,5
TO	8,2	14,8	18,4	22,1	24,7	29,8	33,8	38,0	41,3	41,0	44,7	48,5	44,5	48,3	52,3	58,1
MA	7,6	17,0	19,1	26,4	29,8	29,9	37,3	38,9	40,8	45,8	47,8	48,2	54,9	46,2	55,4	55,2
PI	6,7	15,4	21,6	27,1	30,3	34,3	38,2	45,8	43,9	45,5	46,9	48,2	50,7	46,1	50,7	48,5
CE	9,2	22,3	29,4	39,3	43,5	50,5	56,7	56,6	57,9	60,8	60,9	60,6	60,9	65,0	65,8	**67,7**
RN	6,9	13,1	14,1	19,6	22,3	25,3	29,1	30,0	34,3	33,3	34,7	37,5	37,6	43,1	44,3	46,3
PB	4,7	12,4	15,7	17,9	24,4	28,6	31,8	33,1	34,9	35,3	37,6	37,3	40,5	41,6	39,8	43,8
PE	4,7	10,3	15,3	18,9	20,7	24,3	27,5	32,2	31,3	33,8	36,8	35,1	35,7	41,9	41,8	44,1
AL	8,0	15,0	19,4	20,6	26,4	29,2	31,0	33,9	36,9	36,5	37,4	36,8	41,1	39,5	41,1	46,2
SE	4,9	14,2	20,3	21,0	24,6	27,6	33,4	31,6	37,6	36,4	36,4	40,7	43,4	38,6	43,1	48,5
BA	7,3	14,3	18,6	23,2	26,9	31,0	34,9	35,7	38,8	38,8	41,4	43,8	43,6	47,5	49,9	48,6
MG	4,8	10,3	13,8	17,9	21,3	24,9	29,5	33,0	35,3	37,0	37,3	38,5	41,8	40,0	44,0	46,1
ES	3,8	9,0	10,8	13,9	15,9	20,9	24,4	26,3	29,1	32,7	32,7	34,9	34,6	38,1	43,6	44,8
RJ	3,6	8,5	12,2	15,2	18,5	21,6	25,2	27,4	29,0	30,5	31,3	34,5	36,7	38,7	40,6	43,2
SP	-1,6	2,5	4,4%	7,3	9,1	12,0	14,4	17,3	18,4	19,7	20,5	22,7	24,7	25,5	27,9	**29,0**
PR	2,0	4,3	6,3%	8,4	11,0	14,1	17,2	19,2	21,7	23,6	24,2	25,7	27,8	30,1	31,2	**34,5**
SC	-5,3	-1,5	0,7	2,2	4,3	7,1	10,2	11,4	14,0	15,0	17,6	19,5	20,4	20,4	22,3	**25,5**
RS	0,9	6,1	9,4	11,7	14,3	17,4	19,9	22,9	24,5	26,9	26,7	31,8	31,7	34,4	37,8	40,7
MS	7,2	13,4	15,2	20,8	22,5	28,3	30,3	35,6	36,6	40,6	38,6	43,0	46,2	50,8	45,8	53,1
MT	4,3	8,0	11,7	15,1	16,0	20,5	23,5	26,7	29,3	28,2	28,6	36,0	32,0	38,1	43,5	46,1
GO	9,5	14,4	19,6	24,3	27,8	34,9	40,5	43,4	47,6	47,2	52,4	54,2	55,7	59,1	62,6	**61,9**
DF	1,2	4,6	6,9	8,1	9,9	13,6	16,9	18,1	18,1	21,7	24,3	25,9	26,4	32,4	32,9	38,8
Brasil	6,1	13,6	16,9	20,2	22,8	26,3	29,8	32,5	34,5	35,8	37,2	39,3	41,1	42,9	45,4	47,6

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Se, na média da prova objetiva, os resultados mostraram que conforme aumentou o estrato de renda, maior foi a diferença percentual para o estrato dos candidatos sem renda, nos resultados da prova de redação ocorreu o alargamento destas diferenças. Os candidatos inseridos no estrato de maior renda obtiveram um desempenho médio na redação 47,6% superior aos candidatos do primeiro estrato.

Em alguns estados, as diferenças foram significativamente superiores. Com as três maiores diferenças percentuais, ou seja, piores resultados, onde mais a desigualdade de renda exerceu influência no desempenho dos estudantes - Amazonas, Ceará e Goiás registraram 68,1%, 67,7% e 61,9% respectivamente. Já os estados de Santa Catarina, São Paulo e Paraná foram onde as desigualdades/efeito renda registraram os menores percentuais de diferença na redação, com 25,5%, 29% e 34,5% respectivamente. Mesmo nos estados com menores percentuais de diferença, os valores foram significativamente superiores aos registrados na prova objetiva.

Quando se analisou o resultado final, ou seja, a soma do resultado da prova objetiva e redação, o estado onde se registrou os piores percentuais de diferença entre os estratos de renda foi o Amazonas com 44,6% e o Ceará com 43,6%. Ou seja, nestes estados o fator renda registrou a maior influência quando comparados os resultados entre os candidatos do maior estrato de renda e aqueles cujos quais a família não possui renda. Já Santa Catariana e São Paulo foram, na comparação dos estratos, o local em que houve menor diferença percentual de 20,4% e 23,2% respectivamente.

Para afunilar a análise do impacto da renda no desempenho no ENEM 2021, segue o detalhamento do perfil de renda dos candidatos por dependência administrativa de sua escola de origem. Tal análise visou detalhar a distribuição dos candidatos por faixa de renda em cada rede escolar (federal, estadual, municipal e particular) e assim poder realizar o comparativo do desempenho das redes pela faixa de renda. A tabela 24 apresenta a distribuição dos candidatos por faixa de renda familiar e dependência administrativa da escola de sua origem. Conforme relatado, em tópicos anteriores e agora detalhado, as escolas estaduais receberam o maior quantitativo de alunos das famílias com as menores faixas de renda. Do outro lado, as escolas particulares possuem o menor percentual de alunos da camada mais pobre da população e o maior da faixa dos grupos das rendas mais elevadas.

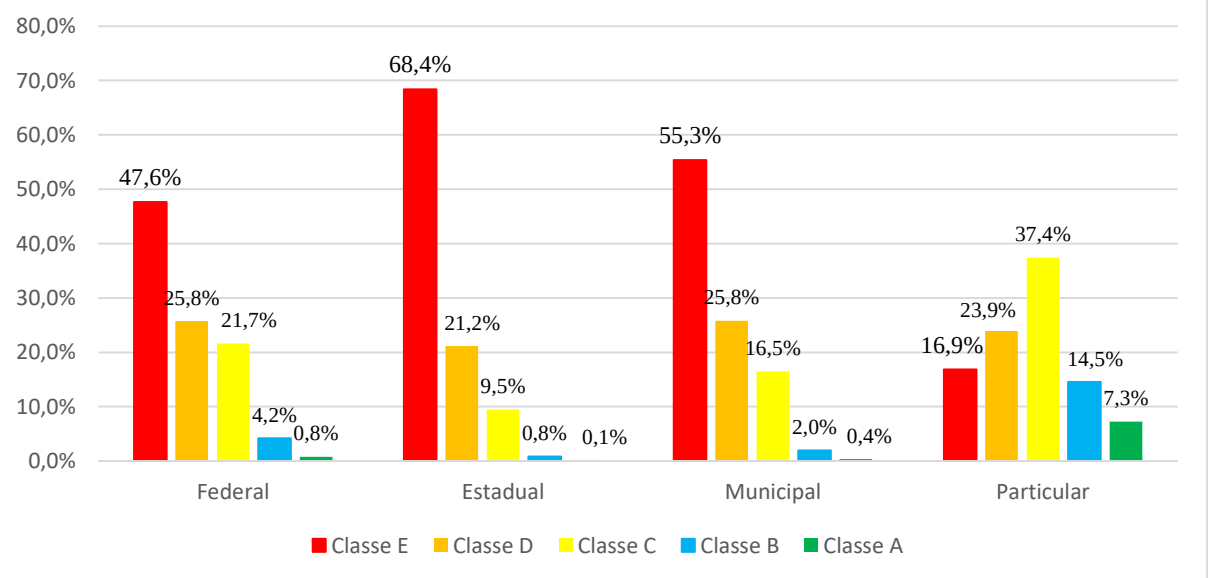
Tabela 24 - Distribuição percentual dos candidatos por dependência administrativa da escola e estrato de renda no ENEM 2021

Renda Familiar	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Nenhuma	2,3%	6,0%	4,9%	0,6%
0 ┤ 1	18,4%	30,9%	20,4%	3,5%
1 ┤ 1,5	14,6%	17,6%	15,4%	5,3%
1,5 ┤ 2	12,4%	13,9%	14,7%	7,5%
2 ┤ 2,5	7,6%	7,2%	7,7%	5,7%
2,5 ┤ 3	9,1%	7,8%	10,3%	8,6%
3 ┤ 4	9,1%	6,2%	7,8%	9,7%
4 ┤ 5	7,4%	4,1%	6,4%	10,3%
5 ┤ 6	4,7%	2,2%	3,7%	7,4%
6 ┤ 7	3,0%	1,2%	1,8%	5,0%
7 ┤ 8	2,4%	0,8%	1,5%	4,3%
8 ┤ 9	1,8%	0,6%	1,6%	4,0%
9 ┤ 10	2,4%	0,7%	1,4%	6,4%
10 ┤ 12	1,6%	0,3%	0,8%	4,2%
12 ┤ 15	1,5%	0,3%	0,7%	5,0%
15 ┤ 20	1,1%	0,2%	0,4%	5,3%
> 20	0,8%	0,1%	0,4%	7,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Para facilitar a visualização, a figura 7 apresenta a distribuição dos candidatos por dependência administrativa da escola a partir da classificação de classes do IBGE de renda.

Figura 7 - Distribuição dos candidatos por dependência administrativa da escola por classes do IBGE no ENEM 2021



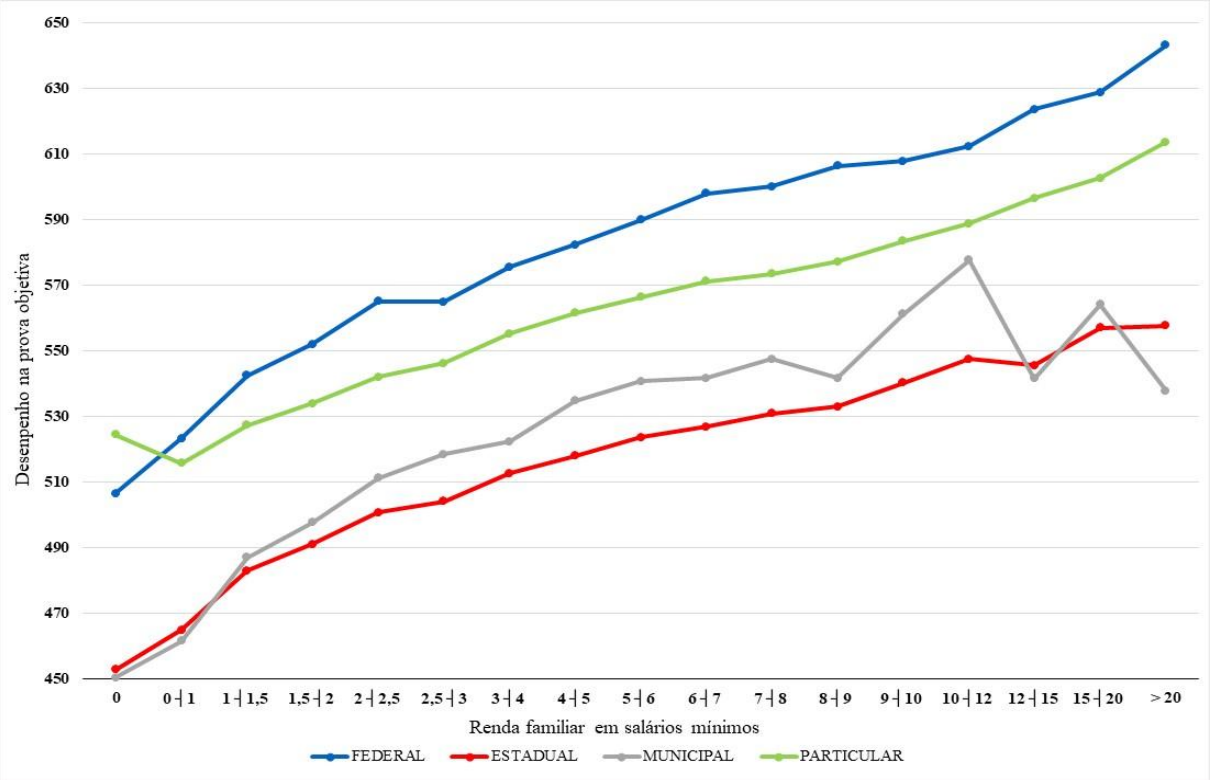
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Os dados da tabela 24 evidenciaram a grande diferença do perfil socioeconômico dos estudantes nas redes federal, estadual, municipal e particular de ensino. Conforme apresentado na barra em vermelho, os candidatos de renda de até dois salários mínimos são a grande maioria nas escolas estaduais (68,4%), seguidos da rede municipal com 55,3%, da federal com 47,6% e com menor percentual na rede particular com 16,9% de estudantes. Já quando se analisou os candidatos com renda per capta familiar, acima de quatro salários mínimos, a rede particular de ensino possuiu os maiores percentuais. Tal diferença de perfil socioeconômico dos estudantes influenciou diretamente nos resultados do exame, se fazendo necessário um detalhamento do desempenho a partir das faixas de renda.

No início deste capítulo, mais precisamente na tabela 5, foram apresentadas as médias dos resultados dos candidatos por dependência administrativa da escola. Os dados evidenciavam a diferença de resultados, entre cada rede escolar, com domínio das melhores notas obtidas pela rede privada de ensino. Nos resultados específicos da prova objetiva, estudantes da rede privada alcançaram uma média de 565,06, seguidos pela rede federal com 561,06 e posteriormente pela rede municipal e estadual com 500,07 e 486,10 respectivamente.

Entretanto, tais valores não levaram em questão nenhuma característica socioeconômica dos candidatos. Assim, para comparar o rendimento médio dos candidatos, dentro de cada dependência administrativa, foram isolados e comparados o desempenho médio no ENEM 2021 dentro de cada faixa de renda, conforme demonstrado na figura 8.

Figura 8 - Desempenho médio na prova objetiva por dependência administrativa e renda familiar no ENEM 2021



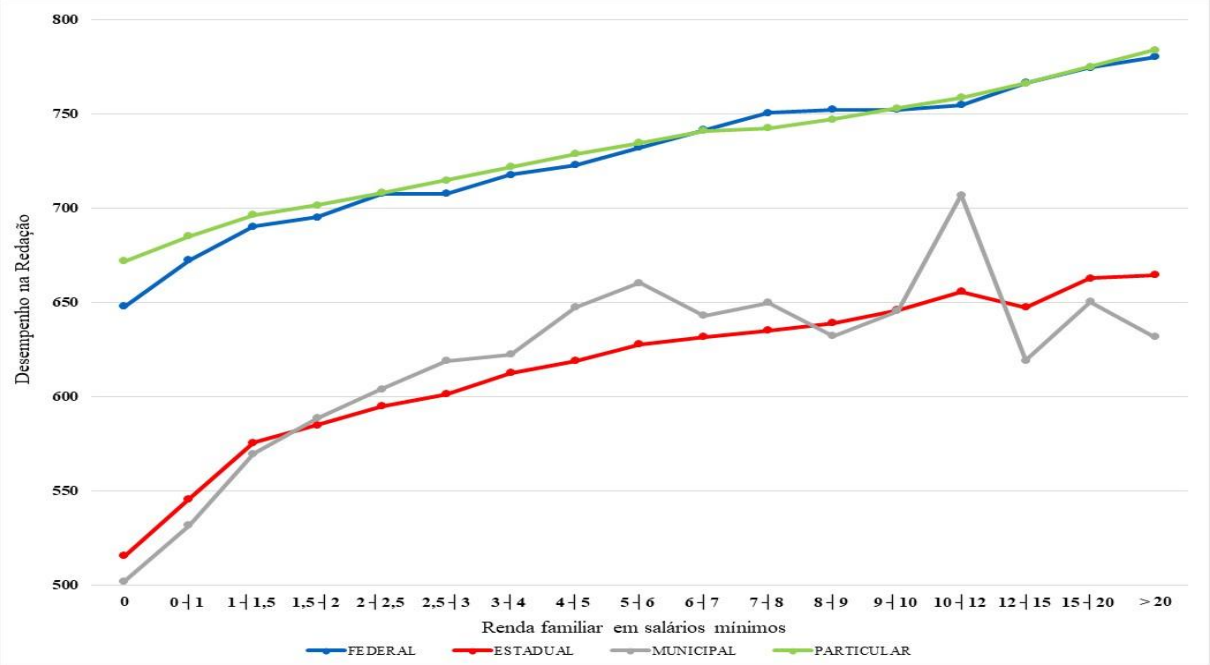
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Se, na análise sem nenhum filtro que considerou o fator renda, a rede escolar particular se sobressaiu perante as demais, quando se comparou o resultado da prova objetiva por faixas de renda a situação não se manteve. Conforme apresentado na figura 8, quando isolados os candidatos por faixa de renda, a rede federal de ensino conseguiu melhores médias que os candidatos da rede particular em dezesseis das dezessete faixas. Somente na faixa mais baixa - dos candidatos sem nenhuma renda familiar - os estudantes provenientes das escolas particulares alcançaram maiores médias. Parecem incongruentes os dados desta faixa, porém, em uma análise não conclusiva, normalmente o ingresso de candidatos carentes na rede particular se dá por uma seleção prévia que considera o alto rendimento em seleções cuja posição no *ranking* culmina em bolsas de estudos integrais, o que em parte, justificaria a situação diferente nesta faixa.

É importante destacar que quando foi isolado o fator renda, as escolas federais conseguiram melhores resultados se comparados às escolas da rede particular de ensino. Quanto ao desempenho na prova objetiva apresentados pelas redes de ensino estadual e municipal, mesmo isolado por grupos de renda, os resultados foram significativamente inferiores quando comparados ao diagnosticados nas escolas particulares e federais.

A mesma análise de resultados, por dependência administrativa da escola, isolados por faixa de renda familiar foi realizada levando em consideração o desempenho dos candidatos na prova de redação. A figura 09 apresenta a média dos resultados na prova de redação por dependência administrativa da escola e faixa de renda familiar.

Figura 9 - Desempenho médio na prova objetiva por dependência administrativa e renda familiar no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Assim como nos resultados da prova objetiva, a tabela 5 apresentada no início deste capítulo mostrou os resultados gerais na prova de redação por dependência administrativa da escola sem levar em consideração nenhum fator socioeconômico. Eles evidenciaram o domínio das melhores notas pela rede privada de ensino. Nos resultados específicos da prova de redação, estudantes da rede privada alcançaram uma média de 733,82, seguidos pela rede federal com 705,95 e posteriormente pela rede municipal e estadual com 588,46 e 575,58 respectivamente.

Quando são analisados os grupos por renda familiar, o resultado médio na prova de redação, se comparadas às escolas particulares e federais praticamente não existe, tendo uma variação mínima de resultados. Diferentemente do ocorrido na prova objetiva - onde isolados os estratos de renda a rede federal superou a particular. Quanto às escolas das redes municipal e estadual, quando comparados os resultados da redação e das às provas objetivas, ficou evidente que, mesmo isolado o fator renda, as diferenças aumentaram na primeira.

A partir dos dados apresentados, pode-se afirmar a relação direta entre capital econômico e desempenho escolar. A influência ou peso do capital cultural e da herança cultural no seio familiar, como defendido originalmente por Bourdieu e Passeron (2012, 2015) na década passada, ainda gera ampla discussão de sua efetividade e rentabilidade no cenário educacional contemporâneo. O capital econômico continua propiciando vantagens para aqueles que o detém. Como dito por Nogueira (2021, p.11) "o favorecimento econômico tem se mostrado cada vez mais um elemento facilitador e impulsionador do sucesso escolar, por meio dos mais diferentes investimentos materiais feitos, pelos pais, na escolarização dos filhos".

Dando sequência a análise do perfil de renda familiar dos candidatos do ENEM 2021 e sua influência no desempenho, mostrou-se necessário investigar a renda familiar dos candidatos, a partir do fator Cor/raça, o que demostra as desigualdades estruturais na segmentação da população brasileira. A tabela 25 apresenta a distribuição dos candidatos no ENEM 2021 por renda familiar e cor/raça.

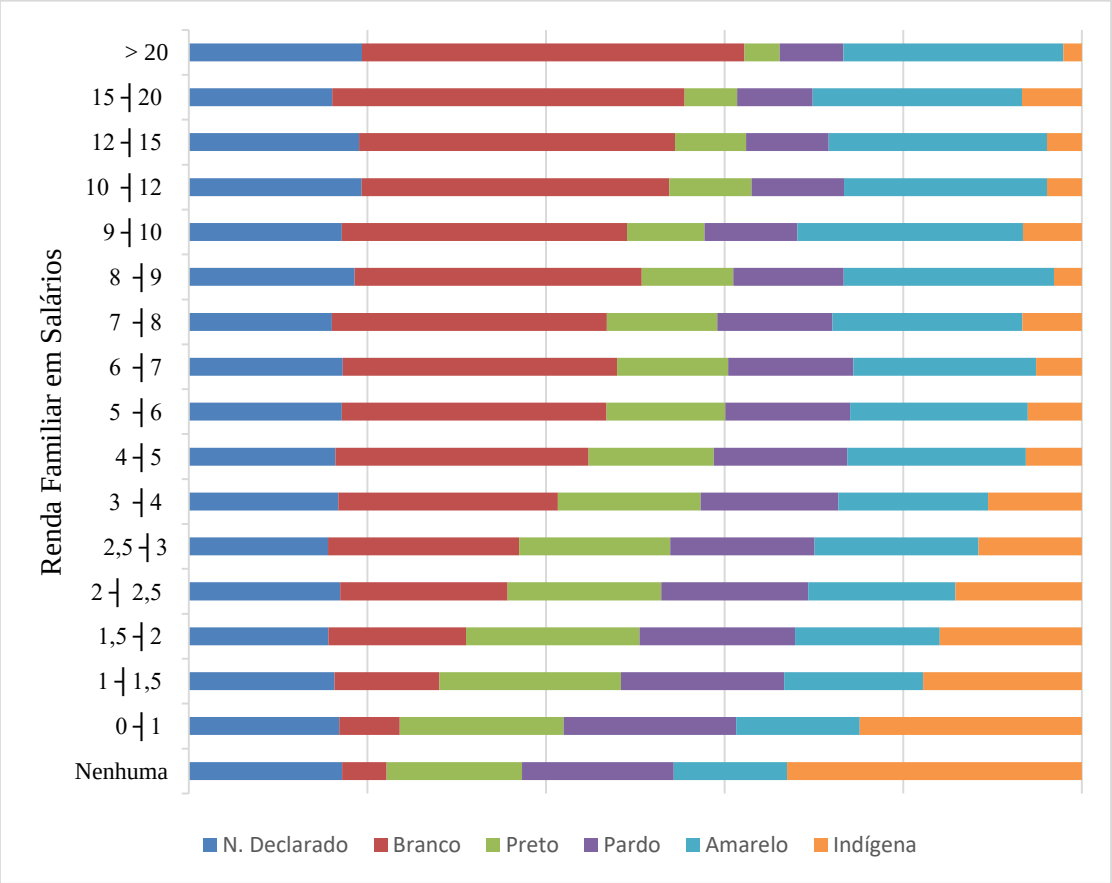
Tabela 25 - Distribuição percentual dos candidatos por estrato de renda familiar e Cor/raça no ENEM 2021

Renda Familiar em Salários	N. Declarado	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
Nenhuma	6,2%	1,8%	5,5%	6,1%	4,6%	11,9%
0 ┤ 1	27,2%	11,0%	29,6%	31,2%	22,3%	40,1%
1 ┤ 1,5	14,3%	10,3%	17,9%	16,0%	13,7%	15,6%
1,5 ┤ 2	11,0%	10,9%	13,7%	12,3%	11,4%	11,2%
2 ┤ 2,5	6,5%	7,1%	6,6%	6,3%	6,3%	5,4%
2,5 ┤ 3	6,8%	9,3%	7,3%	7,0%	8,0%	5,0%
3 ┤ 4	6,3%	9,3%	6,0%	5,8%	6,3%	4,0%
4 ┤ 5	4,9%	8,4%	4,2%	4,4%	5,9%	1,9%
5 ┤ 6	3,2%	5,6%	2,5%	2,6%	3,7%	1,1%
6 ┤ 7	2,0%	3,5%	1,4%	1,6%	2,4%	0,6%
7 ┤ 8	1,5%	2,9%	1,2%	1,2%	2,0%	0,6%
8 ┤ 9	1,5%	2,6%	0,8%	1,0%	1,9%	0,3%
9 ┤ 10	2,2%	4,1%	1,1%	1,3%	3,2%	0,8%
10 ┤ 12	1,5%	2,6%	0,7%	0,8%	1,7%	0,3%
12 ┤ 15	1,6%	3,1%	0,7%	0,8%	2,1%	0,3%
15 ┤ 20	1,3%	3,2%	0,5%	0,7%	1,9%	0,5%
> 20	2,0%	4,3%	0,4%	0,7%	2,5%	0,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Os dados evidenciaram o maior percentual de pretos e pardos nas camadas populacionais de menor renda, o que afetou diretamente o desempenho no exame, o que será tratado de forma detalhada no tópico seguinte. A figura 10 apresenta, de forma visual, a divisão percentual proporcional dos candidatos por cor/raça e renda.

Figura 10 - Distribuição percentual proporcional interna em cada estrato de renda familiar por Cor/raça no ENEM 2021

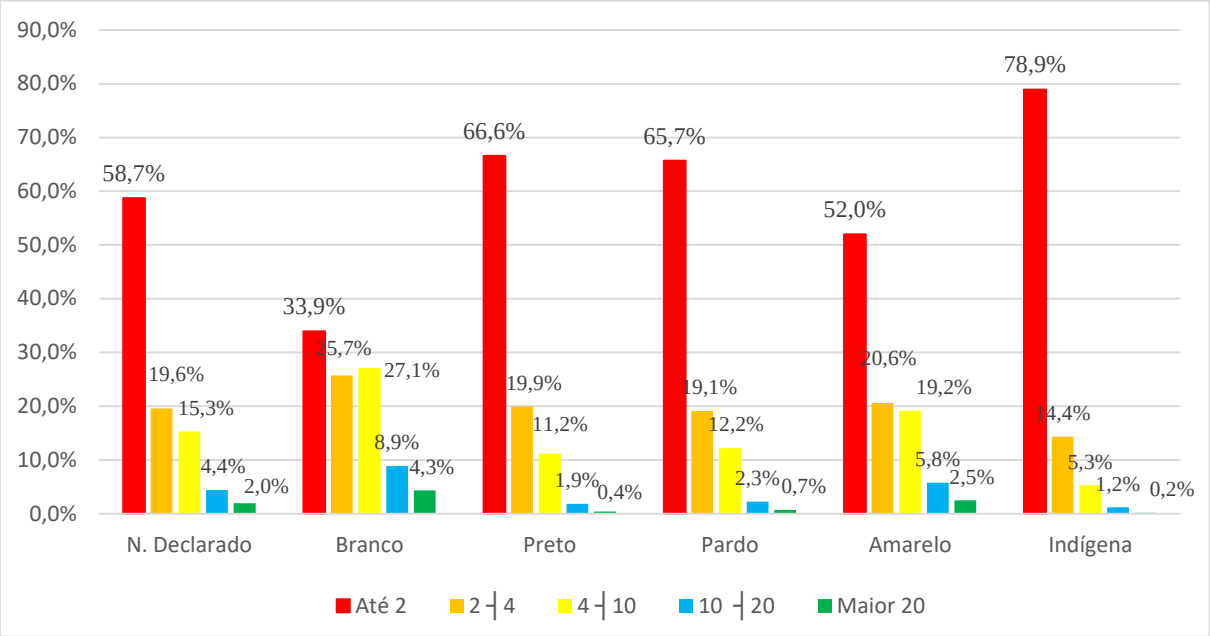


Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

A figura evidenciou claramente o aumento percentual de brancos (cor vermelha) conforme a faixa de renda vai aumentando. No viés contrário, as cores verde e roxo, destacaram a diminuição do percentual de pretos e pardos conforme se dá o aumento da faixa de renda. Os amarelos também apresentaram uma elevação percentual na faixa superior de renda. Já os indígenas são aqueles com maior concentração dos candidatos sem nenhuma renda 11,9%.

A figura 11 demonstra a distribuição dos candidatos por renda familiar e raça/cor a partir da classificação de classe adotada pelo IBGE.

Figura 11 - Distribuição percentual dos candidatos por renda familiar e Cor/raça no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Os dados evidenciaram a melhor condição de renda dos brancos quando comparados aos demais. Veja que, na camada mais pobre da população, ou seja a classe E, dentro do grupo dos indígenas 78,9% pertencem a este estrato, já os pretos são 66,6% e os pardos 65,7%, possuindo estes três estratos mais que o dobro percentual quando comparados com os brancos com 33,9%. Já do meio da tabela (classe C) em diante, a situação é invertida, os brancos representaram a maioria daqueles que detêm os maiores rendimentos. Tal distribuição deve ser considerada quando comparado o resultado geral por Cor/raça. .

A diferença do perfil de renda dos candidatos por r Cor/raça, no ENEM 2021, simplesmente refletiu as desigualdades estruturais enraizadas na sociedade brasileira. Na sequência será realizado o detalhamento da distribuição dos candidatos por raça/cor.

4.4 Análises por Cor/raça

A terminologia Cor/raça adotada neste trabalho segue o adotado pelo INEP no questionário socioeconômico dos candidatos e no dicionário do ENEM 2021. A pesquisa aqui desenvolvida teve como objeto central os estudantes/candidatos das camadas populares no ENEM 2021, independentemente de sua Cor/raça. Entretanto, conforme iniciado o detalhamento dos dados descritivos e contextuais da diferença de renda por cor/raça, não

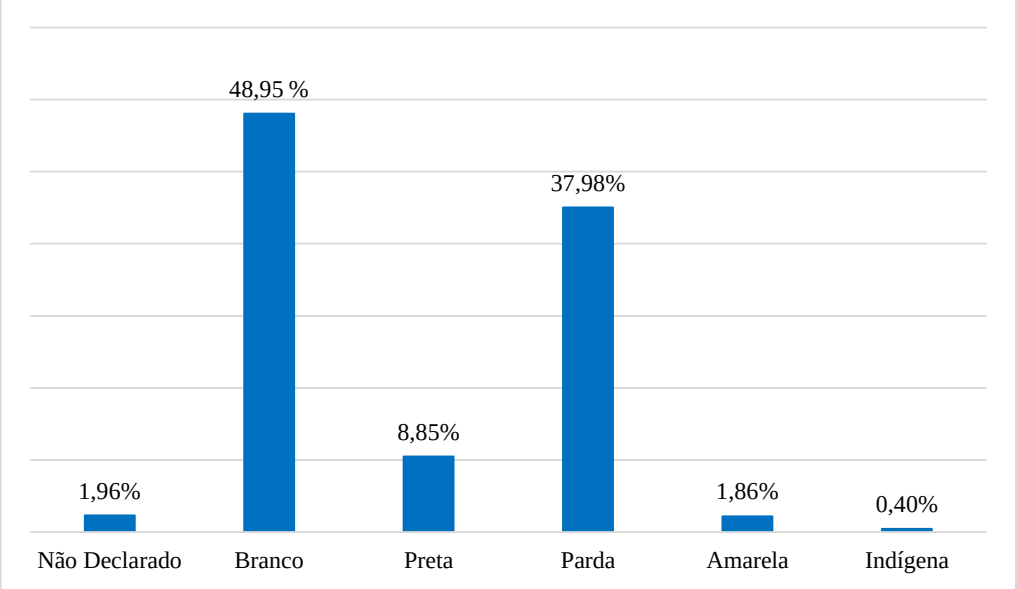
houve como fechar os olhos para as desigualdades raciais na educação brasileira. Colocar o dedo na ferida, ou aqui neste trabalho, evidenciar as desigualdades a partir dos microdados do ENEM, visa contribuir e mesmo subsidiar o debate a partir do detalhamento e apresentação dos resultados de forma segmentada.

Ressalta-se que este trabalho não trará o debate de forma detalhada, das atuais políticas para superação das desigualdades raciais, tampouco possíveis caminhos para sua superação, mas deseja ser uma pequena contribuição no tratamento das informações e exposição da desigualdade. Considerando a grande polêmica que abrange tal temática, apesar de não nos colocarmos como especialista para um debate qualificado o qual o conteúdo e a própria sociedade necessitam, não se pode, em um trabalho que discute dados da educação brasileira esquivar-se de tal objeto/constatação.

Seguiu-se aqui a própria discussão trazida nos cadernos do INEP, de que "racializar as estatísticas educacionais é uma tarefa que se justifica à luz de uma determinada perspectiva teórico-conceitual, interessada em visibilizar disparidades, sustentar determinadas análises e propor estratégias de superação dos desafios encontrados" (Senkevics, Machado, Oliveira, 2016, p. 11).

Neste caminho, a figura 12 apresenta a distribuição dos candidatos por raça no ENEM 2021.

Figura 12 - Distribuição dos candidatos por Cor/raça no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Os dados demonstram que, a maioria dos candidatos que realizaram o ENEM 2021, se declararam brancos, 48,95%; seguido de pardos com 37,98% e pretos com 8,85%. Os candidatos negros (soma de pretos e pardos) representam 46,83% da amostra. Vale registrar que os dados do IBGE 2022, apontaram que no Brasil, 56% da população é negra. De certa forma, uma parcela dos estudantes negros, já é excluída/eliminada antes mesmo da realização do exame.

Quanto aos candidatos autodeclarados amarelos, estes representam 1,86% do banco de dados, já os indígenas apenas 0,40%. Os estudantes que não declararam sua raça/cor constituem 1,96% da amostra. Apesar de em alguns momentos da análise do desempenho dos candidatos ter-se optado por julgar desnecessária a comparação do rendimento daqueles que não declararam sua cor - vale destacar que nos últimos anos do ENEM este percentual vêm reduzindo consideravelmente, fator este, influenciado, sobretudo pela política de cotas raciais.

A tabela 26 apresenta a divisão dos candidatos por cor/raça dentro de cada unidade da federação. A divisão dos estudantes por Cor/raça no exame refletiu a distribuição populacional do país. Há uma maior concentração de brancos principalmente no Sul, seguido pelo Sudeste e Centro-Oeste. Os estados do Rio Grande do Sul com 84,06%, Santa Catarina com 82,26% e Paraná com 73,15 tiveram os maiores percentuais de candidatos brancos. Já os estados do Amazonas com 19,69%, Ceará com 23,49% e Maranhão com 24,20% apresentaram o menor quantitativo de estudantes brancos. Do outro lado, as regiões Norte e Nordeste apresentaram o maior quantitativo de candidatos negros. Os estados com maior percentual foram a Bahia com 23,20%, Sergipe com 13,60% e Rio de Janeiro com 13,65%. Já Santa Catariana com 2,87%, Paraná com 3,37% e Rio Grande do Sul com 4,43% tiveram os menores quantitativos de candidatos pretos. Quanto aos candidatos pardos Amazonas com 68,26, Ceará com 66,23% e Roraima com 61,15% apresentaram os maiores percentuais. Rio Grande do Sul 9,57%, Santa Catarina com 12,45% e Paraná com 19,33% os menores.

Quanto aos candidatos amarelos e indígenas, com um percentual reduzido de estudantes em cada estado, apresentou uma distribuição menos uniforme entre as regiões do país. Acre com 3,29% e Tocantins com 3,09% tiveram os maiores percentuais de candidatos amarelos. Já o Rio Grande do Sul com 0,28% e Santa Catarina com 0,66% os menores quantitativos. Os candidatos indígenas tiveram maior participação percentual no Amazonas com 2,83% e em Roraima com 2,42%. Os menores percentuais de indígenas foram registrados no Paraná com 0,09% e em Santa Catariana e no Rio Grande do Sul, ambos com 0,14%.

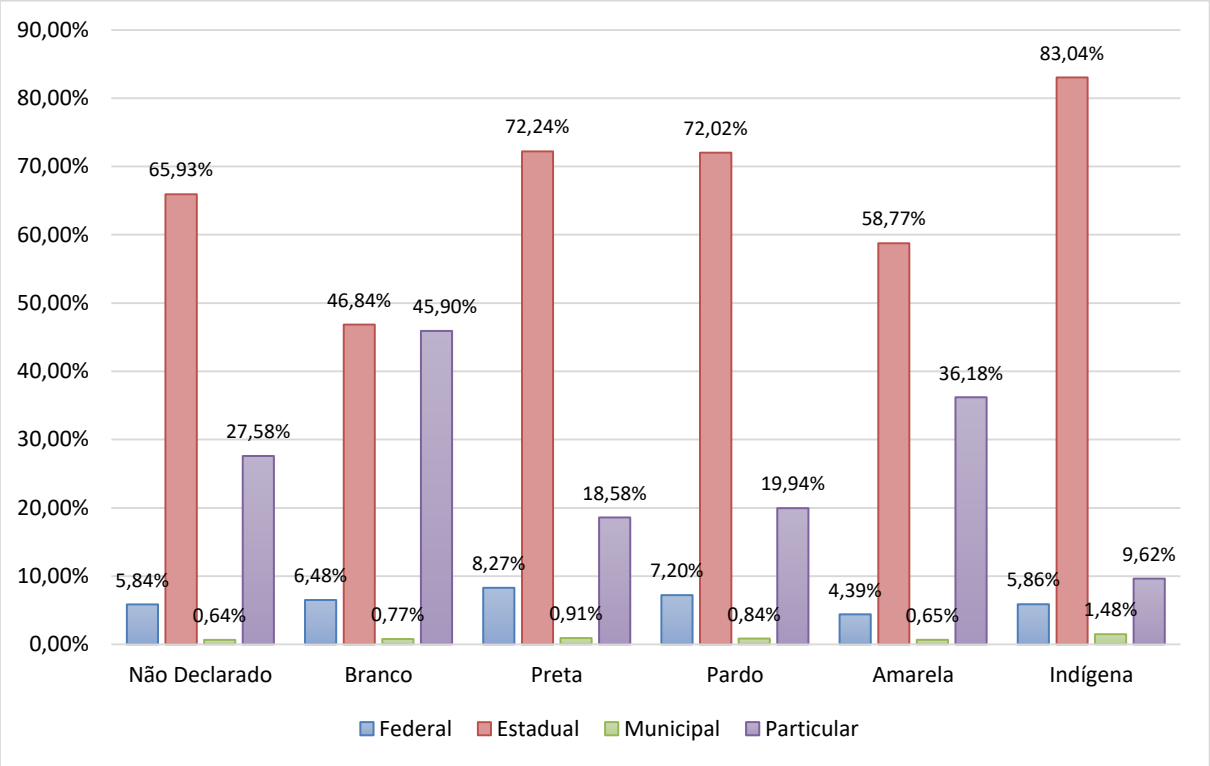
Tabela 26 - Distribuição percentual dos candidatos por cor/raça e unidade da federação no ENEM 2021

UF	N. Declarado	Branco	Preta	Pardo	Amarelo	Indígena
RO	2,21%	33,81%	9,49%	51,32%	2,50%	0,66%
AC	2,35%	26,03%	9,56%	58,23%	**3,29%**	0,54%
AM	2,27%	**19,69%**	5,05%	**68,26%**	1,90%	**2,83%**
RR	2,67%	24,98%	7,69%	**61,15%**	1,09%	**2,42%**
PA	2,18%	24,97%	10,98%	59,35%	2,04%	0,48%
AP	1,85%	27,28%	12,05%	56,83%	1,23%	0,76%
TO	2,01%	27,78%	12,10%	54,21%	**3,09%**	0,81%
MA	2,23%	24,20%	11,38%	60,39%	1,49%	0,31%
PI	2,30%	26,09%	11,81%	57,38%	2,09%	0,33%
CE	**3,00%**	23,49%	5,67%	**66,23%**	1,20%	0,40%
RN	1,59%	44,57%	7,85%	44,00%	1,65%	0,33%
PB	1,81%	39,72%	7,92%	47,35%	2,34%	0,86%
PE	2,67%	37,65%	10,07%	46,77%	1,98%	0,85%
AL	2,30%	32,86%	9,61%	51,56%	**3,05%**	0,62%
SE	2,37%	29,37%	**13,60%**	51,68%	2,51%	0,47%
BA	2,16%	26,03%	**23,20%**	46,10%	1,99%	0,52%
MG	1,64%	54,63%	8,84%	33,46%	1,27%	0,15%
ES	1,42%	46,04%	11,53%	39,59%	1,11%	0,32%
RJ	2,09%	56,66%	12,35%	27,71%	1,03%	0,17%
SP	**1,15%**	68,22%	6,67%	21,17%	2,61%	0,18%
PR	1,60%	73,15%	3,37%	19,33%	2,47%	**0,09%**
SC	1,62%	82,26%	**2,87%**	12,45%	0,66%	**0,14%**
RS	1,51%	**84,06%**	4,43%	**9,57%**	**0,28%**	**0,14%**
MS	1,61%	52,36%	5,69%	36,16%	2,73%	1,46%
MT	2,29%	41,13%	10,10%	44,22%	1,96%	0,30%
GO	3,37%	41,15%	9,07%	43,07%	3,05%	0,29%
DF	2,03%	46,41%	10,97%	38,52%	1,88%	0,20%
Brasil	1,96%	48,95%	8,85%	37,98%	1,86%	0,40%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Para detalhar o acesso à rede escolar que os candidatos frequentam por Cor/raça, como também a composição de cada rede de ensino a partir desta variável, apresenta-se as figuras 14 e 15. Destaca-se que as duas figuras são formadas pelas mesmas informações, somente apresentadas com a inversão dos eixos, assim evidenciando e facilitando a compreensão dos dados. A figura 13 apresenta o gráfico com o percentual da rede escolar frequentado a partir da raça dos candidatos.

Figura 13 - Distribuição percentual dos candidatos por Cor/raça e dependência administrativa da escola no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Conforme as informações apresentadas anteriormente, o maior quantitativo dos estudantes é oriundo das redes estaduais de ensino. Os indígenas com 83,04% é o grupo com maior percentual de seus estudantes na rede estadual, seguidos dos pretos com 72,24% e dos pardos com 72,02%. Já os candidatos brancos seguidos dos amarelos possuem o menor percentual de candidatos advindos da rede estadual com 46,84% e 58,77% respectivamente.

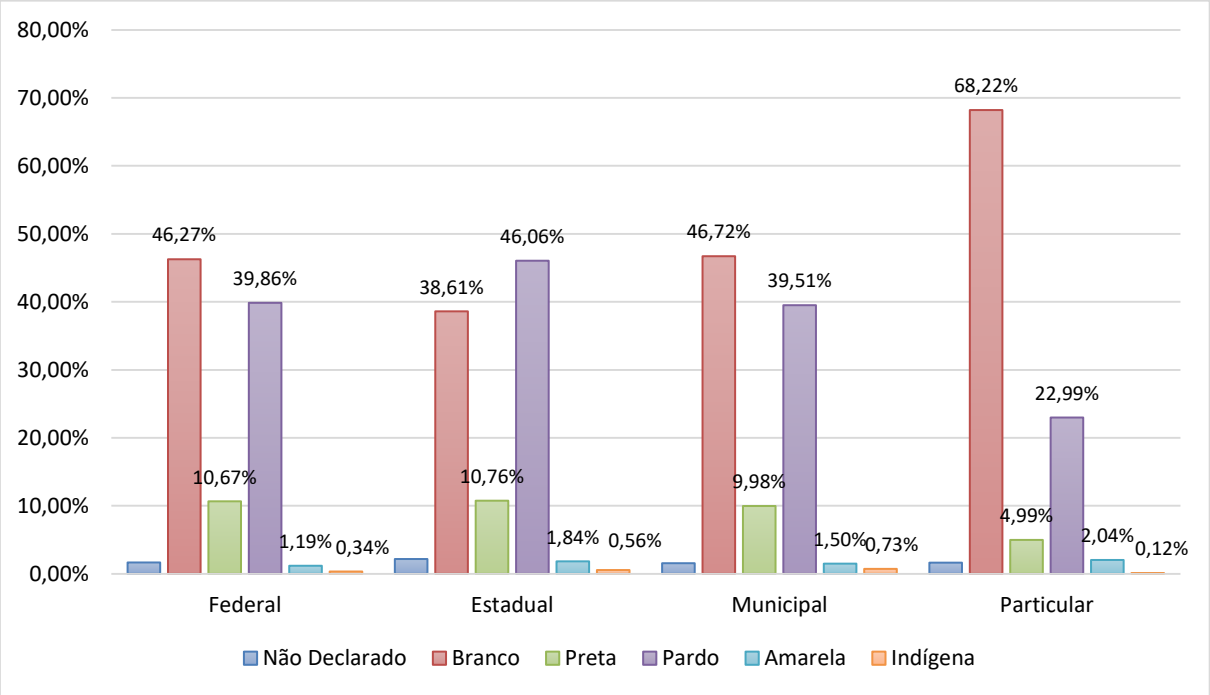
Quando se analisou o percentual de candidatos por raça que acessaram a rede particular, a distribuição foi o inverso do registrado na rede estadual. 45,90% dos brancos e 36,18% dos amarelos vêm da rede particular. Enquanto os pardos, pretos e indígenas registraram apenas 19,94%, 18,58% e 9,62% respectivamente de candidatos oriundos de escolas particulares.

Quando analisamos a rede federal, os dados apresentaram uma divisão mais igualitária, os pretos com maior percentual de estudantes do grupo acessando as escolas federais são 8,27%, seguidos dos pardos 7,2% e brancos com 6,48%, os amarelos com a menor percentual 4,39%. Ao que tudo indica, apesar de o acesso na rede federal ser mais concorrido, os dados demonstraram o possível efeito das cotas e uma maior equidade de

distribuição das vagas entre as raças, fato bem diferente do visto na análise de acesso à rede particular de ensino.

A figura 14 apresenta o gráfico com o percentual dos candidatos em cada rede de ensino por raça.

Figura 14 - Distribuição dos candidatos em cada rede de ensino por Cor/raça no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Quando se analisou a rede federal de ensino, a soma dos percentuais de candidatos pretos, 10,67% e pardos 39,86%, chegou-se a 50,53% de estudantes negros na rede. Dada a qualidade do ensino oferecida e a maior concorrência em suas vagas, o fator cota pareceu proporcionar uma maior equidade na distribuição das vagas, propiciando a oportunidade de um ensino de maior qualidade a demanda da população inserida nas camadas mais pobres e que mais necessita de um ensino público de qualidade.

A rede particular de ensino se destacou, na figura, pelo alto percentual de brancos entre seus alunos 68,22% e do limitado acesso dos pretos 4,99% e pardos 22,99% a ela. Tal situação evidencia a composição social do país, com menor quantidade de negros nas camadas da população com melhores condições financeiras e acesso aos serviços particulares. A rede particular ainda se coloca como um ‘lugar’ de brancos.

Seguindo a análise dos dados por Cor/raça , inicia-se a apresentação dos resultados do desempenho dos candidatos. A tabela 27 indica o desempenho médio nacional na prova objetiva, de redação e na nota final no exame, divididos por Cor/raça.

Tabela 27 - Desempenho dos candidatos por Cor/raça na prova objetiva, redação e nota final no exame no ENEM 2021

Área de Conhecimento	Média Nacional				
	Branco	Preta	Pardo	Amarelo	Indígena
Média Objetiva	**540,57**	492,11	494,39	519,64	462,34
Redação	**672,74**	598,64	602,10	638,12	525,86
Nota Final	**567,01**	513,41	515,93	543,34	475,05

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Os dados destacaram o maior rendimento dos brancos em ambas as provas - objetiva e redação. Em ordem, seguiu o rendimento dos amarelos, pardos, pretos e indígenas que finalizaram com a pior média. Para referenciar as diferenças dos rendimentos, a tabela 28 mostra o percentual de diferença da média das notas quando comparadas ao rendimento dos candidatos brancos.

Tabela 28 - Diferença percentual dos candidatos pretos, pardos, amarelos e indígenas em relação ao desempenho dos candidatos brancos no ENEM 2021

Área de Conhecimento	Média Nacional			
	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
Média Objetiva	9,8%	9,3%	4,0%	16,9%
Redação	12,4%	11,7%	5,4%	27,9%
Nota Final	10,4%	9,9%	4,4%	19,4%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Conforme informado, os candidatos autodeclarados amarelos foram os que obtiveram rendimentos mais próximos dos brancos, com uma diferença percentual de 4% na prova objetiva e 5,4% na prova de redação. Seguido, os pardos tiveram uma diferença percentual de 9,3% e 11,7% nas provas objetiva e de redação respectivamente. Com as maiores diferenças os pretos com 9,8% na objetiva e 12,4% na redação e os indígenas com 16,9% na objetiva e 27,9% na redação.

Dada a ligação direta entre Cor/raça e renda, assim como ocorrido no desempenho por renda, a maior diferença/peso no desempenho na prova de redação também prevaleceu. Como realizado anteriormente, seguimos para a análise afunilada do fator Cor/raça dentro de cada

unidade da federação. A tabela 29 apresenta o rendimento médio dos candidatos na prova objetiva detalhados pela Cor/raça e unidade da federação dos candidatos.

Tabela 29 - Desempenho dos candidatos na prova objetiva por Cor/raça e unidade da federação no ENEM 2021

UF	Média Objetiva				
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
RO	**507,42**	482,51	485,25	468,49	432,53
AC	**505,47**	479,49	487,15	488,18	473,15
AM	**498,24**	466,13	461,01	476,44	434,72
RR	**519,26**	506,75	488,78	499,78	457,74
PA	**511,83**	476,67	482,01	488,70	463,51
AP	**501,10**	477,12	476,78	482,39	457,57
TO	**518,37**	469,52	477,78	462,55	450,83
MA	**508,91**	473,44	475,91	473,76	443,00
PI	**533,04**	486,94	492,65	476,13	472,85
CE	**518,61**	479,08	471,76	480,50	463,29
RN	**540,51**	501,08	508,30	500,95	483,13
PB	**525,45**	483,70	493,59	485,97	465,61
PE	**527,51**	485,38	495,68	493,29	470,79
AL	**523,95**	486,60	493,21	486,29	461,39
SE	**537,25**	487,88	498,68	490,74	462,96
BA	**532,72**	488,22	497,85	484,79	463,69
MG	**559,41**	506,52	522,20	509,95	480,55
ES	**545,63**	498,91	509,20	506,90	483,56
RJ	**551,60**	500,08	513,81	513,15	475,87
SP	549,81	507,59	517,13	**574,27**	496,83
PR	535,49	497,76	501,88	**554,16**	479,75
SC	**539,90**	501,61	507,46	526,21	484,48
RS	**538,13**	489,01	502,99	532,07	471,65
MS	524,79	495,32	491,83	**533,43**	447,16
MT	**526,07**	482,19	494,93	508,23	470,30
GO	**529,92**	481,27	491,71	492,04	452,48
DF	**552,90**	499,07	513,15	512,98	492,58
Brasil	**540,57**	492,11	494,39	519,64	462,34

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Quando analisado o desempenho dos candidatos por Cor/raça e unidade da federação na prova objetiva, em vinte e quatro das vinte e sete unidades os brancos tiveram a melhor média. Nos estados de São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul o melhor desempenho médio

foi registrado pelos amarelos[19]. O desempenho dos indígenas registrou a menor média em todos os estados.

A tabela 30 apresenta a diferença percentual de rendimentos dentro de cada unidade da federação entre os candidatos por Cor/raça a partir do desempenho dos brancos.

Tabela 30 - Diferença percentual de desempenho na prova objetiva dos candidatos pretos, pardos, amarelos e indígenas em relação aos candidatos brancos no ENEM 2021

UF	Média Objetiva			
	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
RO	5,2%	4,6%	8,3%	17,3%
AC	5,4%	3,8%	3,5%	6,8%
AM	6,9%	8,1%	4,6%	14,6%
RR	2,5%	6,2%	3,9%	13,4%
PA	7,4%	6,2%	4,7%	10,4%
AP	5,0%	5,1%	3,9%	9,5%
TO	10,4%	8,5%	12,1%	15,0%
MA	7,5%	6,9%	7,4%	14,9%
PI	9,5%	8,2%	12,0%	12,7%
CE	8,2%	9,9%	7,9%	11,9%
RN	7,9%	6,3%	7,9%	11,9%
PB	8,6%	6,5%	8,1%	12,9%
PE	8,7%	6,4%	6,9%	12,0%
AL	7,7%	6,2%	7,7%	13,6%
SE	10,1%	7,7%	9,5%	16,0%
BA	9,1%	7,0%	9,9%	14,9%
MG	10,4%	7,1%	9,7%	16,4%
ES	9,4%	7,2%	7,6%	12,8%
RJ	10,3%	7,4%	7,5%	15,9%
SP	8,3%	6,3%	-4,3%	10,7%
PR	7,6%	6,7%	-3,4%	11,6%
SC	7,6%	6,4%	2,6%	11,4%
RS	10,0%	7,0%	1,1%	14,1%
MS	5,9%	6,7%	-1,6%	17,4%
MT	9,1%	6,3%	3,5%	11,9%
GO	10,1%	7,8%	7,7%	17,1%
DF	10,8%	7,7%	7,8%	12,2%
Brasil	9,8%	9,3%	4,0%	16,9%

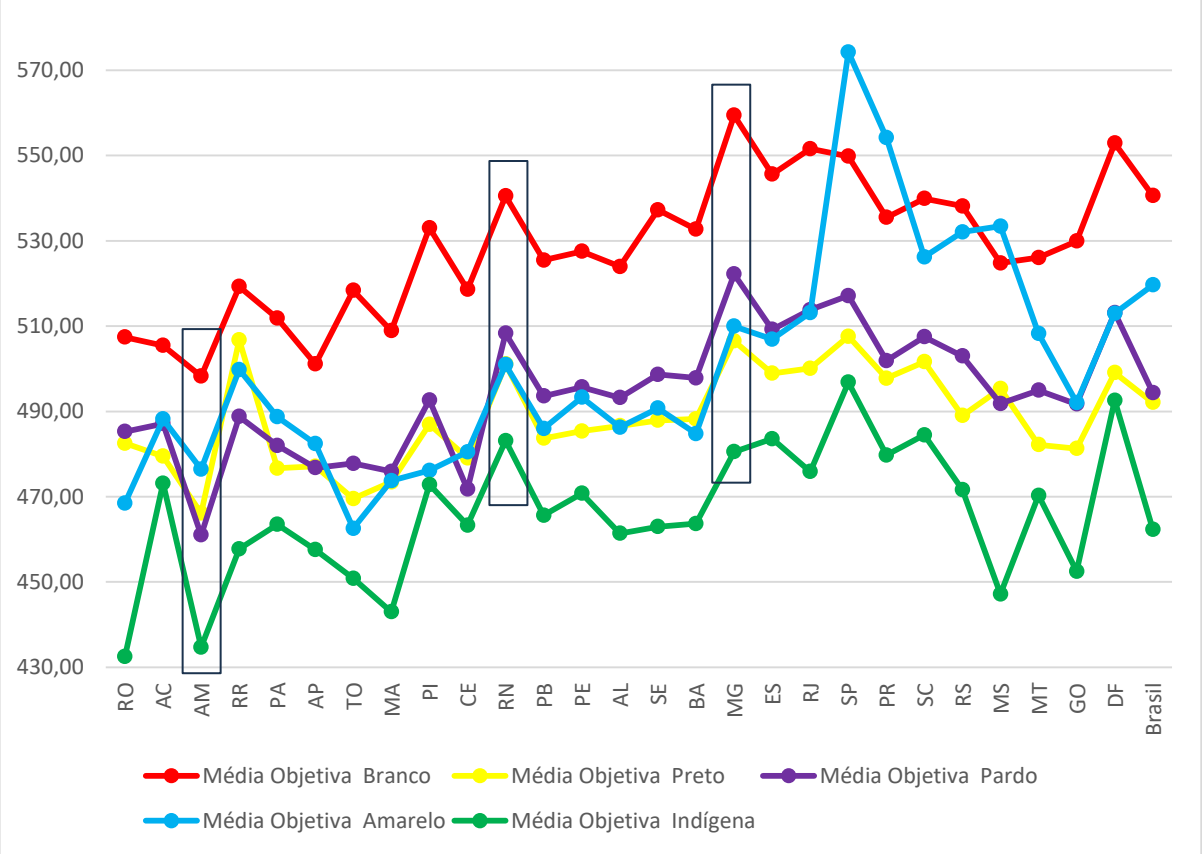
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

[19] Deve-se destacar a possível diferença na composição dos candidatos ‘amarelos’ entre as regiões. Sobretudo São Paulo, é marcada por uma extensa comunidade oriental.

A tabela 30 reforçou as diferenças de desempenho por Cor/raça em todas as unidades da federação. Em nenhuma unidade pretos ou pardos conseguiram superar a média dos brancos. Na tabela foi destacado, em vermelho, os estados onde foram registradas as maiores diferenças e, em verde, as menores diferenças percentuais internas por Cor/raça para os candidatos brancos. Os estados do Sul do país, por serem aqueles com a população menos heterogênea, esperava-se que os negros poderiam registrar as maiores desigualdades de resultado, porém não foi o ocorrido. Em todas as unidades da federação os indígenas registraram o pior desempenho. De forma geral, deve-se também registrar um percentual de diferença mais acentuado para os pretos quando comparados aos pardos.

A figura 15 apresenta a comparação do rendimento médio dos candidatos na prova objetiva por Cor/raça e unidade da federação ilustrando estas diferenças.

Figura 15 - Comparação do desempenho dos candidatos na prova objetiva por Cor/raça e em cada unidade da federação no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

A principal informação destacada na figura é a movimentação de desempenho, dentro de cada estado, por Cor/raça no mesmo sentido, mas mantendo e conservando uma determinada distância entre os candidatos de cada Cor/raça. Em praticamente todos os estados o movimento é similar. Se a rede possuía uma média melhor, a distância dos brancos para pardos e negros é mantida. Se a rede obteve um menor desempenho, a distância também é mantida.

Tal situação ficou explícita nos estados do Rio Grande do Norte, Minas Gerais e Amazonas, destacados com um retângulo vertical na figura. O estado do Rio Grande do Norte possuiu a melhor média entre os estados do Nordeste, porém, quando se analisou a curva de diferença de desempenho, dentro do próprio estado entre os candidatos por Cor/raça, mesmo havendo a melhora de resultados, a diferença entre estes foi mantida. A mesma situação ficou clara no destaque em Minas Gerais que apesar de possuir a melhor média nacional, manteve as desigualdades de resultados. O Amazonas, também em destaque, possuiu o pior desempenho médio, e seguindo este mesmo raciocínio, as desigualdades foram mantidas. Se a média do branco cai/ou foi baixa, a dos pardos, pretos e indígenas será mais acentuada.

A análise do desempenho dos candidatos por Cor/raça e unidade da federação também foi realizada na prova de redação, a tabela 31 apresenta o rendimento médio.

Tabela 31 - Desempenho dos candidatos na redação por Cor/raça e unidade da federação no ENEM 2021

UF	Média Redação				
	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
RO	634,35	583,70	593,34	563,31	413,75
AC	636,74	570,09	599,94	586,58	581,67
AM	601,00	533,18	521,56	555,14	432,34
RR	621,54	594,78	575,79	596,92	513,79
PA	686,08	610,84	618,81	634,88	584,60
AP	625,95	602,44	585,14	585,38	590,00
TO	659,66	576,01	587,50	565,11	453,33
MA	668,12	588,02	595,13	595,60	501,60
PI	716,24	626,19	640,09	614,94	551,89
CE	656,58	571,50	547,64	591,95	532,51
RN	703,96	622,34	645,91	623,46	610,00
PB	697,41	612,52	637,66	617,86	559,82
PE	676,12	593,56	616,91	623,45	586,56
AL	688,62	609,12	628,95	629,77	560,00
SE	725,89	623,00	658,10	643,59	572,90
BA	685,43	598,74	621,68	609,78	529,39
MG	715,86	620,33	648,01	629,29	562,37
ES	692,26	614,23	631,46	616,58	595,91
RJ	703,08	610,07	632,07	641,28	570,96
SP	664,89	598,32	610,58	**690,03**	574,87
PR	635,35	582,07	581,17	**663,60**	498,67
SC	653,14	585,92	598,43	622,02	576,43
RS	659,25	584,06	597,74	643,33	546,00
MS	645,49	598,19	592,22	**658,16**	480,00
MT	666,88	583,08	608,21	628,91	523,57
GO	674,11	574,03	597,01	601,25	486,29
DF	674,17	597,64	612,34	624,46	538,57
Brasil	672,74	598,64	602,10	638,12	525,86

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Assim como ocorrido na prova objetiva, somente nos estados de São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul os amarelos conseguiram alcançar uma média de desempenho superior aos brancos. Nos demais estados, estes últimos obtiveram as melhores médias. Se na prova objetiva os indígenas possuíam as piores médias, na redação a diferença percentual foi elevada consideravelmente atingindo 27,9% de diferença. Quando comparado ao desempenho dos brancos na média nacional, o estado de Rondônia chegou a uma diferença percentual de 53,3%.

A tabela 32 destaca as discrepâncias percentuais internas em cada estado para os candidatos brancos.

Tabela 32 - Diferença percentual de desempenho na redação dos candidatos pretos, pardos, amarelos e indígenas em relação aos candidatos brancos no ENEM 2021

UF	Redação			
	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
RO	8,7%	6,9%	12,6%	53,3%
AC	11,7%	6,1%	8,6%	9,5%
AM	12,7%	15,2%	8,3%	39,0%
RR	4,5%	7,9%	4,1%	21,0%
PA	12,3%	10,9%	8,1%	17,4%
AP	3,9%	7,0%	6,9%	6,1%
TO	14,5%	12,3%	16,7%	45,5%
MA	13,6%	12,3%	12,2%	33,2%
PI	14,4%	11,9%	16,5%	29,8%
CE	14,9%	19,9%	10,9%	23,3%
RN	13,1%	9,0%	12,9%	15,4%
PB	13,9%	9,4%	12,9%	24,6%
PE	13,9%	9,6%	8,4%	15,3%
AL	13,1%	9,5%	9,3%	23,0%
SE	16,5%	10,3%	12,8%	26,7%
BA	14,5%	10,3%	12,4%	29,5%
MG	15,4%	10,5%	13,8%	27,3%
ES	12,7%	9,6%	12,3%	16,2%
RJ	15,2%	11,2%	9,6%	23,1%
SP	11,1%	8,9%	-3,6%	15,7%
PR	9,2%	9,3%	-4,3%	27,4%
SC	11,5%	9,1%	5,0%	13,3%
RS	12,9%	10,3%	2,5%	20,7%
MS	7,9%	9,0%	-1,9%	34,5%
MT	14,4%	9,6%	6,0%	27,4%
GO	17,4%	12,9%	12,1%	38,6%
DF	12,8%	10,1%	8,0%	25,2%
Brasil	12,4%	11,7%	5,4%	27,9%

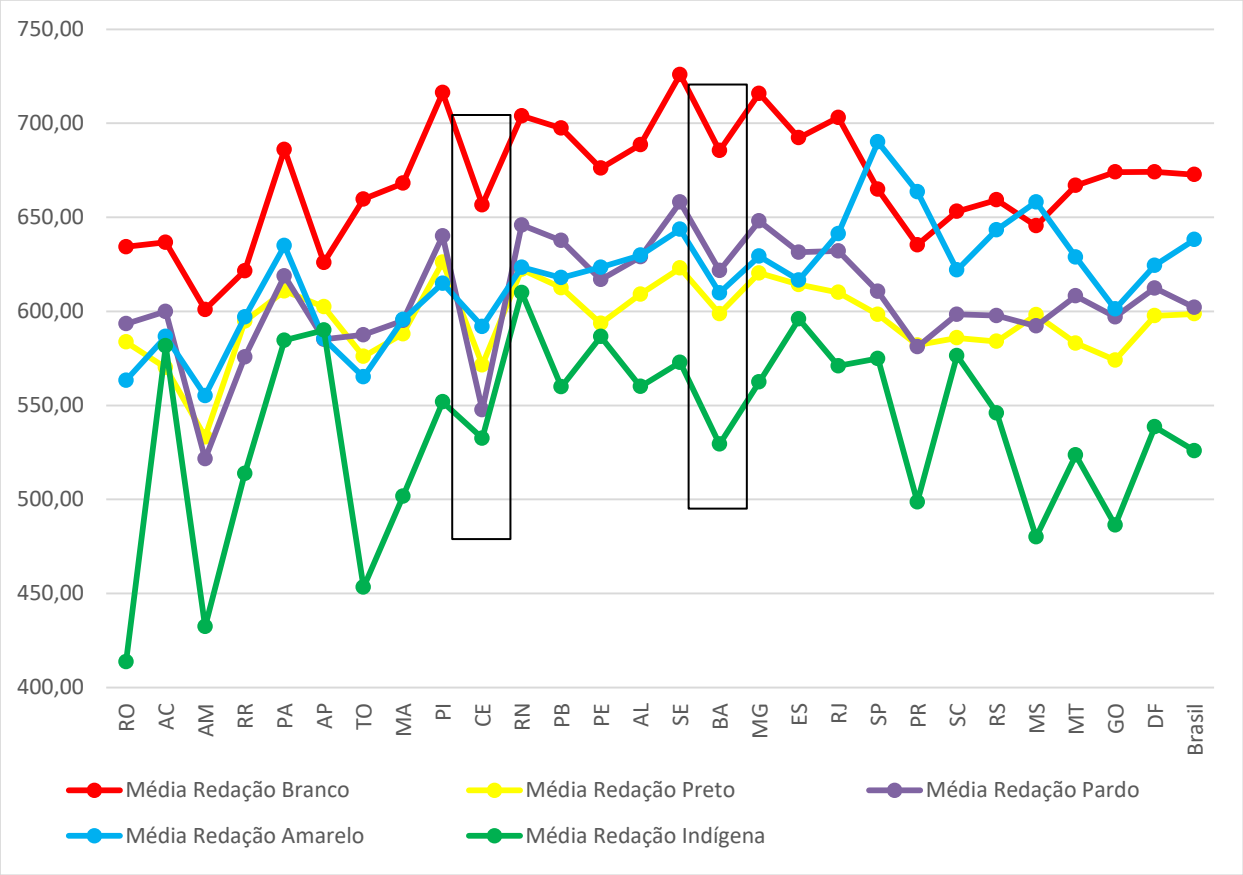
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

O resultado dos brancos, quando comparados aos demais candidatos, na quase totalidade das unidades da federação, registrou uma maior diferença percentual na redação do que na prova objetiva. Ao se analisar a diferença dos brancos para os pretos, os estados de Goiás com 17,4%, Sergipe com 16,5% e Minas Gerais com 15,4% foram onde se registrou a

maior desigualdade nas médias do resultado na redação. Feita a comparação com os pardos, o Ceará apresentou o maior percentual de desigualdade 19,9%, seguido do Amazonas com 15,2% e Goiás com 12,9%.

A figura 16 mostra a comparação do rendimento médio dos candidatos na prova de redação por cor/raça e unidade da federação e ilustra as diferenças.

Figura 16 - Comparação do desempenho dos candidatos na prova objetiva por Cor/raça e em cada unidade da federação no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Assim como ocorrido na prova objetiva, o movimento interno de desempenho em cada unidade da federação na prova de redação seguiu a mesma tendência/lógica. A rede, mesmo apresentando um resultado com viés bom ou ruim, manteve a diferença interna dentro de cada grupo de Cor/raça e prevaleceu o resultado médio com vantagem para o grupo dos brancos.

Dando sequência a análise dos dados, são expostos os resultados do desempenho médio dos candidatos detalhados por Cor/raça e dependência administrativa. Esta etapa foi

focada principalmente em dois diagnósticos: o primeiro refere-se ao comparativo de diferença percentual de rendimento por cor/raça de forma interna dentro de cada rede (dependência administrativa), ou seja, partindo do maior rendimento dos candidatos brancos com o intuito de avaliar a desigualdade de rendimento para as demais. A segunda análise consistiu em comparar a diferença de rendimento dos candidatos por cor/raça entre as redes escolares, ou seja, entre as redes federal, estadual, municipal e particular.

Cabe aqui novamente lembrar que o maior foco comparativo foi direcionado às redes federal, estadual e particular. Este fato é justificado uma vez que quando afunilado os dados, a amostra das escolas da rede municipal possuiu um quantitativo reduzido. A mesma situação ocorreu quanto aos candidatos indígenas e amarelos. Ao se aplicar detalhamentos diversos juntos (Cor/raças, rede, estado) o quantitativo destes candidatos foi reduzido, de tal forma que se optou por adotar um maior foco comparativo entre o rendimento dos brancos, pretos e pardos.

A tabela 33 indica o desempenho médio nacional na prova objetiva, de redação e na nota final no ENEM 2021, dividido por cor/raça e dependência administrativa das escolas dos candidatos.

Tabela 33 - Desempenho na prova objetiva por Cor/raça e dependência administrativa no ENEM 2021

Cor/raça	Média na Prova Objetiva			
	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Branco	**580,78**	503,16	520,48	573,41
Preto	**538,88**	476,11	484,61	533,86
Pardo	544,15	475,16	481,94	**546,44**
Amarelo	551,51	483,75	491,57	**574,59**
Indígena	500,41	454,32	436,79	**512,31**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Quando se analisou os resultados no âmbito geral, sem nenhum detalhamento (filtro) a rede particular apresentou o melhor desempenho (prova objetiva, redação e nota final) quando comparada as demais. Já a análise isolada dos resultados - considerando a Cor/raça - indicou que o desempenho médio da rede federal no grupo de candidatos brancos e pretos tem uma média superior ao da rede particular. Esta última obtendo o melhor rendimento entre os candidatos pardos, amarelos e indígenas.

Já na comparação do desempenho por Cor/raça de forma interna (dentro de uma mesma dependência administrativa), nas redes federal, estadual e municipal, organizando tais dados do melhor para o rendimento mais baixo obteve-se a seguinte ordem: branco, amarelo, pardo, preto e indígena. A exceção foi na rede particular, onde os candidatos amarelos conseguiram uma média superior a dos brancos na prova objetiva. Ao se considerar os grupos, as maiores médias foram registradas pelos brancos na rede federal, amarelos na rede particular e brancos na rede particular.

A tabela 34 apresenta a diferença percentual de rendimento dos candidatos por Cor/raça entre as redes federal, estadual e municipal comparadas a rede particular.

Tabela 34 - Diferença percentual no desempenho dos candidatos na prova objetiva por Cor/raça nas redes federal, estadual e municipal em relação à rede particular de ensino no ENEM 2021

Cor/Raça	Diferença Percentual entre as Dep. Administrativas		
	Federal	Estadual	Municipal
Branco	-1,3%	14,0%	10,2%
Preto	-0,9%	12,1%	10,2%
Pardo	0,4%	15,0%	13,4%
Amarelo	4,2%	18,8%	16,9%
Indígena	2,4%	12,8%	17,3%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Quando comparado o desempenho na prova objetiva das redes, com base no resultado das escolas particulares por Cor/raça, de forma geral, a rede estadual apresentou os piores percentuais, seguido da municipal. A rede federal superou a rede particular no grupo de candidatos brancos e pretos obtendo as menores diferenças entre os pardos, amarelos e indígenas.

Para detalhar as diferenças percentuais de desempenho entre os candidatos por Cor/raça de forma interna (dentro da própria dependência administrativa) em cada rede, a tabela 35 apresenta a diferença percentual dos candidatos pretos, pardos, amarelos e indígenas quando comparado ao resultado dos candidatos brancos na prova objetiva.

Tabela 35 - Diferença percentual no desempenho dos candidatos na prova objetiva por Cor/raça internamente em cada dependência administrativa em relação ao desempenho dos candidatos brancos no ENEM 2021

Cor/raça	Diferença Percentual Interna em cada Dep. Administrativas			
	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Preto	7,8%	5,7%	7,4%	7,4%
Pardo	6,7%	5,9%	8,0%	4,9%
Amarelo	5,3%	4,0%	5,9%	-0,2%
Indígena	16,1%	10,8%	19,2%	11,9%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Conforme ocorrido em análises anteriores, o rendimento baixo dos candidatos indígenas também fez com que apresentassem a maior variação negativa internamente em cada rede. Já os candidatos amarelos possuíram a menor variação de rendimentos dentro de cada rede quando comparado ao rendimento dos candidatos brancos. A rede particular foi a que registrou os menores índices de variação dos resultados dos candidatos por Cor/raça. Ou seja, os candidatos pretos e pardos matriculados na rede particular apresentaram resultados mais próximos dos brancos.

Quando se analisou o rendimento geral por Cor/raça e unidade da federação, obteve-se um resultado onde os candidatos pretos registraram desempenhos inferiores aos candidatos pardos. Novamente a tendência se manteve internamente nas redes federal, estadual e particular. Os candidatos pretos, quando comparados aos candidatos pardos, obtiveram piores desempenhos.

Se até o momento os dados demostraram em diversos aspectos a positividade da rede federal quando comparada as demais escolas públicas e mesmo a particular, aqui cabe uma ressalva. A diferença percentual interna dos negros para os brancos registrou o maior percentual na rede federal. Nos candidatos pardos, o índice também foi superior ao registrado nas redes estadual e particular. Fica aqui a reflexão: a rede federal com o sistema/política de cotas consegue garantir um acesso mais igualitário entre os grupos por Cor/raça, todavia ainda existe a necessidade de uma política interna (um olhar) para compensar possíveis desigualdades iniciais entre os ingressos e reduzir as diferenças de resultados entre os egressos.

Na sequência é demonstrado o desempenho dos candidatos detalhados por cor/raça e dependência administrativa na prova de redação.

Tabela 36 - Desempenho na redação por Cor/raça e dependência administrativa no ENEM 2021

Raça/Cor	Média na Prova de Redação			
	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Branco	724,74	600,45	615,60	**740,14**
Preto	680,78	562,50	568,02	**704,07**
Pardo	691,24	560,28	565,98	**722,49**
Amarelo	686,54	577,34	565,56	**732,28**
Indígena	626,76	504,35	426,29	**665,26**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Nos resultados, detalhados por Cor/raça, a rede particular obteve a melhor média em todos os grupos. Mais uma vez, ficou registrada uma maior diferença dos candidatos com melhor condição socioeconômica na prova de redação. Se a rede federal ainda conseguiu manter a proximidade nos resultados, na rede estadual e municipal a diferença percentual mostrou um aumento considerável.

A tabela 37 detalha a diferença percentual nas redes públicas por Cor/raça quando comparado ao desempenho da rede particular na prova de redação.

Tabela 37 - Diferença percentual no desempenho dos candidatos na redação por Cor/raça nas redes federal, estadual e municipal quando em relação à rede particular de ensino no ENEM 2021

Cor/raça	Diferença Percentual entre as Dep. Administrativas.		
	Federal	Estadual	Municipal
Branco	2,1%	23,3%	20,2%
Preto	3,4%	25,2%	24,0%
Pardo	4,5%	29,0%	27,7%
Amarelo	6,7%	26,8%	29,5%
Indígena	6,1%	31,9%	56,1%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

A análise mostrou que mesmo quando comparado o desempenho entre as redes de ensino, por Cor/raça, a variação é menor nos candidatos brancos. Ou seja, o impacto da rede de ensino de origem, tem um percentual menor nos brancos. Na outra ponta, os indígenas são os que possuíram maior variação de rendimento entre as redes. No comparativo entre as diferenças registradas na prova objetiva e redação, nesta última a variação no grupo de pretos foi menor que a dos pardos.

Para detalhar as diferenças percentuais entre os candidatos por Cor/raça de forma interna (dentro da própria dependência administrativa) em cada rede, a tabela 38 apresenta a diferença percentual dos candidatos pretos, pardos, amarelos e indígenas quando comparado ao resultado dos candidatos brancos na prova de redação.

Tabela 38 - Diferença percentual no desempenho dos candidatos na redação por Cor/raça internamente em cada dependência administrativa em relação ao desempenho dos candidatos brancos no ENEM 2021

Cor/raça	Diferença Percentual Interna em cada Dep. Administrativas			
	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Preto	6,5%	6,7%	8,4%	5,1%
Pardo	4,8%	7,2%	8,8%	2,4%
Amarelo	5,6%	4,0%	8,8%	1,1%
Indígena	15,6%	19,1%	44,4%	11,3%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Assim como ocorrido na prova objetiva, na redação, a rede particular de ensino apresentou a menor variação interna entre os candidatos pretos, pardos, amarelos e indígenas, quando comparado ao resultado dos brancos.

Os dados evidenciaram as desigualdades raciais no ENEM 2021, que refletem diretamente no acesso ao Ensino Superior. Conforme destaca Senkevics (2018), estas desigualdades são históricas e estruturantes da sociedade brasileira e devem ser objeto permanente de intervenção e de políticas que busquem reverter o quadro de injustiças que se perpetuam contra determinados grupos da população.

Neste caminho, não se pode negar a contribuição da Lei de cotas no Ensino Superior (Lei nº 12.711/2012), na construção das ações afirmativas e na busca por minimizar as desigualdades. Todavia, Silva (2020, p.36) enfatiza que existe grande espaço para o aprimoramento do sistema de cotas e alerta para a "necessidade de acompanhamento do processo, a fim de que essa oportunidade histórica seja aproveitada ao máximo na redução das desigualdades raciais".

De forma geral, a seção tentou resumir, através dos dados do ENEM 2021, as desigualdades estruturais quanto as oportunidades escolares para os candidatos pretos, pardos e mesmo em menor quantitativo para os indígenas. Todavia, entende-se que a temática carece

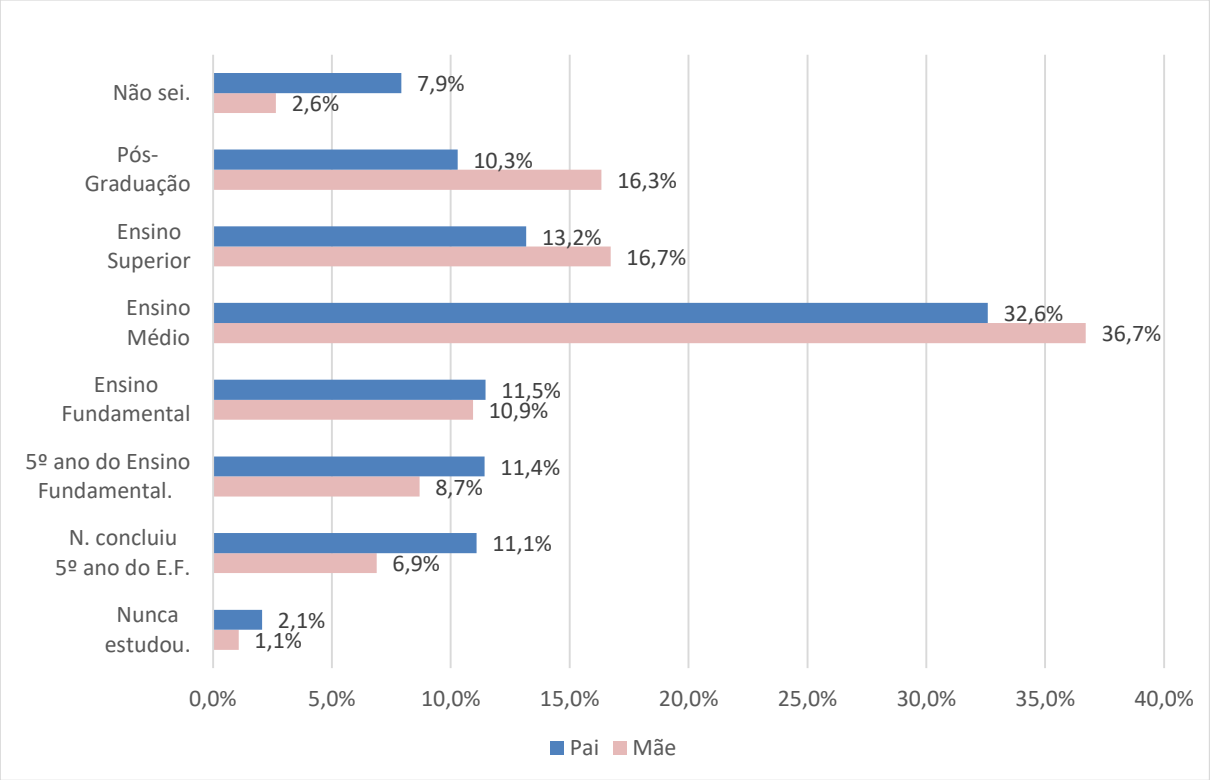
de estudos e políticas públicas profundas para combater as disparidades nos resultados educacionais por Cor/raça.

4.5 Análises por escolaridade dos pais

Um dos fundamentos da teoria de Bourdieu é o da transferência do capital cultural no seio familiar pelos pais diretamente aos seus 'herdeiros'. De certa forma, a escolaridade dos pais dos candidatos pode ser considerada como uma medida ou fator direto de acesso a um capital cultural familiar formal pelos estudantes. É neste sentido que explorar a correlação da escolaridade dos pais com o desempenho dos candidatos se mostrou um caminho para compreender se houve influência e relação entre capital cultural/grau de escolaridade e desempenho escolar.

Para iniciar a contextualização dos dados dos candidatos a figura 17 mostra a divisão percentual dos candidatos em relação a escolaridade do pai (azul) e da mãe (rosa).

Figura 17 - Distribuição percentual dos candidatos em relação a escolaridade dos pais no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Os dados trazem um raio-x da escolaridade da população brasileira. Quando se analisou a escolaridade dos pais, vimos um quantitativo maior das mães (sexo feminino) que concluíram o Ensino Médio, avançaram para a Graduação e Pós-graduação. Ao se observar a

relação dos que pararam os estudos no Ensino Fundamental até mesmo os que nunca estudaram, o percentual é maior entre os homens.

Vale também ressaltar o quantitativo de estudantes que não sabiam informar a escolaridades dos pais. 2,6% responderam não saber a escolaridade da mãe, enquanto 7,9% (3 vezes mais) não sabiam a escolaridade do pai. Não podemos desconsiderar um quantitativo grande de mães solteiras e o fato de muitos estudantes não terem a presença dos pais na sua vida e consequentemente não saberem formação escolar (tal dado não compõe a base de dados do INEP utilizada, por isso tal informação não pode ser afunilada na análise).

A tabela 39 apresenta a combinação do percentual da escolaridade dos pais dos candidatos do ENEM 2021. No eixo horizontal é apresentado a escolaridade da mãe, enquanto no eixo vertical a do pai.

Tabela 39 - Divisão Percentual dos candidatos por escolaridade dos pais no ENEM 2021

Escolaridade do Pai	Escolaridade da Mãe							
	Nunca estudou.	N. concluiu 5º ano do E.F.	5º ano do E.F..	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação	Não sei.
Nunca estudou	**0,56%**	0,58%	0,30%	0,20%	0,30%	0,05%	0,04%	0,03%
N. concluiu 5º ano do E.F.	0,25%	**3,70%**	1,80%	1,46%	2,75%	0,55%	0,47%	0,10%
5º ano do Ensino Fundamental	0,09%	0,84%	**2,96%**	1,92%	3,83%	0,87%	0,80%	0,11%
Ensino Fundamental	0,05%	0,49%	1,18%	**3,03%**	4,32%	1,22%	1,07%	0,12%
Ensino Médio	0,06%	0,67%	1,49%	2,81%	**17,11%**	**5,60%**	4,56%	0,28%
Ensino Superior	0,01%	0,08%	0,19%	0,44%	3,93%	**5,11%**	3,33%	0,08%
Pós-Graduação	0,00%	0,04%	0,09%	0,20%	1,87%	2,58%	**5,45%**	0,06%
Não sei.	0,07%	0,49%	0,67%	0,87%	2,59%	0,74%	0,62%	**1,86%**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

O que mais se destacou na combinação de escolaridade dos pais foram os maiores percentuais dentro de cada faixa de escolaridade, onde ambos possuem o grau de escolaridade próximo. Conforme destacado em negrito, em todos os níveis de escolaridade, seja do pai ou da mãe, o maior percentual de distribuição por cada faixa educacional foi quando ambos possuíam a mesma escolaridade. Já os menores percentuais de distribuição se deram quando

houve maior o distanciamento de escolaridade entre os pais. O que mostrou que dentro da própria sociedade há uma tendência de conservação e relacionamento dentro da própria classe/nível educacional.

Tal constatação não é uma observação inédita. Ribeiro e Silva (2009) desenvolveram um dos trabalhos mais importantes sobre seletividade marital educacional da literatura brasileira, fazendo um mapeamento por cor e escolaridade no Brasil no período de 1960 a 2000. Conforme os autores, os obstáculos aos casamentos entre pessoas com níveis educacionais muito distintos são extremamente fortes. Destacaram ainda que as barreiras educacionais são cumulativas, ou seja, quanto mais distante os níveis de escolaridade, mais improvável de se cruzarem, sendo extremamente raros casamentos entre indivíduos em lados opostos de nível de escolaridade.

Na mesma linha Souza (2011), em um estudo sobre seletividade marital por escolaridade e origem social no Brasil, verificou uma alta proporção de uniões homogâmicas por escolaridade. O mesmo estudo ainda concluiu que mesmo quando se leva em consideração a escolaridade alcançada pelos cônjuges, o peso da origem social continua influenciando na escolha conjugal.

Destaca-se que tal informação apresentada, não é aqui colocada isoladamente para demostrar um comportamento social, mas, como este fator impacta diretamente na transmissão de capital cultural, o que influenciou no rendimento dos candidatos no ENEM 2021. Para tal, a tabela 40 apresenta o desempenho dos estudantes na prova objetiva, considerando, como ponto inicial, a média do rendimento dos candidatos em que ambos os pais nunca estudaram (445,39, menor média), trazendo o percentual de diferença entre os níveis na medida em que a escolaridade dos pais evolui. No sentido horizontal, quando somente a escolaridade da mãe aumenta, no sentido vertical quando somente a do pai, e na transversal (destacado em azul, como exemplo) quando há acréscimo na escolaridade de ambos.

Tabela 40 - Diferença percentual no desempenho na prova objetiva por grau de escolaridade dos pais, em relação ao rendimento dos candidatos de pais que nunca estudaram no ENEM 2021

Escolaridade do Pai	Escolaridade da Mãe						
	Nunca estudou.	N. concluiu 5º ano do E.F.	5º ano do Ensino Fundamental.	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação
Nunca estudou.	**445,39**	2,79%	4,22%	4,27%	6,54%	10,67%	**8,18%**
N. concluiu 5º ano do E.F.	2,38%	3,88%	6,56%	7,73%	9,52%	12,52%	13,23%
5º ano do Ensino Fundamental.	3,61%	7,56%	7,00%	9,25%	12,13%	15,81%	16,06%
Ensino Fundamental	5,26%	9,33%	10,12%	8,70%	13,29%	17,73%	17,81%
Ensino Médio	5,30%	10,13%	12,34%	13,28%	15,43%	20,90%	21,81%
Ensino Superior	9,52%	13,05%	16,54%	18,60%	22,27%	28,04%	29,67%
Pós-Graduação	**3,60%**	12,24%	14,71%	17,24%	**22,77%**	31,07%	**31,84%**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Conforme esperado, a análise da tabela 40 mostrou uma média percentual no desempenho da prova objetiva do ENEM crescente conforme a escolaridade dos pais foi se elevando. Destaca-se que quando apenas um dos pais possui um maior grau de escolaridade o deslocamento percentual foi significativamente menor do que nos casos em que ambos possuíam um maior grau de escolaridade.

Apesar de em termos percentuais a média de desempenho dos candidatos ter se apresentado continuamente em aumento, conforme a escolaridade dos pais avança, o percentual entre níveis obteve maiores valores, do Ensino Médio em diante. Analisando a evolução, partindo do mesmo nível de escolaridade de ambos os pais e indo até o nível de escolaridade Ensino Fundamental (4º nível da tabela na vertical e na horizontal) o percentual de diferença, quando confrontado com os daqueles cujos pais nunca haviam estudado, gerou uma nota média 8,70% superior. Notou-se que a partir do próximo nível (ambos os pais com Ensino Médio) a diferença percentual praticamente dobrou chegando a 15,43%, com aumento de mesmas proporções nos níveis seguintes: 28,04% quando ambos os pais possuíam Ensino Superior e 31,84% quando estes cursaram a Pós-Graduação.

Um dado discrepante e curioso refere-se àqueles cujos níveis de escolaridade dos pais encontravam-se muito distante, ou mesmo em lados opostos da tabela. Quando, por exemplo, a mãe possuía Pós-Graduação e o pai nunca tinha estudado houve um percentual de 8,18% de diferença, superior à situação em que ambos não estudaram. Este percentual é relativamente baixo quando comparado com os demais. Na situação em que o pai possuía Pós-Graduação, mas a mãe nunca havia estudado, o percentual de diferença foi de 3,60%, maior do que para candidatos oriundos de famílias em que nenhum dos dois pais tiveram acesso a escolarização. Pode-se inferir que, a escolaridade isolada de apenas um dos pais, produz um efeito significativamente reduzido quando comparado à situação em que ambos possuíam maior nível de escolaridade. Os dados apontaram que a diferença de escolaridade dos pais afetou de modo direto a herança cultural do herdeiro, impactando diretamente no desempenho escolar. Este quadro se agrava quando foi à mãe que possuía menor grau de instrução escolar, visto que, de maneira geral, a maior formação materna apresentou maiores percentuais no rendimento do estudante.

Se na prova objetiva, os resultados dos estudantes ficaram alinhados com o grau de escolaridade dos pais, seguiu-se a mesma estrutura de resultados a partir do desempenho médio obtido na prova de redação. Assim como os dados apresentados acima, a tabela 41 mostra a média do rendimento dos candidatos na redação nos casos em que ambos os pais nunca estudaram (481,16 menor média) trazendo o percentual de diferença entre os níveis de escolaridade dos pais. No sentido horizontal, quando somente a escolaridade da mãe aumentou, no sentido vertical quando somente a do pai avançou e na transversal (destacado em azul, como exemplo) quando houve elevação na escolaridade de ambos.

Tabela 41 - Diferença percentual no desempenho na redação por grau de escolaridade dos pais, em relação ao rendimento dos candidatos de pais que nunca estudaram no ENEM 2021

Escolaridade do Pai	Escolaridade da Mãe						
	Nunca estudou.	N. concluiu 5º ano do E.F.	5º ano do Ensino Fundamental.	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação
Nunca estudou.	**481,16**	9,88%	13,11%	14,07%	17,79%	26,38%	23,26%
N. concluiu 5º ano do E.F.	6,75%	10,65%	17,32%	20,16%	23,23%	30,54%	31,53%
5º ano do Ensino Fundamental.	13,59%	18,48%	17,27%	21,37%	27,81%	33,85%	35,18%
Ensino Fundamental	15,78%	21,34%	22,70%	20,33%	28,61%	36,23%	37,74%
Ensino Médio	14,79%	23,21%	26,99%	28,43%	32,01%	40,37%	42,88%
Ensino Superior	18,19%	28,92%	34,33%	37,38%	42,08%	49,75%	52,70%
Pós-Graduação	18,46%	23,85%	33,15%	36,33%	43,34%	54,35%	**55,74%**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Assim como ocorreu na prova objetiva, os dados da prova de redação evidenciaram, de forma ainda mais contundente, a influência da escolaridade dos pais no desempenho dos candidatos. Veja que os percentuais de diferença da menor média 481,16 - quando ambos os pais nunca estudaram - seguiu o caminho crescente conforme foi aumentando o nível de instrução dos pais. Se na prova objetiva, os estudantes no grupo onde ambos os pais possuíam Pós-Graduação obtiveram um resultado percentual médio superior em 31,84% - quando comparados aos candidatos do grupo onde os pais nunca frequentaram a escola - na redação, este percentual se elevou consideravelmente, alcançando um percentual de 55,74%.

Outra situação relatada anteriormente nos resultados da prova objetiva e repetida na redação foi o impacto nos resultados significativamente superiores, quando ambos os pais possuíam conjuntamente maiores níveis de escolaridade. Vejamos, como exemplo, a situação em que somente um dos pais possuía Pós-graduação e outro nunca estudou, comparado ao contexto em que ambos concluíram a Pós - Graduação. Na primeira situação, quando a mãe completou a Pós-Graduação, mas o pai nunca estudou o resultado percentual comparado com

aqueles cujos pais nunca estudaram foi de 23,36%. Quando se inverte, ou seja, o pai completou a Pós-Graduação, mas a mãe nunca estudou o percentual foi de 18,46%. Já nos casos em que ambos concluíram a Pós-Graduação a diferença percentual, quando comparada com a dos candidatos cujos pais nunca estudaram, chegou à 55,74%. Este mesmo exemplo pode ser observado na tabela 41, nas diversas faixas de escolaridade, sempre demonstrando um rendimento consideravelmente superior quando a escolaridade dos pais caminhou para níveis superiores juntos (ou seja, de forma transversal na tabela).

Assim como registrado na análise da renda no desempenho dos candidatos, ao se considerar o nível de escolaridade dos pais, fez com que o resultado da redação fosse significativamente mais afetado que na prova objetiva. A partir dos dados pode-se afirmar que o nível socioeconômico do candidato impactou diretamente no desempenho obtido no ENEM, consideravelmente com percentuais maiores na prova de redação.

4.6 Decil das maiores notas

As separatrizes são medidas que dividem as séries numéricas em partes iguais, ou seja, que contenham as mesmas quantidades de elementos em cada uma. Elas recebem nomes diferentes dependendo do número de partes em que a série é dividida. Conforme Morato (2010) as medidas separatrizes mais utilizadas em pesquisas são: mediana, quartis, decis, percentis e quintis. Nesta pesquisa, para construção de faixas de resultados no ENEM se utilizou os decis.

Essa medida divide a distribuição em dez áreas de igual frequência. Os decis são representativos de 10% de uma determinada população. Portanto, o primeiro decil representou o décimo mais baixo dos dados e o decil final o último décimo dos dados, sendo este o objeto analisado nesta seção, ou seja, os 10% (dez porcento) dos candidatos com os melhores desempenhos no ENEM 2021. A tabela 42 apresenta a divisão em decis elaborada a partir da base de dados dos candidatos analisada até o momento.

Tabela 42 - Distribuição em decis das faixas de desempenho dos candidatos no ENEM 2021

Posição Decis - Nota Final No ENEM 2021		
Identificação da posição Decis - Amostra de 592.898 candidatos (59.290 por Decil) [20]		
Decil	**%**	**Posição (nota entre)**
1° Decil	10	266,32 (menor nota) a 433,08
2° Decil	20	433,10 --- 462,48
3° Decil	30	462,50 --- 487,04
4° Decil	40	487,06 --- 510,28
5° Decil	50	510,30 --- 534,10
6° Decil	60	534,12 --- 559,44
7° Decil	70	559,46 --- 587,26
8° Decil	80	587,28 --- 620,60
9° Decil	90	620,62 --- 664,74
10° Decil	**100**	**664,76 --- 846,10 (maior nota)**

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Conforme destacado, em negrito na tabela, os dados analisados nesta seção serão dos candidatos com nota final no ENEM 2021 entre 664,76 a 846,10 (maior nota). A escolha de análise da divisão da amostra em decis e a seleção apenas dos candidatos colocados no último decil (10° Decil), não foi aleatória, mas uma análise mais próxima dos pontos de corte de acesso às universidades públicas em cursos de média e alta concorrência.

A partir da definição de corte de desempenho adotada, apresenta-se o perfil da composição dos candidatos no ENEM 2021 que obtiveram os 10% dos melhores rendimentos e que aqui foi representada como 10° Decil (faixa dos 10% das maiores notas no exame). A tabela 43 traz a divisão dos candidatos no decil das maiores notas por sexo.

Tabela 43 - Distribuição percentual por sexo dos candidatos inseridos no decil das maiores notas no ENEM 2021

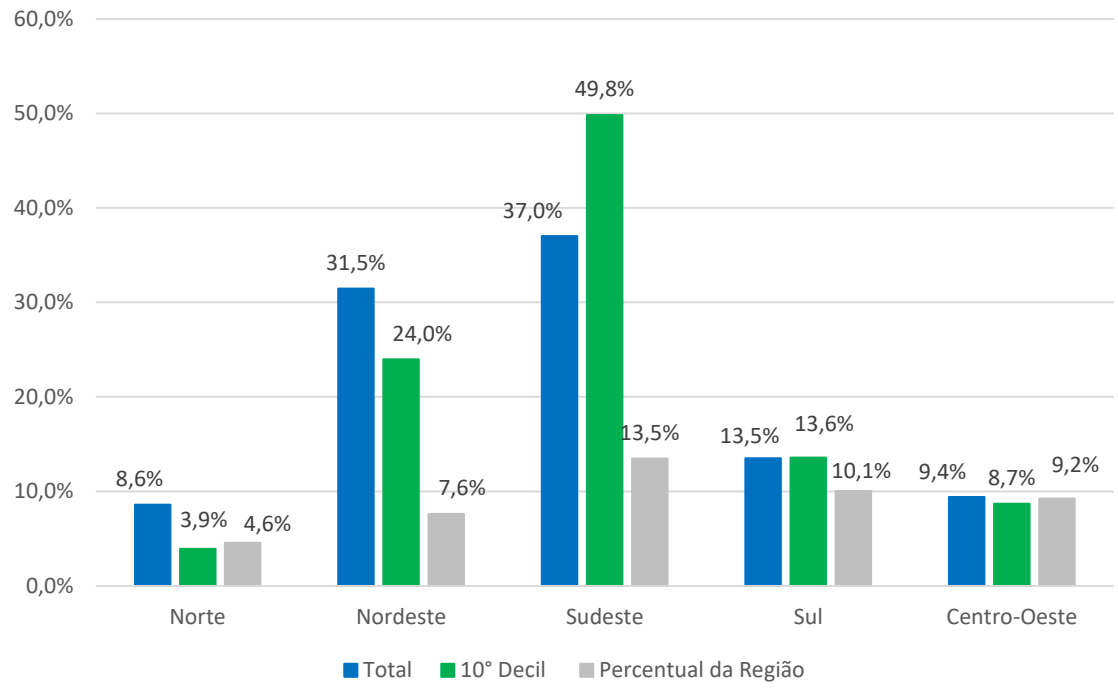
Dados	Feminino		Masculino		Total
	N	%	N	%	N
Total	336.248	56,7%	256.650	43,3%	592.898
10° Decil	30.500	51,4%	28.804	48,6%	59.304

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

[20] Como a base de dados possui 592.898 candidatos, na formação do último quintil registrou-se vários candidatos com a nota final de 664,76, optando-se por incluir todos empatados dentro dos 10% das maiores notas, totalizando 59.304 candidatos no último quintil.

Os dados do decil são compostos por 51,4% de candidatas do sexo feminino e 48,6% do masculino. Veja que na amostra inicial as candidatas do sexo feminino totalizavam 56,7%, a redução refletiu o melhor desempenho médio apresentado pelas candidatas. A figura 18 apresenta a composição dos candidatos por região e a comparação com a amostra total.

Figura 18 - Comparação por região do total dos candidatos no banco de dados e no decil das maiores notas no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

A figura 18 indica na barra azul, o percentual de candidatos por região que compõe os dados totais do ENEM 2021 analisados no capítulo anterior. A barra verde aponta o percentual de candidatos da região que compõem o grupo do decil das maiores notas e por último, a barra cinza registra o percentual de candidatos de cada região que conseguiram figurar dentro dessas maiores notas.

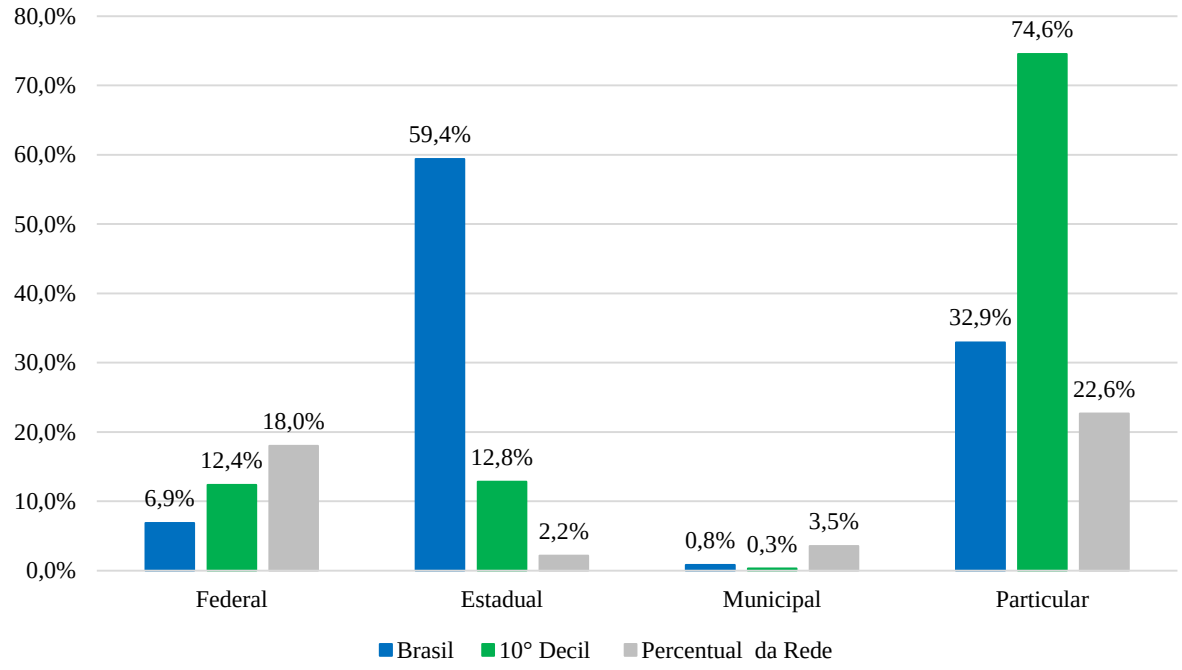
Na primeira análise destacamos a alteração do percentual de estudantes que compõe os dados iniciais, ou seja, aqueles que representavam todos os candidatos, para o percentual da composição da amostra, quando isolados os 10% das melhores notas. As regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste tiveram uma redução em sua representação, com destaque para o Norte com uma diminuição de mais da metade. Já os estados do Sul e Sudeste tiveram

incremento no percentual da composição da amostra. Se no total de candidatos o Sudeste representava 37,0%, no grupo das maiores notas passou para 49,8%.

Uma segunda análise feita na figura 18 é o cálculo percentual dos candidatos por região que conseguiram desempenho dentro do decil com maior desempenho. Se avaliarmos a região Norte, apenas 4,6% de seus candidatos conseguiram alcançar o grupo com maior desempenho. Já na Região Sudeste, que obteve o maior percentual, 13,5% de seus candidatos figuraram no decil de maior rendimento. Se desconsiderada a distribuição geográfica das vagas, pode-se afirmar que os candidatos do Sudeste têm praticamente três vezes mais chance de ingressar em cursos de alta concorrência do que aqueles oriundos da região Norte.

Assim como a análise realizada por região entre a amostra total *versus* candidatos pertencentes ao decil das maiores notas, o mesmo foi feito a partir do comparativo das redes escolares (dependência administrativa), Cor/raça e renda, sendo apresentadas na sequência. A figura 19 traz a composição e o comparativo a partir da dependência administrativa dos candidatos.

Figura 19 - Comparação por dependência administrativa da escola, do total dos candidatos no banco de dados e no decil das maiores notas no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Conforme apresentado na figura anterior, a barra azul registra o quantitativo percentual de candidatos que compõem a totalidade da amostra e a barra verde os candidatos

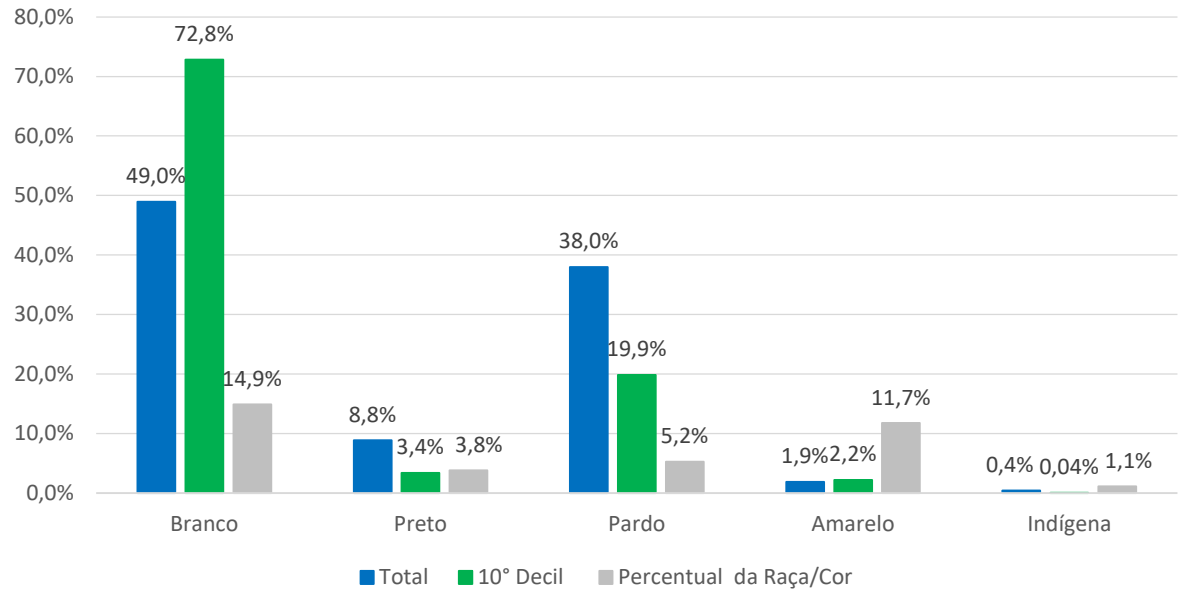
pertencentes ao Decil superior das notas. Aqui a separação é explícita. De um lado as redes federal e particular que têm sua participação aumentada, do outro as redes estadual e municipal que reduzem o percentual de participação na composição da amostra.

Se no quantitativo de estudantes participantes do ENEM 2021 32,9% eram originários da rede particular, no grupo dos 10% das maiores notas 74,6% eram provenientes dessas instituições. Na rede federal, o resultado também foi positivo, se no total representavam 6,9% dos candidatos, no Decil das maiores notas representam 12,4%, havendo um aumento na composição da base. Para que um grupo consiga aumentar a sua representatividade, outro necessariamente precisa reduzir. Neste contexto, houve o destaque negativo para rede estadual. Se representavam 59,4% dos candidatos totais, entre aqueles com maiores rendimentos são apenas 12,8%, quase cinco vezes menos.

Já a barra cinza, reflete o percentual de candidatos em cada rede escolar, que conseguiu adentar/figurar entre aqueles que obtiveram maior desempenho. Na rede particular de ensino 22,6% dos candidatos conseguiram figurar no decil das maiores notas. Já nas instituições federais 18% dos candidatos. Nas redes estadual e municipal apenas 2,2% e 3,5% dos candidatos respectivamente acessaram tal grupo. Na rede particular, por exemplo, aproximadamente 22 de cada 100 candidatos alcançaram o grupo dos 10% com as maiores notas no ENEM, na rede federal 18, na rede estadual apenas 2 estudantes em cada 100 conseguiram tal feito. As chances de alunos da rede particular alcançarem resultados entre os maiores rendimentos (e consequentemente o acesso aos cursos mais concorridos em universidades públicas) é dez vezes maior do que de alunos da rede estadual.

A figura 20 aponta a representatividade no Decil das maiores notas dividida por Cor/raça.

Figura 20 - Comparação por Cor/raça do total dos candidatos no banco de dados e no decil das maiores notas no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

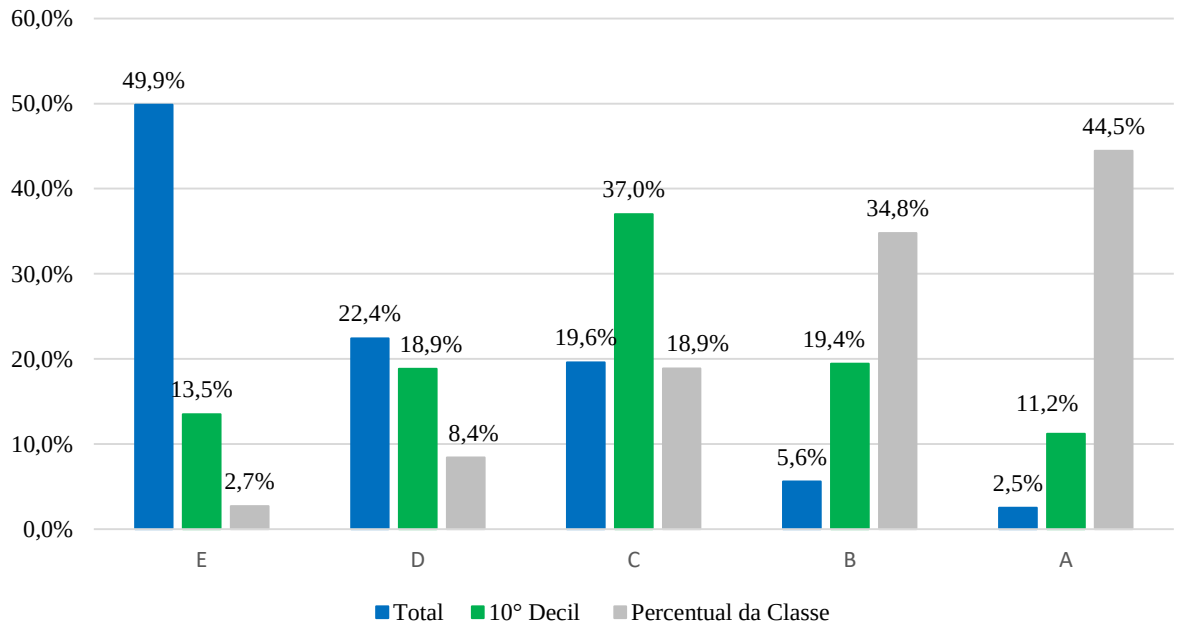
Neste bloco de análise, mais uma vez ficou evidenciada a diferenciação dos resultados por Cor/raça. Os brancos que representavam 49,0% dos dados totais, agora são 72,8% do total dos candidatos com maior desempenho. Os amarelos também conseguiram de forma mais discreta aumentar sua representatividade, passando de 1,9% para 2,2%. No outro lado, pardos, pretos e indígenas tiveram sua representatividade reduzida. Assim, como registrado anteriormente no tópico específico Cor/raça, na análise do decil das maiores notas o grupo de pretos foi mais atingido que o de pardos.

No percentual de candidatos por Cor/raça, que conseguiu alcançar as maiores notas (barra cinza), os brancos lideram com 14,9%, seguidos dos amarelos com 11,7%, pardos com 5,2%, pretos com 3,8% e indígenas com 1,1%. Ou seja, se de cada 100 candidatos brancos 15 aproximadamente estavam no topo dos rendimentos no ENEM 2021, de cada 100 pretos 4 alcançaram tal rendimento. Dado o já quantitativo reduzido de indígenas que participaram do ENEM 2021, a partir dos resultados aqui apresentados 1 em cada 100 figuram no decil das maiores notas. Se esta pesquisa optasse por entrevistar um indígena deste grupo, passaria dificuldades para encontrá-lo.

A seguir é apresentada a análise por renda em duas etapas, a figura 21 traz a consolidação dos resultados dividida por classes conforme parâmetro de renda utilizado pelo

IBGE (cujos níveis foram explicados no tópico que abordou a questão renda), seguido dos dados detalhados por faixa de renda na tabela 45.

Figura 21 - Comparação por classes do IBGE, do total dos candidatos no banco de dados e no decil das maiores notas no ENEM 2021



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

A consolidação em classes evidenciou a maior dificuldade sobretudo da Classe E de figurar entre as melhores notas do ENEM. Se representavam 49,9% dos candidatos totais - passaram a ser 13,5% na composição do decil das maiores notas. Na outra ponta, se os estudantes provenientes da Classe A representavam apenas 2,5% dos candidatos, passaram a compor 11,2%.

O percentual de candidatos, de cada Classe do IBGE, que conseguiu alcançar as maiores notas reflete ainda o alto peso da renda no resultado nas avaliações educacionais. A evolução na barra cinza simboliza as disparidades entre os grupos. Do total de candidatos da Classe E, apenas 2,7% conseguiu alcançar o decil de melhor desempenho no ENEM 2021. As barras em cinza evidenciaram o aumento percentual de acesso a tal grupo conforme sobe a Classe de renda dos candidatos, chegando a 44,5% com maior renda. Ou seja, na Classe E a cada 100 candidatos aproximadamente 3 conseguiram tal resultado. Já na Classe A, a cada 100 aproximadamente 45.

A tabela 44 traz o detalhamento da composição do decil das maiores notas, acompanhado do percentual que cada faixa de renda conseguiu alcançar em tal grupo.

Tabela 44 - Comparativo entre a distribuição percentual do total dos candidatos *versus* os candidatos inseridos no decil das maiores notas por estrato de renda no ENEM 2021

Renda Familiar	Total		Decil		Percentual do Total do Grupo
Nenhuma	23.452	3,96%	252	0,42%	1,1%
0 ┤ 1	124.166	20,94%	2.026	3,42%	1,6%
1 ┤ 1,5	78.928	13,31%	2.533	4,27%	3,2%
1,5 ┤ 2	69.155	11,66%	3.200	5,40%	4,6%
2 ┤ 2,5	39.905	6,73%	2.545	4,29%	6,4%
2,5 ┤ 3	48.345	8,15%	3.803	6,41%	7,9%
3 ┤ 4	44.756	7,55%	4.836	8,15%	10,8%
4 ┤ 5	37.768	6,37%	5.426	9,15%	14,4%
5 ┤ 6	24.200	4,08%	4.038	6,81%	16,7%
6 ┤ 7	15.152	2,56%	2.959	4,99%	19,5%
7 ┤ 8	12.271	2,07%	2.610	4,40%	21,3%
8 ┤ 9	10.653	1,80%	2.496	4,21%	23,4%
9 ┤ 10	16.064	2,71%	4.412	7,44%	27,5%
10 ┤ 12	10.102	1,70%	3.083	5,20%	30,5%
12 ┤ 15	11.485	1,94%	3.972	6,70%	34,6%
15 ┤ 20	11.549	1,95%	4.468	7,53%	38,7%
> 20	14.947	2,52%	6.645	11,20%	44,5%
Total	592.898	100,00%	59.304	100,00%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

O fluxo crescente do percentual de candidatos em cada grupo de renda que conseguiu alcançar o decil das maiores notas, novamente evidenciou a influência do fator renda no desempenho no exame. Dos 23.452 candidatos, sem nenhuma renda familiar, que realizaram o exame apenas 252 alcançaram o grupo de 10 % das maiores notas, ou seja, representam apenas 1% deste grupo. No estrato com renda familiar superior a 20 salários mínimos, 44,5% dos candidatos conseguiram figurar no grupo do decil das maiores notas. Ou seja, os candidatos do estrato de maior renda possuíram 44 vezes mais chance de concorrer as vagas de cursos de alta concorrência do que estudantes de origem de famílias sem rendimentos. Os percentuais de acesso ao grupo dos 10% das melhores notas se mostraram diretamente ligados ao aumento da renda.

Se aqui, não levarmos em consideração as políticas de cotas, sejam raciais, de origem da rede escolar do estudante (escola pública) ou mesmo de perfil socioeconômico dos candidatos, pode-se pressupor que os candidatos das classes mais pobres que figuram/ocupam

um pequeno percentual no grupo do decil das maiores notas, exercem mais um papel de validação de um sistema que favorece os ricos, do que representam a possível democratização do ensino público. Tal situação vai ao encontro de Bourdieu (2007) na interpretação que o sucesso excepcional de alguns poucos indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade a seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons.

A última análise da composição dos presentes no decil dos maiores rendimentos no ENEM 2021, a tabela 45, apresenta o percentual de candidatos em cada grupo referente à escolaridade dos pais que conseguiram adentar/figurar no grupo de maior desempenho. Como exemplo, no primeiro nível escolar, onde tanto o pai quanto a mãe nunca estudaram tinha na composição total dos dados 3.320 candidatos, destes, apenas 17 conseguiram alcançar notas que os colocaram no grupo dos 10% melhores do ENEM 2021. Tal quantitativo representa apenas 0,51% dos candidatos, ou seja, a cada 200 estudantes, 1 conseguiu.

Tabela 45 - Percentual de candidatos em cada grupo de escolaridade dos pais que conseguiu adentrar/figurar no decil das maiores notas no ENEM 2021

Escolaridade do Pai	Escolaridade da Mãe							
	Nunca estudou.	N. concluiu 5º ano do E.F.	5º ano do Ensino Fundamental.	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação	Não sei.
Nunca estudou.	**0,51%**	0,90%	1,29%	1,11%	1,74%	3,22%	4,96%	1,10%
N. concluiu 5º ano do E.F.	**0,41%**	1,36%	1,88%	2,08%	2,90%	5,68%	6,09%	1,02%
5º ano do Ensino Fundamental.	**0,89%**	2,06%	2,07%	2,87%	4,48%	7,60%	8,62%	1,05%
Ensino Fundamental	**0,73%**	3,06%	3,41%	2,71%	4,97%	9,40%	10,29%	2,18%
Ensino Médio	**0,86%**	2,79%	4,43%	4,94%	6,67%	12,47%	**14,49%**	2,86%
Ensino Superior	6,67%	4,77%	8,09%	9,95%	13,77%	**24,22%**	**27,54%**	10,40%
Pós-Graduação	4,55%	7,05%	9,29%	9,42%	**15,72%**	**30,03%**	**33,27%**	11,29%
Não sei.	**0,76%**	1,10%	1,56%	1,99%	3,13%	8,61%	9,52%	2,40%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Para facilitar a visualização e análise dos dados, na tabela 45 foram destacados os grupos (a partir da escolaridade dos pais) onde se registrou os menores e maiores percentuais de candidatos que conseguiram alcançar o grupo dos 10% das melhores notas no ENEM 2021. Veja que os menores percentuais foram registrados na coluna onde ‘a mãe nunca estudou’. Já os maiores percentuais foram registrados quando ambos os pais possuíam Pós-Graduação, seguido de quando um dos pais possuía Pós-Graduação e o outro Graduação.

Como exemplificado, se no primeiro grupo (ambos os pais não estudaram), a cada 200 candidatos 1 conseguiu ficar entre os 10% com maior desempenho. No grupo de maior escolaridade dos pais (ambos com Pós-Graduação) a cada 200 estudantes, 67 alcançaram o grupo do decil das maiores notas. As estatísticas quanto as chances apresentaram uma diferença monstruosa, o que reforça o peso/influência da transmissão do capital cultural familiar no desempenho dos estudantes.

Ao final das apresentações dos dados e do desempenho dos candidatos, atesta-se que a relação estabelecida por Pierre Bourdieu na década de 1960 ainda se mostra presente. Tanto o capital cultural quanto o econômico são grandes aliados daqueles que os possuem.

Apesar de os dados quantitativos apresentados, mostrarem o ainda peso do perfil socioeconômico no rendimento escolar, não se pode ignorar o lado positivo, ou seja, os candidatos das classes populares, que mesmo marcados pelas desigualdades socioculturais, reivindicaram seu espaço e quase que num ato de rebeldia, rejeitaram toda determinação social e alcançaram alto desempenho no ENEM 2021. Para compreender a fundo a realidade deste grupo de estudantes, a opção metodológica foi a da abordagem (entrevista narrativa) direta junto aos ‘sobreviventes’.

Somente com a continuidade das pesquisas educacionais que contribuam, seja para desvelar a realidade (assim com feito por Bourdieu), como para mostrar possíveis caminhos, aliadas às políticas públicas que favoreçam a equidade, poderemos manter a esperança de mudanças. Afinal, diferente da ‘gaiola de ferro’ weberiana, acredita-se que a história não é um *ad infinitum*, a escola pode ir além do papel de legitimação da estrutura dominante. Para isto, esta pesquisa se faz necessária.

5. A SOCIALIZAÇÃO A PARTIR DOS INDIVÍDUOS E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR COMO PROVA ESTRUTURAL

Ao se discutir o processo de socialização e individuação na atualidade, por meio e através de trajetórias individuais, buscou-se realizar a apropriação de como as experiências, disposições e as estruturas sociais marcaram a vida do indivíduo. No caso desta pesquisa, ao longo de seu percurso escolar. Nas narrativas apresentadas, o objetivo central não foi expor e propagar a história de vida dos estudantes participantes da pesquisa, mas, por meio de seus trajetos, tentar compreender a construção dos indivíduos e as experiências que contribuíram e dificultaram seu caminho escolar.

Analisar a trajetória estudantil em sua individualidade, as dificuldades, obstáculos, barreiras superadas, como também os incentivos, motivações e facilitadores que contribuíram no percurso escolar, pode levar a diversas interpretações biográficas de um mesmo indivíduo. Neste sentido, há de se ter cautela nas interpretações e em nenhum momento aceitar as próprias deduções aqui realizadas como irrefutáveis ou mesmo indiscutíveis. Apesar da multiplicidade de possibilidades interpretativas, buscou-se caminhar com um horizonte amparado nas teorias que fundamentaram a pesquisa, entretanto sem engessamentos que pudessem preestabelecer caminhos e resultados.

Neste caminho de escolhas teóricas e metodológicas, ousou-se sim, com a tentativa e utilização de forma complementar, dos ensinamentos conjuntos de dois expoentes da sociologia contemporânea focada no indivíduo: Bernard Lahire e Danilo Martuccelli. Compreendendo perfeitamente a diferença teórica entre estes dois autores e compartilhando a visão de Mota (2024) sobre a direção oposta entre as análises de ambos – Lahire com foco nas disposições e como os indivíduos se moldam e reagem às estruturas, enquanto Martuccelli do outro lado busca compreender como as estruturas moldam os indivíduos nas sociedades, sobretudo na conjuntura moderna. O que prioritariamente se concorda com Mota (2024), é no potencial do uso complementar da sociologia destes dois grandes Mestres:

> [...] às convergências empíricas, tornam as duas sociologias do indivíduo potencialmente complementares, ainda que tendo de estar abertas à possibilidade de um intercâmbio conceitual para melhor inteligibilidade mútua. Juntas, essas teorias podem analisar os indivíduos e sua relação com as estruturas de pontos de vista distintos, de dentro para fora e de fora para dentro, metaforicamente falando, unindo-se no centro que são as experiências individuais (Mota, 2024, p. 27).

A história acadêmica é marcada e concebe de forma natural a rivalidade teórica e metodológica entre grandes autores. Entretanto, como já explorado exaustivamente neste trabalho, se buscou afastar de qualquer polarização. É neste caminho que se tomou a liberdade da realização do 'intercâmbio conceitual' na busca da 'melhor inteligibilidade mútua' do objeto aqui estudado. Com a devida *data venea* aos autores e aos seus seguidores mais fanáticos, a análise a partir dos indivíduos partiu centralizada nas provas estruturais e suportes existenciais como operadores analíticos. Todavia buscou-se não desconsiderar ou negligenciar as disposições e o contexto, sobretudo, como estes podem influenciar as práticas dos atores.

Destaca-se que para além da interpretação adotada pelo pesquisador, e em concordância com os pressupostos de Lahire (1997), deve-se compreender que as repostas às perguntas das entrevistas só puderam ser realizadas porque os entrevistados também possuem disposições culturais, esquemas de percepção e de interpretação do mundo social, que são frutos de suas múltiplas experiências sociais. Tais disposições moldaram a visão do estudante sobre seu próprio caminho escolar e de vida até a presente data. Neste sentido, a singularidade de cada situação ou processo narrado não pode ser reduzida a uma interpretação única do entrevistador. O processo em si de condução da narrativa de sua própria trajetória encontra-se marcado por interpretações que o próprio entrevistado realizou de sua história, experiências e momentos que o marcaram e moldaram.

É com essa percepção atenta, diligente e mesmo crítica em alguns momentos, que se buscou, através dos relatos biográficos, experiências, configurações de socialização e individuação a qual estiveram inseridos tais estudantes - compreender suas escolhas, decisões, resultados escolares e a sua própria constituição como indivíduo. Buscou-se ainda entender como a modernidade, o contexto histórico e estrutural atual vem afetando a construção de cada indivíduo.

No caminho de tal compreensão, se fez necessário explorar ambientes socializadores além do escolar, como família, território, trabalho e mesmo o ambiente virtual. A transversalidade no processo de socialização e individuação de cada participante foi explorada com a certeza que as diferentes dimensões socializadoras e experiências, as quais tais estudantes vivenciam e vivenciaram o constituem como ser social e estão ligadas diretamente aos seus resultados escolares. Entretanto, apesar da necessidade de compreender os diferentes ambientes socializadores aos quais os estudantes estiveram inseridos, a centralidade da pesquisa sempre tendeu (inclinou-se) à trajetória escolar.

Neste sentido, as entrevistas foram conduzidas por um roteiro de perguntas abertas, onde o estudante teve a autonomia e liberdade para narrar sua trajetória. Em um segundo momento da entrevista, houve o aprofundamento, privilegiando as narrativas iniciais e as dimensões de suas experiências como: família, escola, território, trabalho e ambiente virtual. Apesar de iniciar a condução da análise biográfica de cada entrevistado a partir da narrativa cronológica de cada trajetória, tomou-se a liberdade de alinhar, desalinhar, ligar ou mesmo interpretar experiências passadas com presentes e mesmo expectativas futuras por eles narradas. A ideia foi de dar destaque às 'rupturas biográficas' e momentos de mudanças nas trajetórias relatadas, mas principalmente, focalizar nos fatores estruturais que contribuíram com tais situações.

Deve-se destacar que os ensinamentos de Martuccelli (2006, 2007a, 2007b, 2010, 2016; Martuccelli e Araujo, 2012) adotados neste trabalho não se tratam unicamente de estruturas teóricas estabelecidas para interpretação das entrevistas, mas uma apropriação teórico-metodológica centralizada nas provas estruturais e suportes existenciais como operadores analíticos para compreender o processo de individuação. Assim como Assis (2021, p. 68) entende-se que a sociologia da individuação de Danilo Martuccelli "oferece o caminho para uma leitura crítica da dimensão comum em um mundo que se passa hoje como algo cada vez mais fragmentado".

Ao se adotar nesta pesquisa o recorte da 'sobrevivência estudantil e do acesso ao Ensino Superior de estudantes das camadas populares como prova e desafio estrutural no Brasil' buscou-se compreender, a partir de um olhar voltado as singularidades e pluralidades as quais estes estudantes estão inseridos, a relação e o papel tanto das estruturas como do contexto histórico no processo de construção destes indivíduos. Além de explorar as práticas e formas de relações sociais que conduziram o processo de 'sucesso escolar' destes estudantes, os relacionando com as provas e suportes que ancoraram suas trajetórias.

Mesmo o foco sendo direcionado ao contexto histórico da sociedade contemporânea e sua articulação com as experiências individuais, optou-se pela tentativa mais próxima de uma reconstrução da biografia dos três estudantes participantes da pesquisa. Entre a opção de apresentar no trabalho, de forma isolada somente as narrativas classificadas como mais importantes, ou realizar a construção e exposição de forma encadeada de toda a trajetória narrada, entendeu-se que a segunda opção poderia facilitar a visualização e interpretação da construção social destes indivíduos. Todavia, as análises seguiram centradas na busca da

compreensão da realidade social e socialmente produzidas, sobretudo a partir da perspectiva educacional.

Se alguns pesquisadores, aqui destaco Bourdieu, em muitos momentos colocam ou determinam os casos de estudantes das camadas populares que alcançaram o sucesso escolar como ‘exceções sociológicas’, compartilha-se aqui uma ideia divergente deste autor. Segue-se o entendimento de que, o estudo aprofundado do processo de formação dos casos de sucesso de estudantes das camadas populares, pode sim contribuir e auxiliar no avanço de políticas estruturais, que contribuam na busca de uma educação pública de maior equidade.

Apresentadas as premissas seguidas no desenvolvimento deste capítulo, será aqui detalhada a sua organização e estrutura. O capítulo foi construído a partir dos dados empíricos produzidos através das narrativas biográficas coletadas nas entrevistas, classificando e as interpretando a partir das estruturas teóricas previamente estabelecidas. Nesta etapa da pesquisa realizou-se a entrevista e construção da trajetória de três estudantes oriundos das camadas populares e ainda cursando o Ensino Superior: Manoel, Sara e Maria. Para preservar a identidade dos participantes foram adotados nomes fictícios para os estudantes e professores por eles citados. O capítulo será apresentado em quatro blocos; os três primeiros com as narrativas e interpretações do trajeto escolar de cada participante de forma separada, e no último bloco tecidas as considerações finais e conjuntas sobre as trajetórias narradas.

5.1 Manoel: reconhecimento da educação e uma relação estreita com os professores

No momento da realização da entrevista Manoel tinha 19 anos de idade e era ingresso do curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Natural de uma cidade de médio porte do interior do estado de Minas Gerais, tinha sua residência em uma república estudantil na cidade onde cursava sua Graduação. Oriundo de uma família humilde cursou toda sua Educação Básica em escola pública.

A prontidão imediata de Manoel em participar da entrevista, bem como seu interesse em contribuir com a pesquisa, inicialmente se assemelhou a postura de qualquer estudante curioso e aberto as novas experiências. No entanto, logo no início da conversa e em seus relatos, ficou evidente que Manoel, apesar de muito jovem, já teve contato com atividades de extensão e pesquisa no ambiente acadêmico, o que despertou nele um encanto pela academia e suas inúmeras possibilidades. Este envolvimento precoce refletiu um entusiasmo pelo

mundo da pesquisa, o que deu ao estudante tranquilidade e calma em toda duração da entrevista bem como na formulação de suas narrativas.

Manoel foi indicado a participar da pesquisa por uma professora que acompanhou a sua trajetória estudantil enquanto o mesmo cursava o Ensino Médio. A entrevista com Manoel durou aproximadamente duas horas e meia, foi marcada pela espontaneidade do entrevistado em narrar seu percurso escolar, experiências e momentos tensos em sua trajetória. Houve tranquilidade e descontração ao contar algumas situações vividas, como também momentos emotivos ao relembrar obstáculos e mesmo suas vitórias. Com o objetivo de garantir ao estudante o máximo de segurança e estabilidade, a entrevista foi realizada no ambiente escolar em que o estudante cursou o Ensino Médio e já estava familiarizado. Toda a entrevista teve seu áudio gravado e transcrito.

Para facilitar a análise da entrevista realizada com Manoel, organizou-se as narrativas do estudante em três subtítulos. No primeiro 5.1.1 é apresentada a relação da família do entrevistado com a educação escolar e sua boa relação com os professores do Ensino Fundamental. No segundo tópico, segue-se para os relatos do Ensino Médio do estudante e a tensão pré-vestibular. Destaco que no primeiro momento da narrativa livre sobre sua trajetória, o próprio estudante adotou a condução cronológica dos fatos, o que se buscou reproduzir nestes dois primeiros tópicos. Já no terceiro e último 5.1.3, foi destinado a uma reflexão aprofundada de alguns dos pontos narrados pelo estudante e poe sua chegada à Universidade. Aqui se abriu mão da reconstrução cronológica para focar em alguns momentos e narrativas que se destacaram.

5.1.1 Família e professores como bússolas

Manoel é um jovem autodeclarado pardo, vindo de uma cidade do interior de Minas Gerais. Proveniente de uma família humilde, sempre acreditou que através da educação, alcançaria uma vida melhor. Apesar dos desafios encontrados em sua trajetória estudantil, sabia que a escola seria sua principal aliada na busca por oportunidades e mudanças em sua realidade. Na ocasião da entrevista estava no segundo semestre do curso de Fisioterapia em uma renomada Universidade Federal. Nascido em 2005, Manoel tinha 19 anos na época em participou deste trabalho. Ele é o segundo filho em uma família composta por quatro irmãos.

O estudante teve que mudar de cidade ao ingressar na Graduação, no momento que participou da pesquisa morava em uma república universitária. Em sua infância residia em um

bairro de periferia de uma cidade do interior de Minas Gerais. Conforme relatou, viveu a maior parte de sua infância junto com sua família em uma ‘casa’ cedida por sua vó (a descreveu como puxadinho), “era literalmente uma casa, tipo assim, sala, quarto, cozinha e banheiro. Para seis pessoas, quatro irmãos, meu pai e minha mãe”. Atualmente sua família ainda reside no mesmo bairro, porém em uma residência alugada. Conforme relatado, esta moradia propicia um pouco mais de conforto.

Seu pai é profissional da construção civil, onde atuou por muitos anos como pedreiro e recentemente havia conseguido mudar de área, sendo agora pintor. Já sua mãe trabalhava como empregada doméstica, porém devido a um problema de saúde, havia se aposentado recentemente. Os pais de Manoel eram casados e possuíam uma relação estável. Seu pai possuía Ensino Médio completo, já sua mãe concluiu o Ensino Técnico em Orientação Comunitária através do Programa de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

A partir da escolaridade e mesmo pelos relatos do entrevistado, seus pais possuíam um nível cultural similar, não apresentando grandes discrepâncias entre seus gostos, modo de pensar e direcionamentos culturais. Já a irmã mais velha de Manoel cursou a graduação em Administração em um Instituto Federal (IF) e atualmente, já casada, não residia mais com a família. Ela é vista como uma das motivadoras para que Manoel se dedicasse aos estudos. Quanto aos seus irmãos mais novos, um cursava o Ensino Fundamental e o outro o Médio, ambos na rede pública de ensino.

Ao iniciar a narrativa de sua trajetória escolar Manoel registrou não possuir muitas memórias do Ensino Fundamental I, relatando somente o nome e localização da escola municipal onde estudou. Entretanto, ao relembrar seu Ensino Fundamental II conseguiu narrar com detalhes sua trajetória e momentos que o marcaram. Conforme destacado pelo entrevistado, este período “foi quando eu comecei a tipo assim, ver o destaque numa maior compreensão da necessidade de estudar”.

O entrevistado narrou que ao ingressar no Ensino Fundamental II sua família optou por trocá-lo de escola, o matriculando em uma unidade em outro bairro, diferente do que residia. Era também uma escola pública, porém reconhecida por uma melhor qualidade no ensino ofertado. Inicialmente relatou ter tido um choque de realidade e uma grande dificuldade de se acostumar com uma maior cobrança, quando comparado à escola anterior. Apesar de relatar ser um ensino mais puxado, sempre gostava de prestar atenção nas aulas e nunca foi um aluno ‘bagunceiro’. Destacou que desde a infância tinha maior afinidade com matérias da área de Humanas e maiores dificuldades nas Exatas.

Mesmo com limitações econômicas e sem terem cursado o Ensino Superior, os pais de Manoel acompanhavam de forma presente a educação de seus filhos. Desde o Ensino Fundamental, dentro de suas possibilidades financeiras, seus pais viram que seu filho poderia ter uma melhor educação em uma escola localizada em um bairro diferente de sua residência. Mesmo que essa instituição fosse pertencente a mesma rede, oferecia um ensino reconhecido como de maior qualidade. Os relatos do estudante mostraram que seus pais sempre acreditaram que a educação é uma ferramenta essencial para o crescimento pessoal e profissional. Viam a educação como uma das poucas oportunidades para que seus filhos pudessem ascender socialmente. A importância que seus pais sempre deram a educação, fez com que o estudante desde novo adquirisse também uma cultura de valorização do ambiente escolar.

Manoel detalhou que seu pai sempre dava como exemplo a sua própria situação de trabalho braçal e citou para exemplificar uma fala dele “para você não ficar igual a mim, estuda! Entendeu? Através do estudo você vai conseguir as coisas”. Desta forma, apesar de Manoel ter crescido em uma família sem um alto nível de conhecimento ou capital cultural, a educação era vista como primordial para a ascensão social. O discurso de seu pai mostrou claramente a valorização dada ao conhecimento adquirido no sistema escolar.

> Meu pai até ficava falando assim, não seja igual a mim, que não estudei, tenho que fazer um trabalho pesado! E nessa época, se eu não me engano, meu pai estava como pedreiro. Ele se especializou, agora ele é pintor de obra. Meu pai sempre falava, olha, para você mudar a sua realidade, para você conseguir suas coisas, você tem que estudar! Eh então meu pai ficava falando isso e eu escutava, eu não desprezava o que meu pai e minha mãe falavam. Então isso me motivou muito.

A percepção passada nos relatos de Manoel é a de que apesar da distância do ambiente e normas escolares, mesmo sem uma forte herança cultural a ser transmitida para seu filho, o pai de Manoel sempre buscou inculcar-lhe a necessidade de valorização, importância e respeito às normas escolares. Tal ação não é incomum nas famílias das classes populares, dadas as dificuldades culturais e a falta de escolarização, não conseguem transmitir diretamente aos filhos o conhecimento escolar necessário, mas a partir da valorização do sistema educacional e de suas normas, aproximam os filhos deste local, ao qual transferem quase que integralmente a responsabilidade de formação cognitiva e cultural. Desta forma, um ambiente familiar, mesmo em contexto de baixo capital cultural, torna-se compatível com o escolar. De maneira que suaviza a chegada destes estudantes na escola. Conforme Lahire

(1997, p.25) tal inculcamento torna os estudantes relativamente dóceis perante a autoridade escolar

> Como não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido, ou seja, serem relativamente dóceis, escutando prestando atenção, estudando e não brincando [...] Os pais visam, desse modo, a uma certa "respeitabilidade" familiar da qual seus filhos devem ser os representantes.

Na mesma direção, atuava a mãe de Manoel. Sempre o apoiou e o incentivou nos estudos. Como ele mesmo colocou, sua mãe foi a sua principal influência educacional – "minha mãe é minha grande motivadora! Minha mãe foi, e é minha incentivadora! " Mesmo não possuindo um grande capital cultural, e não tendo acessado ao Ensino Superior, a mãe de Manoel reconhecia a grande importância da educação.

> Minha mãe sempre falava, olha, para você mudar a sua realidade, para você conseguir suas coisas, você tem que estudar! Minha mãe estava sempre apoiando, mandando estudar! Minha mãe às vezes é meio trágica com ela mesma. Ela fala assim, se eu morrer um dia ó, você faz pelo seu irmão, você faz pela sua irmã o que eu faço com você. Pega, bota eles pra estudar, dedica, porque é assim que vocês vão conseguir as coisas!

A partir dos relatos, a mãe de Manoel se destacou como sua grande incentivadora para os estudos, mostrou em todos os momentos ao estudante a importância e valorização do conhecimento bem como estes poderiam contribuir com a sua melhoria de vida. Com dedicação, ela sempre esteve ao seu lado, apoiando nas dificuldades e comemorando as conquistas. Graças ao incentivo constante dos pais, Manoel desenvolveu inculcamento pela educação, além da clara vontade desde a infância de seguir com os estudos. Pelo que indicou em seus relatos, ainda criança entendeu que sua mudança de condição social e o caminho para realizar seus sonhos, alcançar novos horizontes - estaria fortemente relacionado ao seu sucesso escolar.

No trecho citado acima, denominado por Manoel como uma fala 'trágica' de sua mãe - onde essa trata de sua possível ausência - evidencia a importância que ela dava a educação de seus filhos. Vai além de uma mãe motivadora e incentivadora, mas que colocou a educação como prioridade basilar de sua família. Sua primeira preocupação, em uma possível ausência, é sobre como seus filhos mais velhos poderão, assim como ela fez e faz, transmitir aos mais novos a cultura e a ideia de que a educação é a chave para transformar suas vidas.

Vale outra constatação importante. Apesar da metodologia adotada não contemplar a Análise de Conteúdo, na entrevista de Manoel uma das palavras mais citadas foi ‘mãe’. Manoel citou a mesma por setenta e cinco vezes, na maioria das vezes enfatizando ela como sua principal incentivadora nos estudos.

Um aspecto fundamental é o exemplo que esses pais transmitiram aos filhos. Mesmo sem uma formação acadêmica elevada ou mesmo um superinvestimento escolar, eles ensinaram ao filho a importância de valorizar o conhecimento e os saberes adquiridos por meio da educação formal ao demonstrarem que, com dedicação, é possível superar adversidades. Inspiraram seus filhos a sonhar alto e a acreditarem no poder transformador da educação. Esta abordagem não apenas estimulou o desejo de aprender, mas também solidificou a crença de que a educação pode ser um caminho para oportunidades e uma vida melhor. Assim, apesar de uma herança cultural reduzida, o estudante se encontrou inserido em um ambiente familiar que valorizava a educação e que tentava ao máximo, não criar situações contraditórias e prejudiciais a trajetória escolar do filho. O contexto além de propiciar que o estudante interiorizasse normas e valores escolares, induziu o fortalecimento de hábitos e ações coerentes com o ideal educacional (Lahire, 2005). Mesmo que seus pais não possuíssem em sua integridade a legitimidade da cultura escolar, ela foi naturalizada nas relações familiares de Manoel.

Retornando aos relatos da trajetória de Manoel no ambiente escolar, durante o Ensino Fundamental II, o entrevistado enfatizou a relação próxima que mantinha com os professores, assim como sua admiração pela docência. Esta conexão com alguns educadores contribuiu significativamente para a sua formação, o que o levou a associar muitos de seus relatos a momentos vividos junto a esses professores. Tal registro e mesmo influência exercida pelos docentes no processo de formação e construção de Manoel com indivíduo, reforçam o peso da socialização secundária no processo de socialização juvenil, sobretudo a influência escolar.

A primeira lembrança que Manoel compartilhou relacionada a um docente, foi de seu sexto ano, quando teve uma professora de Geografia que marcou aquele ano de estudos. Ele a descreveu como uma educadora ‘muito boa’, que sempre incentivava a turma a estudar. A professora foi uma das primeiras a causar um impacto significativo na percepção que Manoel tinha sobre a educação. Segundo ele, a disciplina e o jeito que a docente conseguia ensinar e transmitir conhecimento ‘o impressionou tanto que’, naquele momento, surgiram suas primeiras aspirações de se tornar professor. “Eu dizia que queria ser professor de Geografia”, relembrou.

No sétimo ano Manoel destacou a influência de sua professora de Ciências E.L., que também atuava como diretora da escola. Ele relatou que a professora também o incentiva a estudar e o motivava, transformava a escola em um ambiente onde ele gostava de estar “dava vontade de você querer tá ali, entender a matéria e foi muito bacana”. O estudante contou que teve algumas dificuldades em uma ou outra disciplina, principalmente Matemática, Física e Química, mas no geral se saía bem.

Já no nono ano, por ser o último do Ensino Fundamental, Manoel tinha a concepção prévia, que seria o período mais difícil, sobretudo pelo que ouvia de outros colegas. Sua proximidade e relação com os professores bem como o seu interesse por aprender, atuaram como facilitadores do processo, suavizando seu percurso escolar:

> No nono ano eu achei que ia ser um ano muito tenebroso, porque tipo assim, sabe aqueles professores que falam que são os cascas duras da escola? Então, eram eles os professores que iam dar aula pra minha turma. Eh a professora de Matemática todo mundo falava que ela era muito brava, não sei o que. E cara, foi uma professora de Matemática maravilhosa. Ela me fez entender Matemática. Nossa, eu fazia báscara com uma facilidade, fazia as equações com uma facilidade. Ela foi sensacional! Nem sei se tá viva, que ela já era bem velhinha, mas foi uma professora muito boa, muito boa! Fez eu entender Matemática! E a professora de Português, cara, eu acho que assim, foi a que mais me marcou. Ela incentivou muito a leitura. Se eu gosto de ler, eu acho que isso é grande contribuição dela.
>
> Então assim, e eu buscando me espelhar nos meus professores que tive professores bons, tem gente que fazia bagunça na aula, que não estava nem aí, mas eu sempre, tipo assim, busquei ser amigo dos professores, sempre busquei compreender, e estava com dúvida, ia, conversava, discutia e isso é professor! Acho que o Ensino Fundamental todo eu queria ser professor! E foi isso. Acho que isso me marcou muito no Ensino Fundamental.

A importância da relação professor aluno é tema recorrente em pesquisas que abordam o bom ou mesmo mau desempenho escolar dos estudantes. Batista e Weber (2014) buscaram obter um panorama da produção científica nacional em programas de pós-graduação sobre a relação professor-aluno. Os autores se aprofundaram em trinta dissertações e cinco teses. Os resultados encontrados nestas pesquisas apontaram numa mesma direção – melhores interações professor-aluno propiciam resultados escolares positivos, um maior desenvolvimento cognitivo do estudante e mesmo a promoção do seu desenvolvimento geral.

Boutin (2017) explica que a relação professor-aluno pode assumir diversas formas, desde seu aspecto unicamente pedagógico e cognitivo - com distanciamento entre os envolvidos ou, ao contrário, enfatizar uma dimensão afetiva ou emocional. A escolha e

adoção que o professor fará entre tal relação causará uma influência importante sobre o processo de aprendizagem do aluno e sobre como este estudante lida com o ambiente escolar. A relação individual professor-aluno, sobretudo quando baseada em encorajamentos e incentivos, facilitam a aprendizagem e persistência escolares. Já uma relação distante, impessoal é diretamente associada ao fracasso escolar e ao abandono da educação (Boutin, 2017).

É nesta perspectiva que a relação de proximidade, respeito e admiração que Manoel desenvolveu por seus professores, somada a percepção da educação como um caminho para transformar sua vida, facilitou o fortalecimento de seu vínculo com os docentes. Esse estreitamento nas relações se tornou, de certa forma, um importante suporte em sua trajetória escolar, oferecendo-lhe tanto motivação quanto orientação ao longo do seu percurso acadêmico. Pelos seus relatos, a relação com seus professores nunca foi meramente 'cognitiva', sempre amparada em um vínculo socioafetivo entre ambas as partes.

Ainda no nono ano, Manoel foi aconselhado e incentivado por sua mãe e irmã a tentar o processo seletivo em um Instituto Federal. Na época, sua irmã mais velha já cursava a graduação em Administração neste Instituto, enquanto sua mãe frequentava o EJA na mesma instituição. Conforme relatou "elas estando no IF, minha mãe e minha irmã foram as grandes motivadoras para falar assim, você vai pro IF! Você vai estudar! E aí já comecei a estudar, revisar o que eu já tinha visto, principalmente Matemática que eu tinha dificuldade".

De certa forma, por ter concluído o Ensino Médio de maneira tardia, por meio da Educação de Jovens e Adultos, a mãe de Manoel teve um contato mais recente com o sistema de ensino. Esta experiência parece ter proporcionado a ela uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas educacionais contemporâneas, contribuindo não apenas para sua própria visão sobre a educação, mas também para o acompanhamento do aprendizado de seus filhos. Tal vivência, somada a importância já dada à educação dos filhos, permitiu que a mesma pudesse oferecer um apoio e orientação mais eficazes. Essa perspectiva fortaleceu o papel da mãe do estudante no acompanhamento da jornada educacional de seu filho.

Foi durante a preparação para o processo seletivo que Manoel percebeu a necessidade de buscar apoio adicional para alcançar melhores resultados, pois sabia que sozinho e com sua base de conhecimentos não conseguiria. Ao avaliar que sua base escolar poderia não ser suficiente para garantir o sucesso no exame, ele enxergou num cursinho preparatório a oportunidade de superar suas maiores dificuldades e aumentar suas chances de aprovação.

Entretanto, ao conversar com seus pais, apesar deles apoiarem os estudos do filho, não possuíam condições financeiras de pagar as mensalidades de um cursinho preparatório. Diante desta limitação financeira, Manoel não desistiu. Mesmo envergonhado, recorreu a ajuda de sua madrinha (irmã de sua mãe), explicou a situação e pediu para ela pagar o cursinho. A princípio ouviu uma resposta negativa.

Manoel relatou que, ao perceber sua frustação em não conseguir a possibilidade de complementar seus estudos no cursinho, novamente sua mãe entrou em cena. Sem ter os recursos financeiros necessários, ela também recorreu a irmã para ajudar. "Minha mãe foi chorar lá para ela e aí só sei que ela aceitou. Até hoje não sei como ela conseguiu a convencer de pagar o cursinho para mim. Mas tenho a memória até hoje de ir com ela (madrinha), fazer matrícula e ela acertar tudo. E aí fiz o cursinho", relembra Manoel.

O estudante descreveu o cursinho como fundamental para compensar as matérias defasadas. O mesmo contou que nas disciplinas de Química, Física e Matemática, onde possuía maior dificuldade, se deparou com professores de muita qualidade, conseguindo uma grande evolução no aprendizado. O estudante relatou o período como agitado, pois cursava o nono ano na parte da manhã, a tarde fazia as atividades escolares e estudava as matérias, para a noite ir ao cursinho. Mesmo com tanto aperto, descreveu o período com alegria, sobretudo por ter sido recompensado pela dedicação com a aprovação:

> Eh consegui, passei no IF, passei em primeiro lugar aqui. Foi no grupo de cota. Foi na escola pública e cota racial. Mas aí eu passei Primeiro lugar em Agroecologia. Foi muito bom, minha mãe ficou muito feliz, eu fiquei muito feliz também. Queria Agroecologia mesmo, porque eu acho que era a área que eu mais me identificava. Como não era muito fã das Exatas, tipo assim, Eletrotécnica não ia ser pra mim. Informática também não era muita minha praia. Se tivesse o Meio Ambiente, meu irmão atualmente faz o Meio Ambiente. Se tivesse Meio Ambiente na minha época eu teria feito o Meio Ambiente. Eu acho que tinha até mais a ver comigo, mas só tinha a Agroecologia, então a Agroecologia que eu vou. Fui, passei, todo mundo lá em casa muito feliz, minha mãe muito feliz, minha irmã também ficou muito feliz.

Neste momento específico da trajetória escolar de Manoel, além do suporte familiar exercido por seus pais, mais dois apoios importantes marcaram. O primeiro foi o apoio financeiro de sua madrinha, que lhe permitiu frequentar um cursinho preparatório. Este suporte foi fundamental para que Manoel pudesse, mesmo que parcialmente, superar as dificuldades nas disciplinas em que tinha mais 'falta de base'.

Não se pode seguir sem dar o devido destaque ao ‘suporte’ institucional exercido através das políticas públicas de cotas, melhor conceituando, as ações afirmativas. Manoel pode concorrer nas vagas destinadas aos estudantes das escolas públicas e autodeclarados pretos ou pardos. Tal reserva de vagas dá a estes candidatos a possibilidade de alcançar vagas em escolas federais de altíssima qualidade, ter acesso a um ensino de qualidade, que por muito tempo foi restrito aos estudantes com alto poder aquisitivo, oriundos de escolas particulares e em sua maioria branca. As ações afirmativas têm como objetivo corrigir as desigualdades sociais e raciais acumuladas ao longo das últimas décadas ou mesmo séculos (Andriola e Araújo, 2023; Araújo e Temoteo, 2020).

Tais ações ganharam destaque no Brasil a partir da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, sancionada pela então Presidenta da República Dilma Vana Rousseff. Tal legislação ficou conhecida popularmente como a Lei de Cotas – instituindo a obrigatoriedade que todas as IFES vinculadas ao Ministério da Educação reservassem em cada processo de seleção, no mínimo 50% de suas vagas em cursos de Graduação aos egressos que estudaram todo o Ensino Médio em escolas públicas. Não menos importante, estabeleceu critérios específicos para o preenchimento das vagas destinadas aos cotistas – reservadas conforme proporção por segmento populacional registrado no último censo demográfico realizado pelo IBGE em cada UF onde se encontra localizada a IFES. Tratam-se das vagas destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e também pessoas com deficiência. Tal critério também tem sido estendido para o acesso ao Ensino Médio (modalidade Técnico Integrado) nas instituições federais de ensino – conforme ocorrido no caso de Manoel.

Os dados quantitativos, como diversas pesquisas vêm demostrando, que a partir da política pública de cotas, pela primeira vez na história brasileira, é registrado o ingresso expressivo de estudantes pretos, pardos e de baixa renda nas universidades federais (Borges e Costa, 2022). Deve-se registrar que por muito tempo a política de cotas não encontrou unanimidade, mesmo dentro dos corredores universitários. Uma das justificativas contrárias a tal política seria a hipótese de redução do desempenho acadêmico das instituições devido ao ingresso dos cotistas.

Entretanto, passado o período inicial de implementação, pesquisas como as de Castro *et. al* (2016, p.277) demostraram em seus resultados que “não há diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos estudantes provenientes exclusivamente de escolas públicas e dos provenientes exclusivamente de escolas privadas, e entre os estudantes cotistas e não cotistas”. Os pesquisadores ainda reforçam que apesar da diferença entre o Ensino

Fundamental público e privado, registradas no Brasil, os estudantes oriundos da escola pública, quando recebem um ensino equitativo com os demais, conseguem equipar o desempenho. É nesta mesma direção que Guimarães e Zelaya (2021, p.144) colocam as cotas, não como diferença intelectual entre os estudantes, mas como reconhecimento das desigualdades estruturais e históricas:

> A política de cotas raciais não se fundamenta em supostas diferenças na capacidade intelectual de negros e brancos, mas reconhece a desigualdade de acesso aos bens sociais relacionadas a questões históricas, políticas e raciais; desta forma, se inscreve no contexto mais amplo das ações afirmativas focadas em parcelas da população excluídas das políticas de Estado, especialmente no que se refere à escolarização. Focada inicialmente na população preta e parda, confirmou-a também como maioria dos pobres no Brasil e, por isso, reconheceu e adotou mudanças necessárias em seu processo de implementação nas universidades públicas.

Neste sentido, que se adota aqui, o entendimento registrado por Gama e Amaral (2023) de uma compreensão das ações afirmativas na educação brasileira como uma resposta necessária tanto as desigualdades sociais como raciais enraizadas e estruturadas no país. As cotas de acesso exerceram e se apresentaram como um suporte institucional (Martuccelli; 2007a, 2007b, 2010) para que este estudante pudesse avançar dentro do sistema educacional.

Seguindo a narrativa, Manoel mencionou que sua aprovação para cursar o Ensino Médio no IF contagiou toda a sua família. Apesar das dificuldades, seus pais sempre consideraram a educação de qualidade como prioridade para os filhos. A alegria deles, ao ver seu sucesso escolar, gerou um *feedback* positivo e motivacional, incentivando Manoel a se dedicar ainda mais aos estudos. “Então tipo assim, por eu ver que eles ficavam felizes, eu gostava de dar o meu melhor, de me dedicar”.

O suporte exercido pela família de Manoel vai muito além da dedicação de uma mãe em garantir que ele tivesse acesso aos cursos, escolas e materiais. Mesmo diante das dificuldades financeiras que enfrentavam, ela conseguiu enraizar a educação como uma prioridade em seu lar. Esta mentalidade não apenas fortaleceu o compromisso de Manoel com seus estudos, mas também o motivou a valorizar as oportunidades educacionais, reconhecendo a educação como um caminho para transformar sua vida e a de sua família.

Uma das conclusões centrais de Lahire (1997) na obra *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, sobre os casos de sucesso escolar de crianças provenientes dos meios populares, está relacionada diretamente a consonância existente entre as configurações familiares e a escola:

> A intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos, dentre eles a regularidade nas atividades, dos horários, as regras de vida estrita e recorrentes; as ordenações ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de por em ordem, gerir e organizar os pensamentos (Lahire, 1997, p. 26).

A trajetória estudantil de Manoel se deu em uma situação familiar permeada por um ambiente coerente com vários princípios da socialização escolar. Assim, mesmo com o registro da ausência de uma forte herança cultural ou econômica, estas foram compensadas ou minimizadas pela introdução, por parte de seus pais, de um modelo de vida que, direta ou indiretamente, se harmonizava com o universo escolar (Lahire; 1997). Um mundo ordenado para que o estudante valorizasse e estivesse preparado frente as condições e expectativas escolares, uma valorização da cultura escolar que permeou toda sua infância.

5.1.2 O Ensino Médio: frustração, descobertas, desafios e conquistas.

Apresentado o percurso escolar de Manoel no Ensino Fundamental ficou evidenciado que mesmo sem a abundância de capital econômico ou cultural no seio familiar, seus pais, principalmente sua mãe, sempre colocaram sua educação como prioridade. Segue-se a apresentação da trajetória do estudante no Ensino Médio a partir dos relatos das situações e experiências que o marcaram.

A aprovação de Manoel no Instituto Federal gerou grandes expectativas em sua família, mas principalmente em si próprio. O estudante relatou aquele momento como de ansiedade, sobretudo as vésperas de iniciar os estudos em uma escola reconhecida pela educação de alta qualidade, algo que até então não havia encontrado plenamente nas instituições públicas onde havia estudado. Entretanto, ao começar a relatar esse período, seu discurso revelou, tanto pelas palavras quanto por sua expressão facial, um profundo sentimento de frustração. Manoel ingressou no Ensino Médio em 2020, e logo após sua chegada ao IF, a pandemia de COVID-19 interrompeu as aulas presenciais, impactando diretamente em sua experiência educacional. O estudante detalha a situação:

> Eh, tive um mês de aula, pandemia! E aí acabou tudo. O IF ficou um bom tempo parado. E diferente das outras escolas por exemplo, as outras escolas, escola particular quase não parou. Obviamente. Eh mas até mesmo as escolas públicas estaduais, eu lembro. Tinha acabado de sair da escola G.C.

> e ido pro IF. Fiquei um mês no IF. Ainda tinha muito, tinha muito mais contato com os amigos que eu já tinha feito na escola G.C. do que com o amigo do IF. Tipo assim, as outras escolas voltaram às aulas tipo dois meses depois. Não voltaram presencialmente. Fala, vai fazer aqueles PETS que tinha. Pegava, ia lá, pegava atividade, fazia casa, mandava fotos, por e-mail, eles meio que se adaptaram pra não perder o ano.
>
> O IF ficou uns quatro a cinco meses parado pelo menos. Foi voltar no final, mais ou menos, mais que a metade de2020, aí era tudo adaptado ali no SIGAA, tudo mais e tal. E não foi bem feito. Porque o Ensino Médio em si, não acho que foi bem feito. Esse negócio é tipo assim, botar a atividade lá no SIGAA. Você fazer, a gente tinha grupo. A gente fazia em grupo. As atividades. As provas, isso e aquilo. Então tipo assim, não acho que rendeu, não acho que foi bom.

Manoel relatou que a pandemia gerou um momento significativo de frustração em sua trajetória escolar, não apenas pela baixa qualidade do ensino durante este período, mas também pela vivência em um contexto de incertezas que afetou todas as esferas da vida. Entretanto, apesar das dificuldades, enfatizou que não abriu mão dos estudos, participando ativamente de todas as atividades propostas pelo Instituto Federal, comparecendo a todos os encontros síncronos realizados. Mesmo nas aulas remotas, Manoel destacou o bom relacionamento que cultivou com os professores, aproveitando a oportunidade para dialogar com eles ao final das aulas, o que ele considerava muito valioso. O estudante já possuía o inculcamento do valor da educação interiorizado. Apesar da situação de dificuldades enfrentadas por todos naquele momento, não recuaria em sua trajetória educativa.

Destacou que seus dois primeiros anos no Instituto Federal foram marcados por uma base curricular fraca. Apesar disso, Manoel ressaltou ter tido oportunidades valiosas na instituição e que contribuíram significativamente para seu crescimento. Uma delas foi sua participação, por seis meses, em um projeto de extensão que apoiava a Feira Agroecológica da cidade onde residia e seus produtores, especialmente na superação das dificuldades trazidas pela pandemia. Embora tenha sido um período curto, Manoel afirmou que “a experiência contribuiu muito para o enriquecimento do meu currículo no curso”.

Ainda durante o período de ensino remoto, Manoel relatou ter cursado a disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa, onde teve seu primeiro contato com a área acadêmica. Esta experiência despertou nele uma nova aspiração, ainda desconhecida pelo estudante, um novo campo dentro da docência. O estudante assim descreveu seu primeiro contato com a área da pesquisa:

> Gostei muito da matéria de Métodos e Técnicas de Pesquisa e eu já gostava de escrever, então tipo assim, nossa eu achei fantástico. Me lembro que a última atividade que a T. botou pra entregar lá no SIGAA, foi pra gente montar um artigo nosso e a gente tinha que pesquisar, sei lá o que, e a gente tinha que escrever. Nossa eu amei fazer aquilo! Que a gente tinha que fazer citação, aí eu aprendi a fazer citação. Aí colocava lá. Nossa achei fantástico! E ali eu vi que tipo assim, hum então eu gosto de pesquisa. Aí quando a T. abriu um projeto, fui, participei lá da entrevista, ela fez entrevista comigo no processo seletivo e tal e aí eu fui, peguei e entrei na pesquisa dela.
>
> Me encantei com a pesquisa. Assim, no começo, confesso que achei que era meio chato. Porque tipo assim, fundamentação teórica que a professora T. fala: você tem que sentar e ler. Mas sentei, li os artigos que ela me mandava lá sobre as escolas. Como elas se organizavam antigamente e tal. Mas eu amei mesmo quando tipo assim, foi dois mil e vinte e um, a gente já podia sair, já tinha tomado vacina e a gente ia pro Arquivo Municipal. Na hora de chegar lá no arquivo, chegar pra ver, ficar vendo aqueles jornais, foi muito bacana. Nossa, eu amei isso, eu acho que isso me incentivou bastante também, tanto que a gente, eu e a professora T. engajamos , nessa pesquisa, foi um capítulo de livro, era congresso que eu participava, era apresentação, eh era on-line ainda né, os congressos que tinha. Então assim, a gente assim, arrasou, eu gostava.
>
> Tipo, aí eu brinco com a professora T., que é minha mãe acadêmica. Porque tipo assim, ela me fez ver que tipo assim, é uma área que eu gosto. Tanto que agora já ajudou no presente. É uma área que eu me vejo. Eu deixei de querer ser professor, por exemplo, de Geografia e de Fundamental. Mas eu tenho muita vontade de fazer Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado e virar professor universitário.
>
> Eu acho que tipo assim, eu gosto do ambiente de sala de aula, eu gosto de tipo assim, de falar em público, eu gosto de levar para as pessoas o que eu sei, compartilhar com elas. Então isso eu agradeço muito ao IF, às Professoras T. e J., que acho que a partir do momento que eu comecei a pegar esses projetos eu comecei a ver isso.

A partir das narrativas do estudante, se estabelece uma condição central na trajetória de Manoel: com a sua inserção na Rede Federal ele teve acesso a experiências e conhecimentos para além de uma grade curricular comum das escolas tradicionais. A participação em projetos de extensão e pesquisa, ainda no 1º ano do Ensino Médio, não somente criou uma perspectiva profissional para Manoel, mas também estreitaram suas relações com os docentes e com a cultura acadêmica. Como medir o ganho cultural e cognitivo de um estudante que no início de seu Ensino Médio é apresentado à literatura acadêmica, iniciado na realização de escrita de pesquisas, aplicou técnicas de pesquisa diferenciadas e teve a participação em eventos – nacionais e internacionais - dominados por estudantes da Graduação e Pós-Graduação? Manoel foi naquele momento mergulhado para além da cultura escolar.

Mais à frente se discutirá a educação para além do currículo escolar prescrito, muitas vezes encontrada na Rede Federal de ensino. Uma educação que inicia o pensamento emancipatório dos jovens. Todavia, a inserção de Manoel precocemente no campo da pesquisa, pareceu ultrapassar a visão de sua construção unicamente culta, sobretudo, por se inseri-lo em um projeto de pesquisa focado no estudo do funcionamento das escolas brasileiras no decorrer da história. Se Manoel já possuía um olhar positivo do papel da escola em sua vida, agora também ganharia uma visão e compreensão histórica do funcionamento desta instituição, bem como das perspectivas sociopolíticas que perpassaram este processo.

A experiência do estudante com a participação em projetos de pesquisa mobiliza ampla reflexão teórica. Partindo de Lahire (1997; 2005) com a concepção do ator plural que se constrói a partir das diversas socializações e experiências heterogêneas a qual está inserido. Ou mesmo da importância do presente na ativação das disposições estabelecidas ou na reconfiguração destas. Um estudante juvenil, em processo de formação, inserido de forma contínua e sem interrupção por três anos, em um projeto de pesquisa, onde para além de estreitar sua relação com docentes, realizava a leitura e escrita de trabalhos acadêmicos, participava ouvindo e apresentado a pesquisa em congressos – o quanto tal experiência teve o poder de contribuir no desenvolvimento de disposições e mesmo *habitus* condizentes com a cultural educacional na construção deste jovem? Seguindo com Lahire (2005) e compreendendo este estudante como produto complexo de diversos processos de socialização, não há a mínima dúvida, de que esta experiência teve o potencial enorme de afetar a formação deste estudante.

Na mesma perspectiva, compreende-se que os indivíduos não cessam de se singularizar (MARTUCCELLI; 2007b, p8). Situações como esta experiência vivida por Manoel, passariam despercebidas em uma análise a partir de sua posição social. Dificilmente poderia se utilizar de tais experiências como explicativas de resultados improváveis de estudantes oriundos das camadas populares. Todavia, se tal vivência propicia um alto ganho cultural e escolar, não se pode separá-la da condição para que essa ocorresse – a expansão e interiorização de uma educação pública de qualidade bem como a possibilidade de inserção deste estudante naquele ambiente.

Estes projetos não só enriqueceram o currículo do estudante, como despertaram seu interesse pela pesquisa e o desejo de seguir uma carreira na área acadêmica. Aberta uma nova possibilidade de futuro profissional, o estudante retoma a motivação para persistir nos estudos. Assim, apesar da frustração registrada em relação ao ensino das disciplinas comuns

na grade curricular do Ensino Médio oferecidas pelo IF, especialmente nos dois primeiros anos de curso. O estudante narrou que seu projeto estudantil continuou firme mesmo na pandemia, pois independente das disciplinas ofertadas no Ensino Médio, se preparava para o vestibular através de conteúdo complementar acessado no ambiente virtual.

Desde o 1º ano, Manoel já começou a explorar algumas opções de cursos de Graduação. Mais uma vez, sua mãe se destacou como uma grande incentivadora. O estudante relatou que, em meio ao desânimo causado pela pandemia e à lentidão do ensino remoto, foi ela quem lhe apresentou o processo de seleção seriado de uma universidade renomada. “E aí eu fiquei sabendo do PISM através dela. Ela falou assim: corre atrás! E aí eu usei esse tempo de pandemia para estudar pro PISM”.

O estudante contou que foi, a partir do conhecimento do processo de seleção seriado, que também conheceu a universidade que hoje estuda. Ainda no 1º ano do Ensino Médio o estudante, em suas palavras já “flertava” com a universidade e principalmente os cursos da área de Saúde oferecidos:

> Entrava no site da UFJF, pegava ficava vendo os cursos, aí eu ficava assim, Odontologia quero! Nutrição quero! Fisioterapia quero! Medicina quero! Gostava muito da área da Saúde, me via trabalhando na área da Saúde. Aí já foi um, mudou a minha cabeça. Tipo assim, eu gostava, queria ser professor no Ensino Fundamental, chegou ao Ensino Médio, eu já queria trabalhar em outra área: área da Saúde.

O desejo de cursar uma universidade federal de prestígio, especialmente em uma área de seu interesse, aliado ao incentivo de sua mãe, fez com que Manoel precocemente colocasse o sonho da Graduação no seu foco, fazendo com que se dedicasse ao vestibular seriado daquela instituição. Ele relatou que, mesmo enfrentando as dificuldades impostas pela pandemia, conseguiu obter boas notas nos dois primeiros anos do vestibular seriado. O estudante também não deixou de lado outras avaliações. Ainda no 2º ano do Ensino Médio prestou a prova do ENEM como treineiro. Relatou que só não fez o exame no 1º ano do Ensino Médio, pois estava no auge da pandemia.

Conforme se explicou no tratamento dos dados da parte quantitativa da pesquisa, os candidatos ‘treineiros’ participam do ENEM sem intenção de concorrerem a uma vaga em instituições de Ensino Superior, mas para se familiarizarem com o exame e se prepararem para a realização quando chegarem ao 3º ano do Ensino Médio. Vale ressaltar que a maioria dos treineiros é oriunda de escolas particulares que possuem uma maior cultura de preparação para vestibulares e exames, assim, adotando a estratégia como preparo para o futuro. Fica

evidente que Manoel, desde cedo, já enraizou em sua mente a cultura escolar, como também compreendeu e explorou o sistema de avaliação e seleção. Buscou adotar práticas e estratégias que o auxiliassem no seu desempenho.

Continuando a narrativa de seu Ensino Médio, Manoel descreveu que o período mais difícil foi o 3º ano. O estudante mencionou, que como o 1º ano todo foi cursado de forma remota e o 2º em sua maior parte, a real dificuldade da falta de uma melhor base escolar veio somente quando voltaram as aulas presencialmente:

> Quando voltou presencialmente, no 3º ano do Ensino Médio, é evidente se pegar o meu boletim, meu histórico aqui do IF, vai ver o 1º e 2º ano, Física, Química, nota lá na altura. Primeiro, primeiro trimestre do 3º ano. Recuperação em Química e Física, porque matéria era cumulativa e a gente não teve uma boa base. Eu, por exemplo, tipo assim, não peguei pra estudar de forma correta. Mesmo eu sabendo, mesmo eu, eu tipo assim, eu tenho que estudar, eu tenho que estudar!

A situação descrita por Manoel não foi exclusiva do estudante. O ensino remoto, durante a pandemia de COVID-19, trouxe muitos desafios e limitações em relação ao aprendizado dos estudantes. As avaliações feitas durante o ensino remoto, muitas vezes, não refletiram com precisão o aprendizado dos alunos. Com o retorno gradual ao ensino presencial, muitas escolas enfrentaram o desafio de reintegrar os alunos e avaliar seu nível de aprendizado, o que exigiu estratégias adicionais. No caso de Manoel, não foi diferente. A dificuldade enfrentada, somado que seria seu último ano do Ensino Médio, fizeram com que seu rendimento fosse afetado.

O estudante relatou que no 3º ano, sentiu-se sobrecarregado, pressionado tanto pela necessidade de aprovação no vestibular quanto pela conclusão do Ensino Médio. Esta pressão resultou em uma perda de foco nos estudos, dificultando sua capacidade de se concentrar e manter um desempenho acadêmico satisfatório. Este fator ressalta os desafios emocionais e psicológicos que muitos alunos enfrentam em momentos decisivos de suas trajetórias escolares. “Eu falava que ia vir para aula, acabava que eu ficava pra algum lugar e não vinha para aula porque eu estava esgotado”:

> Eu tive que fazer acompanhamento psicológico. 3º ano do Ensino Médio, achei que estava muito pesado. Eh ligavam pra minha mãe, falavam que eu estava faltando na aula. Eu falava pra minha mãe que eu vinha pra aula, e eu não vinha. Não vinha pra aula. Estava muito sobrecarregado. Precisei. Não foi fácil. Porque tipo assim, você fica num processo de muita pressão. Eu acho que a pressão que eles colocam no 3º ano do Ensino Médio é loucura. É surreal. Eu me senti muito pressionado. Eu tipo assim, tá, Eu preciso dar esse

> orgulho pros meus pais. Eu preciso fazer isso pra mim, eu preciso sair daqui também, eu não quero ficar tipo assim, mais aqui na minha cidade. Eu sonhei uma coisa tipo assim, eu quero ir pra Juiz de Fora, eu quero fazer faculdade lá. Então, tipo assim, era correr atrás dos sonhos, mas foi complicado.

Mesmo com toda a determinação e incentivo nos estudos, a pressão de ter que ser aprovado no vestibular, o fim do Ensino Médio acumulado com o curso técnico em uma escola de tempo integral, além do retorno ao ensino presencial, levaram Manoel a enfrentar um período de esgotamento. Essa situação poderia ser vista como um caso específico, decorrente das condições do momento pós-pandemia ou como um reflexo particular da trajetória de Manoel. Entretanto, o que mais chamou a atenção foi o fato de que os três estudantes participantes deste estudo relataram problemas psicológicos ao final do Ensino Médio.

É inegável que o vestibular é um momento decisivo na vida dos estudantes, mas é necessário questionar se o modelo adotado não deveria ser revisado. Manoel e as outras duas alunas que contribuíram para esta pesquisa conseguiram superar a pressão e o esgotamento, seguiram adiante em suas jornadas acadêmicas. Entretanto, a pergunta que permanece é: quantos não conseguem? Quantos têm sua trajetória escolar interrompida precocemente pela falta de apoio para superar esse momento?

No caso de Manoel, ele pôde contar com o apoio de seu entorno: uma mãe que sempre esteve ao seu lado e uma escola que, apesar de não ter oferecido o ensino esperado durante o período da pandemia, dispunha de profissionais capacitados para dar suporte aos estudantes além do aspecto acadêmico. De certa forma, ao ficar de recuperação em Física e Química no 1º trimestre do último ano do Ensino Médio, Manoel acionou um alerta interno e reconheceu a necessidade de mudança. Com o acompanhamento psicológico, o apoio e suporte constante de sua mãe, ele conseguiu retomar o foco e se recuperar a tempo para concluir o 3º ano e dedicar-se aos vestibulares.

Assim que conseguiu superar o período de dificuldades, Manoel percebeu que a formação oferecida pelo Instituto Federal não seria suficiente para garantir sua aprovação no vestibular. Isso o motivou a buscar a complementação dos seus estudos em um cursinho preparatório para o ENEM:

> Eu peguei, eu botei na cabeça que eu queria fazer cursinho pré ENEM. Estudava em tempo integral, queria fazer cursinho pré ENEM. Chorei pra minha mãe, chorei, mesma situação, não tenho dinheiro. Como que eu vou

> pagar quinhentos reais no cursinho de pré-ENEM? Lá no Equipe? Fiz bolsão, consegui bolsa de cinquenta por cento lá no cursinho do Equipe. Comecei a fazer, bolsa de cinquenta por cento, minha mãe ainda foi lá, conversou com o diretor do Equipe, pediu mais desconto, que a vida de pobre é assim (risos do estudante), minha mãe ia lá, chorava, dava a cara a tapa. Eh sou muito grato a ela por isso.

Mais uma vez, mesmo enfrentando dificuldades financeiras, a mãe de Manoel fazia tudo o que fosse necessário para garantir que ele tivesse uma educação de qualidade. Quando precisou colocá-lo em um cursinho durante o Ensino Fundamental, a fim de prepará-lo para concorrer a uma vaga no IF, ela recorreu à ajuda financeira de sua irmã, madrinha de Manoel. Já no Ensino Médio, sem condições de arcar com 50% da mensalidade de outro cursinho, "chorava, dava a cara à tapa" onde e com quem fosse necessário, mas nunca teve vergonha de lutar para que seu filho pudesse sonhar.

Nos relatos de Manoel, ficou claro que em todos os momentos, até nos mais difíceis, quando ela esteve doente, sua mãe sempre acreditou, incentivou seus sonhos e fez o possível para que ele tivesse as condições de realizá-los.

Manoel relatou que frequentou o cursinho por dois meses, mas, devido a carga horária intensa do ensino integral no IF, decidiu não continuar. Em suas palavras, a rotina de estudos durante a manhã e tarde no IF somada às aulas do cursinho à noite, estavam "acabando comigo". Diante da situação, o estudante optou por concentrar seus esforços nas aulas do Ensino Médio e, para reforçar seu aprendizado nas matérias em que tinha mais dificuldade, passou a recorrer as apostilas do cursinho e a assistir aulas no *YouTube*. Esta estratégia permitiu que ele mantivesse o foco em seus estudos, sem comprometer sua saúde mental. O estudante descreveu de forma detalhada sua dedicação e estratégia adotada:

> Então tipo, corri por fora né!? Corri por trás, mas foi muito assim, tipo, presta atenção na aula. Absorve o que dá pra absorver da aula. O professor está falando, presta atenção. Deixa pra conversar depois, deixa pra isso aqui depois. Então eu comecei a fazer isso, dava certo. Chegava em casa, como eu já tinha comprado as apostilas do cursinho, eu usei essa apostila do cursinho. Estudava essas apostilas do cursinho, e vi também muitas videoaulas.
>
> Nossa, videoaula no *YouTube*! Muitas vídeo-aulas lá! Tem até uns canais clássicos. Professor Nosley pra Português, o Samuel Cunha lá para Biologia. Eu utilizei muito o *YouTube* pra videoaula! Tipo assim, como não estava tendo uma aula presencial, eu pegava suas videoaulas e assistia e estudando através das videoulas. Foi mais no *YouTube*. Livro acho que tipo assim, não peguei muito livro. Aonde que eu ia pegar livros, comprar livros não dava. Biblioteca se eu não me engano, estava fechada. Não tinha livro. Eh jogar texto na internet claro, fazer pesquisa na internet, jogar alguma coisa, está

> com dúvida, igual até hoje, eu sou assim, a estou com dúvida em tal doença? Joga ali na internet, vejo, absolvo os conhecimentos e tal. Eu estudei muito! Estudei muito mais pro PISM e para o ENEM que para o IF.

Os relatos evidenciam o foco e dedicação do estudante em seu processo de preparação para o vestibular. Ainda atraem a atenção para um ponto – a internet e o *youtube* como aliadas na busca e acesso ao conhecimento para além dos muros da escola. Como discutido nos tópicos iniciais, a escola não carrega ou exerce mais o monopólio na função de ensino e transmissão de conhecimento. Na contemporaneidade, o acesso à cultura e ao conhecimento foi intensificado com a expansão dos conteúdos disponíveis na internet. Tal recurso impacta diretamente no processo de socialização e aprendizado, sobretudo dos estudantes das camadas populares – uma vez que tais conteúdos se encontram mais acessíveis – uma grande parte - independentemente da posição social ou poder aquisitivo dos indivíduos.

É evidente que a escola continua tendo papel importante, de principal instituição promotora de acesso à cultura e ao conhecimento. Entretanto, já divide espaço ou mesmo concorre com várias outras formas de difusão de conhecimento. Pelos relatos de Manoel, ficou evidente que este acesso complementar ao conhecimento via a internet se apresentou de forma explícita como um suporte em sua caminhada ou provação escolar. A influência exercida em seu processo formativo é tão marcante, que o estudante se refere aos ’professores’ do *Youtube* de forma nominal.

Não há como ignorar a situação - a internet vem moldando e propiciando uma mudança em diversos setores da sociedade. Aqui se destaca a educação, em uma velocidade nunca antes registrada. Para Xavier *et. al* (2023, p.178), a internet criou um ambiente propício a difusão de conhecimento e saberes, seja via instituições formais e mesmo informais com teor instrucional e educacional, que propiciou a criação de um ambiente ou mesmo local de encontro de ‘pessoas dispostas a aprender e ensinar’. Kenski (2015) coloca que a internet produziu mudanças disruptivas e irreversíveis para a sociedade nas últimas décadas – a cultura digital – que modela as formas de pensar, agir e aprender dos indivíduos.

Conforme já destacava o Professor José Moran (2001), a internet nos coloca de frente com novas possibilidades, desafios e incertezas no processo de ensino-aprendizagem. Dentro destas novas possibilidades, surge também uma educação mais democrática e acessível a quem antes tinha seu acesso limitado ou dificultado. A redução da distância geográfica, econômica e mesmo cultural através de novas possibilidades de alcance ou circulação de conteúdos educacionais gera novas possibilidades aos estudantes interessados em explorar

suas potencialidades. Se distante de criar uma equidade de acesso entre os diversos grupos, minimamente contribui para reduzir o abismo.

Há de se registrar, que apesar da evolução do acesso aos conteúdos e cultura via internet nos últimos anos, foi a pandemia do Covid-19, que propiciou uma aceleração de usuários e mesmo de conteúdo. Conforme destacam Escudero *et. al* (2023) o prolongado fechamento das escolas em todo país e a impossibilidade de acesso as aulas, fez com que os sistemas de ensino formais também recorressem ao ensino remoto mediado por tecnologias de informação e comunicação digitais, influenciando diretamente na expansão da busca de conhecimento online.

Divino *et. al* (2024) explicam que na atualidade as videoaulas deixaram de ser coadjuvantes no processo de aprendizagem e vêm ganhando papel integrador na rotina de estudos de alunos em diferentes níveis educacionais. Os autores ainda complementam a importância e crescimento do uso da plataforma do *Youtube* em diversas áreas de estudo. As afirmações destes autores vão ao encontro dos relatos de Manoel, que teve no *Youtube* a complementação educacional que contribuiu para sua aprovação e acesso à universidade pública. Não há mais como ignorar o papel da internet como possibilidade de acesso aos conteúdos escolares complementares e assim sua atuação, para os que dela sabem utilizar, como suporte educacional.

Neste sentido, não basta o conteúdo estar disponível a todos, o estudante tem que estar motivado a buscar o conhecimento, estar apto na busca de como se apropriar deste. Conforme o Professor José Moran já levantava a discussão lá no ano de 1997:

> Compreendo perfeitamente que a Internet é uma ferramenta fantástica para buscar caminhos novos, para abrir a escola para o mundo, para trazer inúmeras formas de contato com as pessoas. Mas essas possibilidades só se concretizam, se, na prática, elas estão atentas, preparadas, motivadas para querer saber, aprofundar, avançar na pesquisa, na compreensão do mundo. Quem está acomodado em uma atitude superficial diante das coisas pesquisará de forma superficial (Moran, 1997, s/p).

Não se pode também ignorar, dentro desta concepção, os ensinamentos de Bourdieu (2014) sobre os instrumentos necessários para a decodificação dos saberes. Mesmo se tratando de conteúdos abertos, disponíveis a todos via internet, a comunicação pedagógica, mesmo que realizada informalmente e fora da escola, também exige, ainda que implicitamente, para seu aproveitamento e decodificação, o domínio prévio de um conjunto de habilidades educacionais ou culturais que nem todos possuem. Desta forma, mesmo o

conhecimento aberto, disponível a todos, só pode ser apropriado por alguns. Isso não quer dizer que tais propriedades e habilidades individuais se referem necessariamente à determinada posição social do estudante (Martuccelli, 2007a, 2007b), estão ligadas a atitude dos estudantes frente às oportunidades que as tecnologias disponíveis podem representar, como na compreensão e utilização da internet como um local de encontro direcionado ao aprendizado de conteúdos educacionais (Xavier *et. al* 2023).

Retomando a trajetória escolar de Manoel, após sua longa jornada de estudos e preparação, o estudante enfrentou uma decisão crucial: escolher qual curso concorreria no processo de seleção seriada. Diferente do ENEM, onde o estudante decide a opção de curso após conhecer sua nota final, no processo seriado a escolha deve ser feita no momento da inscrição para a prova do 3º ano. Desde o início do Ensino Médio, Manoel já se sentia atraído pela área da Saúde. Ele mencionou que, antes da seleção, tinha em mente que "ou ia ser médico ou ia ser fisioterapeuta". Embora tenha considerado a possibilidade de tentar Medicina, sua insegurança , especialmente por ser um dos cursos mais concorridos, o levaram a optar pela Fisioterapia..

Feita a escolha e depois de muita dedicação aos estudos Manoel enfrentou a última etapa do processo seriado na UFJF e o ENEM. Etapa que o estudante nos relatou em detalhes, lembrando até mesmo as questões da prova do processo seriado:

> Eu já tinha isso decidido na minha cabeça. Eu fui, peguei joguei Fisioterapia, quando chegou o primeiro dia de prova, dia um, fui fazer prova lá no João XXIII, eu abri a prova de Português e Biologia, eu vi que aquela prova era pra mim, sabe? Na prova discursiva de Português, quase fechei. Tem até as notas ali. Depois posso acessar no site da UFJF, que fica registrado. Quase fechei a prova de Português discursiva. Cara, tipo, eu cheguei em casa, mãe, mãe, a prova foi pra mim. Cheguei no segundo dia, tava confiante também. Minha nota de Física e Química não foi boa, mas não zerei. Era o que importava pra mim. Não zerei a prova, porque não podia zerar. Não foi muito boa, mas tipo assim, não zerei, consegui. Passei. E tipo assim, nossa, juro. Quando eu vi aquela prova eu falei, essa prova é pra mim. Que raiva, que raiva? Que raiva de não ter escolhido Medicina!

O resultado recompensou a dedicação do estudante. Conseguiu a aprovação para cursar a graduação em Fisioterapia pelo processo seriado. “Aí eu passei, primeiro lugar, foi, foi no grupo só de escola pública, eh, foi só de escola pública. Passei em primeiro lugar pra Fisioterapia lá no PISM”. A narrativa do momento da aprovação se deu de forma eufórica, espontaneamente em seu discurso. Manoel trouxe o registro da utilização novamente das

cotas para acesso. Inconscientemente ele já entende a importância de tal política afirmativa em sua trajetória estudantil.

O estudante continua e relatou de forma emocionada o momento que soube de sua aprovação, seus olhos chegaram a lacrimejar quando descreveu a alegria dos pais ao saberem:

> Eh uma alegria, UMA alegria total tá! Eh mas aí eu fico muito feliz, minha mãe ficou muito feliz. Nossa eu lembro que minha mãe chorava, minha mãe chorava, eu chorava junto. O meu pai me ligou, meu pai estava no serviço, eu sabia que você ia passar! E cara, eu acho que assim, a melhor sensação que eu tive foi essa, sabe? Tipo assim, dar pros meus pais esse orgulho! De falar assim, pai, mãe, olha só, eu consigo! Eu acho que tipo, nossa, juro, juro mesmo. (emocionado, olhos lacrimejados) Não, a minha mãe, minha mãe ficou muito feliz! Eu chorei muito com ela, eu falei, minha mãe foi, é minha incentivadora, minha mãe me incentivou muito!!!

A mobilização e apoio recebidos de sua família marcaram e influenciaram os resultados escolares de Manoel. A superação da ‘provação’ do vestibular e o acesso a universidade se apresentaram como uma conquista individual, mas também familiar.

Passada a aprovação e toda comemoração pelo resultado no processo seriado da universidade que sonhava estudar, Manoel teve acesso ao resultado de ENEM. O estudante não lembra sua nota final exata. Especificamente na redação, orgulhou-se de ter alcançado novecentos e sessenta. E mais uma vez, religa o momento e alegria pelo resultado a uma professora. “A professora S. foi demais! Eu mandei mensagem para ela na hora que saiu a nota da redação! Falei: S., muito obrigado! Foi muito bom, nossa, foi muito bom! ”

O estudante destaca sua professora de Português em seu desempenho, todavia, o resultado de Manoel vai além desta docente específica. Está interligado à sua relação de proximidade com os professores em quase toda sua trajetória estudantil; a participação em projetos de pesquisa e extensão; ao acesso a uma educação de qualidade; a sua dedicação; às políticas afirmativas e de permanência que teve acesso; a um ambiente familiar que valorizava a educação escolar e desde cedo trabalhou para que o estudante também interiorizasse a necessidade de uma relação positiva com a escola e seus valores.

Com a nota obtida no ENEM Manoel se inscreveu e foi aprovado em Medicina Veterinária também em uma Universidade Federal de prestígio. O mesmo relatou que gostava muita desta área e que inclusive seu pai ficou entusiasmado e o orientou a escolher esta área. No final, optou por cursar Fisioterapia e estudar na Universidade que já flertava desde o início do Ensino Médio mudando para a cidade que sonhava morar.

Apesar de todo entusiasmo do estudante com as aprovações, a euforia e orgulho dos pais, sobretudo de sua mãe, Manoel não escondeu a frustração em não ter escolhido no processo seletivo seriado o curso de Medicina:

> Cara, eu tive nota pra fazer Medicina, eu falei pra minha mãe isso quando eu passei. Minha nota total no PISM foi setecentos e vinte alguma coisa. Se eu tivesse jogado Medicina grupo A, que era grupo de escola pública, renda e cor, eu tinha passado no terceiro lugar de Medicina. A nota dava. Só que eu fiquei com medo. Eu tinha medo. Tipo assim, porque no PISM, você tem que escolher o curso ato da inscrição do 3º ano. Eu estava assim, gente, eu não estou confiante. Não estou. Aí optei por Fisioterapia.

Quase vinte anos atrás, Zago (2006) já destacava a ligação da condição social do estudante com o curso acessado, e registrava uma democratização segregativa na universidade pública brasileira. Cruz (2016) coloca que tal situação apesar de factual, não pode ser considerada como absoluta. Para a autora, há casos em que a mobilização dos estudantes para acesso aos cursos de alta seletividade, os leva a investir e persistir mesmo diante de repetidas reprovações. Não há dúvidas que da constatação de Zago (2006) até o contexto atual, registrou-se uma melhora significativa no acesso de estudantes das camadas populares em cursos de alta seletividade. No mesmo modo, não há como negar que assim como registrado por Cruz (2016), diversos estudantes persistem diante de reprovações – situação que será vista na próxima trajetória.

Todavia o mais importante na situação abordada, o que realmente não se pode negar é que os estudantes das camadas populares estão expostos há uma maior pressão sobre suas escolhas, seja pelo medo da reprovação, ou da incerteza sobre qual destino terá imediatamente caso não siga diretamente para a universidade logo na saída do Ensino Médio. É difícil analisar a autonomia desta escolha e quais fatores a afetam de forma significativa. No caso de Manoel, o estudante em seu discurso, transmitia o desejo não só de seguir com os estudos, mas de se libertar e poder viver uma nova realidade em uma grande cidade.

Retomando ao trabalho de Cruz (2016, p.129), a autora, a partir de suporte teórico remetido à Bourdieu enxerga a autonomia de escolha do curso universitário como o "ajustamento entre o desejo e as condições objetivas apresentadas no contexto de sua realidade". Não discordo do ponto levantado pela autora, tampouco da propensão das famílias e estudantes a direcionarem seus esforços e esperanças dentro do sistema escolar a uma relação ou condição mais próxima do objetivo possível (Bourdieu; 2007).

Quando se olha tal situação a partir de uma visão macro ou posicional, ela se torna mais evidente. Todavia, dentro da individualidade narrada e apresentada por Manoel, não acredito ser esta a situação. Considero impossível conceber um determinante predominante para a insegurança na escolha, longe de afastá-la também de sua condição socioeconômica. Em todo caso, o estudante aprovado em outros vestibulares e com nota para acessar Medicina no processo seriado - dentro das diversas estratégias que o estudante adotou para seguir seu sonho - nesta, um ajuste mínimo teria exercido uma grande diferença. Não menos importante, há que se destacar de forma antecipada, que nas próximas trajetórias aqui apresentadas, dentro do ajustamento desejo x condições – uma optou pela estratégia e a outra pelo sonho.

Encerrando a narrativa cronológica adotada pelo próprio entrevistado, Manoel refletiu que sua passagem pelo IF lhe trouxe muitos benefícios, os quais certamente contribuíram para o seu bom desempenho no ENEM e no vestibular seriado. Entretanto, considerou que seu maior proveito na instituição foram os projetos de extensão e pesquisa. Não apenas por terem enriquecido sua formação, mas por já terem começado a abrir portas para sua trajetória na graduação, conforme será apresentado no próximo tópico.

Para concluir a jornada de Manoel no Ensino Médio, nada melhor que o relato entusiasmado de sua lembrança da chegada à Universidade - com a demonstração de sua realização transparecendo em sua fala e em seu semblante:

> É cara e quando cheguei em Juiz de Fora, ver aquela cidade universitária, vi aquilo tudo. E falei assim, poxa sonhei tanto, sonhei estar aqui desde mesmo antes de entrar no Ensino Médio, eu já tava vendo UFJF, agora eu tô aqui. Foi uma sensação muito boa, muito boa, muito! Boa, mas teve muita luta! Muito estudo! Juro!

A empolgação com que Manoel relatou sua chegada à universidade, a mudança de cidade e a experiência em um novo ambiente, repleto de diversidade, conhecimento e perspectivas, é verdadeiramente contagiante. É inspirador ver um estudante de origem popular, que, apesar das dificuldades impostas pelo sistema, conquistou seu lugar com mérito. A trajetória de Manoel traz a esperança de que o sistema educacional pode, de fato, transformar a vida de outros estudantes, oferecendo oportunidades que antes pareciam inalcançáveis.

5.1.3 Uma reflexão sobre o passado, um relato do presente e um olhar para o futuro.

Após Manoel concluir suas narrativas de forma livre, sem interrupções por parte do entrevistador, tornou-se necessário explorar com maior profundidade alguns dos pontos que ele próprio levantou. O objetivo foi obter uma visão mais clara e detalhada de sua perspectiva atual sobre os eventos que descreveu, das principais dificuldades e facilitadores em sua trajetória escolar. Tal condução facilitou no aprofundamento do entendimento do processo de individuação do estudante. Ainda neste bloco, optou-se por também explorar os relatos do estudante sobre as primeiras experiências como universitário.

Iniciou-se a abordagem pela relação da família de Manoel com a educação. O estudante voltou a enfatizar o apoio incondicional recebido de seus pais, especialmente de sua mãe. Durante a conversa, Manoel refletiu sobre a diferença geracional e de visão em relação a educação entre seus avós e seus pais. Ele relatou que sua mãe compartilhou histórias de como seu avô nunca incentivou ela e os irmãos a estudarem, pois não via a educação como um caminho promissor para os filhos. Em contrapartida, sua mãe, com uma visão completamente oposta, sempre fez o possível e o impossível para garantir que ele e os irmãos tivessem acesso a uma educação de qualidade. Essa dedicação materna foi crucial para o desenvolvimento acadêmico de Manoel, tornando-se um pilar fundamental e o principal suporte em sua trajetória.

A fala de Manoel refletiu, de maneira clara, a transformação na percepção das classes populares sobre a educação ao longo das últimas décadas. No passado, muitos enxergavam o estudo com certo ceticismo, sem vislumbrar seu potencial como meio de ascensão social, como exemplificado pela visão de seu avô. Na atualidade, tal conjuntura se modificou, apesar das profundas desigualdades presentes no sistema educacional e da ainda dificuldade para muitos em acessar uma educação de qualidade. Houve uma mudança significativa no entendimento sobre a importância da escolarização. A educação é amplamente reconhecida como um dos principais caminhos para superar as barreiras sociais e econômicas, oferecendo uma perspectiva de futuro melhor para as gerações seguintes. Essa nova visão, se faz presente também nas famílias que possuem condições financeiras adversas, representando um grande avanço na luta por equidade e oportunidades.

O contexto apresentado por Manoel descreveu a evolução social coletiva da percepção dada a educação. Num passado não distante a escola, sobretudo a universidade, se

apresentavam como uma utopia para os estudantes das camadas populares. Na condição histórica atual, este horizonte deixa de ser uma fantasia, passa a se tornar uma aspiração de grande parte da juventude popular. Nas sociedades modernas, mesmo marcadas pela difusão de conhecimento e cultura por diversos canais, a escola se impõe como uma instituição dotada de ampla legitimidade (Ferreira; 2015; Martuccelli; 2006, 2007b).

A partir da concepção da sociologia da individuação como "uma tentativa de explicar como e a partir de que os indivíduos modernos se produzem" (Ferreira 2015, p. 31; Martuccelli, 2006, 2007a, 2007b), há o entendimento que assim como as exigências, na modernidade também se ampliam as oportunidades. O que impacta em uma "redefinição das expectativas e demandas, socialmente falando" (Ferreira 2015, p. 31). Na educação brasileira esta condição é evidente. De tal forma que, se na descrição de um passado recente, se compreendia que as famílias tinham "aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas" (Bourdieu; 2007, p.47), no atual contexto histórico, mesmo as famílias mais racionais nas escolhas e investimentos educacionais dos filhos, não podem desconsiderar que as condições e oportunidades, objetivas ou não, passaram por uma significativa evolução. Algo que impacta diretamente na transformação da percepção da educação na contemporaneidade e de forma direta nas estratégias educacionais das famílias.

Retomando as narrativas, Manoel descreveu ter sido criado em um ambiente propício ao aprendizado. Seu pai não gostava de ler, porém, relatou que sua mãe sempre gostou muito influenciando e transmitindo para ele este hábito. A mesma relação cultural o marcou no gosto musical. Descreveu que seus pais nunca gostaram de músicas 'vulgares'. Na visão do estudante, o gosto musical dos pais o influenciou diretamente e o "enriqueceu muito culturalmente". Manoel ainda relatou que sua mãe também gosta de escrever "culturalmente, eu vejo que na minha família foi mais isso e minha mãe gosta muito de escrever também. Minha mãe, ela pega e começa a escrever umas folhas lá, ela escreve algumas coisas tipo assim, lembrando a história dela e tal".

Embora a mãe de Manoel não tenha cursado o Ensino Superior e só tenha concluído o Ensino Médio por meio da Educação de Jovens e Adultos, é evidente que ela conseguiu transmitir ao filho um forte apreço pela cultura, seja pelo tipo de música ouvido em casa ou, principalmente, pelo gosto pela leitura e escrita. Mesmo sem ter tido a oportunidade de continuar seus estudos, embora tenha demonstrado interesse e afinidade com a educação formal, a mãe de Manoel parece projetar nos filhos a realização do que não pôde alcançar. Ela se realizou ao vê-los avançar academicamente, nutrindo o sonho de que, por meio da

educação, eles possam alcançar oportunidades que, para ela, ficaram distantes. Dessa forma, sua dedicação em apoiar e incentivar os estudos dos filhos refletiu um desejo profundo de que eles seguissem adiante, rompendo barreiras que ela própria enfrentou. Lahire (1997, p.334) já destacava que em todas as trajetórias estudantis as quais se debruçou, independentemente da situação escolar da criança, os pais "manifestam a esperança de ver os filhos sair-se melhor do que eles".

Seguindo a análise do apoio, incentivo e dos 'suportes' que contribuíram em sua trajetória, Manoel destacou sua relação com os professores como um fator fundamental. Ele contou que sempre valorizou a proximidade com os docentes e procurou construir essa relação ao longo de sua vida escolar. Para Manoel, esta proximidade foi mais do que um apoio acadêmico; foi um fator que o ajudou a enfrentar desafios, a se sentir mais motivado e a encontrar inspiração para seguir em frente. Ele acredita que essa conexão com os professores facilitou seu caminho de aprendizado. O estudante relatou que nunca buscou uma relação falsa com os docentes, mas que tinha a percepção desde o 9º ano de que "o professor é amigo!":

> Não é igual tem aluno que fica babando ovo de professor, mas uma questão de conhecimento, eu acho bonito dar aula. Eu acho! Eu brincava de escolinha, entendeu? Eu acho muito bacana, eu acho essa questão de transmitir conhecimento, de você tá lá dentro de uma sala, você comandar, conduzir uma sala de aula, isso é uma coisa que sempre me despertou, sempre me chamou atenção. E aí assim, eu vi as matérias, eu estudando, eu gostava, gostava de falar e aí os professores iam interagindo e, sei lá, foi crescendo uma relação de admiração e respeito. Eu nunca fui de desrespeitar professor, nunca fui de arrumar confusão dentro de sala. Eu acho que tipo assim, foi muito uma questão de admiração mesmo. O professor quando ele faz uma coisa diferente, você vê que o professor ele gosta do que ele faz cara, marca.
>
> Eu acho que tipo, acho que muito questão de admiração e respeito. Eu nunca vi professor como outra, outra coisa não. Acho que tipo assim, se eles têm o conhecimento, se meus pais falam que através do conhecimento, que eu acredito que é isso, que eu vou conseguir sei lá chegar num patamar, vai me diferenciar, eu acho que tipo assim, eu vou tentar ficar ali, vou tentar absorver ao máximo que dá pra aproveitar deles! Acho que foi isso.

A boa relação que Manoel cultivou com os professores desempenhou um papel crucial no processo de aprendizado do estudante, pois foi além da simples transmissão de conhecimento. Ela é marcada por uma interação constante que envolveu aspectos emocionais, sociais e pedagógicos. É nesse mesmo sentido, que para Cunha (2012, p.82), o processo de

aprendizado é efetivado pelas trocas sociais. Quanto mais positiva for essa ligação, maiores e melhores serão as condições do estudante de se desenvolver. O processo de ensino-aprendizagem é "sem sombras de dúvidas - provocar, trazer desafios, motivar". Goldani *et. al* (2010, p. 29) reforça a importância do afeto:

> O aluno vê no professor as chances de um caminho mais consistente na busca da realização cognitiva se este representar o afeto positivo, o apoio necessário, constituindo-se num fator de proteção no ambiente escolar. É importante destacar que os aspectos afetivos e uma interação professor-aluno positiva tem papel preponderante nas afinidades que se desenvolvem professor entre aluno-professor no gostar do professor.

Apesar da relação 'afetiva' de Manoel com seus docentes ter propiciado grande impacto em sua jornada, deve-se destacar que nem todo estudante 'recebe' ou tem acesso a professores dispostos a transmitir e vivenciar uma relação além da 'pedagógica'. Pelo contrário, existe uma longa tradição que faz apologia à relação afetiva entre o educador e estudante (Boutin, 2017). Reforçando tal entendimento, Amado *et. al* (2016) colocam que o modelo de relação pedagógica dominante nos tempos modernos abafou durante um longo período o vínculo afetivo, colocando o ideal como uma relação assentada unicamente na transmissão do saber e no distanciamento entre professor e aluno. Ao que tudo indica, na atualidade tal corrente vem sendo superada, ficando evidente a importância da relação para além da pedagógica entre mestre e aluno.

Após Manoel analisar os 'suportes' e facilitadores que contribuíram para sua trajetória escolar, pedimos ao estudante que refletisse também sobre as principais dificuldades e desafios que enfrentou ao longo desse percurso. Manoel detalhou os desafios vividos em cada etapa da sua educação, começando pelo Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio e, por fim, relatando algumas dificuldades já encontradas na universidade.

No Ensino Fundamental, contou que sua mãe foi acometida por um câncer. Embora na época, ele não compreendesse totalmente a gravidade da situação, a doença abalou profundamente sua família, tornando esse um dos períodos mais difíceis de sua vida. A condição de sua mãe fez com que seus pais ficassem menos presentes no acompanhamento escolar dos filhos. Dado o tom emocional com que Manoel abordou o tema, optamos por não aprofundar a questão, preservando-o de reviver aquele momento doloroso. No entanto, ficou claro que a doença impediu sua mãe de ser o 'suporte' constante que sempre foi ao longo da trajetória escolar do filho. Sua ausência, tanto como base de sustentação quanto como principal motivadora, teve um impacto significativo em Manoel durante esse período.

Seguindo os relatos, Manoel abordou sua situação financeira. Durante o Ensino Fundamental, mencionou que ia para a escola a pé e recebia alimentação na instituição, o que o ajudava a evitar dificuldades financeiras. De certa forma, o estudante destacou que já havia se acostumado a viver com o mínimo necessário — como chegar à escola e garantir sua alimentação diária. Esta percepção reflete uma adaptação as circunstâncias, em que o acesso ao básico foi suficiente para manter sua jornada escolar sem grandes obstáculos.

Já no Ensino Médio, o estudante relatou que seus gastos aumentaram, mas que conseguiu lidar com essa nova realidade financeira graças ao apoio da assistência estudantil e dos valores recebidos por sua participação em um projeto de pesquisa. Inicialmente, avaliou que não enfrentou grandes dificuldades, pois estas medidas compensaram os custos adicionais. Pode-se considerar essa experiência de forma positiva, uma vez que o estudante naturalizou o acesso às políticas de assistência educacional - reconhecendo como um direito e evidenciando a relevância destas iniciativas em proporcionar condições para que estudantes de baixa renda possam continuar seus estudos. O que insere tais ações como suportes relevantes na trajetória estudantil de Manoel.

O Programa de Assistência Estudantil (PNAES) foi criado pelo Decreto 7.234/2010, na perspectiva de fortalecer as ações de acesso e permanência dos estudantes na conclusão de seus cursos, seja universitário, como Ensino Médio profissionalizante. A finalidade central é o desenvolvimento de ações de assistência estudantil voltadas para moradia, alimentação, transporte, saúde, esportes, etc., atendendo prioritariamente estudantes em piores condições socioeconômicas.

O campo de estudo sobre o impacto das políticas de assistência estudantil e do próprio PNAES se encontram em expansão nos últimos anos no Brasil. Em sua grande maioria afirmam que tais políticas têm contribuído diretamente para a permanência dos estudantes dentro do sistema de ensino e com a redução da evasão escolar, sobretudo de estudantes das camadas populares (Falco & Oliveira 2021, Daros 2016, Silva & Sampaio 2022, Araujo *et. al*, 2019, Macedo & Soares 2020).

Como destaca Piovesan (2005, p. 49) “as ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. ” Para compreender o impacto das políticas de permanência na trajetória do estudante, perguntamos para Manoel como elas afetaram seu Ensino Médio:

> Se não fosse a assistência estudantil no IF pra eu pagar o meu ônibus, pra pagar minha comida, comprar meu material escolar, uniforme. Não sei como seria. Porque minha mãe não tinha dinheiro pra comprar meu material escolar, transporte e alimentação. Comprava mais pros meus irmãos, mas tipo assim, eu já estava no Ensino Médio, eu comprava, tinha que comprar. Eh, mochila eu fiquei o Ensino Médio com a mesma mochila. Então, tipo assim, eh, a assistência estudantil, as políticas públicas do IF ajudaram nisso.

Conforme mencionado, Manoel tem dois irmãos mais novos. Para o estudante, ao entrar no Ensino Médio já possuía responsabilidade pelos seus gastos rotineiros com alimentação, material escolar e transporte - pois seus pais não conseguiam manter as despesas dele e dos dois irmãos mais novos. Ele como mais velho, 'teria que se virar'. Foi a partir do questionamento que Manoel refletiu sobre a importância das políticas de assistência estudantil em sua caminhada escolar. Afirmou que provavelmente sem tais recursos, mesmo o IF sendo em sua cidade de residência, teria dificuldades de se manter. Refletindo sobre a situação, Manoel já engatou de forma direta na avaliação de sua atual situação financeira atual na Universidade e de residência em uma cidade diferente da dos seus pais:

> Nossa! Se eu não tivesse acesso a essas políticas, Eu não estaria em Juiz de Fora, já teria voltado. Teria ficado sei lá, no máximo três meses lá e voltado. É isso basicamente! As políticas públicas lá por mais que eu ache que é assim, aí passa até pra outro tema de pesquisa, mas tipo assim são difíceis, porque igual lá em Juiz de Fora é um tanto de documento que pedem. Mas sem elas não teria como me manter na Universidade.

O estudante complementa afirmando que o auxílio é indispensável para sua permanência em outra cidade e faz uma pergunta retórica, "Minha faculdade é em tempo integral, não tem como eu estudar e trabalhar! Vou arrumar um emprego à noite?".

Apesar de possíveis burocracias, com o apoio dos auxílios estudantis e dos valores recebidos pela participação em projetos de extensão e pesquisa, Manoel conseguiu prosseguir nos estudos. Entretanto, o estudante destacou outro ponto crucial no campo educacional, especialmente para as camadas populares: a dificuldade de conciliar a rotina de estudos com a necessidade de trabalhar. Esta é uma realidade enfrentada por muitos, e infelizmente, o acesso a algumas políticas públicas ainda não está disponível para todos que realmente necessitam. No caso da educação, isso não é diferente.

Muitas vezes, mesmo com o auxílio financeiro, os estudantes não conseguem se sustentar apenas com esses recursos, o que os obriga a assumir jornadas duplas, ou até triplas,

para garantir sua subsistência e, em muitos casos, contribuir com o sustento familiar. Diante deste cenário, a possibilidade de frequentar cursos integrais praticamente se torna inviável para muitos. Isso evidencia a urgência de ampliar e fortalecer as políticas públicas de apoio aos estudantes, para que possam dedicar-se plenamente à educação sem a sobrecarga de equilibrar múltiplas responsabilidades.

No trabalho de Marques (2019)[21] a assistência estudantil bem como outras bolsas estudantis, também se colocaram como um suporte indispensável para as estudantes, sobretudo em sua permanência na universidade. O que chamou mais atenção, não foi à constatação das políticas de assistências serem registradas como suporte, mas a afirmação, avaliação e termo utilizado pela pesquisadora – 'as bolsas revestidas de provas'. A autora constatou que apesar de suporte decisivo na jornada estudantil, as bolsas "exigem provas (atestados) e que não estão isentos de serem experimentados como provação, por isso, afirmo que são suportes revestidos de provas" (Marques, 2019, p. 278). Assim como Manoel relatou a burocracia e a infinidade de documentos necessários para ter acesso ao auxílio estudantil, outros também registraram esta questão durante a pesquisa. Desta forma, muitas vezes se torna uma luta e mesmo uma provação para o estudante o acesso aos auxílios. Não menos importante, salienta-se que algumas bolsas (pesquisa, extensão como exemplo), são vinculadas à realização de tarefas e necessitam do cumprimento de horário semanal, o que pode se tornar uma dificuldade na conciliação com as demais rotinas e obrigações estudantis.

Outra concepção que não pode ser ignorada é de como tais políticas públicas – estudantis ou mesmo de distribuição de renda - podem estar diretamente ligadas à construção social de cada indivíduo. Em suas pesquisas na França, Martuccelli (2007a) explorou a relação dos indivíduos com as instituições públicas e mesmo suas políticas de bem-estar social. Apesar de serem sociedades com diferenças significantes, alguns dos pressupostos podem ser aproveitados. Martuccelli (2009a, p.118) afirma que nos estudos do processo de individuação na sociedade francesa, especialmente nas camadas populares, "o estado de bem-estar-social está onipresente nas histórias pessoais". Logicamente, as políticas e atuação do Estado brasileiro estão distantes das disponíveis e recebidas pela população francesa.

[21] A Professora Tatyanne Gomes Marques (2019) buscou em sua Tese de Doutoramento compreender as experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na universidade. Assim como aqui, a autora utilizou em seu referencial e em suas investigações os ensinamentos de Danilo Martuccelli, como seus operados de análise sociológicos – provas e suportes. Alguns dos achados da autora encontram aderência às narrativas aqui registradas, colocando-se interessante a realização de alguns paralelos.

O próprio Martuccelli (2007b, 2007c) destacou a diferença contextual encontrada na América Latina, sobretudo da ainda insuficiente atuação das instâncias institucionais frente às numerosas adversidades que os membros das camadas populares enfrentam. Entretanto, não se pode ignorar a evolução das diversas políticas públicas estudantis nos últimos anos e mesmo décadas. Tampouco a importância delas no processo de democratização do acesso e permanência. Mesmo estando distante de um modelo ideal, não se podem negar os avanços.

Se nas camadas populares da sociedade francesa é quase impossível falar de si mesmo sem falar da atuação do estado (Martuccelli, 2007a), os relatos de Manoel e das outras duas estudantes participantes da pesquisa mostraram a relação direta entre a possibilidade de seguir os estudos, e a importância dos suportes institucionais no auxílio da jornada - minimizando as dificuldades que se dão em decorrências da origem social dos estudantes.

É neste sentido, apesar de eventuais obstáculos, que a partir dos relatos se coloca a assistência estudantil como uma política pública que atua diretamente como um suporte institucional indispensável na caminhada do estudante. Esse apoio foi fundamental para permanência de Manoel e em seu progresso acadêmico. É importante ressaltar o papel das políticas públicas no combate à evasão escolar e na permanência de estudantes dentro do sistema de ensino, sobretudo dos oriundos das camadas populares.

Todavia, diferentemente da conexão profunda registrada nas camadas populares da sociedade francesa – onde se apresenta uma concepção social de - "eu sou, entre outras coisas, o que as políticas e os serviços públicos fizeram de mim, ou melhor, o que eles me permitem fazer" (Martuccelli, 2009a, p.118), no Brasil, dado o tamanho das desigualdades sociais e adversidades com as quais os estudantes das camadas populares enfrentam – as políticas públicas sejam assistenciais ou afirmativas, apenas amenizam as diferenças enraizadas estruturalmente na sociedade brasileira. O que coloca uma maior responsabilidade sobre os indivíduos em seu processo formacional, o que faz com que somente os "hiperindivíduos" (Martuccelli, 2006) consigam alcançar o sucesso. Ou seja, atores que dependem de si mesmo e dos seus próprios suportes para dar conta das adversidades e das ausências institucionais no seu processo de individuação (Martuccelli, 2006).

Finalizando os relatos sobre as suas dificuldades, Manoel voltou a destacar as dificuldades psicológicas vividas no final do seu Ensino Médio, devido ao esgotamento psicológico que sofreu no 3º ano, o acúmulo de disciplinas e pressão para aprovação no vestibular. O quantitativo de casos de esgotamento psicológico de estudantes no período pré-vestibular parece seguir aumentando e se tornando uma realidade. Sobretudo casos

relacionados a alta pressão que os alunos enfrentam na conclusão do Ensino Médio e nos exames para acesso à graduação. Destaco de forma antecipada, que nos relatos das duas estudantes a seguir, também foram registradas falas de esgotamento e pressão psicológica em tal momento. Assim, optou-se por um maior aprofundamento do impacto psicológico imposto pelo vestibular, dentro da narrativa da última participante da pesquisa.

Na narrativa inicial do estudante, bem como neste segundo momento, Manoel compartilhou algumas dificuldades enfrentadas em sua residência, especialmente relacionadas ao espaço, que não era adequado para o tamanho de sua família. Ele também mencionou que sua casa estava localizada em um bairro afastado do Centro, em uma área mais periférica da cidade. Entretanto, não entrou em detalhes, se julgava que tal localização poderia ter exercido alguma influência, positiva ou negativa, em sua trajetória escolar.

Compreendendo a importância da temática e que diversos estudos buscaram investigar a relação entre desempenho escolar, as condições e localização de moradia de estudantes - se questionou a Manoel sobre sua percepção da influência de seu bairro e mesmo da comunidade onde viveu, em sua trajetória escolar. O estudante de forma direta e enfática, sem dúvidas ou mesmo alguma pausa para pensar, respondeu: “Influenciou Positivamente! Porque eu não queria continuar morando ali! Eu queria sair dali! Então tipo assim, me influenciou positivamente no fato de eu querer mudar minha realidade para poder sair dali!” Na sequência o estudante também reforçou o relato das dificuldades físicas de viver em uma casa com apenas um quarto para seis pessoas.

A falta de espaço individual, de um ambiente adequado para os estudos ou mesmo outros prejuízos pela superlotação e falta de privacidade - podem ter afetado o desempenho do estudante. Sem dúvidas, o que chama a atenção na narrativa é a vontade de Manoel em mudar sua realidade, como a percepção de que esta influenciou seu desempenho escolar. Não menos importante, o estudante transmitiu que entendia que o caminho da mudança passaria pelo seu sucesso escolar.

Poletto e Koller (2008) ensinam que o conceito de resiliência em sua origem na Física, se dá pela capacidade de um material absorver energia sem necessariamente sofrer uma deformação. Já na Psicologia, o entendimento é de que aquela abordagem está superada, visto que uma pessoa “não pode absorver um evento estressor e voltar à forma anterior. Ela aprende, cresce, desenvolve e amadurece” (Poletto E Koller; 2008 p. 408). É difícil avaliar como cada indivíduo ‘absorve’ ou lida com as adversidades as quais é submetido. Alguns desenvolvem uma maior ‘resiliência’, outros, estratégias de superação. No caso de Manoel, as

adversidades pareceram emergir como o seu principal motivador na busca pela necessidade de mudança.

Dentro do processo de individuação, é diante das provas e adversidades as quais os atores são submetidos que se observa uma diversidade de respostas. Conforme já destacava Martuccelli (2007a), cada processo de individuação é singular. Cada indivíduo se empodera e reage de uma determina maneira frente às provas estruturais apresentadas no decorrer de sua vida. Dentro da multiplicidade de respostas possíveis e da elasticidade de suas ações – Manoel transformou as adversidades e experiências passadas em encorajamento – e direcionou sua energia na direção que possibilitasse mudar sua realidade social. O estudante afirmou que segue na busca pela conquista de melhores condições de vida, e mesmo de uma ascensão social. Se a desvantagem econômica era inevitável até aquele momento, a rede de apoio afetivo de Manoel sempre esteve presente e ativa, o que amorteceu parcialmente os efeitos negativos das dificuldades materiais.

Para complementar a análise da relação de infância do estudante com sua localidade, abordou-se como era sua relação com seus amigos, e se ele ainda mantinha contato com eles. Manoel compartilhou que teve poucos amigos no seu bairro e que atualmente praticamente não tem contato com nenhum deles. O estudante contou que quando criança, não costumava ficar brincando na rua, seus amigos do Ensino Fundamental eram da escola e que residiam em bairros diferentes do que ele morava, visto que seus pais o transferiram para uma escola em outra localidade.

Não se conseguiu aprofundar com a clareza necessária, os motivos de laços fracos do estudante com as crianças de mesma faixa etária de seu bairro. Se ainda na infância Manoel já possuía ‘disposições’ ou modos de pensar e agir diferentes da maioria das crianças da periferia, pode ser uma hipótese. Todavia, o que se apresenta como certeza, é que as relações e seu processo de socialização baseado nas amizades, desde muito cedo foi estabelecida com indivíduos fora do círculo de seu bairro.

Tal constatação impactou diretamente no processo de orientação do estudante, que seguiu se modificando e atualizando no passar de sua trajetória. Manoel prosseguiu de forma imediata seu discurso e mesmo sobre as relações estabelecidas com os colegas de escola. Focou principalmente nas escolhas educacionais por ele tomadas e por seus colegas – claramente dando a atender que as diferenças propiciaram o afastamento:

> Até mesmo amigos de escola, por exemplo: ah eu não quero, tipo assim, ir para federal! Não quero isso, quero continuar aqui na minha cidade mesmo. Meu pai queria até, de certo modo também que eu continuasse aqui, ó, vamos ficar mais perto e tal, minha irmã fez faculdade e ficou aqui. Eu não! Eu já queria ir pra outra cidade, Juiz de Fora, cidade maior e tal. Isso é uma escolha. Isso é uma escolha, isso é um ponto. Mas tipo assim, eu vejo que essa é a minha vontade, tipo assim, mudar de realidade, mudar de vida, eh, me fez mudar o caminho. Porque eu poderia ter escolhido, por exemplo, não ingressar no IF. Poderia ter continuado lá com os meus amigos da escola G.C., ter ficado lá. Primeiro ponto, eu quis entrar no IF. Tanto que, eu entrei no IF, eles nem fizeram a prova. Desistiram antes de tentar.

> Então isso já foi uma mudança. Então tipo quando eu cheguei aqui no IF eu nem tinha amigos direito, porque eu não conhecia ninguém, e os meus amigos, tinham ficado lá na escola G.C. Então já foi uma mudança. Depois, esses amigos mesmo do Ensino fundamental, eu acabo mantendo certo contato. A gente tem até grupo de *whatsapp* juntos, e aí começaram a falar: vamos continuar aqui, vamos fazer faculdade particular aqui na própria cidade. Eu não! Quero federal! Particular não vai me oferecer um projeto de extensão, não vai me oferecer uma bolsa de pesquisa. Vou ter que pagar ainda as coisas, não é isso que eu quero, não é o meu objetivo, quero ir para federal, quero ter aula com professores que são referências. Tenho aula com professor que escreveu o livro, que publicou sei lá onde. Entendeu? Então acho que tipo assim, mudou.

Pode-se analisar as afirmações de Manoel por mais de uma perspectiva, mas destaca-se um ponto central: sua prioridade em obter uma educação de alto padrão. Apesar de o estudante apresentar um discurso, que parte da justificativa para as amizades estabelecidas, segue para uma avaliação de suas escolhas, como a de seus amigos sejam do Ensino Fundamental ou do Médio. Manoel não quis emitir julgamento de valor sobre as escolhas dos colegas – mas sim demarcar e explicitar que dentro das suas, seu projeto educacional sempre foi prioridade. O objetivo do estudante não se limitou em alcançar o Ensino Superior. Buscou, projetou e conseguiu ter acesso as melhores universidades e professores - visando uma formação de excelência.

Ficou evidente, que se Manoel teve ou tivesse que abdicar da proximidade com os amigos de infância para alcançar sua realização, ele não hesitaria em escolher esse caminho. Mesmo a vontade de seu pai – de que ele permanecesse na cidade, perto da família, e tentasse cursar uma graduação em uma instituição próxima - não abalou ou tão pouco gerou uma mínima dúvida nos planos do estudante. Embora tenha tido alguma incerteza sobre qual curso escolher na área da Saúde, Manoel tinha a certeza de que, independentemente da decisão, seu foco era obter a melhor educação possível.

Finalizando sua reflexão sobre suas escolhas de amizades, o estudante resgatou um ensinamento que sempre seu pai lhe dava, e contou que até hoje ouve seu ele falando, agora com seus irmãos mais novos – "meu pai sempre falava: presta atenção nas suas amizades! Eh, então tipo assim, sempre busquei estar do lado dos amigos que gostavam de estudar também!".

Dentro da chamada "ordem moral", Lahire (1997) observou que algumas famílias criam e impõem regras aos seus filhos no intuito de acompanhar, controlar e propiciar um mundo ou ambiente, ordenado e direcionado as expectativas escolares. Um dos controles registrados pelo autor se dá no acompanhamento pelos pais das amizades dos filhos. Exercem até mesmo um julgamento se os pais daqueles amigos "educam bem" seus filhos, atuando no rompimento de relações dos filhos de qualquer "má" relação' (Lahire; 1997, p.243). No caso de Manoel, o pai o orientou neste sentido, todavia, o próprio estudante transpareceu ou marcou sua posição, que devido a sua escolha individual, não hesitaria em romper laços, caso estes minimamente colocassem em risco, ou questionassem o destino que o estudante não abriu mão de buscar. A seletividade das relações estabelecidas pelo estudante pode ser entendida como uma estratégia escolar.

Todavia, mesmo sob a marca de um discurso forte de quem possui a certeza do que quer – "mudar de realidade, mudar de vida" a abdicação, afastamento e até o rompimento de relações pode contribuir para que se insira e conviva em um ambiente ou com pessoas que também compartilhem da educação e da mudança de vida como prioridades. É um caminho que pode impor marcas pesadas no presente e futuro do estudante.

Para Oliveira e Portes (2014) o distanciamento registrado entre familiares e amigos atrelado ao sucesso escolar ou na ascensão social ainda é pouco explorado no campo da Sociologia da Educação. Levantam a hipótese de que "esse distanciamento faz com que a ascensão social, escolar e profissional produza uma carga de sofrimentos nos atores de origem popular, sofrimentos que parecem ser fruto de um conflito vivido na transição de uma condição social a outra" (Oliveira e Portes, 2014, p.1158).

Manoel seguiu seu processo de individuação mobilizando todas as estratégias e suportes para alcançar o sucesso nas "provações" escolares. Todavia, todas as escolhas refletirão de alguma forma no seu futuro. Se para conquistar uma melhor posição social exigirá do estudante o afastamento de suas origens, não é certo. No entanto, Manoel já se decidiu sobre suas prioridades e direciona suas atitudes e comportamentos por ela, não há como negar.

Após a reflexão sobre suas escolhas e dos caminhos buscados, pediu-se que Manoel avaliasse como via seu desempenho escolar até o momento e como julgava o rendimento quando comparado aos de seus colegas de infância. O estudante avaliou seu desempenho escolar como “muito bom”, e em relação aos seus colegas julgou ter se saído melhor.

Muitas vezes, a partir do senso comum, nos perguntamos por que um determinado estudante em uma mesma condição vai bem e outro não. De forma retórica, quando avaliamos nossos próprios desempenhos, nos deparamos com certa dúvida sobre o porquê eu consegui superar um obstáculo e um amigo não, ou vice e versa. Logicamente, não há uma resposta única ou precisa. Minimamente, os resultados estão atrelados a diversos fatores, condições e contexto da ação. Realizar tal questionamento aos estudantes se mostrou um bom caminho para ajudar na compreensão e complementação das narrativas biográficas realizadas.

Ao direcionar tal questionamento a Manoel, o estudante julgou que seu ‘sucesso’ escolar é reflexo de dois fatores centrais: sua dedicação e por ter compreendido o método mais eficaz de aprendizado para ele. A resposta sobre seu desempenho quando comparado aos colegas de Ensino Fundamental detalhou sua visão de porquê obteve um melhor rendimento:

> Eu julgo isso porque acho que há uma diferença. Por exemplo, eh da minha forma de dedicar, da minha forma de buscar estudar comparada a deles. Por exemplo, eh eu fui sempre tentando buscar o melhor método pra eu estudar, igual eu falei. Eu gosto de pegar, ler uma vez, depois ler em voz alta, pego e depois tento dar aula. Então tipo assim, eu acho que eu encontrei o método que é eficaz pra mim. Tipo assim, eu acho que a questão mesmo foi tipo assim, aplicar. Eu acho que eu consegui encontrar um método que eu conseguia estudar, que era o método que eu conseguia fazer, eu compreender, e eu acho que tipo assim, eu me dedicava, mas eu via que eu me dedicava mais! Tipo assim, ah, vamos sair pra isso, para aquilo. Às vezes eu matava essas coisas pra ficar estudando. Eu acho que eu me dediquei um pouco mais porque eu tinha um sonho e eu acho que eu queria correr realmente atrás dele.

A dedicação e vontade de Manoel em vencer por meio da educação já ficaram evidenciadas por toda a sua narrativa. Sem ignorar ou reconhecer o peso das desigualdades socioeconômicas em cada trajetória, mas aceitando o entendimento que “os atores estão cada vez mais conscientes de sua capacidade de encontrar soluções individuais para problemas estruturais” (Martuccelli, 2007a, p.146). No confronto com as provações escolares, Manoel se mobilizou e buscou as estratégias possíveis para alcançar o resultado esperado.

Outro ponto colocado em destaque na narrativa do estudante foi ter encontrado um método de estudos ‘eficaz’ para si. Manoel descreveu que descobriu a estratégia de estudos

sozinho. O estudante relatou que desde o Ensino Fundamental foi desenvolvendo este modelo de aprendizado e viu que era a maneira mais assertiva para seus estudos. Cada estudante possui uma forma de aprendizado que se encaixa em seu perfil individual. Alguns são mais visuais, outros auditivos e há aqueles que aprendem melhor através da leitura. No caso de Manoel, um mix destas. No entanto, sua principal habilidade foi compreender quais as melhores estratégias lhe propiciariam o melhor resultado.

O estudante seguiu seus relatos compartilhando seu pensando sobre as desigualdades sociais estudantis, e sua compreensão que – "a escola tenta combater as desigualdades, mas não está sendo muito efetiva". Para Manoel, o discurso é muito forte, mas na prática muitas dificuldades continuam. O estudante disse que se mantém na Universidade com recursos principalmente da assistência estudantil, mas devido a quantidade de documentos que eles pedem, muitos candidatos não conseguem se quer entregá-los – um suporte recheado de provas para seu alcance. O estudante ainda criticou estudantes com poder aquisitivo que conseguem fraudar os dados e conseguir o benefício enquanto diversos estudantes carentes não tem o acesso. Na sequência de sua análise o estudante engatou uma reflexão sobre o público atendido pelas Universidades Federais:

> Eh acho que a questão de tipo assim, a gente está falando de acesso, até mesmo a questão de acesso a universidade. Ahhh, A universidade é para todos. Universidade não é pra todos. Não é. A universidade igual aquilo que pontuei. O aluno da escola pública tá tendo que pagar sua faculdade na particular, enquanto o aluno que estudou a vida inteira na particular, tá lá na Universidade Federal. Sendo que ele tem condições de pagar.
>
> Vou falar de um relato de experiência minha própria, quando eu vim pra casa (residência dos pais) essa semana no sábado. Eu vim de carona com o pessoal da Medicina. Pessoal falando, meu pai é médico, meu pai é advogado, meu pai é isso e aquilo. Aí eu fui, é, meu pai é pintor (risos). Então, tipo assim, tem uma desigualdade muito grande na faculdade e eu não vejo que tipo assim, tá tendo um ponto de igualdade não, acho que ainda tá muito distante essa igualdade.

Dada à exposição do estudante, engatei o tema abordando sua visão sobre as cotas de acesso e se ele entende que estas estão ajudando a diminuir o abismo por ele mesmo relatado. O estudante que conseguiu usufruir da política de cotas no acesso ao seu Ensino Médio e também na graduação corrobora com uma visão da importância, mas faz ressalvas:

> Eu acho que ajuda, **mas eu acho que tem que ficar um pouco ligado nessa questão de fraude.** Eu acho que ajuda porque se não tivesse a realidade também seria completamente diferente. Se não tivesse um percentual de cota

> pra uma pessoa que estudou na escola pública, só ia dar escola particular nas universidades federais! Se não tivesse uma cota das pessoas em relação à renda eu acho que isso aí ia dar pessoas nas universidades federais, pessoas com um alto poder aquisitivo. Se não tivesse pessoas de cota, a universidade ia ser totalmente branca!
>
> Então acho que ajuda sim, mas eu acho que ainda falta, porque eu ainda vejo assim, em grande parte que, tipo, ainda há um desafio. Mas eu acho que esse desafio também deve começar de baixo. Como que o aluno que tá lá no sexto ano, que tem uma realidade que já tem que trabalhar, que o pai nunca estudou, a mãe nunca estudou, como que esse aluno ele vai chegar lá, vai ficar sabendo o que que é um PISM, o que que é o ENEM, o que que é uma universidade federal. Só escuta e não absorve. Não tem acesso ao básico direito, não tem acesso à informação. Então eu acho que assim, a mudança eles tão focando aonde, sim é importante, mas não se esquecendo de outras partes. E também são importantes.

É inquestionável que as políticas afirmativas contribuem de forma relevante com a democratização do acesso às universidades públicas. Entretanto, Manoel levanta um ponto importante: somente elas não conseguem sanar a imensa desigualdade social apresentada no país. São necessárias políticas que propiciem um melhor ensino desde a Educação Infantil e o avanço das políticas ligadas a permanência estudantil. Ou seja, a igualdade não deve se restringir ao acesso, mas avançar nas políticas educacionais do ensino básico e no "reconhecimento do esforço diferenciado feito por estudantes provenientes de distintas posições e grupos sociais" (Barbosa e Pires 2022, p. 24). Conforme reforça Castro, Martin e Almeida (2020, p. 61):

> Assim, até que sejam realizadas mudanças significativas nas redes estaduais e municipais de ensino, faz-se necessário as cotas sociais, com o intuito de evitar que até que ocorram essas mudanças efetivas - as quais somente podem produzir efeitos em médio e longo prazo - gerações de indivíduos de classes mais desfavorecidas sejam condenadas a desigual oportunidade de acesso às universidades federais.

Finalizando a avaliação sobre a importância das cotas na superação das desigualdades enraizadas na sociedade e a tentativa que estudantes que enfrentam as maiores dificuldades possam também acessar um ensino de qualidade, questionei Manoel se em algum momento já teria sofrido algum preconceito devido a sua cor ou mesmo sua origem social. O estudante relatou sofrer com as diferenças socioeconômicas, mas nunca ter sido discriminado diretamente por sua origem social ou cor de pele.

Na última parte da conversa, exploramos como tem sido a experiência do estudante na Universidade. Entre algumas dificuldades financeiras e grandes aprendizados, Manoel julgou

estar tendo um bom desempenho também na graduação. O estudante contou estar realizado em sua escolha, descreveu de forma entusiasmada que poderia falar horas sobre o curso e que espera poder colher ótimos frutos na profissão. Conforme afirmou “sou muito realizado na área que escolhi! Eu vi que realmente eu gosto da Fisioterapia!”.

Manoel disse que passa algumas dificuldades para se manter na nova cidade onde reside, devido as despesas de aluguel, transporte alimentação e mesmo a dificuldade de comprar alguns materiais inerentes ao curso. O estudante contou que dentro das suas possibilidades, seus pais o ajudam financeiramente, mas a maior parte de suas despesas é paga com recursos do auxílio da assistência estudantil. “Se eu não tivesse acesso a essas políticas, eu não estaria aqui, já teria voltado. Teria ficado sei lá, três meses lá e voltado. É isso basicamente”.

O estudante prosseguiu o relato de suas dificuldades financeiras de permanência, mas muda o modo de narrar a situação difícil, para enfatizar com alegria o fato de ter conseguido, já no primeiro semestre de curso acessar um projeto de pesquisa:

> E eu consegui pegar esse projeto, estava concorrendo com aluno lá de quinto e sexto período. Eu consegui pegar esse projeto graças à bagagem que eu tinha no IF. Eu cheguei e falei, olha eu já tenho até capítulo de livro publicado. Sei fazer projeto, sei fazer relatório. Aí, a orientadora que é a professora V., ela foi e falou assim: nossa isso é um diferencial muito grande, porque não importa a área. Eu fiz um, um capítulo de livro sobre educação, sobre escola, estou na Fisioterapia. Ela falou assim: não importa a área, o que você já tem, já contou pro seu currículo. Ela foi, pegou e me puxou, me colocou no projeto. Então, tipo assim, eu acho que o grande foco pra mim aqui no IF foi isso. Cara, escola pública não oferece isso pra gente. Entendeu?

Manoel expôs que ingressar no projeto de extensão trouxe não apenas um alívio financeiro, permitindo-lhe continuar na graduação, mas foi um divisor de águas em sua formação. A experiência no atendimento a pacientes não só enriqueceu sua prática profissional, como também se tornou um diferencial valioso em seu currículo. O estudante mencionou que já planejou todo o seu percurso acadêmico, desde o primeiro ano de graduação, incluindo sua residência e o desejo de continuar os estudos no Mestrado e Doutorado.

Durante a narrativa, fez uma pausa em suas projeções futuras para destacar que, nos próximos dias, participaria de um congresso em Salvador/BA. Embora no Ensino Médio tenha tido algumas oportunidades de participar de eventos acadêmicos, esse seria o primeiro

de sua graduação. Além disso, ele viveria sua primeira experiência de viajar de avião, o que o deixava animado e cheio de expectativas, pronto para conquistar o mundo como um estudante em busca de novos horizontes.

Diante de tantas perspectivas, pergunto a Manoel sobre sua visão do papel da educação no desenvolvimento social, e se nesta fase de seu percurso escolar, se via que a educação realmente contribuindo para que os mais pobres possam mudar de vida:

> Então tipo assim, eu acho que a questão do conhecimento ela é importante e ela mobiliza socialmente. Eu acho que ela faz com que a gente tenha uma construção de pensamento, de perspectivas, que eu acho que contribui uma melhora significativa da nossa sociedade.
>
> Aí eu acho que tem uma defasagem ainda. Como eu te falei. Eu acho que tipo assim a educação ela dá, mas eu acho que ela tem que começar lá de baixo. Se você está com uma pessoa de escola pública. Eh e tipo assim, a maioria deles geralmente né? Não tem uma condição de vida tão favorável. A renda é baixa, e se você não faz um trabalho lá embaixo, de começar a plantar a sementinha, como se, na cabeça da pessoa, pra ela buscar estudar, ela buscar, eh, ter conhecimento sobre o que é uma universidade, sobre o que é o IF por exemplo, sobre as possibilidades, o que que pode abrir portas, eu acho que tipo assim, que se a educação melhorasse nesse aspecto, aí sim ela faria uma mobilização pra com que essas pessoas, essas crianças, esses estudantes, eles chegassem sim, eh contribuísse sim para a entrada deles no Ensino Superior.

Para concluir a reflexão do estudante, como foi importante e decisiva a ‘sementinha’ que a mãe do estudante plantou, regou e garantiu que se desenvolvesse na cabeça de Manoel!

Nossa entrevista com Manoel durou um pouco mais de duas horas e meia. Para finalizar, não podia deixar de ouvir do entrevistado quais são seus sonhos e suas expectativas para o futuro:

> Então, terminar a faculdade, conseguir terminar a faculdade, depois de terminar a faculdade, mas durante a faculdade ainda, tá? Traçando o meu currículo, bom currículo, participando de tudo que tiver ao meu alcance. projetos, ligas acadêmicas, estou querendo muito entrar numa liga acadêmica que tem lá na faculdade. Eh projetos, congressos, pra fazer um bom currículo, fazer meu currículo, pegar, tentar uma residência, eu tenho algumas áreas traçadas, alguns lugares que eu que eu queria fazer residência, igual falei Belo Horizonte. Fazer minha residência. Eh, e depois começar a trabalhar e não parar de estudar. Eu quero meu Mestrado, quero o meu Doutorado e no final eu me vejo como professor universitário, até ficar velhinho e aí vai.

> Vou virar professor. Eu quero, eu gosto, eu acho que eu vou atingir o meu, como que fala? O meu desejo de vida, acho que eu vou me sentir realizado, pessoalmente e profissionalmente na hora que eu tiver lá, lecionando Fisioterapia do sei lá o que, pra uma turma, e olhar e falar assim, nossa um dia eu estava sentado aqui!

Ao final de sua jornada no Ensino Médio e já na Universidade, Manoel conseguiu superar as adversidades e desenvolveu um forte desejo de continuar seus estudos. Sua trajetória é marcada pela dedicação e vontade de mudar sua condição social. Cresceu em uma família que além dos incentivos e apoio, propiciou ao estudante um ambiente adequado a valorização da cultura escolar. A boa relação com professores e a entrada precoce no campo da pesquisa, fizeram com que Manoel já aspire poder realizar um Mestrado, Doutorado e eventualmente ingressar na carreira da docência universitária. Se a narrativa, em alguns momentos, deu destaque aos fatores acima, não se pode deixar de considerar a importância dos suportes institucionais na trajetória do estudante: política afirmativa de acesso, assistência estudantil, e uma educação de qualidade na rede federal.

5.2 Sara: uma trajetória marcada pela luta

No momento da entrevista, Sara tinha 19 anos e era caloura de um curso de Engenharia em uma Universidade Federal. Natural de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, ela residia em um alojamento estudantil oferecido pela universidade para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Vale ressaltar, de forma antecipada, que apesar de ter iniciado sua graduação em Engenharia, Sara também estava aprovada em Medicina numa outra Universidade Federal e aguardava pela sua convocação ansiosamente. Assim como ocorrido com Manoel, optou-se pela realização da entrevista no ambiente escolar, mais propriamente na instituição onde Sara concluiu seu Ensino Médio.

Desde o primeiro contato, quando foi feita a apresentação da pesquisa e o convite para sua participação, Sara mostrou uma disposição enorme em contribuir com o trabalho. Logo que nos encontramos deu para perceber um dos motivos: ela possuía uma grande admiração, respeito e mesmo senso de gratidão por alguns professores, que acompanharam e vem acompanhando sua trajetória escolar e que intermediaram os primeiros contatos com a entrevistada. A abertura e confiança para expor alguns dos episódios que marcaram seu percurso escolar ajudaram na condução da entrevista e compreensão de sua trajetória. A entrevista durou aproximadamente duas horas, sendo o áudio devidamente gravado e

transcrito. Vale destacar, que apesar de a intermediação da entrevista com a estudante ter sido realizada por alguns de seus professores do Ensino Médio. A história de luta de Sara era conhecida em sua escola, sua indicação para participar da pesquisa, partiu de um conhecido, que trabalhava no setor de manutenção da instituição onde Sara estudou, que em uma conversa informal, me perguntou sobre o que eu estava estudando no doutorado, e em um relato rápido, falou que eu precisava conversar com Sara. Após uma pesquisa sobre a estudante, ficou claro que ela poderia contribuir com o trabalho.

Assim como ocorrido na entrevista de Manoel, Sara julgou que seria mais apropriado para ela uma narrativa cronológica de sua trajetória, pois facilitaria reencontrar suas memórias e expô-las de forma lógica. Assim, se optou novamente, por uma organização do texto utilizando a cronologia de exposição adotada pela estudante, ficando para o terceiro e último tópico, o aprofundamento de temas apresentados na narrativa inicial e a atual situação da estudante na universidade.

Desta forma, os relatos da estudante estão organizados nos três tópicos a seguir: no primeiro 5.2.1 Sara contou sobre a sua infância, dificuldades e a falta de apoio da família na sua jornada estudantil. Este tópico seguiu-se até o final do primeiro ano do Ensino Médio da estudante. No item 5.2.2 foi apresentada sua jornada no Ensino Médio - marcada pela mudança de cidade da estudante, o encontro com novas provas de vida para conseguir continuar os estudos e a felicidade retida nas aprovações e conquistas. Por fim, assim como as demais entrevistas, no item 5.2.3 aprofundou-se nos pontos levantados na narrativa central e em como têm sido os primeiros meses da estudante na Universidade.

5.2.1. Um elo impossível entre o universo familiar e o escolar

Sara é uma jovem estudante que desde cedo viu a educação como o único caminho para saída da pobreza e melhora em suas condições de vida. No entanto, diferente dos outros casos relatados, as dificuldades de Sara não se limitavam exclusivamente a falta de recursos econômicos ou mesmo culturais na sua base familiar. Havia ainda a falta de apoio e reconhecimento dos seus pais sobre a importância da educação na formação do indivíduo e as possibilidades que ela poderia proporcionar.

Vinda de uma família humilde, Sara passou a maior parte da infância na zona rural de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, onde morava com sua mãe e uma irmã mais nova. Seus pais se divorciaram quando ela tinha cerca de doze anos, mas, mesmo sendo

criança, guarda lembranças da relação conturbada entre eles. Ela comenta: “Eu era bem criança, mas minha memória é boa; lembro-me de coisas de quando era bem nova. A relação entre meus pais, que são divorciados, não era muito boa, e eu cresci vendo, né? Meu pai, ele bebia muito.” Sara compartilhou que o pai é alcoólatra. Pelos seus relatos, tal condição impactou diretamente o relacionamento dele com sua mãe, sendo ela desde cedo exposta a um ambiente familiar instável.

A mãe de Sara estudou até o quarto ano do Ensino Fundamental e não possui uma profissão formal, realizando serviços esporádicos como trabalhadora rural para sustentar a família. Seu pai também é trabalhador rural e concluiu o nono ano do Ensino Fundamental. Devido aos problemas familiares e ao divórcio, Sara perdeu o convívio com o pai. Embora saiba onde ele mora, ela não mantém mais nenhum contato com ele.

Assim como ocorre em muitas famílias brasileiras, após o divórcio, a mãe de Sara assumiu sozinha a responsabilidade pela criação das filhas, sem receber qualquer apoio do seu ex-companheiro. Esta situação fez com que ela precisasse redobrar os esforços para prover o sustento da família, conciliando trabalhos esporádicos na zona rural com os cuidados domésticos. Para Sara, a ausência de um pai presente e a luta diária da mãe marcaram sua infância e aumentaram as dificuldades enfrentadas.

Sara relata que a falta de estudo de seus pais fez com que eles não valorizassem - e ainda hoje não valorizam - a importância da educação. Em sua visão, por não terem tido a oportunidade de estudar, seus pais não enxergam como a educação poderia transformar a vida da filha. Desta forma, a falta de apoio que Sara enfrenta não se limita ao aspecto econômico ou cultural; em seu ambiente familiar, há um desincentivo aos estudos e uma pressão psicológica, até mesmo coercitiva, para que ela se dedique ao trabalho o mais cedo possível e ajude nas despesas da casa. O estudo, portanto, é sempre colocado em segundo plano.

Apesar da falta de incentivo e de apoio, Sara conta que sempre teve gosto pela leitura e pelo estudo, enxergando a escola como um espaço positivo, e não como um problema. Mesmo em um ambiente familiar que pouco se alinhava aos valores escolares, ela via na educação a única chance possível de transformação de sua vida. A narrativa da estudante sobre quando teria começado seu gosto pela leitura surpreende:

> Então, no início, quando eu não tinha celular, eu comecei a ler livros de física, química, de um tio meu. Ele fez Ensino Médio, aí naquela época, quando dava três anos, podia levar os livros embora. Enfim, aí eu lembro que ele estava jogando os livros fora, aí eu peguei alguns. Aí que eu comecei a ler. Às vezes em casa lá, eu ficava lendo esses livros.

Apesar das limitações de acesso aos livros e a ausência de uma cultura de leitora em seu ambiente familiar, Sara cultivou de forma quase autônoma o gosto pela leitura. Ela encontrou nos livros, que estavam destinados ao lixo, uma oportunidade valiosa de expandir seus conhecimentos. Vivendo na zona rural, onde o acesso a bibliotecas e à internet era restrito, esses volumes se tornaram o primeiro passo de uma jornada transformadora.

Embora tenha se afastado e perdido o contato com seu pai, Sara conta que seu interesse pela educação e a visão de que poderia mudar de vida, floresceu quando ouvia os relatos de vida de seu pai:

> Meu pai ele bebia. E meu pai, ele é paulista e ele relatava a situação que ele vivia lá em São Paulo com a minha avó. E meu pai negro, renda baixa, e ele contava tudo que ele passava lá. E eu crescendo, ouvindo aquilo, eu pensava assim que eu queria mudar essa situação. E que seria através da educação. É o meu pai ele, ele é, ele é alcoólatra, e aí a relação do meu pai e da minha mãe não deu certo por conta disso e aí eles se divorciaram e eu continuei com isso em mente que seria através dos estudos que eu teria alguma coisa,

Conforme destacado por Lahire (1997, p.17), a criança no seio de sua socialização primária, constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de percepção por meio das formas que assumem as "relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família". Os relatos de Sara mostram que mesmo o desligamento das relações com seu pai, tendo ocorrido de forma prematura, a estudante foi influenciada e marcada pelas suas vivências a ela transmitidas.

Apesar de colocada a relação familiar, sobretudo em um contexto não propício, ou mesmo coerente com a cultura escolar - entende-se que a partir de suas vivências a estudante encontrou "sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida" (Lahire, 1997, p.17). As conversas e relatos entre pai e filha transmitiram, desde cedo, as experiências, constrangimentos e dificuldades vividas. Para além de relatos, Sara via diariamente as dificuldades da vida dos pais, trabalhadores braçais do meio rural.

Mesmo que as ações e reações de Sara se ancorassem relacionalmente nos atos, experiências vivenciadas e difundidas no seu núcleo familiar, não necessariamente ela reproduzia de forma direta as formas de pensar e agir de sua família, mas encontraria sua própria modalidade de comportamento em função da configuração familiar, das experiências vividas e a ela transmitidas. Pelos seus relatos, fica evidente a reação e comportamento central da estudante, a partir do que lhe foi transmitido das vivências dos familiares, mas também

pelas suas experiências de infância – a necessidade de mudar sua realidade - “eu crescendo, ouvindo aquilo, eu pensava assim que eu queria mudar essa situação. E que seria através da educação”.

De certa forma, a herança recebida por Sara no seio familiar não foi cultural ou econômica, mas sim uma história de vida marcada por dificuldades, cujas experiências foram em parte transmitidas e reproduzidas aos filhos. De forma contrária as expectativas, a principal reação àquele contexto a qual estava inserida, foi à busca por mudança. Sara viu na educação a única possibilidade. Se desde criança tinha consciência da situação social a qual estava inserida, a busca pela mudança de sua realidade se tornou sua principal motivação.

A partir da realidade posta, nua e crua, da vivência de constrangimentos ainda na infância, Sara buscou todas as estratégias possíveis para seguir nos estudos. Se a disposição e socialização primária ou familiar não contribuíam em seu processo de acordo com o desejo de mudança, a estudante se agarrava e aproveitava todas as oportunidades educacionais atreladas a sua socialização secundária. Ou em uma melhor definição - vivenciadas nos diversos ambientes socializadores transversais a família seja na escola, igreja, internet, relações de amizade, entre outros. A busca de Sara por mudanças contribuiu para uma possível aceleração do impacto de produzir novas disposições ou reorientar as recebidas como herança familiar. Vai ao encontro das pesquisas e constatação de Lahire (2015, p.1400):

> Ainda que a natureza dos quadros socializadores “secundários” investidos pelos indivíduos dependa em parte das disposições sociais previamente constituídas dentro da família, as pesquisas realizadas provam que não se pode nunca negligenciar seu próprio poder de reorientação ou de modificação mais ou menos forte dos produtos da socialização passada, nem mesmo sua capacidade de produzir novas disposições mentais e comportamentais junto àqueles que são levados, voluntariamente ou por obrigação, a conviver com eles duradouramente.

Ainda que Sara cultivasse desde nova o gosto pela leitura e mesmo pelo estudo, a estudante relata que possuía consciência de que a escola que frequentava “não era assim tão boa, visto que esses vestibulares, ENEM, tem que estar muito preparado”. Para compensar, tentava estudar em casa e mesmo pelo *youtube*. Mas muitas vezes sua residência não tinha acesso à internet, o que impossibilitava o estudo. Ou seja, apesar de prematuramente as adversidades com as quais vivia a levarem a um caminho, que a reorientou ou mesmo produziu novas disposições e o gosto para querer seguir e legitimar a educação escolar, suas condições ainda a colocariam em um universo distante dos que conseguem ingressar na

universidade. Conforme Lahire (2005, p.18) “os atores podem ter interiorizado normas, valores, ideais [...], sem ainda terem podido forjar hábitos de acção que lhes permitam atingir o seu ideal”. Muitas das vezes, devido a situação propiciada por estarem privados de meios econômicos e das condições onde se encontram inseridas, como é o caso de Sara.

A estudante cursou todo seu Ensino Fundamental na escola pública de sua cidade e deu início ao Ensino Médio nesta mesma instituição. Seus relatos mostram que sempre passou por desafios para continuar seus estudos – por residir na zona rural, pela falta de acesso à internet, pela conciliação com atividades domésticas e mesmo rurais, mas principalmente pela falta de apoio dos pais. Apesar da vontade, não via perspectivas de conseguir superar as dificuldades que lhe foram impostas.

Entretanto, ao ingressar no Ensino Médio relata que “apareceu um professor lá na minha cidade que era muito estudado, o Professor F.” O mesmo viu nela e em uma amiga o desejo de estudar e se propôs a ajudá-las dando aulas complementares. A ideia era preparar as estudantes para buscarem acessar escolas que ofertassem uma educação de maior qualidade. “Ele falava: olha a situação não é boa e se vocês quiserem realmente passar vão ter que estudar, mas estudar por fora, porque a escola aqui infelizmente não vai ajudar vocês. Ele foi bem sincero. E aí ele se propôs a dar aula para a gente on-line”.

Os relatos da estudante revelam que aquele momento foi um ponto de virada em sua trajetória escolar. Até então, mesmo sem apoio familiar, Sara demonstrava interesse pelo processo educacional, mas não conseguia vislumbrar caminhos ou perspectivas de sucesso. A chegada de um professor que a incentivou e orientou sobre as possibilidades a serem exploradas, impulsionou a determinação de Sara em continuar seus estudos. Com esse novo apoio, ela começou a acreditar que poderia transformar seu futuro por meio da educação, despertando uma motivação renovada para superar os desafios.

Apesar de adquirir uma nova perspectiva sobre a educação e os estudos, Sara relata que aquele período foi um dos mais difíceis de sua trajetória escolar. Embora tivesse ganhado apoio nos estudos, pela primeira, vez com a chegada do professor F., as dificuldades familiares aumentaram devido a problemas de saúde de sua mãe, que enfrentou depressão e “outras doenças”. Essa situação forçou a família a se mudar para a casa da avó, também na zona rural, onde o acesso à internet era inexistente. Para conseguir estudar online com o Professor F., Sara dependia da conexão de internet emprestada de um vizinho da propriedade rural:

> eu tinha que ir lá pro meio do pasto e ficava lá debaixo da árvore, pra poder assistir a aula no google meet que o F. disponibilizava pra mim e essa amiga.[....] Ah, foi um período bem complicado, porque minha avó, meus tios não apoiavam. Enfim, aí eu tive que aguentar assim mesmo.

Apesar do esforço árduo de Sara em buscar conhecimento, mesmo quando surgiu um suporte fora da família, as dificuldades continuaram. Uma das principais características que se pode constatar no diálogo realizado com a entrevistada é a sua vontade fora do normal de mudar sua realidade social. Se a trajetória da estudante é e foi marcada por dificuldades, que mesmo os demais alunos da classe popular muitas vezes não vivenciam, e que se tornou um dos principais obstáculos a ser superado - a falta de apoio familiar. Embora o suporte recebido do Professor F. não pudesse compensar integralmente esta ausência e tampouco a carência de recursos materiais, ofereceu a Sara uma nova esperança, que a estudante agarrou com unhas e dentes. Essa nova relação estabelecida e estreitada com o professor foi fundamental para que ela vislumbrasse um futuro mais promissor, alimentando sua determinação e resiliência em meio aos desafios.

A proposta do Professor F. era preparar as alunas para concorrer às vagas do COLUNI – Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa. Após algumas semanas de preparação, Sara fez a prova, mas em suas palavras, “passou bem longe” da nota necessária. A distância entre sua pontuação e a nota de corte foi um golpe duro para ela, pois acreditava que, por ter se dedicado aos estudos, conseguiria se sair bem. Este momento lhe trouxe a compreensão de que sua base escolar não era tão sólida em comparação a de outros alunos. Apesar do desânimo que essa situação causou, o Professor F. permaneceu comprometido em ajudar Sara e sua amiga, encorajando-as a continuar na luta por seus sonhos e a buscar novas oportunidades. “Ele falou assim: não adianta ser a melhor na sua sala. Você tem que ser a melhor lá no vestibular. Porque ser a melhor na sala é muito fácil. ”

Após o impacto da não aprovação no COLUNI e com o retorno aos estudos, o Professor F. apresentou às alunas o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) como uma nova oportunidade para acessar um ensino de qualidade. Ele se comprometeu em ajudá-las na preparação para o exame dessa instituição. Sara compartilhou que, até então, nem sequer tinha ouvido falar do IF e desconhecia a existência desse tipo de ensino público:

> O Professor F. propôs, ele falou sobre o IF. A gente até então não conhecia, que tinha o Instituto Federal, eu não tinha ciência de, não conhecia nada do Instituto Federal e ele falou sobre o Instituto Federal aqui do Campus X., e falou também que ia ajudar a gente. A gente estava se preparando para fazer a prova, mas aí foi o ano, aí veio à pandemia, aí não teve prova, foi por nota

> escolar. Aí, mesmo assim ele continuou preparando a gente. Mesmo que fosse só por nota, ele continuou preparando a gente. E isso incentivou a gente a estudar, mas estudar de verdade. Pegar material bom, e assim, não só esses materiais assim, que tem muita diferença. Tem muita diferença na qualidade. Tem material que é só superficial, aí a gente ficava só no superficial. Ele insistia que a gente pegasse realmente material bom, enviava para a gente arquivos, muitos livros. Assim, que eu nem sabia quem era o autor. Ele insistiu.

Esta nova perspectiva apresentada pelo Professor F. reacendeu a esperança e a motivação de Sara. Seus relatos mostram que o professor não ofereceu somente suporte com conteúdo educacional para os exames admissionais, mas também compartilhou seu conhecimento sobre o funcionamento e as oportunidades educacionais disponíveis no sistema público, informações que Sara antes não possuía. Este novo entendimento abriu novas possibilidades para a estudante, ampliando sua visão sobre o futuro através da educação.

Apesar da preparação oferecida pelo Professor F. às alunas, o período em que descobriram o Instituto Federal coincidiu com o da pandemia de COVID19, o que impossibilitou o ingresso na instituição ser realizado por meio do processo seletivo tradicional, ou seja, através de provas. Assim, o exame de seleção foi substituído pela análise do histórico escolar dos estudantes, mais especificamente, desempenho no Ensino Fundamental II.

De certa forma, essa mudança no processo seletivo beneficiou Sara. Embora sua base escolar fosse fraca, por ser proveniente de uma instituição que não oferecia uma educação de qualidade, ela havia obtido boas notas em comparação com os alunos de sua escola. Assim, conseguiu lograr êxito na seleção, por meio da análise de seu histórico escolar. “Aí eu consegui entrar aqui no IF, né? Pelas notas do boletim, passei por cota de renda baixa e escola pública, e aí eu vim estudar aqui e não foi fácil”!

Além da mudança no processo de seleção daquele período, Sara pode contar com a concorrência entre as vagas reservadas aos estudantes oriundos de escola pública e de baixa renda. Aí, se vê mais uma vez, a importância das políticas de acesso e como elas devem ser encaradas como suportes fundamentais para amenizar, mesmo que parcialmente, as adversidades que os estudantes das camadas populares enfrentam.

A entrada do Professor F., na vida de Sara, representou um suporte decisivo em sua trajetória escolar, sendo determinante no *start* de uma virada biográfica no caminho da estudante. Se antes não haviam perspectivas reais de acesso a uma educação de qualidade, agora ela podia vislumbrar um novo ambiente de aprendizado, repleto de oportunidades. Esse

apoio não apenas despertou sua motivação, mas também ampliou seus horizontes, permitindo que Sara acreditasse novamente em um futuro promissor por meio da educação.

Ribeiro (2010, p. 405) destaca que na atualidade o papel do professor é concebido como uma ação carregada de uma complexidade para além da transmissão de conhecimento. A maior contribuição no processo formativo do estudante passa pela capacidade do docente em "motivar e incentivar os estudantes, atenção a suas dificuldades e ao seu progresso, estímulos a trabalhos em grupos visando à cooperação e a busca solidária na resolução de problemas, escuta ativa e respeito às diferenças". Na mesma concepção Batista e Weber (2014) veem o professor como indispensável no auxílio aos estudantes face as numerosas dificuldades ligadas ao seu contexto de vida. Foi em uma trajetória marcada por incontáveis adversidades que o Professor F. surgiu na vida de Sara, com a sensibilidade e disposição para ajudar, auxiliar e motivar. Contribuiu para que começasse a mudança na vida da estudante.

Vale ressaltar que Sara já cursava o primeiro ano do Ensino Médio quando foi aprovada no Instituto Federal. Mesmo sem apoio familiar, aos quinze anos, ela tomou a decisão corajosa de 'repetir o primeiro ano' do Ensino Médio para poder ingressar na instituição. Ou seja, atrasou um ano em seu processo de escolarização. Esta escolha reflete sua determinação e o compromisso em buscar uma educação de qualidade, mostrando sua maturidade e coragem de mudar sua rota ao trilhar um caminho que poderia transformar seu futuro.

Ao iniciar sua narrativa sobre o novo começo no Ensino Médio, Sara mencionou que, devido à pandemia de COVID-19, começou seus estudos no Instituto Federal por meio do ensino remoto. Embora isso tenha prejudicado seu aprendizado no início, para ela foi um 'alívio', pois o campus do Instituto onde iniciaria novamente o Ensino Médio ficava em uma cidade diferente de sua residência. Apesar da empolgação com essa nova oportunidade de aprendizado, não fazia a mínima ideia de como e com quais recursos conseguiria estudar em outra cidade.

Apesar da expansão da educação profissional, sobretudo dos Institutos Federais, fica evidente que a interiorização destas instituições de ensino representa um suporte institucional na vida de diversos estudantes. Entretanto, mesmo com a expansão e interiorização, as unidades normalmente atendem a microrregiões específicas. Somado o formato de ensino integral, aliado a distância entre as cidades, muitas vezes se torna inviável a realização do curso sem que o estudante precise mudar para a cidade onde está localizado o Campus. Esta realidade representa um desafio significativo para muitos alunos, que precisam adaptar suas

vidas e enfrentar novas circunstâncias para aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas por essas instituições. Torna-se um desafio, ainda maior, para os estudantes das classes populares, devido a baixa condição financeira dos pais. No caso de Sara, conforme será relatado no desenvolver da biografia da estudante, ela teve que buscar meios praticamente sozinha, uma provação para conseguir acessar tal instituição. Como já destacado, tudo isso com apenas seus quinze anos de idade.

Retornando ao início de seus estudos no Instituto Federal, ainda de forma remota, Sara pôde começar o curso enquanto residia em sua cidade natal, perto de sua família. Esta situação pouco amenizou seu percurso. Sara relata que durante o primeiro ano do curso, que coincidiu com a pandemia, ela ainda morava na casa de sua avó, devido a condição de saúde de sua mãe. Essa residência não tinha acesso à internet, nas palavras da estudante, "eles não estavam dispostos a colocar para me ajudar". Essa limitação tornou ainda mais desafiador o seu aprendizado remoto, dificultando sua capacidade de participar ativamente das aulas e acessar todo conteúdo disponibilizado para seus estudos.

Sara relata que tal situação persistiu por pouco tempo, pois logo no início do seu curso, coincidiu com uma piora da doença de sua mãe – "minha mãe não estava apta a cuidar de mim e da minha irmã nesse período", somado a necessidade de acesso à internet para continuar os estudos, fez com que elas mudassem e fossem morar com uma tia, na mesma cidade, mas na área urbana.

Apesar de a mudança ter contribuído para que tivesse minimamente o acesso à internet para continuar o estudo de forma remota, Sara relata que na casa da tia se sentia na obrigação de ajudar nas atividades domésticas e cuidava também de seu primo de quatro anos, enquanto seus tios saiam para trabalhar. "Meus tios saiam para trabalhar e eu colocava no alto-falante os professores falando durante a aula lá, e ia olhar o meu primo e fazer as obrigações domésticas, enquanto o professor falava. Então assim, não foi um período fácil também".

A estudante destacou que, apesar da educação naquele período ter ocorrido de forma remota, sentiu a diferença da cobrança no Instituto Federal em comparação com a escola de sua cidade. Além disso, precisando conciliar com as tarefas domésticas na casa da tia e o trabalho de 'babá' de seu primo de quatro anos. Sara encontrou muitas dificuldades para acompanhar o andamento das disciplinas e se dedicar ao seu processo de aprendizagem. Essa sobrecarga de responsabilidades tornava desafiador manter o foco nos estudos e atender as exigências acadêmicas, refletindo os obstáculos que muitos estudantes enfrentam ao tentar equilibrar a vida familiar e atividades domésticas, com as demandas educacionais.

Após três meses morando com a tia, Sara relatou que sua mãe havia melhorado. Ela e a irmã puderam retornar a viver, com a mãe, em uma casa ao lado da avó, na zona rural. Com a volta ao trabalho, sua mãe conseguiu instalar internet em sua nova casa. Embora o retorno ao lar e a recuperação da mãe tenham sido tratados de forma muito positiva, Sara mencionou que ainda enfrentava obrigações domésticas. Apesar de não desempenhar mais a função de babá, agora lhe eram atribuídas tarefas relacionadas ao cotidiano rural, o que continuava a exigir muito de seu tempo e energia, desafiando sua capacidade de se concentrar nos estudos. Assim descreveu aquele período:

> Então, assim não foi fácil, às vezes ficava o dia inteiro estudando, tentando pegar o conteúdo e aí depois ainda tinha essas outras coisas, que lá na minha cidade o pessoal mexe com café, então assim quando é época de panha de café é bem complicado. Porque quem fica em casa tem obrigação de cozinhar para os companheiros e também é responsável pelo café que fica no terreiro. Então tinha que estudar e depois ir lá juntar o café ou então mexer o café né. Que ele está no sol para secar. Aí tem que se virar nos trinta ali. E nisso tudo foi bem difícil, foi bem complicado. O fato de eu ter que ter que juntar café, ter que fazer janta pros companheiros que chegar. Pra minha mãe, pros meus tios que iam chegar da roça. Foi bem complicado. Bem difícil.

Os relatos descritos por Sara mostram que suas contribuições na rotina de sua família iam além de atividades rotineiras normalmente exercidas por adolescentes na idade dela e ainda cursando o Ensino Médio. A estudante era responsável por cozinhar a alimentação para toda família e por toda rotina doméstica de sua casa. Acumulava também a atividade braçal de mexer, espalhar e recolher o café em processo de secagem. Atividade esta, que com certeza, produz um desgaste físico e mental para uma adolescente de quinze anos.

Os relatos de Sara mostram a grande dificuldade dos jovens que sem escolha, conciliam o trabalho com estudo. Realidade comum para muitos adolescentes, em especial aqueles oriundos de contextos socioeconômicos não favorecidos. A falta de tempo, estresse e cansaço afetam diretamente o rendimento destes estudantes, limitam as oportunidades e a participação nas atividades estudantis. Isso quando, infelizmente, fazem com que o aluno abandone os estudos.

A literatura é extensa sobre o peso e as dificuldades propiciadas aos estudantes que necessitam realizar a conciliação entre trabalho e escola. Não há dúvidas, a jornada se torna exaustiva e ainda mais difícil. Entretanto, levanto um caminho de análise secundário, a influência dessa experiência vivenciada de trabalho rural na construção social da estudante. Mesmo reconhecendo os constrangimentos propiciados das atividades a qual a estudante

realizava - não se pode negar que tal contexto pode ter contribuído na construção da resiliência de Sara, como no seu olhar para a escola, como caminho de mudança. Apesar dos relatos não serem conclusivos sobre algum lado positivo das experiências laborais das quais participou, é inegável que a situação deixou marcas.

Carrano, Marinho e Oliveira (2015) apresentam uma constatação interessante em pesquisa que tratou a conciliação entre trabalho e escola. As conclusões dos autores nos casos abordados mostraram um duplo efeito do trabalho na trajetória dos estudantes participantes – um desafio e efeito negativo na continuidade dos estudos e no fluxo da escolarização. Há também a constatação de que para alguns estudantes a simultaneidade entre trabalho e estudos pode ter contribuído na renovação dos sentidos da escola. "É possível que as experiências adquiridas nas relações de trabalho tenham colaborado para demonstrar a importância da ampliação das credenciais escolares na busca de ascensão econômica e social" (Carrano, Marinho e Oliveira, 2015, p.1451).

Não se trata de defender a conciliação entre trabalho e escola. Pelo contrário, sobretudo ainda na infância. Todavia, não se pode negar que, se o contexto e a situação são obstáculos na vida de qualquer estudante, também exercem influência em sua construção como indivíduo. Ao que tudo indica, a ação ou reação de Sara, novamente advém da busca por mudança e não pela reprodução.

Apesar de todas as dificuldades que Sara enfrentava para conciliar os estudos no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em um Instituto Federal, juntamente com as atividades domésticas e o trabalho pesado no campo, sua maior preocupação não estava naquela situação, mas sim, em como conseguiria continuar os estudos quando as restrições da pandemia terminassem e as aulas presenciais retornassem em uma cidade diferente da que residia. Este desafio adicionava mais uma camada de incerteza a sua trajetória, mesmo diante de tanto esforço e dedicação:

> Eu sabia que uma hora ia voltar e o meu problema maior seria vir para cidade do IF. Porque eu não conhecia ninguém aqui, não conhecia nem a cidade. E eu me perguntava assim, o que eu vou fazer meu Deus? Quando as aulas voltar né? Que aí a pandemia eu acho que já estava acabando, e já estava tendo até uma conversa sobre um possível retorno.

E o momento chegou. Em 2022, com o retorno das aulas presenciais, Sara se viu em uma situação difícil: sem nenhum apoio familiar, não sabia como poderia continuar seus estudos em outra cidade. Ainda assim, desistir não estava em seus planos. Determinada a

seguir em frente, ela buscava forças e alternativas para superar mais esse obstáculo em sua trajetória educacional:

> E eu fui procurar um jeito. Aí eu comecei a pesquisar para ver se me disponibilizava, se tinha moradia aqui no IF, ou se disponibilizava algum, algum auxílio estudantil que me ajudasse a ficar aqui, porque eu realmente queria vir, estava disposta a estudar e o auxílio seria o diferencial, porque se não tivesse, também não dava pra eu vir. Que a minha família renda baixa, meus pais separados, a minha mãe ela teve que, eh, teve que manter a família, né? Enfim, e eu sabia que eu não poderia exigir muito dela, falar, mãe, eu vou para outra cidade, precisa pagar um local para eu ficar e essas coisa. Aí, eu nem, aí eu nem conversei isso com ela. Falei, não, isso aí eu vou me virar. Importante é ela deixar eu ir, porque eu vim para cá eu tinha quinze anos. É quinze anos. Enfim, é, aí depois de conversar com muita gente, procurar um local, eu fiz amizade com as pessoas da minha turma, que moravam aqui, para ver se elas conseguiam um lugar barato para mim, fosse um quartinho pequeno, que alugasse para mim ali, já seria suficiente. E aí eu vi que o IF só dava um auxílio em dinheiro, não era muito, mas eu pensei assim, dá pra eu me virar.
>
> E aí eh eu conversei com a minha mãe, falei mãe, eu preciso que a senhora me deixe, eu preciso ir para outra cidade, eu vou estudar lá. E ela disse: então eu não vou poder te ajudar com nada financeiramente. Eu falei está ótimo, só a senhora me dá sua benção pra eu poder ir. E ela deixou! A família ninguém apoiava! Os meus tios, minha avó, todo mundo desacreditavam. Falavam, vai deixar essa menina nova ir pra uma cidade que não conhece. Vai fazer as coisas erradas, vai acontecer isso, aquilo. Ninguém me incentivava! Ninguém me ajudou! Enfim ninguém nem falou assim, pega aqui cem reais, para te ajudar com alguma coisa. Aí eu vim assim mesmo.

A falta de apoio familiar potencializa as dificuldades estudantis de Sara. A situação como narrada, impõe a Sara um caminho ou jornada praticamente de emancipação e independência. Se seus tios julgaram não ser o caminho ‘correto’ a adolescente morar sozinha em uma cidade que não conhecia, parece não terem manifestado tanta preocupação em como ou com quais recursos a estudante arcaria com as despesas básicas para a permanência em outra cidade. Obstinada a seguir os estudos e com a marca da imprudência comum da adolescência, a estudante aceitou os riscos e responsabilidade pela escolha. A benção da mãe, se não o adequado, para Sara era o necessário e o que precisava naquele momento.

Com apenas quinze anos, munida de coragem e determinação, Sara iniciou uma nova etapa de sua história, morando sozinha, sem recursos financeiros ou amigos, em uma cidade desconhecida. Sua trajetória é marcada por provas de vida intensas para uma adolescente tão jovem. As experiências que vivenciou, desde a infância, foram moldando sua personalidade e

construindo uma jovem se não preparada, estava acostumada a confrontar as dificuldades. Apesar dos constrangimentos e desafios, ela manteve viva a esperança de que, por meio da educação, poderia transformar sua vida. Sem apoio familiar, Sara seguiu sua jornada no Ensino Médio, determinada a superar qualquer obstáculo que surgisse.

Um ponto que chamou a atenção e marcou grande parte da entrevista e dos relatos de Sara foi - a forma natural e desafiadora - com que a estudante transmitiu sempre ter encarado as adversidades e mesmo os constrangimentos aos quais fora submetida. Em uma análise sobre a sociologia da individuação proposta por Danilo Martuccelli - Boaes, Oliveira e Assis (2019, p.26) destacam a atenção dada na capacidade dos indivíduos em lidar e enfrentarem situação que a eles se impõem:

> [...] os leitores perceberão que os autores, de maneira muito sensível, chamam a atenção para a capacidade que os indivíduos constituídos em camadas menos privilegiadas têm para se disporem a enfrentar as condições que a eles se impõem de maneira muitas vezes surpreendente: como uma condução da vida com leveza em meio a adversidades e aprendendo a aproveitar as oportunidades que a eles se apresentam na vida cotidiana.

Essa situação se destaca no processo de individuação da estudante – a forma que a mesma encara os desafios os quais lhe são impostos. Para Martuccelli e Lits (2009) diante das provações estruturais as quais os indivíduos são submetidos, se observa uma enorme diversidade de respostas possíveis. A ação dos atores desenrola-se em um universo dotado de elasticidade, onde estes criam estratégias pessoais para superar as provas as quais são submetidos (Martuccelli, 2007b). A naturalidade com que Sara abordou algumas situações a ela impostas, pode ser vista como uma estratégia, consciente ou mesmo inconsciente para lidar com o sofrimento e as contingências.

5.2.2. Uma trajetória escolar marcada por provas e superação

Imagine uma estudante de quinze anos tendo que mudar de cidade para buscar uma educação de qualidade, longe da família e sem conhecer ninguém – uma situação que já seria desafiadora para qualquer adolescente. Agora, projete esta mesma jovem tomando essa decisão, sem saber como arcar com suas despesas, sem nenhum apoio familiar e sem ninguém a quem recorrer. A realidade de Sara é de uma jornada marcada por um fardo pesado demais para carregar sozinha. Apesar de tantas provas as quais a estudante foi submetida, para poder

continuar trilhando seu caminho escolar, ela carrega um sorriso no rosto e uma alegria como se vivesse uma vida perfeita e sem nenhuma dificuldade.

Quando as aulas do IF retornaram ao formato presencial, Sara descobriu que a instituição oferecia uma ajuda financeira para apoiar os estudantes em sua permanência na instituição. Esta descoberta renovou sua motivação para continuar o curso e buscar algum 'cantinho' onde pudesse morar. Mesmo sem nenhuma exigência quanto ao local e contando com a ajuda dos colegas de turma que moravam na cidade para procurar, ela não conseguiu encontrar nada que coubesse no valor que receberia do IF via Política de Assistência Estudantil de Permanência e Manutenção – R$ 200,00 mensais destinados aos alunos de baixa renda.

Quando já estava prestes a desistir, Sara contou que, 'por sorte', conheceu uma prima distante de sua mãe. Esta prima, após muitos anos morando na cidade onde se localizava a instituição em que Sara iria estudar, havia retornado a zona rural onde vivia a avó de Sara para cuidar dos próprios pais, que também residiam na região. Ao ouvir a situação de Sara, ela mencionou que tinha uma casa naquela cidade, fechada e vazia. Apesar de não estar nas melhores condições, disponibilizou o espaço para que Sara pudesse morar lá:

> Por sorte eu conheci uma prima da minha mãe, uma prima distante, que tem uma casa aqui. Ela já morou aqui, mas ela foi pra roça, onde mora a minha avó, pra cuidar dos pais dela que são bem idosos. Aí ela deixou a casa dela, aí ela me deixou ficar na casa dela, alugou a casa dela pra mim por um preço bem mais acessível, bem assim, bem baixinho. Graças a Deus! Se não, eu não dava conta. E aí eu fiquei na casa dela. Aí ela me ensinou a rota, para eu poder vir andando até o IF, eu aprendi. Fiquei sozinha esse tempo todo me mantendo com, com os duzentos reais, é duzentos reais que o IF dava. E até eu me acostumar, pegar a rotina, foi complicado.

À beira de desistir, Sara encontra apoio em uma prima até então desconhecida e volta a acreditar que conseguirá seguir com seus estudos. Apesar de a estudante descrever que a prima 'alugou' a casa para ela, percebe-se que se trata de um valor meramente simbólico. Até porque, mesmo a casa estando não tão boas condições e ser localizada em um bairro no subúrbio, Sara não conseguiria arcar com um aluguel com os recursos que dispunha.

Se pouco podia contar com o apoio de seus familiares mais próximos, a ajuda de uma 'prima distante' de sua mãe, até pouco tempo não conhecida da estudante, foi um suporte indispensável para que ela não abandonasse os estudos no IF. Mesmo com a situação da moradia resolvida, não seria e não foi fácil a rotina da estudante em um novo local e praticamente sem recursos financeiros.

Na sequência da narrativa, em que contou sobre a solução de sua moradia e sua chegada ao IF, Sara relatou que como uma parte dos duzentos reais que recebia da instituição destinava ao seu aluguel, não tinha condições de pagar os três reais cobrados no refeitório da escola, então fazia sua comida em casa e levava em uma 'vasilhinha'. Na hora do almoço um funcionário de apoio da instituição esquentava para ela no microondas.

Faço uma interrupção das narrativas para realizar um desabafo, seguido de uma constatação e também de uma reflexão. Embora atualmente não atue como professor e não tenha contato direto com estudantes, há mais de treze anos trabalho na área de planejamento e contabilidade de instituições de ensino. Conheço bem as dificuldades que diversas escolas enfrentam para equilibrar um orçamento apertado e sei que decisões difíceis são inevitáveis. Contudo, é fundamental que estas decisões, por mais duras que sejam, priorizem o bem-estar dos estudantes mais vulneráveis. Medidas urgentes e assertivas devem ser tomadas para garantir que eles tenham o apoio mínimo necessário para prosseguir com seus estudos.

No caso específico da unidade escolar de Sara, por exemplo, a refeição é fornecida aos estudantes pelo custo de três reais. No entanto, a unidade do Instituto Federal em questão, possivelmente possui no seu quadro de estudantes, um dos maiores perfis socioeconômicos da Rede Federal. A minha indignação é bem simples e a levanto, para quem ler este trabalho possa também refletir sobre a situação e os caminhos na alocação de recursos, sobretudo os destinados à alimentação estudantil (condição material mínima):

- Faz sentido uma escola fornecer alimentação a R$ 3 reais a todos os seus estudantes e a parcela mais vulnerável, sem conseguir arcar com este valor, não acessar a alimentação estudantil?

- Faz sentido dividir e direcionar o orçamento da alimentação estudantil (assistência estudantil), em uma escola com uma grande parte de estudantes de alta renda, para que filhos de médicos, advogados, engenheiros, empresários, etc., tenham subsídios na alimentação, enquanto os estudantes em alta vulnerabilidade social não conseguem comprar o ticket do refeitório?

- Não seria mais eficaz, justo ou uma melhor alocação do recurso, a parcela de estudantes mais ricos pagarem um valor maior, mesmo que com subsídios - por exemplo, R$ 6 (ou mesmo, em caso de contingência orçamentária, serem estes

retirados do custeio da alimentação subsidiada, visto que não possuem necessidade de tal), e assim liberar e direcionar o orçamento para aumentar o subsídio da refeição dos mais vulneráveis?

A alimentação estudantil é uma política essencial para os estudantes, sobretudo os mais carentes. Com certeza, o ideal é uma alimentação gratuita e de qualidade a todos os estudantes. Independente de condição social. Todavia e infelizmente, enquanto ocorrer limitação orçamentária, há de se analisar e direcionar os recursos para atender os estudantes mais vulneráveis.

É sabido que diversas instituições possuem setores de assistência estudantil com profissionais aptos, especialistas e que exercem com excelência o apoio a estes alunos. No entanto, quando nos deparamos com um relato de uma estudante na situação de Sara, que trava uma batalha diária para continuar estudando e não consegue acessar o refeitório da sua escola, por não conseguir arcar com os R$ 3, é impossível não se indignar com a situação.

Apropriando-se do raciocínio e concepção de Felippe (2015), a dimensão material é sim um pilar básico de toda existência humana. Sem conseguir suprir as necessidades básicas, não há de se falar em condições de estudar, ensino ou algo similar. “Não se pode negligenciar a necessidade de atender, em primeira instância, as demandas básicas para que o estudante esteja na escola em condições de aprender, o que ultrapassa a discussão restrita ao acesso” (Felippe, 2015, p.148). Para complementar o raciocínio pode-se recorrer aos ensinamentos de Marx & Engels (1976, p.33):

> Um primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda história é que os homens devem estar em condições de poder viver a fim de “fazer a história”. Mas, para viver, é necessário, antes de mais nada, beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se, etc. O primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico; de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar, dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos.

Retomando a narrativa de Sara, a estudante relatou que, devido às limitações financeiras, raramente conseguia levar carne em suas refeições. Com o pouco dinheiro que sobrava, ela precisava fazer escolhas na alimentação, priorizando o essencial e adaptando-se ao que fosse mais acessível. Entretanto, um dia foi surpreendida quando abriu sua marmita: “e aí, eh, eu lembro que um dia eu abri a minha marmita e estava cheia de carne. Eu falei, gente

isso aqui será que é a minha marmita? Aí eh, depois eu fui conversar com a moça da cantina e falei moça é a minha marmita, mas eu não coloquei isso. Ela falou: fui eu! ”

Os relatos de Sara mostram que as provações enfrentadas pela estudante eram visíveis mesmo para os menos próximos. Tal situação, somada a sua vontade e persistência de continuar os estudos, sensibilizavam e sensibilizam quem a conhece e tem a oportunidade de inteirar-se sobre sua luta. Se a servidora da cantina, comovida com a situação, tentava ajudar dividindo ou trazendo para Sara um pedaço de carne para complementar sua refeição, não pode ficar inerte. A colaboradora terceirizada da instituição recorreu aos professores mais próximos e relatou a situação, no intuito de que pudessem ajudar a estudante a superar suas dificuldades, se não todas, ao menos garantindo que ela tivesse uma alimentação adequada. A estudante relata que logo após a situação com sua marmita, alguns professores conversaram com ela:

> E nisso, alguns professores vendo a minha situação, vendo que eu não era daqui, os professores viram a minha situação. Teve alguns professores que chegaram perto de mim e conversaram comigo, perguntaram, olha Sara a gente está vendo essa situação, a gente viu que você é, é uma criança assim, de renda baixa, pelo seu jeito, seu jeito de vestir e tal. E eu trazia comida de casa, eu não comprava aqui, porque não dava né? Eu tinha que pagar o aluguel com o dinheiro do IF então eu fazia uma comida lá em casa. E se disponibilizaram a me ajudar. Teve um professor que, que ele disse que ia pagar o meu almoço, ele ia comprar os tickets pra mim. Aí juntou ele e mais outras pessoas, e pegaram, eles se juntaram ali um grupinho de professores, eles pegavam dinheiro, iam lá e compravam o ticket pra mim e me entregava. Aí a moça do quiosque era responsável de me entregar o ticket. Eh quem iniciou isso tudo foi o professor A.! Ele que chegou pra conversar comigo sobre essa questão do almoço e tal. E ele até conversou depois com o pessoal do restaurante, sobre porque às vezes sobra muita comida, né? Que aí joga fora. Aí ele conversou com o pessoal também se poderia eu trazer uma vasilhinha, eles enchiam e eu levava pra poder jantar em casa.

As dificuldades financeiras enfrentadas pela estudante fizeram com que seu início em outra cidade não pudesse contar com o básico. Mesmo assim não lhe passava em nenhum momento a intenção de desistir. Mais uma vez, por ‘sorte’ conseguiu apoio dos seus professores que buscaram maneiras de contribuir, mesmo que com recursos próprios, para que a estudante tivesse minimamente o acesso a uma alimentação adequada. Infelizmente fica evidente que o sistema escolar, sua família e mesmo a política assistencial parecem ter falhado na proteção desta estudante, que passou por situações que não deveria ter vivido e dependeu da ‘sorte’ de ter cruzado com desconhecidos que lhe ajudaram a ter condições mínimas de subsistência.

Os relatos de Sara mostram que após ter tido acesso ao básico – uma boa alimentação diária, sua jornada começou a melhorar. Ela pôde concentrar-se nos estudos e, a partir desse momento, se dedicar e aproveitar as oportunidades oferecidas pela instituição. Mesmo o básico, como alimentação e condições de estudo, é inacessível para alguns estudantes. Para este grupo, ter esse acesso pode fazer toda a diferença — é o ponto que define se poderão continuar na escola, progredir e alcançar suas metas ou, pelo contrário, abandonar seus sonhos por falta de apoio e recursos mínimos.

É consenso que a assistência estudantil deve e necessita ir muito além de uma mera transferência de recursos financeiro. Entretanto, só quem nunca viveu ou mesmo presenciou a necessidade ou desespero de não ter a quem recorrer, criticaria ou não defenderia uma política assistencial que não deixa que estudantes sejam submetidos a tal situação e condição. Conforme já alertava Portes (2001, p.177):

> Neste caso, não se trata de um viés do olhar do pesquisador ou uma redução de todas as manifestações do universitário pobre pesquisado a uma condição material. É exatamente a satisfação das necessidades básicas que pode liberar esse sujeito para outros empreendimentos constitutivos de uma boa formação escolar, da construção da identidade e da afirmação no mundo, além de assegurar as vantagens escolares que todos eles acumularam em um ambiente hostil a empreendimentos desta natureza.

Sara nunca quis nada além do básico! Com a possibilidade de almoçar no refeitório da escola e levando uma ‘marmitinha’ com as sobras do restaurante, disponibilizadas após um professor conversar com os responsáveis pela empresa que gerenciava a alimentação escolar, a estudante relata que já sentia uma melhora em sua situação.

Nos trabalhos de Martuccelli (Martuccelli, 2007a, 2007b; Martuccelli e Singly 2012), o autor sempre alertou sobre a concepção equivocada do tratamento ou mesmo de alguns indivíduos se colocarem dentro de uma imagem heroica – a partir de uma ideia que podem se sustentar por dentro. Para o autor, tal concepção de autonomia não encontra abrigo na sociedade atual. Tal ideia só é possível em grupos privilegiados quando um indivíduo é ativamente apoiado por fora (respaldado por diversos suportes) e tem a ilusão de ser capaz de se manter a partir do interior. Nesta perspectiva não há indivíduos sem suporte, como nem todos os suportes moldam a fabricação do indivíduo. Os recursos materiais e financeiros podem, por exemplo, em determinada situação ou prova serem tomados como suporte, porém não necessariamente moldam a construção do indivíduo. Por outro lado, a fragilidade de

suportes enfraquece a capacidade do indivíduo nas respostas das provas as quais é exposto (Martuccelli 2007b, 2010, 2012).

As narrativas e a reconstrução da trajetória de Sara evidenciam uma situação singular a partir dos suportes que a estudante teve disponíveis. O fraco suporte constituído e exercido a partir dos laços familiares, colocaram a estudante em uma situação de dependência tanto dos suportes institucionais (políticas estudantis assistências) como de suportes materiais 'informais' exercidos por seus professores na tentativa de suprir as suas necessidades básicas.

Desta maneira, as provas materiais colocadas na trajetória de escolarização de Sara influenciaram de forma constrangedora seu processo educacional, de individuação e construção como indivíduo. A fragilidade social a qual a estudante se encontrava inserida a colocava em uma situação de dependência a relações fracas ou mesmo de pouca legitimidade. Sua sobrevivência é dependente de apoios externos. Como colocado por Martuccelli (2007b, p.84) se as políticas públicas assistenciais são "um poderoso mecanismo de justiça social para as pessoas mais vulneráveis" ao permite-lhes conservar a sua dignidade, também impõem um caráter estigmatizante e sufocante dada a dependência e situações constrangedoras muitas vezes ligadas ao acesso de tais suportes. O processo de individuação de Sara se constrói marcado pelo constrangimento e dependências a suportes fortemente estigmatizantes.

Entretanto, a partir do entendimento que os suportes representam a matriz de autonomia do indivíduo, eles também moldam as expectativas e suas atitudes (Martuccelli e Singly, 2012). Apesar de Sara contar com suportes 'fracos', reconhece e compreende o peso que sua situação socioeconômica a impõe. O aceite desta situação, com sua predisposição de se agarrar a todas as oportunidades disponíveis, sejam escolares, mas até mesmo de subsistência, se colocam praticamente como uma estratégia na trajetória da estudante. Se, como colocado por Martuccelli (2007b, p.73) "quanto mais frágil é a situação social do indivíduo, mais obrigado ele se encontra a assegurar-se por si mesmo".

Mesmo compreendendo a fragilidade e a dependência a suportes fracos – estes se apresentaram como "amortecedores sociais" (Martuccelli, 2007b, p.94) e ajuda última para que a estudante pudesse escapar da precariedade, dando tempo na sua busca por mudança. Assim, dentro dos limites das fragilidades suportáveis e mesmo dentro da elasticidade das ações individuais, Sara resistiu e vem resistindo! Conseguindo sobreviver dentro do sistema educacional e seguindo confrontando abertamente a prova social da escolarização e acesso à universidade.

Na construção de Sara como indivíduo social, a mudança de cidade impactou, de forma brusca, no aumento das adversidades ligadas à falta de recursos financeiros no acesso a itens materiais básicos. Este momento também é marcado pela mudança quase integral do universo socializador ao qual a estudante estava inserida. Um afastamento do ambiente familiar, a mudança de moradia da zona rural para urbana, para uma maior cidade, mas principalmente, para um ambiente escolar outro com amizades que propiciavam além do maior acesso cultural, uma concepção e valorização da educação. Mesmo compreendendo a pluralidade já vivenciada e buscada pela estudante, Sara naquele momento já possuía o inculcamento na e para a educação. A mudança propiciou uma grande transformação nos ambientes socializadores em que a estudante estaria inseria dali em diante. Conforme Lahire (2009, p.174):

> O ator plural é um ator que nem sempre viveu no interior de um só e único universo socializador, de modo que atravessou e frequentou, mais ou menos duravelmente, espaços (matizes) de socialização diferentes (e, às vezes, socialmente vividos como altamente contraditórios).

Mesmo dentro da pluralidade que Sara esteve inserida até aquele momento, a mudança traria uma condição com poder de produzir alto impacto – além de agora estar dentro de um ambiente com acesso abundante ao capital cultural. Se não na totalidade, a maior parte dos diferentes espaços socializadores frequentados pela estudante deixariam de serem 'contraditórios' às normas e condições escolares, para se tornarem ambientes altamente coerentes com os caminhos ligados a educação formal. A partir da concepção da formação do indivíduo como um processo contínuo, Sara passava a viver e se construir inserida em um ecossistema propício ao sucesso escolar.

Dando sequência aos relatos, Sara nos traz a primeira narrativa que se julgou de uma estudante que conseguiu acessar uma instituição que, teoricamente, fornece uma formação de qualidade – começou a participar de um projeto de extensão. A estudante de um Curso Técnico Integrado contou entusiasmada de sua participação em um projeto denominado 'Cineclube' que tinha o papel central de ampliar o acesso ao cinema, ao mesmo tempo em que propiciava o debate contemporâneo de questões políticas, culturais e sociais. A estudante relatou que tinha a expectativa que o projeto melhorasse seu currículo e que fosse um diferencial quando conseguisse acessar a Universidade. Entretanto, como descreveu, o mesmo foi além, propiciou um amadurecimento até mesmo da forma como enxergava sua própria situação e dificuldades.

Sara descreveu que no processo de seleção do projeto de extensão ficou classificada em segundo lugar. Somente a primeira colocada teria acesso a uma bolsa remunerada no valor de duzentos reais mensais. Apesar de não ter sido a comtemplada, descreveu a situação positivamente, pois a primeira colocada era sua amiga, e nas suas palavras "também renda baixa e essas coisas, que também precisava".

Entretanto, após conhecer a situação de Sara, o professor coordenador do projeto de extensão também se dispôs a ajudá-la, orientando em sua caminhada escolar e mesmo financeiramente, conforme ela descreveu:

> Ele disse que me ajudaria também, que eu ganharia também uma bolsa, só, que só dos professores ali. Então teve a minha amiga que passou do projeto e tudo mais como bolsista, a bolsa dela vinha aí do IF e tal. E os professores, aí eu fiquei como voluntária, e os professores, outros professores se juntaram pra poder, pra poder me dar essa bolsa, como que também tivesse, como se eu também fosse bolsista. E aí isso ficava só entre nós.

Sara não encontrou em sua família o apoio necessário para buscar a transformação que desejava para sua vida. Entretanto, ao ingressar no IF e compartilhar sua vontade, dedicação e a luta diária para mudar sua realidade por meio do ensino, ela encontrou apoio em professores que, sensibilizados por sua história, decidiram acompanhá-la em sua jornada. Esses professores foram além de suas funções acadêmicas, oferecendo o suporte e o incentivo que ela tanto precisava para seguir em frente.

O professor F. foi um divisor de águas para que Sara se dedicasse aos estudos de forma orientada, lhe apresentando as oportunidades no IF e mesmo em outras instituições, contribuindo para o momento de virada bibliográfica no caminho da estudante. Agora, no IF, Sara poderia contar com outros professores que atuariam como suporte existencial para que a estudante perseguisse seus sonhos. Vale recordar aqui o ensinamento do Mestre Paulo Freire (1996, p. 73):

> O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o incompetente, irresponsável, o amoroso das vidas e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, **nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca** (grifo nosso).

É evidente que as ações, palavras e mesmo o comportamento dos docentes em sala de aula ou nos corredores da escola podem facilitar ou causar prejuízos à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Por sorte ou destino, Sara encontrou professores prontos e

dispostos a auxiliar em sua caminhada. Quando uma jornada ‘dura’, marcada por adversidades encontra o mínimo de apoio, surge a esperança de dias melhores.

Para Sara não seria diferente, seu objetivo não seria outro que não a continuidade de seus estudos na universidade. Assim foi guiada pelos professores mais próximos, contou que o Professor A. a motivou e orientou: “Sara você tem que tentar os vestibulares seriados, o PISM o ENEM, FUVEST, UNICAMP, UEMG”. A estudante relatou que seguiu as orientações. Apesar de destacar que se identificava muito com a área de saúde e tinha o sonho de se tornar médica, realizou vestibular também para outros cursos. Sara foi bem clara em sua afirmação “eu sabia o que eu queria. Que eu queria entrar numa universidade, e eu fui com a cara e com a coragem e fiz todos vestibulares possíveis”.

Mesmo o processo para concorrer as vagas para ingresso no Ensino Superior, no caso de Sara, foi complicado. Seja pelas as dificuldades para pagar a taxa de inscrição ou mesmo se deslocar para realização das provas. Ela narra com a tranquilidade de quem fez o que deveria e de forma agradecida pela ajuda que recebeu:

> Muitas das vezes os professores se disponibilizavam a pagar até a taxa de inscrição para o vestibular e me ajudavam no que, no que fosse necessário, e isso assim fez muita diferença pra minha permanência. Porque querendo ou não, eh com o dinheiro só, só com o dinheiro da assistência estudantil, às vezes não dava conta. Comprava uma coisa, mas faltava outra. Sem contar que tinha o aluguel. Então era bem complicado, e as vezes faltava, faltava algumas coisas lá pra eu comer, lá no final de semana, porque eu também não ia sempre pra minha cidade, esse negócio de passagem era complicado e caro.

Quanto a seu deslocamento para realização das provas, Sara afirmou que nunca teve vergonha de pedir ajuda. Muitas vezes os próprios familiares de colegas iam acompanhar os estudantes sempre tinham boa vontade de levá-la junto. Ele citou como exemplo quando realizou a prova da UNICAMP na cidade de Belo Horizonte:

> Pedia carona, falei aqui, Fulano, você vai fazer essa prova aqui? Você pode me dar carona? Aí teve uma amiga que me deu carona, a gente foi lá em BH, poder fazer a prova da UNICAMP. O irmão dela bancou tudo, ele foi muito bonzinho, enfim, ajudou a gente demais, e é isso.

Depois de muitas lutas, tantas dificuldades, tantos obstáculos vencidos, a aprovação foi consequência. Sara foi aprovada em Engenharia (Graduação que estava cursando no momento da entrevista), Nutrição, Fisioterapia e na tão sonhada Medicina, onde aguardava somente a conclusão do processo de sua análise de renda e cor.

Sara conta muito feliz de suas aprovações, da realização do sonho em acessar a universidade e mesmo da expectativa de mudar de curso, saindo da Engenharia para a Medicina. Relata que sua irmã mais nova ficou muito feliz, seus amigos e mesmo os professores, quando souberam de suas aprovações. Quanto a sua mãe, em um tom menos eufórico e com pouca empolgação, relata a reação quando soube das aprovações da filha: “minha mãe ficou assim, minha mãe ficou perplexa. Tadinha, nem sabia como reagia. Tipo, parabéns. E foi só isso”.

Apesar de ter superado inúmeras dificuldades e alcançado tantas aprovações sem o apoio familiar, a estudante ainda carrega uma mágoa por essa ausência de suporte ao longo de sua trajetória. Esse sentimento persiste, revelando que, mesmo diante de tantas vitórias, a falta de apoio daqueles mais próximos deixa uma marca difícil de apagar.

A determinação da estudante em continuar os estudos, mesmo diante de tantas adversidades, somada ao compromisso com sua educação e a esperança de um futuro melhor — visível em sua fala, semblante e até no olhar — explica por que tantos professores decidiram abraçar sua luta. Se o caminho repleto de desafios foi brutal, ao encontrar durante o Ensino Médio alguns docentes que lhe ofereceram o suporte necessário e as condições mínimas para sonhar, estes gestos se transformaram em um catalisador para seu crescimento pessoal e acadêmico. Com o apoio deles, a estudante pôde finalmente vislumbrar um futuro promissor no caminho de uma trajetória de sucesso.

5.2.3 A universidade: novos obstáculos, o amadurecimento, o remorso e um olhar reflexivo de sua trajetória.

Assim como feito na entrevista anterior, após Sara concluir suas narrativas livremente, sem interrupções por parte do entrevistador, optou-se por aprofundar os temas que a própria estudante destacou em seus relatos. O objetivo foi obter uma análise detalhada de sua perspectiva atual sobre os eventos vividos, além de explorar seu julgamento sobre as principais dificuldades e fatores que facilitaram sua trajetória escolar até aqui. Também foi solicitado que ela compartilhasse suas impressões sobre a sua chegada e os primeiros passos na graduação, proporcionando uma visão mais ampla de sua transição e adaptação a essa nova etapa.

Diferente de Manoel, que encontrou na família uma base segura e incondicional, os relatos de Sara revelam que seus pais praticamente nunca a apoiaram nos estudos. Dizer que

sua família negligenciou sua educação parece quase um elogio, dada a profundidade da indiferença que ela enfrentou. Sara teve que passar por essa jornada sozinha, superando não apenas as dificuldades externas, mas também a falta de amparo em seu próprio lar.

Apesar da resiliência singular da estudante, seu discurso, mostra claramente o remorso que possuí da situação a qual foi submetida. Neste sentido, apesar de necessário aprofundar nas dificuldades enfrentadas pela estudante, a prioridade foi preservar a entrevistada. Assim, em situações que se percebeu que a mesma se sentia constrangida, buscou-se abrir novamente o discurso para que relatasse apenas o que sentisse confortável.

Aprofundando o discurso inicial, partiu-se do tópico família e foi questionado se a estudante poderia falar mais sobre a relação de seus pais com a sua educação. A estudante conseguiu de forma resumida responder e explicar o que julga o motivo como a família trata e tratou sua educação:

> Então, eles não me apoiam! Até hoje mesmo eles não apoiam! Eu acredito que isso seja porque eles também não puderam estudar, meu pai fez o oitavo e a minha mãe a quarta série, ambos foram incompletos, enfim. E por eles não terem tido o acesso e o estímulo também de estudar, eles não veem disso um retorno. Eles acham que trabalhar, já está vendo ali o dinheiro. Que pode ajudar em casa. Estão vendo que aquilo ali dá o retorno. Então eles acham que estudar às vezes não leva a lugar nenhum, ou que vai demorar muito.

Confesso que a entrevista com Sara foi a mais impactante. É difícil compreender como os pais da estudante praticamente a abandonaram em sua trajetória escolar. Parte-se da explicação que a própria estudante acredita justificar a atitude dos pais – a falta de instrução e de oportunidade de estudos que não tiveram. A falta de instrução certamente influencia o apoio dado aos filhos no processo educacional, não há dúvidas quanto a isso. Se seguirmos a visão de Bourdieu sobre as perspectivas de investimentos na educação pelas famílias populares e a relação entre capital cultural versus econômico, a falta de ambos no seio familiar de Sara poderia também trazer um ponto de análise da situação:

> Elas [as famílias] investem tanto mais na educação escolar quanto mais importante for seu capital cultural e quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação ao capital econômico e, também, quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução (particularmente as estratégias de herança que visam à transmissão direta do capital econômico) ou relativamente menos rentáveis (Bourdieu, 1996, p. 211).

No caso dos pais de Sara, ambos trabalhadores braçais e moradores da zona rural, essa realidade provavelmente foi um fator adicional. Além disso, o contexto familiar era marcado

por um divórcio, um pai alcoólatra e uma mãe em depressão. Esta combinação de fatores fez com que Sara não recebesse o mínimo de apoio necessário e esperado de seus pais, independentemente da condição social de sua família.

Entretanto, não se pode deixar de levantar outra perspectiva sobre a situação. Em diversos momentos deste trabalho foi levantada a idealização e mesmo a percepção de que dentro das mudanças históricas vividas nos últimos anos e mesmo décadas, uma delas se dá na concepção de influência, validação e de reconhecimento, que a educação possui no momento atual. Tal reconhecimento foi visto na conjuntura familiar de Manoel e também será apresentado pela família da terceira entrevistada. Ou seja, mesmo em famílias provenientes da camada popular da sociedade a educação formal possui o devido reconhecimento. A dúvida levantada é se o aspecto de não reconhecimento da educação pelos pais de Sara se trata de um fato ou situação isolada, atrelada as suas biografias pessoais. Ou se ainda, em diversas famílias, sobretudo as de menor grau de instrução e muitas vezes oriundas de meios rurais, onde a educação não se coloca tão acessível quanto no meio urbano, a cultura de valorização e reconhecimento escolar ainda pode esbarrar em entraves. O que colocaria a situação para além de uma condição singular.

Sara prosseguiu seu discurso sobre o tema e cita como exemplo uma situação vivida nos últimos dias, próximos ao que ela concedeu a entrevista:

> Enfim, aí mesmo hoje na universidade eu ainda não tenho o apoio. Tanto da minha mãe e o meu pai eu não tenho contato. Mas ele também nunca me procurou pra eu poder conversar sobre isso. Mas a minha mãe mesmo, nessa greve, ela queria já que eu trabalhasse. Que eu trabalhasse. Ela disse: se demorar muito, pra eu dar um jeito de trabalhar, pra poder estar ajudando, pra poder sair um pouco das costas dela né? Então eles não me apoiam!

Nesse momento da fala de Sara, eu inicialmente entendi que sua mãe estaria finalmente ajudando com algum recurso financeiro, mesmo que com valores simbólicos. No entanto, Sara falou que não. Tal situação gerou em mim uma falta de entendimento do porquê, então a estudante narrou que a mãe pedia para a estudante “poder sair um pouco das costas dela”. O meu não entendimento fez com que eu tirasse o método livre de narrativas da entrevistada e questionasse a situação, a fim de uma melhor compreensão. Situação que para mim, mesmo após a explicação ficou ainda mais difícil de compreender. Assim, narro fielmente as perguntas feitas logo após a fala acima e as repostas obtidas:

> Sara: Ela disse: se demorar muito, pra eu dar um jeito de trabalhar! Para poder estar ajudando, para poder sair um pouco das costas dela né? Então eles não me apoiam!
> Entrevistador: Mas hoje então ela te ajuda?
> Sara: Como assim?
> Entrevistador: Você não falou que ela quer que você trabalhe para "sair das costas dela"?
> Sara: Sim.
> Entrevistador: Mas então ela te apoia financeiramente hoje na universidade? Lhe manda recursos para você se manter?
> Sara: Não! Eu ganhei moradia, ganhei alimentação. Então assim, a minha mãe basicamente não tem nenhum, nenhum custo lá, entendeu?
> Entrevistador: Mas se ela não te dá recursos, porque sair das costas dela?
> Sara: Enfim, eu acho que quando ela se refere a isso, significa a eu estar em casa. Porque final de semana eu volto pra casa. Ela se refere a isso mesmo. Eles têm uma visão né!(constrangida)

Após a resposta, Sara deu uma risada sem graça, visivelmente constrangida pela situação em que sua mãe a colocava. Em algum nível, talvez tenha sido uma falha minha explorar a realidade que Sara vivia, algo que eu não conseguia – e talvez nem quisesse – entender completamente. Ela já havia me contado que teria conseguido alimentação e moradia gratuita na universidade onde estudava. Também mencionou que fazia faxinas nos finais de semana para ganhar algum dinheiro.

É difícil compreender como na situação de Sara, uma estudante de Engenharia em uma universidade renomada, praticamente sobrevivendo de assistência universitária e aprovada no curso de Medicina em uma universidade federal, aguardando apenas o início do curso, possa ser vista como um fardo. Afinal, o que pesa nas suas visitas aos fins de semana, quando ela volta para casa? É um peso para a mãe a alimentação da filha em um ou outro final de semana no mês, quando retorna a sua casa para visitar a família, sobretudo a irmã? É realmente muito difícil de entender.

Dada a dificuldade de compreensão, e por realmente querer acreditar que realizei um julgamento equivocado da situação relatada, me abstenho de prosseguir a análise do contexto descrito pela estudante. Deixo que os leitores façam a partir da transcrição realizada. Dado o claro constrangimento do momento e percebendo que era um tema que poderia não ser positivo para estudante, não realizei novos aprofundamentos. Elaborei uma última pergunta de forma automática para a estudante – se a mesma possuía remorso da situação familiar descrita. Ela explicou de forma clara e exemplificada seu sentimento em relação aos pais:

> Acho que eh, mesmo que não tivesse dinheiro, mais o apoio psicológico. Foi, acho que foi o que eu mais sinto falta mesmo! Porque eh, eu ganhei

> medalhas em Olimpíadas, menção honrosa, e eu não...(tempo pensativo). Não fazia diferença! O orgulho, a vontade do filho é o que? É orgulhar o pai! É chegar, a pai, consegui isso aqui. Eu não tinha isso né? Ah os professores chegavam pra mim e falavam, ah Sara, parabéns! Por exemplo, fechou a prova. Muito bem e tal! Aí eu ficava pensando né, meus pais não, não sabem disso! Não ligam pra isso! Reunião de pais, meus pais nunca foram! Mesmo lá na minha cidade, nunca foram! Enfim, aí fui assim. Enfim. (semblante de tristeza)

Até este momento da entrevista Sara havia narrado dificuldades e provas de vidas quase impossíveis de serem enfrentadas por qualquer adolescente, mas mantinha o sorriso no rosto. Aqui a estudante foi tomada por um semblante e mesmo sentimento de tristeza. A falta de apoio e reconhecimento familiar havia marcado sua trajetória e deixado cicatrizes que provavelmente irão acompanhá-la por toda sua vida.

Ali, já sentia que a última pergunta feita de forma ‘automática’, não deveria ser aprofundada e o tema de sua relação familiar com seus pais não era pertinente mais ser abordado. Assim, o fiz. Qualquer citação realizada sobre sua família a partir deste momento partiu de forma espontânea da entrevistada, sem nenhum questionamento ou aprofundamento por parte do entrevistador.

No intuito de buscar voltar com o semblante alegre, que a estudante transmitia até sua análise e aprofundamento de sua relação familiar, vi que deveria buscar uma retomada em temas que de certa forma poderiam ser mais positivos. Assim segui para a abordagem das motivações que a estudante possuía e os facilitadores que a ajudaram a seguir. Confesso ter tentado conduzir a entrevista naquele momento para um caminho positivo, porém, a história de Sara tem marcas pesadas:

> Então, o que me motivou foi exatamente àquela situação! Eu não queria aquilo para mim! E não queria também futuramente, aquilo para os meus filhos. Eu queria mudar a situação ali de casa! Porque não tem nada pior que por exemplo, eu já cansei de ir no mercado com a minha mãe, e ver ela ali somando, fazendo as contas. Assim, porque o dinheiro estava contado. E a gente criança hoje em dia, a gente não é bobo né? A criança hoje em dia já cresce praticamente sabendo tudo. E aí eu vendo aquela situação, e eu via que outras pessoas, sempre tinham biscoito em casa, fartura, a gente via outra realidade da nossa. [...] A gente ia brincar na casa dos vizinhos, aí tinha lá um fazendeiro, e a gente via outra realidade, os meus pais trabalhavam, quando eles eram juntos, eles trabalhavam para fazendeiros, né. Na roça. Aí era uma mansão gigante, linda. E quando a gente ia lá, a gente via outra realidade, era sempre muita coisa mesmo, mesa muito farta. Aí tinha lá as crianças que eram filhas deles, sobrinhas e essas coisas. E eu ficava olhando assim, gente, eu também, eu quero poder mudar isso aqui, entendeu? E foi muito isso que me incentivou.

Apesar de uma trajetória marcada por dificuldades, a resiliência e vontade singular de mudar sua condição, fazem com que Sara busque transformar cada situação que enfrentou e enfrenta, como as adversidades já superadas, em motivação para seguir sua jornada. Para a maioria das pessoas que são submetidas aos desafios que Sara enfrentou, estes obstáculos provavelmente poderiam acelerar ou resultarem em uma desistência precoce no percurso escolar e determinariam o futuro destes estudantes – o que não seria demérito.

É a partir dessa constatação que, entendendo ser difícil desvincular a trajetória de Sara do termo 'resiliência'. O que coloca como necessário, mesmo que de forma breve, a sua conceituação, como este é evocado muitas vezes na pesquisa escolar, mas principalmente, como é inserido nesta pesquisa, sobretudo para se evitar a sua banalização. Godoy *et. al* (2010, p.80) apresentam que o termo resiliência se refere à "habilidade humana para superar acontecimentos estressantes da vida de forma positiva, englobando fatores de risco e de proteção, em um processo dinâmico que contempla aspectos emocionais, socioculturais, ambientais e cognitivos". A partir desta conceituação, pode-se delimitar uma primeira condição: a resiliência está ligada tanto a fatores de risco quanto de proteção.

Assim, quando evocamos o termo resiliência neste trabalho, não se busca atribuir um papel heroico nas trajetórias, mas a adoção de uma perspectiva histórico-dialética do seu uso, uma noção de resiliência ampliada. De acordo com Negreiros e Rocha (2018) "um processo pluralista e que envolve tanto o indivíduo, quanto tudo que o cerca". Não há como negar que os estudantes das camadas populares, uns mais do que outros (situação de Sara), estão cotidianamente expostos a contextos de risco que podem inseri-los em situação de vulnerabilidade. Entretanto, a 'resiliência', ou resposta as adversidades, não se dá unicamente pela experiência negativa vivida, também está relacionada ao contexto histórico e das relações de apoio e de proteção extensiva aos diversos ambientes – familiar, escolar, religioso, amizades, institucionais, entre outros.

Já Poletto e Koller (2018) ensinam que a resiliência não é uma característica fixa, do jeito que a mesma pode ser desencadeada em algumas situações ou momentos da vida, pode desaparecer em outros. Quem nunca refletiu sobre momentos da própria vida e consegue localizar situações e espaços de tempo de maior ou menor 'resiliência'? Não se trata de uma capacidade inata herdada por alguns indivíduos, mas sim de uma construção entre a interação e dinâmica de características individuais e o contexto ecológico a qual este está inserido (Poletto e Koller; 2018).

Mesmo adotando a concepção de que possa se tratar de uma característica ou soma de condições não permanentes, não se nega que alguns indivíduos apresentem de forma mais acentuada, disposições para lidarem e resistirem as adversidades. Ou mesmo, a partir delas, se tornem mais fortes e motivados a virarem o jogo. O estudo de Poletto, Wagner e Koller (2004) como exemplo, concluiu que crianças que passam por situações de estresse e risco se tornam mais resilientes, justamente devido a, neste processo, acessarem seus mecanismos internos para superarem as dificuldades, os tornando mais atuantes e eficientes no enfrentamento diário das situações de adversidade. No entanto, de forma não entendida como antagônica, as relações familiares e mesmo institucionais que apresentam coesão, afeto, estabilidade, segurança, equilíbrio, senso de pertencimento, também contribuem na construção de uma melhor condição para se lidar com as adversidades (Poletto e Koller, 2008).

Todavia, mesmo ampliando a conceituação, no ambiente escolar há de se adotar prudência na evocação ou mesmo na banalização do uso do termo 'resiliência' como justificativa ou explicação do sucesso ou fracasso escolar. Os resultados escolares são fruto de múltiplos fatores e condições, uma longa construção. A hipótese, mesmo que mínima, de transferir em sua integridade para o indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar, se coloca, se não como uma grande imprudência, uma ação perigosa na construção e evolução social não só da escola, mas da construção da sociedade como um todo.

Baseado no entendimento mais amplo do conceito, não se nega o registro e a constatação de que as três trajetórias estudantis aqui narradas são marcadas pela resiliência. Todavia, mesmo na concepção do duplo fator risco/proteção, ao final da leitura ficará evidente que em cada uma das trajetórias, estes fatores não possuem o mesmo peso ou condição. Sendo Sara a estudante onde se registrou o maior desequilíbrio – dada a grande exposição aos fatores de risco e a baixa rede de proteção com que podia contar.

Na sequência da entrevista, foram abordados os facilitadores e suportes que auxiliaram na conquista de múltiplas aprovações no vestibular e mesmo na sobrevivência de sua jornada escolar. Sara ao narrar seu entendimento sobre os principais fatores que julga terem contribuído com sua jornada, dessa vez apresenta um discurso mais curto, dando destaque aos seus professores:

> Acho que foram só os professores que me ajudaram nisso... E nisso, eh, os professores me ajudaram muito, me incentivaram, conversavam comigo. Porque às vezes tinha dias que a gente estava desanimada, o IF tem aquela rotina de estudos, aí a gente tem um dia que a gente chegava muito cansado e estava visível. E aí eles iam conversar e eu aprendi muito com, com todos,

> principalmente com o professor J. O J. sempre conversou muito comigo, sobre esse negócio de educação, tem que ser divisor de águas, me incentivava.

Na ausência de apoio familiar, Sara tinha nos professores um dos poucos suportes quanto a orientação, incentivo e conselhos sobre os caminhos que deveria trilhar. Se não supriam a ausência familiar, no mínimo amenizaram. Vale uma ponderação e retorno sobre a força de Sara perante as adversidades, que mesmo marcada por uma 'resiliência' singular, viveu momentos de exaustão, que mostraram a necessidade do apoio de sua rede de proteção. Mesmo que esta não fosse necessariamente encontrada na família.

Uma mão amiga, independentemente de onde venha, pode representar o apoio necessário naquele momento para que o indivíduo não desista ou abandone um projeto ou sonho. Quando este suporte vem de um professor, que muitas vezes é referência para aquele estudante, pode se tornar uma atitude que impactará não só naquele momento, mas em toda a trajetória daquele aluno. Recorro ao autor francês Boris Cyrulnik (2003, p. 93), especialista em resiliência entre crianças para auxiliar na reflexão:

> Mesmo uma simples mão estendida se torna um apoio que poderia salvá-lo [a jovem em dificuldade]. Mesmo uma conversa vaga constitui um evento que pode modificar o curso de sua existência. É frequentemente assim que os professores são eficazes, tanto quanto pela enxurrada de conhecimento abstrato. Eles se tornam tutores da resiliência para uma criança ferida, quando eles criam um evento significante que toma valor de referência.

Convido o leitor a uma reflexão: você professor que leu até aqui esta trajetória, conseguiu contribuir para a mudança da realidade de quantos alunos? Para quantos você 'estendeu a mão'? Muitas vezes uma palavra de incentivo pode ajudar ou mesmo mudar a trajetória de um estudante. Vamos tentar fazer a diferença! A mudança da educação brasileira não passa pela necessidade única de ruptura ou reformulação de todo o sistema. Assim como cobramos a expansão da democratização do ensino, aceleração de políticas de equidade no acesso e permanência, as pequenas atitudes realizadas no dia a dia têm o poder de mudança.

Dando continuidade à biografia estudantil de Sara, uma das maiores dificuldades relatadas pela estudante foi a falta de recursos financeiros para sua manutenção fora da casa de sua mãe. Por muito tempo se manteve, e até hoje na universidade se mantêm, com recursos da assistência estudantil. Assim, questionou-se à estudante sobre a importância de tal política na sua jornada. A estudante foi clara que seria impossível de se manter sem tal apoio - "Então, as bolsas, foram elas que me permitiram de início vir para o IF e continuar. Porque, se não, eu

lembro que eu estava pesquisando, e se não tivesse nenhuma bolsa de assistência estudantil eu não ia vir!".

Mesmo entendendo que a assistência estudantil não conseguiu suprir integralmente as necessidades básicas da estudante, pode-se afirmar que assim como registrado com Manoel - os recursos assistenciais de permanência e a própria Política de Assistência Estudantil representaram um suporte institucional decisivo para Sara continuar os estudos. Sem apoio familiar era praticamente o único recurso financeiro com o qual a estudante podia contar.

Os relatos e a trajetória de Sara praticamente incorporam e embasam o raciocínio e fundamentação de Portes (2006). Se as condições econômicas e financeiras propriamente ditas não são determinantes das ações e práticas do estudante pobre, seja no passado, presente e mesmo no futuro – elas são um componente real, mobilizador que comumente produzem sofrimento nestes estudantes e de forma cruel ameaçam sua permanência e continuidade nos estudos.

Seguindo a análise de políticas estruturantes que possam ter atuado com suporte institucional para Sara continuar os estudos e ter acesso à educação de qualidade, engatamos na discussão da importância das cotas para o acesso de estudantes das camadas populares. Sara relatou que, acessou o IF, no grupo de estudantes de baixa renda e escola pública. Já na universidade o ingresso se deu no grupo renda, escola pública e cor:

> Então, para mim, as cotas são de suma importância! É um direito nosso! Porque se tem algo que eu não gosto, é a tal da meritocracia! Não tem como comparar eh, por exemplo, um aluno que vai sair de uma escola pública daqui, e pegar e comparar ele com um aluno que vai sair do Equipe. Não tem como, então a meritocracia não existe! E eu creio que a cota é um direito nosso exatamente por conta dessa grande diferença social que tem.

Sara tem a opinião e consciência da importância das cotas para os estudantes de baixo poder econômico. Poucos conhecem, como ela, as dificuldades de se manter e seguir nos estudos em condições de vulnerabilidade social. Como direito e política pública as cotas contribuem na tentativa de amenizar a concorrência desigual e as vantagens dos estudantes oriundos de classes econômicas privilegiadas socialmente e com vantagem competitiva perante os demais concorrentes.

Para dialogar com a narrativa de Sara sobre as cotas e mesmo sobre sua trajetória estudantil, recorro e concentro no trabalho e argumentos de Frias (2012) sobre o sentido justo ou não de tais ações. O autor invoca em seu trabalho dois conceitos de suma importância na compreensão e debate do tema: justiça e equidade. Na definição de justiça, aborda a sugestão

que se deve “tratar os casos iguais de maneira igual e os casos diferentes de maneira diferente, mas apenas na medida de sua diferença” – uma ideia concebida como princípio da equidade. Quanto à equidade, o autor coloca como “tratar os casos diferentes de maneira diferente, mas apenas na medida de sua diferença”. A ideia é corrigir as desigualdades naturais ou sociais para garantir a igualdade de oportunidades:

> Segundo algumas teorias da justiça, especialmente aquela conhecida como igualitarismo de sorte (luck egalitarianism), o Estado tem a função de neutralizar a sorte na medida em que isso for possível, isto é, a justiça exige que sejam tomadas medidas para que quem nasceu em um contexto social mais carente **tenha as mesmas oportunidades** de quem nasceu em contextos melhores [...] De acordo com isso, é injusto que alguns estejam em pior situação devido a fatores que estão além do seu controle. [...] **a igualdade de oportunidades** pode ser entendida de duas maneiras. A **igualdade de oportunidades formal** é somente o contrário de um sistema de castas, ela exige apenas que os cargos e posições que conferem vantagens estejam disponíveis a todos e sejam distribuídos de acordo com o mérito que cada um tiver em relação aos critérios relevantes para o cargo ou posição. Nesse cenário, pode acontecer que alguns nunca consigam esses cargos e posições simplesmente porque não tiveram a chance de se qualificar para a competição, p.ex., porque tiveram que parar de estudar para trabalhar quando ainda eram muito jovens. [...] Em contraste com essa visão, a **igualdade equitativa de oportunidades** (*fair equality of opportunities*) – ou, simplesmente, equidade – exige que todos tenham a oportunidade real de se qualificar e para tanto requer que o Estado corrija, na medida do possível, as distorções criadas pela **loteria social e pela loteria natural.** Isso significa dizer que, para um regime político e jurídico ser considerado justo, é preciso que ele procure eliminar as desvantagens injustas sofridas pelos indivíduos sem que eles as tenham escolhido ou sejam responsáveis por elas. Isso justifica as políticas de combate à pobreza, as proteções aos portadores de deficiência e aos idosos [...] A proposta das cotas sociais não é abolir a meritocracia, mas inserir a necessidade (medida por meio da renda familiar, da matrícula em escola pública ou da autodeclaração de cor da pele ou origem étnica) como um mecanismo de correção de vieses. **As cotas não eliminam o mérito**, pois é preciso ter mérito na disputa entre os cotistas. O mérito ainda é o índice utilizado para a distribuição das vagas, mas a necessidade incide sobre ele como fator de correção. [...] Por isso, caso seja necessário e suficiente para estabelecer a igualdade equitativa de oportunidades, critérios meritocráticos devem ser combinados a critérios de necessidade na seleção de candidatos para universidades públicas (FRIAS 2012, p. 144 – 152)

É evidente que as cotas foram um suporte importantíssimo na jornada de Sara. Todavia, quanto à ‘justiça’ e ‘equidade de oportunidades’ tal política parece ter sido um mero afago. A estudante pode, como poucos, questionar o uso do conceito meritocracia em situações não justificáveis. Quanto as distorções criadas pelas ‘loterias social e loteria

natural', mesmo dentro de sua 'classe social', a estudante parece ter sido sorteada com maiores 'desvantagens'.

Engatando ao tema cotas, questionamos a Sara se algum momento teria sofrido algum preconceito em sua trajetória. Diferente de Manoel que relatou não ter sofrido diretamente nenhuma discriminação devido sua condição socioeconômica ou cor de sua pele, infelizmente, Sara também sofreu com o preconceito racial e com a discriminação devido sua situação financeira. Assim como em diversos relatos, Sara fez questão de exemplificar algumas das situações:

> Eu já fui excluída! É um grupinho, eu lembro que eles iam fazer uma festa, e por conta da..., como que eu explico, da minha situação social. Porque aniversário, é considerado feio você ir sem dar presente. Então, eles julgaram pela minha situação social que eu não iria levar presente. Então, já me excluíram de uma vez. Aí nisso eu lembro que até fiquei bem chateada, mas enfim.
>
> E já me chamaram de cor de papelão e já falaram do volume do meu cabelo. Falaram que era feio, que parecia uma caixa de abelha e essas coisas.
>
> E já falaram do meu pai comigo, porque meu pai é negro, minha mãe é branca. Aí já falaram assim, nossa seu pai, aquele macaco! Eh ele estava fazendo isso e aquilo e essas coisas.

Como ocorrido quando detalhou a falta de apoio dos pais na sua jornada escolar, a estudante se emociona ao relatar a discriminação e racismo sofridos. Transparece no seu modo de falar e em sua fisionomia o quanto aquelas situações a marcaram. Optou-se por não aprofundar nos casos de racismo vividos pela estudante, pois claramente tais recordações traziam à tona lembranças negativas que machucaram e marcaram Sara.

Todavia, mesmo a concepção do trabalho se centrando na sobrevivência escolar e acesso ao Ensino Superior como uma prova recortada para análise, não há como deixar de colocar, dentro do processo de individuação da estudante, como na sociedade brasileira como um todo - ser negro e ser pobre ainda se colocam como uma das maiores provas estruturais que estes indivíduos precisam encarar. Se a sociologia da individuação como concebida por Martuccelli (2007a, 2007b, 2010) propõe a partir dos indivíduos e das provas por estes enfrentadas compreender as mudanças históricas e o efeito da modernidade na construção destes – uma das piores constatações é a de que persiste o racismo estrutural enraizado na sociedade e em suas estruturas.

Seguindo a conversa com a estudante, novamente buscou-se tentar quebrar ou mesmo sair do sentimento de tristeza que o último relato causou em Sara. Decidiu-se então abordar a

importância da religião na trajetória da estudante. De antemão justifico, diferente de Manoel, que declarou não frequentar cotidianamente nenhuma religião e em nenhum de seus relatos fez referências religiosas, Sara em diversos de seus relatos cita ‘Deus’ em tons de agradecimento, orientação e mesmo ajuda. No questionário socioeconômico realizado no início da conversa, a estudante declarou que seus pais e sua irmã católicos, porém ela era protestante. A religião diferente da seguida pelos pais, chamou a atenção.

A estudante contou que começou a ir à igreja evangélica de treze para quatorze anos, pouco após seus pais se divorciarem. Como tinha relatado anteriormente, após a separação, sua mãe passou por um período de depressão e não tinha como cuidar das filhas. Naquela época, ela e a irmã moraram alguns meses com a tia, que era protestante. Sara relata que sua tia, vendo a situação difícil que estavam passando, as convidou para frequentar a igreja no intuito de buscar conforto e orientação espiritual.

A estudante conta que as primeiras idas à igreja ocorreram praticamente de forma impositiva, pois estava residindo com a tia e “então não tinha muita opção de não ir né, e nisso e foi aí que tudo começou”. A partir daquele momento não largou mais a igreja. A estudante relatou julgar que a religião contribuiu efetivamente com sua trajetória escolar, no intuito de orientar suas decisões e mesmo a confortar nos momentos mais difíceis:

> Que a crença é muito importante em minha opinião! Assim, porque às vezes elas te dão o gás ali quando você está desanimado! Você mesmo, você ali no seu interior ali, e eu acredito que me ajudou muito sim.

Setton e Valente (2016) destacam que a relação entre religião e educação, apesar de significativa no campo da Sociologia da Educação, ainda é um tema pouco explorado nas pesquisas brasileiras. Por se tratar de um assunto de cunho pessoal e carregado de simbolismo subjetivo, se torna um objeto de difícil acesso ao pesquisador. Apesar da complexidade que o tema carrega, é fato que “a religiosidade do brasileiro se apresenta forte enquanto prática de cultura, sendo a fé, para muitos, um alento para os momentos de vazios institucionais e existenciais, bem como instrumento identitário” (Setton & Valente, 2016, p. 410).

Para Martuccelli (2016) a fé e a espiritualidade transmitem a convicção de que nunca se está sozinho. Protege os indivíduos que a ela recorrem e acreditam - de uma solidão que deve ser entendida não apenas em termos espirituais, mas também sociais. Supre, mesmo que parcialmente o desafeto das instituições e o desinteresse que estas são capazes de demonstrar pelos indivíduos. Conforme o autor, a fé atua como uma proteção e uma companhia constantes, transmitindo um sentimento inequívoco: alguém se importa:

> Quando se confrontam as dificuldades da vida, a fé (sem que se possa reduzi-la a essa dimensão apenas) é o que permite encontrar força para enfrentar os desafios. A fé é tanto um suporte (pois frequentemente se manifesta num quadro institucional específico) e um cimento cultural (pois se baseia em uma representação coletiva particular da subjetividade). A fé é esteio diante das tragédias irremediáveis da vida. É um mecanismo peculiar: os indivíduos se "apoiam" em uma eficácia simbólica coletiva que, de forma absolutamente pessoal, lhes confere a capacidade de suportar experiências-limite (MARTUCCELLI, 2016, p.151).

Se os relatos mostraram que Sara muitas vezes esteve sozinha, em uma trajetória marcada pela falta de apoio familiar, teve na religião um suporte existencial, o consolo e mesmo uma bússola de valores para seguir em frente. Conforme Martuccelli (2016, p.151) "em face das experiências difíceis da vida, a espiritualidade e a fé são suportes permanentes". A espiritualidade e boa parte da religião preenchem assim a subjetividade e a necessidade de inúmeros indivíduos.

Remetendo-se a abordagem empírica do tema, Montezano (2006), no trabalho intitulado 'cultura religiosa protestante e rendimento escolar nas camadas populares', abordou a relação entre religião e sucesso escolar. A autora analisou a articulação entre as práticas socializadoras da religião protestante e sua contribuição para o rendimento escolar favorável. As evidências empíricas levantadas na pesquisa apontaram que o êxito do rendimento escolar está ligado a uma coerência dos projetos das instâncias de socialização aos quais os estudantes estavam submetidos. Já Regnerus (2000) avaliou o envolvimento de estudantes em atividades religiosas como forma de proporcionar a integração e motivação para o sucesso escolar. O resultado da pesquisa mostrou que a participação em atividades religiosas está relacionada diretamente a uma maior expectativa educacional e a uma melhor pontuação em testes de Matemática e Literatura. Mesmo quando controladas outras variáveis que poderiam impactar nos testes destes estudantes, persistiu-se os resultados.

É evidente que a trajetória escolar de Sara não é marcada pela coerência das instâncias socializadoras, sobretudo a familiar. Se esta esteve em conflito contínuo com a socialização escolar, a religião se apresentou como um suporte e ambiente favorável para Sara, o que indica ter contribuído diretamente em seu percurso escolar marcado por provas. Para além de um suporte existencial, a religião, como um sistema de regulamentação da vida (WEBER, 2005), influenciou os valores morais e éticos de Sara e diretamente em outras instâncias de socialização da estudante.

Seguindo a entrevista, assim como ocorrido com Manoel, não se poderia deixar de abordar a relação da estudante com sua moradia de infância e sua relação com os amigos

também daquela época. No caso de Sara, por ter residido na zona rural, a estudante focou quase a totalidade da resposta na situação negativa da falta de acesso à internet. Relatou que mesmo quando possuía acesso, se dava de forma precária. Para a estudante, esse foi o maior prejuízo de sua moradia no ambiente rural. A estudante informou que gostava muito de estudar sozinha e usava *Youtube, Google*, livros em pdf baixados na internet. Entretanto, muitas vezes na zona rural tinha maior dificuldade para tal acesso. Sara não levantou outros prejuízos ou influências que julgava ter gerado impacto significativo devido sua moradia na zona rural.

Se não com o mesmo peso dado por Manoel, Sara também destacou a importância e uso de conteúdos educacionais complementares ao recebidos na escola e acessados via internet. Incontestavelmente, durante seu Ensino Fundamental as dificuldades de acesso à internet criaram obstáculos, mas não impediram o acesso. No caso de Sara, a internet não propiciou somente conteúdos abertos, mas o apoio recebido via aulas online do Professor F., conforme ela relembra "eu tinha que ir lá pro meio do pasto e ficava lá debaixo da árvore, pra poder assistir a aula no *google meet* que o F. disponibilizava pra mim e essa amiga".

É nesse sentido que o uso da internet na educação constitui como um meio que abre relevantes possibilidades, não se limitando as disciplinas específicas ou formas de ensino, mas contribuindo para uma educação que estimula o processo de ensino e aprendizagem em seus amplos níveis (Lima *et. al*, 2022). Apesar da dificuldade de acesso à internet, tais conteúdos complementares representaram um suporte importante na caminhada escolar de Sara.

Quanto a sua relação com os amigos de infância, Sara relatou ter perdido o contato direto com a maioria depois que mudou de cidade para reiniciar o Ensino Médio. Pelo que vê pelas redes sociais, a maioria não continuou os estudos, alguns terminando o Ensino Médio e outros não. Assim como realizado com Manoel, questionou-se a Sara, se a mesma tinha uma resposta de porquê ela teria conseguido continuar os estudos, acessar uma universidade e os colegas de infância não. A resposta reflexiva da estudante surpreendeu:

> Então, eu acredito que existem vários fatores socioeconômicos, e cada um afeta as pessoas de uma maneira diferente, cada um lida com aquilo de uma maneira diferente. E eu acredito que foi a maneira que eu lidei, mas também o incentivo, que por mais que eu me cobrasse e corresse atrás entre aspas, Eh Eu recebi um incentivo do professor F. e dos outros professores. E que foi isso realmente que fez a diferença. Porque hoje em dia se fala muito entre ter contato, você ter contato te ajuda muito a chegar em lugares, e eu acredito que foi eu ter me aproximado dos professores, os professores me ajudarem, e foi isso. Então eu assim eu acredito que foi isso que eles não tiveram. Esse mesmo contato. Às vezes eu lembro que eu conversava com, com os meus colegas e todos queriam seguir sim uma profissão, hoje eu entendo porque

> que não seguiram. E eu acredito que seja muito mesmo pela falta de incentivo. Porque a família não incentiva, ninguém incentiva, aí vêm às dificuldades! Nesse sentido que, por mais que eu me incentivasse e me cobrasse, eu via que do jeito que eu estava estudando não ia chegar a lugar nenhum. E com a prova do Coluni eu tive esse baque. Falei gente do céu. Achava que eu ia, mas não vai dar não. E mesmo eu tentando não foi. Aí veio o professor F. Enfim, ele chegou ali todo com uma bagagem e ele sempre foi muito crítico e ele incentivou o senso crítico. Tanto em mim quanto naquela minha amiga. Ela, ela foi pro IFF também, ela passou direito lá na UFJF e na UFMG. Enfim ele ajudou muito gente. E ele colocou esse senso crítico na gente e isso foi assim fez total diferença.

Sara consegue em sua resposta levantar uma longa possibilidade de debates que se fazem presentes no decorrer deste trabalho. Começo abordando a ideia da estudante de como a mesma lidou com a situação a qual foi submetida. Para além, como "cada um lida com aquilo de maneira diferente".

Pode-se inferir ou entender que a maneira como a estudante aborda como "cada um lida com aquilo de maneira diferente" em cada situação, ou mesmo em cada provação dentro do processo de construção como indivíduo, ou como resposta as diversas situações na quais é colocado, se realiza dentro de certa subjetividade individual. Martuccelli (2007a, p.146) coloca que "no meio ao atual processo de singularização, os indivíduos têm formas de empoderamento muito diferentes". Assim, diante das provações estruturais as quais os indivíduos são submetidos, se observa uma diversidade de respostas possíveis. De tal maneira as provações não são compreendidas como determinismos. Todavia as respostas dos indivíduos, mesmo que singulares, não estão desatreladas de sua posição particular e tão pouco dos recursos disponíveis.

Dentro dessa margem de ação não se nega a subjetividade individual, todavia busca-se focalizar em uma abordagem que possa se correlacionar com as condições sociais e históricas. Conforme alertado por Martuccelli e Singly (2012) o que se pretende evitar, é de colocar o indivíduo como principal e se não o único objeto de estudo e tão pouco se transformar o indivíduo como o lugar de onde se produz a reflexão teórica. É evidente que dentro da elasticidade da ação individual e do contexto marcado pela vulnerabilidade a qual esteve inserida, Sara além de aproveitar todas as oportunidades possíveis, necessitou ser ainda mais indivíduo do que outros estudantes (Martuccelli; 2010b). Ou seja, dada sua situação singular, marcada por suportes frágeis, os resultados escolares de Sara e o próprio processo de individuação são mais dependentes de suas ações. Comparando sociedades e suas condições históricas e estruturais, propriamente a América Latina, Martuccelli (2010b, 2007b) coloca que tal situação não é incomum em países em desenvolvimento – onde o sucesso escolar

passa pela necessidade de se tornar um “híper-indivíduo”. Ou seja, o fraco apoio familiar e institucional fizeram com que Sara necessitasse contar com um gigante esforço pessoal para enfrentar as provações e desafios estruturais no seu processo de individuação, especificamente na sobrevivência e permanência escolar.

Na última parte da conversa com Sara, dedicou-se a ouvir como tem sido sua chegada à universidade, suas expectativas, dificuldades e mesmo como ela avalia sua jornada até o momento. Como colocado na descrição inicial do perfil de Sara, no momento da realização da entrevista, a estudante estava cursando o curso de Engenharia em uma universidade federal de Minas Gerais. Entretanto, também estava aprovada em Medicina em outra universidade federal e aguardava somente a confirmação de seus dados de renda e cor, pois havia concorrido nas vagas reservadas. A estudante relatou que sua aprovação em Engenharia se deu pelo ENEM, já em Medicina, ocorreu em um processo de seleção seriado. Devido ao fato, de que naquele momento, as universidades federais estarem em greve, houve um pouco de atraso nas convocações para matrícula e início do curso.

Apesar de estar há um curto período cursando Engenharia, questionou-se como foi sua chegada à universidade e que pudesse fazer uma avaliação geral. A estudante falou que a Engenharia foi a que mais chamou sua atenção, pois sempre gostou e teve facilidade nas disciplinas correlatas ao curso, então estava indo bem. Junto com a resposta, Sara já informou que havia conseguido vaga no alojamento da universidade e alimentação gratuita no refeitório, o que ajudou muito na sua permanência.

Quanto as dificuldades na universidade, a estudante registrou somente as relacionadas com alguns custos extras, que não tinha no Ensino Médio, como por exemplo, gastos com inscrições em simpósios, com cópias e outras despesas comuns para uma estudante universitária. Imediatamente destacou que nos finais de semana, sempre que conseguia “pegava alguma faxina para fazer e poder ter algum dinheiro”. Em seguida complementou “Aí eu não peço dinheiro a minha mãe. Aí o dinheiro que eu faço faxina, por exemplo, que tem que dar conta dessas coisas tudo aí por fora, entendeu? Aí é bem complicado”.

Mesmo a partir de uma abordagem ‘recortada’ da prova escolar - como a sobrevivência no sistema escolar e o acesso à universidade - a narrativa e trajetória de Sara, sobretudo a partir da vulnerabilidade material, exerce o contínuo exercício de nos lembrar da transversalidade nos modos de socialização e individuação juvenil. Também o peso de fatores além dos culturais na corrida, se não determinística, desigual a partir da situação social de cada indivíduo. Dentro da perspectiva das provações como desafios históricos, socialmente

produzidos e desigualmente distribuídos (Martuccelli, 2007a, 2007b, 2010), Sara é continuamente forçada a enfrentar desafios que vão muito além do cultural e escolar. Na fila da distribuição dos desafios a estudante parece ter sido uma das primeiras a chegar. Todavia, mesmo na narrativa específica do relato de que sempre conseguia "pegava alguma faxina" ser fechado pela estudante com a marcação que essa era uma situação "bem complicada!" A estudante como em quase toda entrevista (com exceção a algumas partes que se tratou do remorso, da falta de apoio familiar, da discriminação e racismo sofridos) seguiu um discurso que passa longe de se incluir como vítima do sistema. Sara reconhece a situação social na qual sempre está inserida, as desigualdades e condições que fazem sua luta uma batalha diária, dentro de um sistema injusto. Todavia, não se abate. Não reclama.

Próximo do final das apresentações dos relatos de Sara, afirmo novamente me surpreender com a forma como a estudante aborda as dificuldades enfrentadas, não as deixando se sobressaírem e afetarem sua autodeterminação e obstinação em seguir firme no seu projeto de sucesso escolar – que pela estudante é tratado como o caminho que a levará a mudança e rompimento com uma vida de tantas dificuldades materiais. Longe de concebê-las como certezas, levanto três possibilidades: 1 - que por trás do discurso e maneira como Sara no seu dia a dia conduz e tenta gerir as dificuldades, se coloca como uma estratégia para tentar, mesmo que mentalmente, suavizar o impacto destas na sua rotina dando um ar mais leve às situações vividas, e que assim elas não afetem pelo menos sua motivação de seguir nos estudos; 2 - que a jovem, mesmo que aos seus 19 anos, já é marcada e forjada nas adversidades, criou uma armadura para enfrentar as provações as quais é submetida; a última e mais provável 3 – a soma das duas hipóteses anteriores.

Na sequência das narrativas, e já próximo do desfecho da entrevista, dado que Sara naquele momento cursava Engenharia n, mas aguardava a volta da greve universitária para iniciar a graduação em Medicina, pediu-se que a estudante pudesse falar sobre aquela situação, a expectativa e se tinha certeza da mudança de curso e universidade.

A estudante iniciou a resposta justificando que como o curso de Engenharia saiu primeiro, não quis correr o risco de ocorrer qualquer erro ou algo dar errado - "eu falei, não vou ser boba nada né. Vou fazer minha matrícula aqui em Engenharia. Se lá der certo eu vou pra lá, cancela aqui e vou pra lá entendeu? E aí eu estou aguardando até hoje. Que a Greve parou tudo".

A atitude de Sara de se matricular e iniciar a graduação em Engenharia e não "correr o risco" de ficar fora da universidade passa distante de uma ação baseada na dúvida ou

indecisão da estudante. Trata-se de uma estratégia de quem lutou muito e não dá margem, mesmo que mínima de ficar fora da universidade. Pesquisando a literatura, me deparei com um entendimento que julgo interpretar bem a situação e ação exercidas por Sara. Oliveira e Portes (2014) realizaram a análise da trajetória escolar e profissional de um ator social originário das camadas populares que ingressou em um curso de alta seletividade em uma universidade pública, alcançando posteriormente a ascensão social. Nomeado pelos autores como Maurício, as análises de suas ações, mesmo após sua ascensão social, evidenciaram um comportamento marcado pela busca de segurança:

> Analisando o comportamento social de Maurício nos dias atuais, aquilo que a princípio pode parecer uma indecisão, na verdade trata-se de uma estratégia, altamente funcional, que pode levar a enganos por não apresentar a certeza daquelas estratégias planejadas racionalmente, típicas das camadas sociais mais privilegiadas no jogo social pela posse de um capital econômico ou cultural. Assim, passou a existir nas ações e estratégias de Maurício um comportamento ascético, uma "segurança" mascarada de "insegurança", um "pé atrás", como se costuma dizer, que parece ser típico dos atores de origem popular que conseguem uma ascensão social, escolar e econômica, e essas disposições foram surgindo por meio das relações sociais estabelecidas por Maurício, as quais foram reconfigurando o *habitus* desse ator social (Oliveira e Portes 2014, p.1157, grifo nosso).

O comportamento social registrado em Maurício parece poder explicar também a decisão de Sara. Apesar de ainda estar iniciando sua trajetória universitária, as relações e situações as quais a estudante já teve que superar para chegar onde está, fizeram com que realizasse muitas de suas decisões sempre com o 'pé atrás', a 'segurança mascarada de insegurança'. As decisões de Sara vão além de um ator proveniente das camadas populares. Trata-se de um comportamento de um indivíduo que sempre viveu no limite e que não possui margens para erros ou mesmo direito a segundas chances.

A estudante ainda confessou estar um pouco ansiosa, pois o curso de Medicina é em outra universidade federal, mais distante da sua cidade natal e que a mesma não conhece esta localidade. A partir da comparação realizada pela estudante - a situação vivida quando mudou da casa de sua família para seguir os estudos no IF, e a atual decisão de ir realizar seu curso de Medicina independente de suas condições econômicas – retira qualquer dúvida da decisão. Fortalece a visão de que, se Sara não se acostumou com tantas adversidades, não mais tem medos delas e tampouco deixará de continuar a enfrentá-las. A estudante engata o discurso em um tom próximo do de desabafo:

> Da mesma maneira que eu vim pra cá sem conhecer nada, sem ter muita coisa, sem ter praticamente nada, eu vou pra lá assim também. Lá as coisas vão se encaixando e os professores continuam me incentivando muito. Os professores falaram que se eu for para lá, vão me ajudar. Eles estão tudo assim na torcida. E falaram se der certo, vão se juntar aqui e tentar me ajudar. Eles já estão naquela expectativa danada.
>
> Desde quando eu comecei a ler os livros que, que eu catei lá do meu tio, eu achava muito interessante, eu sempre fui muito curiosa, e querer saber mais e ver que a educação poderia me levar, fez com que eu continuasse firme. Mesmo sendo difícil eu sempre fui muito rígida comigo mesma, sempre peguei no meu pé, sempre me cobrei bastante e eu ficava com uma frase na minha cabeça. Mesmo sendo difícil, eu falava: não minha filha, vamos, se não, não vai dar certo! Você tem que dar um jeito! É você que vai mudar a situação! Tanto que eu sou a primeira da minha família, não só da minha família, do meu núcleo familiar, mas da família do meu pai e da minha mãe, meus tios, meus avós, tal, a entrar no curso superior.
>
> E Muitas das vezes eh, a gente que é filho, que vem da classe mais pobre, muita das vezes a gente tem que abrir mão de certas coisas pra poder estar ajudando em casa. Enfim eh eu estava conversando com uma amiga, que muitas das vezes a gente não tem o direito de reclamar ou o direito de achar nada ruim. Que já teve muito pior. Então às vezes a gente está numa situação melhor e a gente não tem o direito assim de reclamar ou de achar que está ruim! Porque enfim.

A narrativa da estudante apresenta variados pontos possíveis de análise, desde como a mesma continua lidando com as adversidades, a relação e importância dos professores em sua trajetória, sua interiorização do sentimento de valorização da educação e que seria através dela que mudaria sua condição social, seu entendimento como responsável pela mudança que almeja, ou sua compreensão sobre sua posição e origem social. Próximo de finalizar a reconstrução da trajetória estudantil narrada por Sara destacarei na interpretação dos relatos acima de três pontos, que entendo como chave dentro do processo de individuação da estudante, e que se colocam como adequados e necessários para este final.

O primeiro ponto é a concepção de que dentro do processo de individuação as provações são, desafios históricos, socialmente produzidos e desigualmente distribuídos que os indivíduos são forçados a enfrentar (Martuccelli 2006, 2010; Martuccelli e Lits, 2009). A trajetória de Sara evidencia claramente que a prova estudantil, seja de acesso ou permanência no Ensino Superior, apesar de ser comum a todos os estudantes, não são independentes das posições sociais dos indivíduos. Os estudantes das camadas populares a partir do contexto de adversidades se defrontam com maiores obstáculos. Não menos importante, e já perceptível a partir da apresentação de apenas duas trajetórias, as provas são heterogêneas dentro de uma

mesma posição social (Martuccelli 2007a, 2007b, Martuccelli e Lits, 2009; Carrano *et. al*, 2015).

Entendo que o processo de individuação orientado a partir das narrativas contribuiu para um maior entendimento da pluralidade das condições sociais, mesmo dentro de um mesmo contexto ou estrato de renda. Como de uma maior compreensão que a "aparente semelhança estrutural das posições esconde uma grande diversidade de situações e contextos reais que, durante muito tempo, uma visão excessivamente piramidal da ideia de sociedade nos impediu de olhar" (Martuccelli e Lits, 2009, p.8). Dentro desta heterogeneidade de condições, não há como negar que a trajetória de Sara é marcada por provações singulares e individuais, que impuseram maiores obstáculos a estudante – relacionados prioritariamente pela soma negativa da falta de apoio familiar, recursos financeiros e materiais.

Entrando no segundo ponto, entende-se que as narrativas da estudante evidenciam outra condição em seu processo de individuação que não se pode ignorar – "as provações seguem e se sobrepõem à medida que os indivíduos progridem ao longo da vida. Eles são forçados a dar-lhes um significado diferente, dependendo se os cumpriram ou não" (Martuccelli, 2009, p.12). Para Sara e mesmo para demais estudantes das camadas populares, a aprovação no vestibular é só o início de um caminho de provação. Todavia, o discurso da estudante mostra que o amadurecimento e as vivências superadas atuam na modulação de como ela enxerga as etapas vencidas, mas principalmente as que pretende enfrentar. Se na concepção do processo de individuação se "concebe a vida como estando sujeita a um conjunto de desafios. A vida em sociedade, através da narrativa das provas, se vive como uma aventura permanente" (Araújo; Martuccelli, 2012, p.17). Sara foi forjada por provas e está pronta para continuar as enfrentando.

A partir desta constatação que se chega ao terceiro ponto – o entendimento da estudante do peso da estrutura em sua trajetória ou nos estudantes "que vem da classe mais pobre". Na interpretação de Martuccelli (2007a) a partir de uma leitura superficial pode parecer difícil encontrar nos relatos dos atores situações que captem o peso da dimensão estrutural em sua condição ou em seus desafios. Todavia, o autor destaca que dentro das narrativas surgem 'momentos', dentro da história de uma vida, em que o ator percebe, "o trabalho insidioso e às vezes invisível das estruturas, que o ator (às vezes) enuncia sem saber plenamente que os está anunciando" (Martuccelli, 2007a, p.106). Sara, a essa altura, parece já compreender claramente o papel de sua posição social em sua jornada estudantil e de vida:

> Quando o ator toma consciência do papel insidioso dos “momentos”, ou da importância decisiva de um “acontecimento” numa vida, muitas vezes no discurso que estrutura cada indivíduo da sua vida aparece o que se pode chamar de “choques com a realidade”. [...] o ator não insiste mais, ou apenas, no caráter aleatório de um evento (“evento/acidente”), nem no papel invisível das estruturas (“momentos”), mas enfatiza, pelo contrário, um conhecimento. Ele ficou cara a cara com a realidade. O que normalmente só opera de forma lenta e insidiosa se torna o motivo de um tipo diferente de consciência, quando o indivíduo reconhece até que ponto sua vida e, portanto, o resultado de suas provações, foi fortemente condicionado por oportunidades estruturais.

Não se pretende a partir das narrativas, realizar o aprofundamento ou medir e quantificar a visão que a estudante possui sobre o peso exercido pelas ‘estruturas’ em sua trajetória. Entretanto, é evidente que Sara além de reconhecer a condição em que está inserida, entende que não há como fugir dela, pois está ‘cara a cara com a realidade’ diariamente. No entanto, busca se agarrar na visão de que sua situação que segue o caminho de melhoras, pois acredita “Que já teve muito pior”. Além de não mais lutar ou reclamar da situação - “muitas das vezes a gente não têm o direito de reclamar ou o direito de achar nada ruim”, a aceita mesmo que de forma temporária, e retira dela motivação para seguir.

Finalizando a entrevista, logo após este último relato e considerações da estudante, só nos restou espaço para questioná-la quais eram seus sonhos e expectativas para o futuro. Sara respondeu prontamente e sem titubear: “o meu sonho é continuar estudando, emendar mestrado, doutorado, pós-doutorado. E penso até em ir pra área acadêmica”.

Em condições e mesmo com uma relação diferente as registradas por Manoel, Sara também criou uma conexão muito próxima e forte com seus professores. Eles foram muito mais que transmissores de conteúdo. Tornaram-se incentivadores, exemplos, amigos, bússolas a serem seguidas. Na ausência de itens materiais básicos para estudante e com apoio familiar fraco, até nesta condição, tentaram contribuir e amenizar a vulnerabilidade da estudante. A soma de todas estas condições e o impacto que eles produziram em sua trajetória – fizeram com que Sara também nutrisse uma admiração profunda pela docência.

Quando já estava encerrando a entrevista e a gravação, assim como realizado na entrevista de Manoel, elogiei a entrevistada sobre sua trajetória e a questionei se havia ficado algo importante que julgava não ter sido abordado ou se queria complementar algum relato. A estudante prontamente me respondeu “acho que não foi abordada a questão psicológica”. Imediatamente dei a liberdade para que Sara falasse sobre o assunto abertamente, a estudante prontamente o fez:

> Sim. Muita pressão. A gente tinha que dar conta da de todos os trabalhos, era prova, muitas provas a gente tinha a semana inteira de prova sim, aí tinha que estudar por fora ainda pro ENEM e a cobrança, a cobrança, eh tem muita questão da comparação, que é um problema. Ahh a internet ela facilitou muito a vida da gente, mas por outro lado também ela deu uma piorada, porque quando eh, a gente no INSTAGRAM de boa ali vendo uns reels, aí passava um vídeo de ah passei de primeira, direto do terceiro ano, um curso que eu amo. Aí as vezes aquilo pesava! E tem a questão da família, a minha família não me apoiou, mas me cobrava, já que eu estava aqui, eu tinha que estar estudando e passar. E isso aí pesou muito no terceiro ano a pressão da sociedade. Porque a gente também era estudante de IF né. Aí as pessoas olham, oh, estudante do Instituto Federal, é isso, é aquilo. Mas tinha essa pressão toda da sociedade, a pressão da família, aí tinha a carga horária. Sem contar que tem dia que a gente, a gente procrastina, já é algo humano, tem dia que a gente tá desanimado. Aí era difícil. Algo até que eu lembro que, ah eu tenho problema que eu, que eu falo, né? Aí os meus tios vinham me perguntando, e aí, você vai fazer o quê? Não sei o que tem. E ficavam perguntando, e, eu não queria ser perguntada de nada. Aí eu lembro que eu falei assim, é, na hora de apoiar, ninguém quis né? Mas agora ficar perguntando, ficar cobrando.

Assim como registrado na entrevista de Manoel, Sara levantou o desgaste psicológico sofrido – resultado do acúmulo de tarefas do último ano de Ensino Médio, somado a pressão exercida pelos processos de seleção para acesso à Graduação. A estudante também entrou em um tópico já tratado no trabalho, o peso e influência da internet e das redes sociais na socialização dos estudantes e da juventude em geral. Se a internet é reconhecida como ferramenta de acesso complementar ao conhecimento, também impõe a estes jovens uma pressão social provavelmente nunca vivenciada anteriormente. Em quase sua totalidade, as postagens realizadas nas redes sociais se referem a eventos positivos, comemorações, férias, aprovações – uma vida perfeita quando vista de fora.

Tal universo exerce mais do que pressão na juventude atual, mas dita culturas, pensamentos e modo de agir. Para além, propaga uma realidade possível somente dentro do mundo digital exercendo pressão diária na construção da juventude contemporânea. Conforme destaca Reis e Dayrell (2020, p. 18) “a internet é espaço de hipertextualidade e convergência. O universo online é domínio privilegiado da experiência contemporânea, principalmente juvenil”. E como tal, não deve ou pode ser negligenciado – seja a partir da utilização positiva que pode propiciar, mas também pelo poder destrutivo que pode exercer na atual juventude.

Não menos importante, a pressão familiar pela aprovação. Mesmo numa jornada marcada pela ausência de suporte familiar, surge a cobrança por resultados. Por todo o discurso da entrevista feito pela estudante, sobretudo neste último bloco, enxerga-se em nossa frente uma universitária que amadureceu e vem se formando a partir de provações além da

média. Se Sara transmite que se adaptou e mesmo se forjou a partir das dificuldades as quais é e foi submetida, ao mesmo tempo já chegou próximo de seu limite na relação como sua família trata e apoia sua jornada escolar. Se não encontrou o mínimo apoio que todo jovem espera ter no seio familiar, também não aceitará mais calada discursos e cobranças vazias.

A trajetória de Sara é marcada pela superação, resiliência e a busca constante pelo conhecimento. Independentemente dos desafios impostos por suas circunstâncias sociais, econômicas e familiares a estudante nunca aceitou a derrota. Ela acredita que o apoio de seus professores, somados a sua fé e determinação foram fundamentais para seu desenvolvimento e sucesso. Ao que tudo indica encontramos uma guerreira ou um hiperindivíduo (Martuccelli,2010b; Martuccelli e Araújo, 2012). Se de Sara foi subtraído o direito de escolhas livres, também não aceitou que terceiros decidissem sobre seu destino. Carrega marcas do peso das estruturas, mas não aceita delas a imposição do determinismo.

Se a estudante contou com "uma maior adaptabilidade" para escapar da eliminação, esteve longe de ter a origem em "um meio familiar mais favorável" (Bourdieu e Passeron, 2015, p. 23). Uma constatação colocada por Bourdieu e Passeron (2015, p.43), mesmo que de uma perspectiva 'excepcional' dos que escapam ao seu destino coletivo - não há como não enquadrar a estudante neste caixote ou característica – "encontrar no excesso de sua desvantagem a provocação para superá-la" (grifo nosso).

A partir da concepção de Martuccelli (2010b) de um processo contínuo de singularização e individuação forjada por provações, que mesmo não desligadas de sua posição social e das condições socioeconômicas, mas que também não ocorrem de forma determinística a elas – Sara pode ser colocada dentro deste grupo dos hiperindivíduos. Se os resultados da estudante a colocam dentro do grupo dos "improváveis", ela não nega sua disposição em ocupar a posição de insurgente.

Sara soube compreender e lidar com o processo de provação escolar. Diante da distribuição desigual de desafios (Martuccelli, 2007a, 2007b) ela foi uma das mais postas à prova. Não se pode negar - a partir da trajetória marcada pela falta de apoio familiar - a relação entre a possibilidade de sucesso escolar da estudante com as mudanças estruturais ocorridas na sociedade brasileira nos últimos anos e décadas, sobretudo nos sistemas educacionais. A condição histórica contemporânea, mesmo que ainda seja marcada pelas desigualdades sociais, avançou em condições que se tornaram suportes essenciais na jornada da estudante e em seu processo de individuação - como exemplo a democratização e interiorização de um ensino de qualidade e das políticas afirmativas de acesso e permanência.

Mesmo que algumas políticas possam criar ou propiciar uma condição de dependência e mesmo de estigma (Martuccelli, 2007a, 2007b) são fundamentais para a sobrevivência escolar dos estudantes em condições de vulnerabilidade.

Também não se deve ignorar, a partir da trajetória de Sara, bem como dos demais participantes, um pressuposto básico dos ensinamentos de Lahire (1997, 2002), a crítica as diversas hipóteses que abordam e buscam interpretar situações singulares e improváveis de sucesso escolar a partir da centralidade de um fator explicativo dominante. Na verdade, os resultados e complexidade estão interligados a diversos fatores, condições e contextos da ação a qual são vivenciados e submetidos no decorrer de sua trajetória (Lahire, 1997). Em outras palavras, o processo de socialização e individuação de Sara, para além das provas e suportes, foi moldado de forma transversal em diferentes dimensões e experiências, as quais a estudante vivenciou e que a constituem como ser social.

Araújo e Martuccelli (2019, p.297), em trabalho empírico sobre as individualidades populares nos setores urbanos no Chile, levantaram uma situação interessante sobre as entrevistas realizadas – "é muito provável que nossos entrevistados sejam, na vida cotidiana, menos heroicos do que quiseram nos deixar entrever". Apesar do trabalho dos autores terem objetivos e público diferentes desta pesquisa, tal citação se inseriu de maneira apropriada para este fechamento, como instigou a necessidade de retornar a constatação do comportamento de Sara durante toda a entrevista - a normalização e aceitação de todas as situações vividas. Sem expressar nenhum sentimento ou percepção de atitudes 'heroicas'. Pelo contrário, um sentimento pesado das situações vividas, a frustração quando aprofundada a temática a relação familiar, mas prioritariamente e de forma marcante – a alegria e positividade vindas de uma trajetória e construção como indivíduo que já suportou e lidou com grandes adversidades. Um indivíduo que se coloca em uma situação confortável (ou acostumada/experimentada/treinada) para enfrentar os próximos desafios, dada todas as experiências que a conduziram até aqui. Mesmo compreendendo que os suportes que seguem disponíveis são limitados, ao invés de medo, enxerga um futuro de possibilidades infinitas.

5.3 Maria: um universo compatível com a socialização escolar.

Quando concedeu essa entrevista Maria possuía 22 anos de idade. Naquele momento cursava seu quarto ano de Medicina em uma Universidade Federal. Natural de um pequeno município do interior do estado do Rio de Janeiro, ao ingressar na universidade, teve que

deixar sua cidade natal e migrar para a capital do estado. Todavia transmitia já ter se adaptado a rotina e a vida em uma grande metrópole.

Diferente do que ocorreu com Manoel e Sara, onde as entrevistas foram realizadas no ambiente acadêmico, a conversa com Maria ocorreu de forma remota via *Google Meet.* Por estar em uma fase avançada do curso de Medicina, a estudante já acumulava os estudos com um estágio em um hospital na capital fluminense. Mesmo a entrevista sendo realizada em um período em que a universidade se encontrava de greve, uma parte de suas aulas não havia sido suspensa, tampouco o estágio. Além disso, Maria estudava e residia em um estado diferente do pesquisador. Assim, após várias conversas pelo *Whatsapp*, decidiu-se em comum acordo, que a entrevista de forma remota seria a opção mais prática.

Vale ressaltar que, apesar de sua juventude, Maria já percorreu boa parte de sua graduação, o que lhe conferiu uma maior maturidade em comparação aos outros dois participantes da pesquisa, que ainda estão no início de sua jornada universitária. Tal situação e conversas prévias realizadas mostraram que a entrevista remota não prejudicaria a abertura necessária para que a estudante relatasse seu percurso escolar.

Maria foi indicada para participar da pesquisa por um colega de doutoramento, que acompanhou todo o desenrolar deste trabalho, desde as discussões teóricas e metodológicas, até o afunilamento de sua parte quantitativa para a qualitativa. Conhecendo a trajetória de Maria, tanto a indicou como intermediou o primeiro contato com a estudante.

Entretanto, dois pontos devem ser antecipadamente destacados sobre o perfil da estudante. O primeiro, Maria informou que no decorrer do seu percurso escolar sua família passou por uma mudança em seu perfil de renda. Se até o Ensino Médio estava inserida na parte da faixa de mais baixa renda, pouco após ingressar na faculdade, sua mãe teve uma melhoria salarial que contribuiu consideravelmente com sua situação financeira e permanência na universidade.

O segundo ponto e mais importante - diferente dos outros dois participantes, que os pais não possuíam Ensino Superior, a mãe de Maria possuía graduação em Pedagogia e atuava com professora na Educação Infantil. Importante frisar que estes dados foram apresentados somente após iniciada à entrevista. Mesmo diante dessas informações, optou-se por conduzir normalmente, sem realizar quaisquer alterações no roteiro.

Após uma análise e reflexão minuciosa da situação, levando em consideração que o critério para participação e mesmo o principal objeto deste estudo, foi a trajetória de estudantes das camadas populares que alcançaram alto rendimento no ENEM (ou em exames

de acesso à universidade pública), ou seja, os ‘sobreviventes’, optou-se pela inserção de Maria. Embora tenha afirmado que sua família melhorou consideravelmente suas condições financeiras nos últimos anos, no momento em que cursava o seu Ensino Fundamental e Médio estava inserida no grupo focal deste estudo.

Quanto a formação e a profissão de sua mãe, realmente trazem uma perspectiva diferente da vivenciada pelos outros dois estudantes participantes. No entanto, esta situação reflete uma realidade comum em muitas famílias brasileiras, onde os pais, mesmo que com um diploma de Ensino Superior, muitas vezes não conseguem alcançar uma remuneração adequada de imediato, ou mesmo ao longo de sua vida. Permanecendo assim, ainda que apenas economicamente, nos grupos com maior dificuldade de alcançar alto rendimento escolar devido ao menor acesso as oportunidades e mesmo condições de estudo.

Como já explicado teórica e metodologicamente, o pilar básico que levou este trabalho a um afunilamento para uma abordagem microssocial e qualitativa, foi o entendimento, de que mesmo em um grupo de estudantes oriundos de famílias de mesma faixa salarial, as singularidades e pluralidades fazem com que cada trajetória seja única. Cada estudante é marcado e responde de uma determinada forma as provas de vida as quais são submetidos e mesmo aos suportes existenciais que têm disponíveis. Tomou-se o cuidado para evitar que uma trajetória fosse de forma indevida sobreposta à outra, ou mesmo que houvessem comparações não contributivas ao estudo.

Previamente destaco dois pontos que trazem uma contribuição ímpar nos relatos realizados por Maria: 1 - a maturidade, compreensão e importância dada pela estudante a evolução da renda de sua família e como tal mudança afetou seu cotidiano na universidade, transmitindo uma visão de quem que já enfrentou dificuldades financeiras no passado. 2 – A importância que a estudante coloca em seu sucesso escolar a formação e instrução de sua mãe. Ao tratar com maturidade e mesmo de forma politizada estas duas situações, Maria contribuiu consideravelmente com a pesquisa no entendimento da importância de fatores além do econômico no desempenho escolar, como também de que maneira a melhoria da renda possibilita sua permanência na universidade.

Diferente das duas primeiras narrativas biográficas anteriores, onde os estudantes conduziram seus relatos baseados na temporalidade cronológica de suas vivências, apresentando um foco no percurso escolar no Ensino Fundamental e Médio, sobretudo por lograrem acesso ao Ensino Superior mais recentemente, Maria preferiu não utilizar de tal

estratégia. Conduziu a narrativa de sua trajetória escolar focada em três pontos de destaque: 1- família, 2 - o acesso ao curso de Medicina e o processo de seleção, 3 - a universidade.

Desta forma, as narrativas biográficas de Maria serão organizadas nos tópicos na seguinte ordem: 5.3.1 é apresentada a relação da família de Maria com o universo escolar; no tópico 5.3.2 são detalhadas as dificuldades no acesso ao curso de Medicina; por fim o tópico 5.3.3 tratou da vida universitária e uma visão geral da estudante sobre o sistema educacional, aprofundando também em seus relatos iniciais.

5.3.1 Família como alicerce

Maria é uma jovem estudante autodeclarada branca, originária de uma pequena cidade no interior do estado do Rio de Janeiro. Na ocasião da entrevista, estava no quarto ano do curso de Medicina em uma renomada universidade federal, que acessou via nota do ENEM. Nascida em 2002, Maria tinha 22 anos na época da entrevista. Ela é a mais nova de duas filhas que seus pais tiveram. A estudante residiu toda a sua infância na zona rural de uma pequena cidade na região noroeste fluminense. Atualmente mora na capital do Rio de Janeiro onde junto com a graduação realiza um estágio remunerado na emergência de um hospital de referência do município.

Seu pai é funcionário público municipal no cargo de Agente de Endemias. Conforme relatou, devido a remuneração do pai ser de apenas um salário mínimo “ele complementa a renda com trabalhos braçais na zona rural”. Já sua mãe trabalha como professora da Educação Infantil. Quanto à irmã, Maria informou que recentemente ela conseguiu acessar o Mestrado em Química, também em uma universidade pública. Os pais de Maria são casados e possuem uma relação estável. Seu pai concluiu o Ensino Fundamental. Conforme destacou a estudante, somente completado de forma tardia via EJA. Já sua mãe conclui o Ensino Superior em Pedagogia e uma Pós-graduação em Psicopedagogia.

A partir da escolaridade e pelos contados pela entrevistada, seus pais possuem um nível de instrução bem distinto, marcado por uma grande discrepância no nível cultural. Em partes, tal situação marcou e referenciou o percurso escolar de Maria. Ela acompanhou as dificuldades vividas pelo pai em suas atividades e ao enfrentar o trabalho braçal para complementar sua renda. Sua mãe com a maior renda e nível de instrução se tornou peça chave para que Maria, desde criança, entendesse a importância da educação.

Apesar do pai não ter avançado nos estudos, Maria deixa claro que ele reconhece a importância da educação e em todos os momentos teve apoio de forma incondicional. A diferença de instrução ou mesmo de renda, não criou problemas nas relações de seus pais, pelo contrário, estão sempre juntos priorizando as duas filhas. Evidencia assim o apoio e a importância da família em sua jornada. Maria optou por iniciar sua narrativa biográfica e de percurso escolar destacando a importância de sua família em sua trajetória:

> Eu acho que eu quero partir primeiro da minha família, porque minha família sempre me incentivou muito nesse quesito de escola, e assim, tinha uma desigualdade muito grande nos meus pais mesmo. Você vê que o meu pai, ele completou o Ensino Fundamental só. E ele nem completou na época certa, ele completou no EJA. Então assim, toda a questão da família do meu pai era muito difícil. Até hoje o maior medo do meu pai é passar fome. Porque os irmãos dele passaram. Eram sete irmãos e essa era a realidade deles.

A maturidade da estudante faz com que ela possua uma visão analítica da diferença da escolaridade dos pais e de como isso afetou sua visão. Ela vai além, transmitiu ter buscado compreender o porquê e a origem da diferença da instrução dos pais. Nessa linha, logo após iniciar sua fala, dá uma explicação detalhada da origem de ambos os pais e como cada uma das famílias tratavam a educação.

Maria relatou que a família de ambos os pais – seus avós, “eram muito pobres”. Na família de seu pai, nem ele ou seus tios tiveram a oportunidade de estudar. Sempre passaram por grandes dificuldades básicas na vida, sobretudo na infância e adolescência. Na família de sua mãe, as dificuldades não foram tão diferentes. Contou que seu avô materno até os treze anos não teve sequer um sapato. Apesar de o avô ter enfrentado praticamente a miséria em sua infância, conseguiu posteriormente estudar até a quarta série aprendendo a ler e escrever. Na visão de Maria, esse foi um diferencial, um aprendizado mínimo recebido, fez com que seu avô materno desse um valor para a educação de seus filhos.

A partir da importância dada a educação pelo avô materno, Maria disse que mesmo com dificuldades ele conseguiu que os seus quatro filhos tivessem acesso à educação. Situação diferente da ocorrida na parte familiar de seu pai, onde dentre os quatros filhos, nenhum conseguiu estudar em sua infância. Para Maria, tal situação marcou e impôs uma desigualdade muito grande entre suas famílias. Seja no aspecto financeiro como de capital cultural e instrução.

Os relatos realizados pela estudante mostraram claramente que a mesma buscou compreender a situação econômica, financeira, mas principalmente de acesso ao ensino e relação escolar de seus pais e mesmo avós. No mesmo caminho, buscou se apropriar dos relatos recebidos, os correlacionando diretamente com a situação atual de seus pais e tios, compreendendo que tal contexto a impactou diretamente:

> Então toda essa questão. De entender a importância da educação por parte do meu avô materno fez muita diferença. Porque isso fez com que minha mãe também entendesse a importância da educação, me incentivasse e também hoje pudesse me dar apoio financeiro pra que eu esteja aqui. Porque hoje ela é a principal provedora da minha família. E assim, isso foi muito nítido a minha vida inteira.
>
> Eh eu via muitas colegas minhas, que tinham que fazer todo tipo de atividade doméstica de casa. Elas eram meio que a empregada da família. E minha mãe não via isso, não me impunha nada dessa forma. Ela sempre falava: Maria você estuda, então você só estuda! Eu não quero você lavando o banheiro. Eu quero você sentada aqui estudando e se dedicando - e isso, desde pequena.

Maria conseguiu compreender que toda a situação e decisão de seu avô materno em lutar para que suas filhas pudessem estudar, refletem hoje, diretamente em sua trajetória. A estudante desde criança viu a importância que sua mãe dava à educação. Não menos importante, sua mãe atuando com professora na Educação Infantil, propiciou uma proximidade com o ambiente escolar. Trouxe para estudante um sentimento de reconhecimento e mesmo valorização do sistema escolar. Uma criança que apesar de origem simples e sem uma boa condição financeira, teve desde sempre uma relação positiva com a escola.

Como ensina Lahire (1997) a transmissão cultural não ocorre de forma osmótica entre família e estudante. Se dá a partir das relações estabelecidas, das vivências e experiências compartilhadas. A visão diária que sua mãe deu sobre a importância da educação estabeleceu desde o início da infância de Maria o inculcamento de valorização da escola. Não menos importante, a própria estudante destacou que cresceu vendo a diferença de rotina entre seu pai com pouca escolaridade e a sua mãe. Tal experiência, vivenciada seguidamente todos os dias, representou de forma indireta uma herança sobre a concepção da importância da educação – que influenciou diretamente a um condicionamento desde sua infância para valorizar sua trajetória escolar.

Não há como superar a narrativa acima sem registrar o entendimento da família de Maria sobre a relação da estudante com o trabalho. Apesar de inserida em uma família

humilde, ao priorizar o projeto escolar da filha, a estudante foi preservada da realização atividades da rotina doméstica, comuns para muitas crianças das camadas populares. Não se trata de aludir que esta condição em si foi o diferencial para o sucesso de Maria, mas a forma como o discurso foi apresentado, enfatizou a mobilização da família em torno da e para que a estudante tivesse as melhores condições.

A situação apresentada por Maria não é incomum nas famílias das camadas populares. Na verdade, em um pequeno mergulho na literatura do campo, se percebe uma corrente dominante de estudos e experiências que colocam que o sucesso escolar destes estudantes está relacionado à híper mobilização familiar e a inserção em práticas voltadas a valorização da escola. Lahire (1997, p.29) já destacava:

> A escolaridade pode tornar-se, em alguns casos, uma obsessão familiar, é fazer mais que os outros, para estarem seguros do "sucesso" escolar dos filhos[...]Os pais "sacrificam" a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado, ou para que saiam da condição sócio familiar em que vivem (Lahire, 1997, p. 29).

Longe de querer aqui enquadrar a família da estudante em um perfil previamente estabelecido ou constatado em outros estudos. O que deve ficar explícito é que a partir do sentimento de reconhecimento e valorização do sistema escolar – a família da estudante adotava todas as ações que julgava apropriadas na criação de um ambiente propício e que favorecesse o sucesso estudantil de Maria.

Ela seguiu seu relato sobre a importância de sua família no seu sucesso escolar afirmando que - um dos principais fatores que a fizeram estudar e querer aprender foram os incentivos recebidos de sua mãe. Ela foi sua base, exemplo e incentivadora. Com maior grau de instrução e uma relação direta e diária com o sistema educacional, a mãe de Maria criou para a estudante um ambiente marcado por ações e práticas condizentes com a cultura escolar.

Apesar do apoio incondicional recebido, a estudante fez uma ressalva importante - muitas vezes não podia contar com sua mãe no dia a dia. A rotina atarefada da mãe seja no trabalho, seja no acúmulo de atividades domésticas e relacionadas à família, muitas vezes dificultava uma relação mais próxima no quesito apoio escolar:

> Ela não tinha muito tempo pra me ensinar, apesar de ela ser professora, né? Até uma ironia assim, minha mãe não conseguia sentar ali comigo e me ensinar várias coisas porque ela tinha muitas demandas, ela trabalhava o dia todo, tinha a casa dela pra cuidar, ela cuidava também da casa do meu avô, de um irmão acidentado, eram muitas questões, mas ela sempre me

> incentivava a estudar, comprava livros de historinha pra eu ler, ela sempre me incentivava muito a leitura também. Isso pra mim e pra minha irmã.

Se analisada sobre a perspectiva Lahiriana crítica a transmissão cultural de forma osmótica defendida por Bourdieu, pode-se inferir que a falta de tempo da mãe para filha certamente afetou a transmissão de capital cultural. Tal situação é uma realidade em muitas famílias atualmente. Mesmo possuindo certos conhecimentos a serem transmitidos, devido as elevadas horas trabalhadas ou mesmo a rotina longe de casa, possuem menor contato com os filhos. Algo que afeta diretamente a transmissão de capital cultural para seus herdeiros.

Por outro lado, a própria Maria entendeu que a rotina sobrecarregada da mãe estava ligada diretamente aos cuidados com sua família, o trabalho, em conseguir meios financeiros para que as filhas pudessem seguir nos estudos. Em partes, o menor tempo direcionado a auxiliar no aprendizado da filha, era compensado com o encorajamento para os estudos, acesso aos livros, incentivos à leitura, entre outros apoios recebidos. O que também contribuiu na jornada da estudante.

Maria conseguia ver claramente as maiores dificuldades laborais de seu pai em relação à sua mãe, sobretudo devido a necessidade da realização de atividades braçais para complementar sua renda. A partir daquela situação a estudante, desde cedo, compreendeu a importância de sua jornada estudantil. Via na rotina diária a importância dos estudos. O inculcar, de forma expressa ou difusa, direta ou indireta – de um corpo socializado conforme colocado por Lahire (1997) - permearam toda socialização familiar de Maria, de sua infância até a adolescência.

Apesar da discrepância de instrução escolar entre seus pais ser presenciada por Maria todos os dias, nunca se criou um ambiente de divergências em sua casa. Tampouco gerou situações de conflito em sua família. Apesar do seu pai não ter tido a oportunidade de seguir com os estudos, também apoiava e incentiva incondicionalmente sua filha nesta empreitada.

Se não conseguia contribuir com a transmissão de capital cultural e conhecimento escolar, apoiava como podia. A estudante contou que seu pai “não conseguia me dar todo esse apoio igual minha mãe, mas ele estava ali. Ele criava um contexto que era seguro pra mim, querer estudar, procurar esse caminho”. Maria contava assim com um ambiente que a propiciava segurança e incentivo para o estudo.

Assim como colocado em algumas trajetórias analisadas por Lahire (1997) a situação escolar de Maria se fez favorável, uma vez que a configuração familiar não é contraditória. Apesar da diferença de escolaridade, os pais são coesos entre si, não se registrar princípios de

socialização que colidam ou se sobreponham. A ausência de capital escolar do pai, foi compensada pela dedicação as filhas, pela produção de um ambiente e situações que valorizavam a cultura escolar. Dessa forma, ambos os pais de Maria exerceram uma ação socializadora que estimulou e incentivou a filha nos objetivos e exigências escolares.

Conforme os casos de sucesso escolar de estudantes das classes populares relatados por Lahire (1997), em algumas configurações familiares os pais fazem de tudo para ocultar ou mesmo suavizar as dificuldades econômicas. A vontade central é de preservar os filhos e direcionar todo investimento possível para que eles consigam alcançar aquilo que muitas vezes os pais não tiveram a oportunidade. Tal contexto consegue, mesmo que parcialmente, blindar algumas das dificuldades econômicas e o ambiente modesto no qual estão inseridos. Os filhos ocupam um lugar essencial na vida dos pais, estes sacrificando o que for necessário para criar um ambiente propício ao sucesso (Lahire, 1997). O ambiente socializador familiar de Maria em sua infância e juventude assemelhou-se muito com a situação descrita. Apesar das dificuldades econômicas, em uma família simples, as filhas sempre foram prioridade.

Maria contou que ela e a irmã estudaram o Ensino Fundamental na escola municipal de sua cidade. Apesar da importância sempre dada a educação das filhas, seus pais não possuíam condições financeiras de arcar com a mensalidade de uma instituição particular. A estudante relatou não ter recebido naquele período uma educação "incrível", o que justificou, sobretudo pela escola contar com turmas muito grandes e alunos com diversas dificuldades, o que muitas vezes travava a evolução das disciplinas.

Apesar das dificuldades, disse que a escola lhe deu uma base mínima para buscar novas oportunidades. Incentivada e orientada por sua mãe, decidiu tentar acessar uma vaga em um Instituto Federal em uma cidade vizinha e assim conseguir um ensino de maior qualidade. Mesmo sem compreender bem como funcionava a educação no IF, Maria diz ter se "agarrado" a ideia, pois todo seu entorno sempre se referia positivamente àquela Instituição:

> Sempre fizeram uma propaganda de que o IF era uma escola muito boa, eu não entendia direito como funcionava ainda. Admito, tinha quatorze anos, eu não sabia direito o que era um curso técnico e tudo mais. Mas eu via no IF uma oportunidade de crescer, de ter acesso a uma educação que eu não podia ter até então. Então eu me agarrei aquilo, meus pais pagaram um cursinho pré-IF para mim. Na época eram duzentos reais, eu ia todo sábado pra lá e ficava o dia inteiro estudando. E aí a partir desse cursinho eu fui aprovada no IF.

O relato colocado pela estudante demostrou que mesmo ela não compreendendo na integridade como funcionava o ensino no IF, estava inserida em um ambiente que conhecia as oportunidades educacionais. Sob a orientação da mãe e com apoio financeiro para acessar um cursinho, alcançou a aprovação. Maria relatou que naquele momento, viu sua dedicação aos estudos refletir em uma vaga no IF, tendo assim sua primeira grande recompensa.

Na sequência a estudante narrou que apesar de ter tentado o acesso via cotas de estudante de escola pública, conseguiu nota de corte dentro da ampla concorrência:

> Como eu disse, eu não entrei por cota, porque eles colocaram todas as maiores notas, na ampla concorrência. E eu passei em segundo lugar, com trinta e três pontos, sendo que a menina que passou em primeiro lugar com trinta e quatro, sempre estudou em uma escola particular. Então as coisas começaram a ser mais niveladas aí, que eu consegui estudar mais um pouquinho e alcançar o Instituto Federal.

A narrativa da estudante remete a dois suportes já apresentados nas demais trajetórias: no primeiro, a conjuntura de interiorização e possibilidade de realização de uma educação de qualidade no Ensino Médio a partir da expansão da Rede Federal – um suporte com poder de propiciar que as condições comecem a ficar "mais niveladas". O segundo suporte expresso, mas na narrativa informado como não utilizado, que não pode ser ignorado ou deixar de ser abordado que se refere a política afirmativa de acesso – as cotas.

A política de cotas se apresentou neste trabalho, assim como em outros que utilizaram do mesmo conceito para sua abordagem, como um dos "suportes institucionais" mais relevantes da atualidade para acesso de jovens das camadas populares às universidades públicas e os Institutos Federais. Se for realizado o recorte de cursos de alta seletividade, o impacto ou importância das cotas provavelmente se mostrará ainda maior. Todavia, não há como ignorar que tal suporte não se exime de carregar (indevidamente) um peso para os que dela fizeram uso.

O discurso de Maria justificando ter alcançado uma nota que traria sua aprovação, independente do grupo ao qual estivesse inscrita na seleção, é comum para grande maioria dos estudantes que conseguem tal resultado. Não se trata de um julgamento individual sobre a política de cotas, mas de uma concepção que foi implantada ou construída socialmente e que induz a disseminação da diminuição do seu valor perante aos estudantes que a utilizam.

Assim como abordado na avaliação da condição das políticas estudantis assistenciais, as políticas afirmativas se apresentam como um mecanismo justo no processo de democratização da educação e reconhecimento das desigualdades que marcam a sociedade

brasileira. Todavia, por uma interpretação ou julgamento indevido, tais suportes são os mais marcados pelo seu caráter estigmatizante (Martuccelli, 2007b). Na visão de Marques (2019, p.272) sobre a política de ação afirmativa, “as cotas nascem com o estigma interessado e socialmente produzido de, ao querer afirmar um direito, negar o mérito dos indivíduos”. Para não perder o fio da narrativa de Maria, se retornará a este tema no último bloco.

Seguindo, Maria partiu para uma avaliação de seu Ensino Médio, a educação encontrada ao chegar no IF e sua permanência nessa instituição. Apesar de reconhecer a qualidade do ensino ofertada pelo IF, não narrou de forma detalhada toda sua trajetória no Ensino Médio. No entanto, frisou alguns pontos que julgou essenciais neste período tanto positivos como negativos. Assim como ocorreu com Manoel, Maria não deu grande destaque a parte do ensino das disciplinas curriculares comuns recebidas no IF, mas sim a contribuição da instituição para expansão de seu pensamento crítico. Destacou essa percepção a partir dos seus sonhos e de uma nova perspectiva de alcançá-los encontrada:

> E aí no IF, é eu sempre falo que foi o lugar que abriu portas pra que outras portas se abrissem na minha vida. Inclusive eu cito muito o professor E. Porque ele sempre falava pra gente sobre o mundo possível. Assim, que você consegue enxergar o mundo em que o seu sonho pode ser realizado, independente da sua situação, você tem que olhar além dos muros, além dos paradigmas de tudo e tentar enxergar uma realidade que por mais que seu sonho seja difícil ele é alcançado. E eu senti muito isso no IF!

Assim como ocorreu com os outros dois entrevistados, Maria coloca que no IF se aproximou mais dos professores. Recebia mais incentivos e apoio para alcançar a faculdade e lutar pelo seu sonho de ser médica. Conforme relatou “no IF eu me tornei amiga dos professores”. A possibilidade de estudar em uma instituição em que os professores dão um olhar, para além do aspecto curricular das disciplinas, fomentam o estudante a desenvolver seu lado crítico, colaborou com as decisões e escolhas de Maria – esse é o entendimento transmitido em seus relatos.

A partir do reconhecimento de Maria da importância do Instituto Federal em sua formação, da concepção dela como dos outros dois entrevistados que, para além de uma educação que inclui formação técnica, essas instituições vêm promovendo uma educação emancipatória. Não se pode negar o papel da interiorização desta rede de ensino e a maior acessibilidade a uma educação de qualidade que a mesma vem promovendo. Inserem-se como suportes marcantes na trajetória destes estudantes. Apesar de constituir uma rede de ensino

com limitação de acesso pelo quantitativo de vagas que oferece, os três estudantes participantes desta pesquisa são oriundos dela.

Poder-se-ia inferir que meu vínculo com uma destas instituições (informado na abertura desta tese), fez-se apropriado e facilitador do acesso a tais estudantes, o que é inegável (apesar de Maria, por exemplo, ter sido aluna em uma instituição de outro estado). Todavia ainda nos dados estatísticos da pesquisa (figura 20) constatou-se que na avaliação dos estudantes que figuraram dentro do grupo de notas do maior quintil (10% das maiores notas) – 18 em cada 100 candidatos, oriundos dos institutos federais, alcançam tal rendimento. Quando analisamos a rede estadual, apenas 2,2 candidatos a cada 100 conseguem tal resultado. Como nosso trabalho teve ainda, entre os fatores de escolha dos participantes, o critério necessário – ser estudante oriundo das camadas populares que conseguiu acessar cursos de alta seletividade em universidades públicas (ou seja, dentro do grupo das maiores notas), não se tratava de um público ilimitado. Soma-se a necessidade da intermediação, acesso e confiança dos alunos para participação em uma entrevista com a profundidade necessária a este trabalho.

É evidente que mesmo a partir do incremento das cotas de acesso nos IF, os estudantes oriundos destas escolas já passaram por um processo de seleção. Mesmo no caso de Sara, que acessou a instituição em um momento em que o processo seletivo não se deu por prova, houve uma seleção baseada em notas. Assim, não se pode negar tal condição na pesquisa e mesmo na trajetória destes estudantes. Tão pouco a melhor educação entregue por estas instituições, a algo que pode passar e se relacionar com o processo de seleção.

Dentro do escopo central desta pesquisa, a constatação é de que os Institutos Federais vêm atuando como suporte para estes estudantes, sobretudo a partir da interiorização e disponibilização de uma educação de qualidade que se coloca acessível a todos. Uma parcela importante da população já vem conseguindo uma nova perspectiva a partir dessas instituições. Apesar de não ser aqui o momento apropriado de aprofundamento sobre o funcionamento dos institutos federais, para tirar o ‘elefante verde da tese’, me aproprio de uma perspectiva específica realizada por Anjos (2023), quando, em sua tese de doutoramento analisou as práticas sociais e estratégias de estudantes de meios populares que cursaram o Ensino Médio em um Instituto Federal.

O argumento central do autor é ancorado, assim como nesta pesquisa, em uma travessia teórica entre a sociologia relacional de Bourdieu e uma sociologia da individuação – “o de que existe um ganho tardio de capital cultural por alguns estudantes de meios populares

que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica" (Anjos, 2023, p.24). Não há como discordar do argumento central apresentado por Anjos (2023). As narrativas aqui apresentadas mostraram o IF como ambiente propício ao enriquecimento cultural de seus estudantes.

Se houve a concordância com o argumento da pesquisa de Anjos (2023), seu resultado caberia perfeitamente para expressar as estratégias adotadas por Manoel, Sara e Maria:

> Os resultados demonstraram como esses estudantes agiram e atravessaram pequenos orifícios e fendas, mobilizando recursos e buscando razões que motivaram as suas ações sob forma de objetivos que lhes mostrassem a possibilidade de avançar. Sabedores das suas desvantagens culturais, tiveram que se performar dentro de um ambiente social dotado de elasticidades o que coloca em cena a ideia de maleabilidade que permite explicar como alguns comportamentos e interações podem se realizar com sucesso apesar de um número considerável de fracassos, de mal-entendidos, de inadequações colecionados ao longo da vida desses indivíduos (Anjos, 2023, p. 10).

O entendimento comum é de que apesar de tais instituições atuarem como suportes - seja pela interiorização e acesso a uma educação de qualidade por parte das classes populares, seja por propiciarem um ambiente rico culturalmente, possibilitam o "ganho tardio de capital cultural". Segundo Anjos (2023); Marques (2019); Martuccelli (2007a, 2007b, 2010) é no processo de individuação que estes estudantes, dentro da elasticidade da ação individual e de suas desvantagens socioeconômicas, adotam as estratégias possíveis para sobreviverem no sistema educacional.

Retomando as narrativas e experiências de Maria, a estudante positivamente narrou como a educação, para além do saber cotidiano, contribuiu com a sua construção como indivíduo. A mesma não se absteve de criticar a grade curricular do IF e a baixa carga horária de algumas disciplinas cobradas no ENEM e nos vestibulares. Para a estudante, o alto quantitativo de aulas da parte técnica do curso atrapalhava diretamente as disciplinas comuns que são avaliadas no vestibular. Maria deu como exemplo a disciplina de Biologia, que para o curso de Medicina tem alto peso. Destacou negativamente o fato de que no seu 3º ano "tinha quarenta minutos semanais somente" daquela matéria.

A estudante chegou a contar que no 3º ano os alunos tinham alguns sábados letivos e solicitaram aos professores que estes fossem convertidos em aulas para preparação para o vestibular. Porém, relata de forma indignada a resposta recebida do diretor da unidade: "aqui é uma escola técnica. Isso aqui não é um pré-vestibular. Então a gente não vai fazer isso". A estudante descreveu aquele como sendo um momento de grande frustração, tanto para ela

quanto para os colegas. Justificou o pensamento que já possuía naquela época: “eu queria muito estudar para o vestibular porque eu não estava vendo minha vida só ali, até o Ensino Médio, eu queria ver a minha vida além”.

Novamente, enfatiza-se que esta pesquisa, não pretende realizar aprofundamentos sobre a estrutura da Rede Federal, quiçá, fazer julgamentos. Entretanto, coincidentemente ou não, os três alunos que apresentaram sua trajetória neste trabalho, reconheceram a qualidade da educação promovida por estas instituições, ao mesmo tempo em que realizaram críticas consideráveis sobre as disciplinas comuns do Ensino Médio. Sendo justo, nenhuma crítica, na integralidade das três entrevistas, se referiu à qualificação dos professores destas disciplinas ou ao conteúdo didático. Tratava-se da carga horária pesada do técnico e a dificuldade de conciliação com o vestibular - que era o único objetivo destes três entrevistados.

Cabe aqui uma reflexão um pouco mais profunda, sem julgar antecipadamente qual seria o caminho possível, ou mesmo sem falar que o atual é incorreto. Com a expansão dos IF, os estudantes das classes populares, que já possuem uma afinidade com o sistema escolar, viram nessas instituições uma possibilidade de acessar a um Ensino Médio de qualidade e de forma gratuita. A Rede Federal se colocou com um grande suporte. Entretanto, tal acesso é vinculado ao ensino técnico integrado. Ou seja, estes estudantes não têm a possibilidade, caso fosse de sua escolha, de cursar somente o Ensino Médio e poder focar no acesso ao vestibular, assim como ocorre em muitas escolas particulares.

É fato que muitos não dão conta da alta carga horária e abandonam por tal motivo. Não seria viável o próprio Instituto Federal oferecer a mesma educação de qualidade, mas os estudantes terem também a opção de escolher cursar somente o Ensino Médio? Algo que já acontece em alguns Colégios de Aplicação vinculados às Universidades.

Nessa mesma discussão, um tema pouco pesquisado e mesmo de baixa divulgação dentro dados governamentais é: qual a porcentagem de estudantes que realizam o Técnico Integrado ao Ensino Médio nos Institutos Federais e em seguida ingressam no mercado de trabalho para exercer a atividade cujo diploma habilitou? Quantos ingressam na Rede Federal no intuito de conseguirem uma educação de qualidade, mas já decididos que irão para a universidade?

Aqui, em momento algum, se pretende desqualificar a educação que estes estudantes recebem na parte técnica ou como a mesma contribui em sua formação futura e na sua construção como indivíduos. Entretanto, assim como colocado na avaliação realizada sobre recursos da alimentação estudantil, os fundos públicos direcionados aos Institutos Federais

são limitados. Dada a expansão destas instituições, é sabido que as mesmas vêm contribuindo fortemente com acesso de diversos estudantes das camadas populares a um ensino de qualidade. Todavia, é chegada a hora de uma avaliação em sua integralidade.

Os três estudantes entrevistados, afirmaram que, ao ingressar no IF, tinham a universidade como destino. Em nenhum momento houve a mínima cogitação de exercer qualquer atividade profissional ligada a formação técnica. Na verdade, se não fossem questionados sobre qual curso realizaram, ou se não tivessem levantado as dificuldades em conciliar a combinação da formação do Ensino Médio com o Técnico, provavelmente sequer iriam falar sobre esse assunto. Há de se destacar que alguns Institutos Federais já levantaram a possibilidade junto ao MEC da abertura de vagas direcionadas somente ao Ensino Médio. Entretanto, não lograram sucesso no processo.

É necessário o aprofundamento de tal debate, amparando assim a contínua defesa da expansão e aumento de vagas disponibilizadas pelos Institutos Federais e outras instituições para que se promova a expansão e democratização de uma educação pública e de qualidade a todos. Todavia, assim como demos devido valor aos dados do ENEM em sua plenitude, na avaliação de qualquer modalidade de ensino, não se pode trabalhar somente com os resultados que agradam ao pesquisador e aos gestores escolares. Tampouco, ignorar a realidade da demanda e a expectativa dos estudantes.

Voltando a narrativa de Maria, ela descreveu que no Ensino Médio foi quando começou a ter uma noção mais detalhada do curso de Medicina e as dificuldades de acesso em uma universidade federal - chegando a ficar "aterrorizada". Naquele momento avaliou alternativas de outros cursos com os quais se identificava e também poderiam fazê-la feliz.

Entretanto, a principal contribuição retirada de sua educação no IF foi – "enxergar o mundo em que o seu sonho pode ser realizado". O que foi somado ao apoio incondicional de sua família que a levou a decisão final sobre seu destino: ainda no início do seu 3º ano tinha a certeza que não iria "fugir da Medicina", pois apesar de difícil, era o que queria para sua vida.

5.3.2 O vestibular: a principal "Provação"

Maria foca boa parte de suas narrativas em seu processo de acesso e conquista por uma aprovação no vestibular de Medicina em uma universidade federal. Mais uma vez o vestibular é colocado como um peso, uma pressão com a qual os estudantes são submetidos

para conseguir uma vaga em uma universidade pública. Para conquistar uma vaga em Medicina, essa pressão pode ser ampliada.

A partir do momento que decidiu que lutaria por uma vaga no curso de Medicina, Maria sabia que somente com o conteúdo recebido no IF não teria chances de sucesso. A baixa carga horária direcionada as disciplinas com maior peso na seleção para o curso de Medicina não jogava a seu favor.

Inicialmente tentou recorrer a um cursinho online. Porém, o período que possuía para acesso estava em sua casa na zona rural. Sem internet, tentava acessar com os dados móveis de seu celular sem muito sucesso. Conforme detalhou, reservou a internet somente para temas que tinha mais dificuldade. O acesso à internet foi um dos maiores obstáculos enfrentados por Maria, algo que ainda hoje é a realidade de muitos estudantes moradores da zona rural.

A falta de acesso à internet fez com que Maria tentasse complementar seus estudos através de apostilas de um cursinho que havia ganhado de uma amiga de sua irmã. Novamente o acúmulo de estudos, somados as horas do IF não foram fáceis, mas se dedicou muito. Entretanto, os resultados em seu primeiro ano de tentativa não foram favoráveis:

> Enfim, apesar de tudo isso eu fui me dedicando, fiz o que eu pude. E aí chegou né. O primeiro vestibular que eu fui, que foi o PISM, que foi o que é a prova de Juiz de Fora, UFJF. Eu não fui aprovada, foi um vestibular que eu fiz três anos, primeiro ano, segundo ano e terceiro do Ensino Médio. Eu não fui aprovada em Medicina, fiquei em quinze de oito vagas. Foi uma frustração, assim, bem grande, porque eu realmente tinha me dedicado. Mas, aceitei né? **A gente não pode ficar sofrendo**. Tem que continuar de pé. Fui pro ENEM, fiz o ENEM. Eh no primeiro SISU na primeira metade do ano. Eu fiz, já vi de cara que eu não ia passar, que eu não ia conseguir. Mas aceitei porque eu já imaginava que eu não conseguiria passar naquele momento, eu precisava estudar mais, já era uma coisa que eu já tinha me planejado.

Apesar da frustração pela não aprovação, Maria estava preparada para ir atrás de seu sonho. Ela contava com o apoio de seus pais. Mesmo sem condições, fizeram o que podiam e o que não podiam. Incentivaram que sua filha mudasse para Niterói onde sua irmã já morava, para cursar um pré-vestibular de qualidade e reconhecido pelo alto índice de aprovação. A essa altura, sua família já tinha tido uma melhoria financeira. Mesmo assim tiveram dificuldades em arcar com o curso.

Entretanto, a estudante que já possuía uma rotina de estudos, se deparou com um cursinho que julgou como muito diferente do que estava acostumada. Nas suas palavras “um modelo muito militarizado”, não se adaptando a metodologia do curso proposta. A estudante

relatou que a expectativa colocada - que o curso seria a solução para sua aprovação - somada com a frustração da não adaptação, a levaram a uma crise de ansiedade.

Imediatamente seus pais entraram em cena. Foram buscá-la em Niterói, ajudaram na decisão de desistir do curso e a levaram de volta para casa. Apesar do baque e do retorno para o interior do estado, Maria não cogitou pausar os estudos. Matriculou-se em um cursinho local e em um preparatório online. Estudava diariamente de 07 às 14 h em casa e de 16 às 22 h no cursinho presencial. Apesar da rotina pesada, estava em casa, ao lado de seus pais, em um ambiente que lhe transmitia segurança. Mais uma vez fica explícita a forma racional como a família de Maria se organizava e agiu, em busca de criar um ambiente que propiciasse condições para o sucesso escolar (Lahire, 1997).

No retorno a sua cidade natal, seu pais a aconselharam a concorrer a uma vaga pelo Programa Universidade Para Todos – PROUNI. O programa é uma política do governo federal que oferece vagas com bolsas integrais ou parciais em instituições de educação superior privadas, que convertem os impostos que deveriam pagar em oportunidades de acesso para alunos de baixa renda, na graduação. Maria conta que se inscreveu porque seus pais "queriam", mas não tinham empolgação.

Quando saiu o resultado do PROUNI, a estudante havia sido comtemplada com bolsa integral em duas faculdades diferentes. O que para a maioria seria um momento de alegria, a possibilidade real de poder cursar a sonhada Medicina, para Maria foi mais um momento de angústia e ansiedade. Em sua cabeça seu sonho não era somente cursar Medicina, mas de realizá-lo em uma universidade federal. Como abrir mão de uma oportunidade real pela incerteza de uma possível aprovação futura?

Maria contou que seu sentimento era que não teria tentado o necessário para a aprovação na universidade federal, que não teria dado o seu máximo. Havia se inscrito no PROUNI porque seus pais julgavam ser uma oportunidade que não deveria ser descartada. Todavia, mediante a aprovação, desconsiderar a real oportunidade de cursar Medicina com uma bolsa integral não seria uma decisão fácil. Maria contou que chegou a ir conhecer a faculdade e entregar a documentação necessária. Ao retornar para casa, tomou uma das decisões mais difíceis de seu percurso escolar – desistir de uma bolsa integral em Medicina:

> Meus pais quiseram que eu fosse lá conhecer a faculdade, que eu fosse levar a documentação, eu levei. Eh, e no fim a gente voltou pra casa, à gente foi numa sexta, na segunda já tinha que tá lá e morando lá. E eu estava assim, muito, nem dizia indecisa, mas eu estava muito triste com a situação, os meus pais também. Eles não estavam me forçando a aceitar a bolsa, em

> nenhum momento eles ficaram eh jogando indireta, nem chantageando, nem nada. Meus pais estavam ali comigo. Só que eu vi que eles queriam muito que eu aceitasse, porque eram dez mil reais por mês, meus pais não podem pagar dez mil reais por mês numa faculdade. E aquilo ali era uma oportunidade de fazer uma faculdade de Medicina, que eu estava dizendo não, por uma coisa que eles não podiam me dar. Então, eu sentia que eles estavam muito preocupados, muito tristes, e isso pesava muito no meu coração. Mas eles estavam sempre segurando a minha mão, falando tudo bem, você quer estudar, você vai estudar, você é inteligente, a gente tá com você. Não aceitei!

Tomar essa decisão foi, sem dúvida, um desafio enorme para uma jovem de dezoito anos. Abrir mão de uma vaga garantida para perseguir um futuro incerto exigiu muita coragem. A condição apresentada poderia ser inicialmente interpretada como um rompimento do raciocínio defendido por Bourdieu (2007) e abordado na escolha de curso por Manoel – um ajustamento da esperança e do contexto com as condições objetivas. Todavia, se na escolha de Manoel, mesmo a partir da análise da individualidade do estudante, não se mostrou possível conceber um fator determinante para o estudante tomar a atitude de não tentar Medicina. No caso de Maria, a decisão de desistir da bolsa integral, para trilhar na incerteza a busca de uma vaga em Medicina, numa universidade pública foi amparada por um fator determinante – a segurança e apoio encontrados em seus pais.

Se Maria escolheu esse caminho, é certo que o apoio de sua família foi fundamental, não só para essa decisão, mas para toda a sua jornada. Seus pais sempre estiveram ao seu lado e, mesmo desejando profundamente que ela aceitasse a vaga naquele momento, mantiveram uma postura de apoio incondicional. Estavam dispostos a fazer o que fosse preciso para que a filha pudesse seguir seus sonhos, mesmo que isso significasse trocar uma oportunidade certa por uma trajetória repleta de incertezas.

Como mencionado, não é devido sobrepor trajetórias, mas aqui se destaca o peso da família de Maria em criar um ambiente seguro para que a estudante tivesse a coragem de tomar uma decisão tão difícil. No caso de Manoel, por exemplo, mesmo com apoio familiar, a insegurança fez com que o estudante desistisse de concorrer a uma vaga de Medicina em seu primeiro processo de seleção. Tinha medo da não aprovação e do que isso representaria. Conforme dito por Manoel, ao ver que seria aprovado no curso de Medicina, gerou um remorso no estudante pela não escolha. Já Sara, apesar de aprovada em Medicina em um dos processos, sabia que, sem nenhum apoio familiar, não teria margem para outras tentativas. Precisando da aprovação para o Ensino Superior, tentou diversos cursos. Inclusive mesmo

depois de aprovada em Medicina, com medo de algo dar errado, iniciou a graduação em Engenharia, para somente alguns meses depois ir para a faculdade de Medicina.

Mesmo com a proteção familiar, seus pais não conseguiriam blindar Maria do julgamento de sua escolha. Ela relatou de forma indignada:

> Fui criticada pelo resto da minha família inteira! Fui criticada por gente aleatória da rua, me fizeram chorar na rua uma vez. De tanto que falaram na minha cabeça. Comecei a chorar! Falavam: nossa você é maluca, como que você não quis? E eu só estava falando, olha, eu não tentei de verdade, eu quero tentar, eu quero estudar, eu quero, sabe? Se não der tudo bem, mas eu quero. E aí, beleza, continuei estudando. Veio à pandemia. Cara, estudar para o vestibular é difícil, estudar na pandemia é pior. Porque você não tem contato com ninguém. Aquele ali é o teu mundo. O teu computador, as suas aulas e a tua apostila. Você só tem aquilo. E foi assim um período muito difícil da minha vida. Acho que foi o segundo ano mais difícil. Porque tinha todas essas questões de ter recusado a bolsa, de ter a pressão do vestibular, de estar trancada em casa. Então foi uma época horrível.

Apesar das críticas e de muitos não compreenderem a decisão de não aceitar a bolsa, Maria seguiu em frente. Conforme destacam Martuccelli e Araújo (2019) é diante das dificuldades impostas pela sociedade, que o caráter forte se faz um recurso importante para assumir as atitudes diante da vida e mesmo para poder se defender dela. A força de Maria não deixaria que as críticas e pressões externas a abalassem. Retornou sua rotina pesada de mais de dez horas de estudo diários.

Na casa dos pais, mesmo na pandemia, seguia em um ambiente propício e com incentivos necessários. Antes que pudesse fazer nos exames daquele ano testou seu desempenho concorrendo a seleção do SISU do segundo semestre com a nota do ENEM do ano anterior. Ficou na lista de espera das vagas destinadas aos alunos de escola pública. Maria já tinha ficado na lista de espera do primeiro semestre, mas não fora chamada. Dessa vez, a aprovação chegou até seu nome. Maria agora era oficialmente aluna do curso e universidade que tanto sonhou.

A estudante relata sua aprovação como um alívio para ela e seus pais. A estudante conta que praticamente não comemorou a aprovação. Estava exausta pela rotina de estudos e principalmente pela pressão por sua aprovação, sobretudo após desistir das bolsas do PROUNI. Nas palavras da estudante:

> Na hora que eu fui aprovada, nem foi tipo esses alunos que ficam - nossa, vamos pintar a Maria, vamos fazer festa. Cara, eu só caí no chão, chorei, porque aquilo era exaustão no final sabe? Eu tinha passado por tanta coisa,

> que não era tipo – vamos festejar que eu passei. Foi - que bom que isso acabou! Porque já estava em uma situação muito sofrida para estar nesse local que eu estou hoje!

Mais uma vez é evidenciada a pressão que o vestibular exerce sobre os estudantes. A aprovação no curso e instituição sonhados deixa de ser um motivo de ‘festa’, para se tornar um ‘acabou’. Se a reação da estudante ao alcançar o sucesso na ‘prova’ veio juntamente com o sentimento de alívio, pode-se imaginar o peso deste processo aos que não alcançam o ‘sucesso’ e são eliminados no caminho.

Na concepção que o percurso escolar é regido como um processo contínuo de seleção (marcado pela estratificação social), os estudantes para sobreviverem a ele enfrentam continuamente testes que julgam suas habilidades e desempenho. O vestibular se impõe como o ápice da competição ou seleção social – como também é a principal ou mais perceptível *prueba* escolar (Martuccelli; 2006, 2007a, 2007b). Em uma manhã ou tarde os estudantes são submetidos a testes que definem os aptos ou não, o sucesso ou o fracasso escolar. É feito o julgamento se estão preparados para seguir na jornada ‘escolhida’. Um único dia pode aferir o valor do esforço passado e o destino futuro daquele indivíduo.

A condição de seguir ou não a trajetória escolar por si só, já exerceria um peso gigantesco na trajetória de cada indivíduo. Todavia, a partir da percepção socialmente constituída que a escola possui a legitimidade e confiança institucional para julgar os indivíduos, o julgamento proferido não se limita a condição estudantil – este, tem a capacidade de emitir um julgamento global sobre uma pessoa (Martuccelli, 2006, 2007a, 2007b) . Se é propiciada a autoconfiança aos aprovados, os que carregam o fracasso não saem ilesos do impacto do julgamento. Muitas vezes são forçados a se reconstruir longe do ambiente escolar.

Para os jovens oriundos das classes populares, essa reconstrução como indivíduo, fora dos muros da escola, na maioria das vezes passa por sua inserção imediata no mercado de trabalho. Quase sempre em atividades pouco valorizadas e de baixa remuneração. Se o destino escolar não é definido unicamente pela posição social do indivíduo (Martuccelli, 2007b), o não sucesso educacional decreta um caminho ou direção quase certo para os provenientes das classes pouco favorecidas. Não menos importante, carregaram por sua vida os efeitos daquele julgamento. Martuccelli (2006, p.113) registra que entrevistou indivíduos que se afastaram precocemente da escola, que passam toda a sua vida agindo para demostrar para seu entorno social e mesmo a eles próprias, que não são ‘tontos’ e que o julgamento escolar lhe imposto no passado, não os reduz como indivíduo.

Assim, mesmo a provação escolar sendo comum a todos, além da concorrência desigual nas condições culturais e econômicas, se impõe um peso psicológico desproporcional aos estudantes dos estratos menos favorecidos da sociedade. Defendo o entendimento de Marques (2019, p.174), que no processo de individuação das 'jovens da roça' o vestibular se concebe como 'provas dentro da prova' – o que pode ser expandido para os três estudantes participantes desta pesquisa, como provavelmente representa a situação de grande parte dos jovens das camadas populares no Brasil.

Na trajetória de Maria, a estudante relatou que infelizmente continuou sofrendo mesmo após a aprovação. Ao iniciar o curso, contou que vivenciou a síndrome do impostor. Como havia acessado a universidade pela lista de espera e na cota de estudante de escola pública, tinha feito uma nota um pouco menor que os colegas de turma. Isso fez com que criasse um julgamento próprio de que "ela não deveria estar naquele local". A estudante relatou que tinha feito setecentos e quarenta e cinco pontos no ENEM, enquanto seus colegas acima de setecentos e setenta e cinco. Tal situação fez com que a estudante comparasse os resultados e criasse a ideia de estar ali por sorte. "Eu olhava aquilo e falava, eu estou aqui por sorte. Eu não mereço estar onde eu estou. E aí eu começava a duvidar da minha alfabetização".

Tal situação fez com que Maria questionasse toda sua capacidade cognitiva. Desacreditou que deveria ocupar aquele espaço. Para tentar superar a doença psicológica que a atingia, resolveu realizar o ENEM novamente. Como já tinha passado maior parte do ano se preparando, pois não contava que iria acessar a universidade na seleção do segundo semestre, realizou o exame para testar sua evolução, e quem sabe a ajudar a superar a síndrome que a consumia:

> Como eu já estava inscrita eu falei ah vou fazer. Já estudei mesmo e vou lá. Aí eu fiz a prova, consegui tirar uma nota maior, eh e aí eu passaria assim de cara na minha cota só, na minha cota, mas eu passaria. Não teria lista de espera, não teria nada. Neste momento eu consegui respirar e eu falei OK, tudo bem. Eu passei de novo, eu acho que talvez eu mereça estar aqui sim. Pode ser que não tenha sido tanta coincidência. E aí eu consegui respirar mais um pouco e seguir a faculdade.

Maria precisou mostrar a si mesma, pela segunda, vez que merecia a vaga que já havia conquistado. A estudante pôde contar com um suporte que se mostrou essencial na trajetória dos estudantes das camadas populares, as políticas afirmativas de acesso. Entretanto,

novamente ficou evidente que a política de cotas como suporte - pode carregar ou exercer um peso, ou mesmo uma provação consigo atrelada.

A partir dos relatos e da experiência vivida por Maria, compreendendo que a situação narrada e os impactos do acesso com uma nota menor se referiu a uma condição de cunho interno da estudante - sem nenhuma vinculação a julgamentos de terceiros. Não há como deixar de retomar a discussão do caráter estigmatizante (Martuccelli; 2007a, 2007b) que carrega a política de cotas na educação brasileira. No estudo desenvolvido por Marques (2019) sobre o acesso de jovens da roça à universidade pública, as cotas raciais e sociais também se colocaram como um dos 'suportes institucionais' mais relevantes. A apropriação realizada pela autora, dentro da concepção de suporte de Danilo Martuccelli, é a que adotamos em sua íntegra – "o próprio suporte é vivenciado em muitas circunstâncias como estigmatizante (Martuccelli, 2007b), no sentido de se assumir o rótulo, o estigma (Goffman, 1998), como as entrevistadas se referiram a partir de suas vivências" (Marques, 2019, p. 271).

As colocações de Marques (2019) se referem em parte sobre o preconceito direcionado as cotas raciais e a tentativa de retirada do mérito dos estudantes que acessam a universidade com uso de tal política, mas se estendem também as cotas sociais. Destaca que "as cotas não se concretizam como um suporte sem enfrentamentos, sem preconceitos que buscam discriminar os aptos e não aptos" (Marques, 2019, p. 272).

Conforme questionado mais à frente, Maria afirmou nunca ter sofrido preconceitos devido ao acesso via cota. Todavia é evidente que o acesso através de tal política revelou o caráter estigmatizante das cotas. Mesmo quando não há o preconceito explícito, o acesso com uma nota minimamente menor, pode trazer reações negativas no autojulgamento dos estudantes. Poder-se-ia levantar a possibilidade que a estudante também não entendesse a lógica da política das cotas - uma busca por compensar, ou pelo menos reduzir as desigualdades sociais e a diferença do ponto de partida de alguns estudantes, sobretudo das camadas populares. Este não foi o caso.

Logo após o relato de sua 'segunda aprovação' a estudante encerrou sua narrativa aberta. Para seguir a lógica e não perder o raciocínio engatou-se com a visão da estudante sobre as políticas públicas de cotas, já iniciando o próximo tópico da entrevista. Assim, como ocorrido com os demais estudantes, reservou-se o último tópico, aqui o 6.3.3, para aprofundar assuntos levantados no decorrer da narrativa inicial e uma visão sobre como vem sendo a permanência do estudante na universidade.

5.3.3. Uma visão politizada da situação estrutural da sociedade

Assim como nas duas entrevistas anteriores, após Maria concluir sua narrativa livre sobre sua trajetória escolar, sem interrupções do entrevistador, deu-se início ao aprofundamento de temas que a própria estudante destacou em seus relatos. De maneira similar aos dois primeiros entrevistados, o objetivo foi analisar os relatos sob a perspectiva atual dos eventos vividos bem como explorar a visão da entrevistada sobre as principais dificuldades e fatores que facilitaram sua trajetória escolar até aquele momento.

Conforme mencionado no encerramento do tópico anterior, logo na finalização do relato de sua trajetória, foi abordada a situação vivida por ela, quando enfrentou inicialmente a dificuldade de aceitação por ter sido aprovada com uma nota inferior a de alguns colegas. A partir dessa experiência, iniciou-se uma conversa sobre como a estudante enxerga a política de cotas.

Ao questionar se a estudante, naquela fase da juventude, poderia não possuir o entendimento claro das políticas de cotas e mesmo como era sua visão sobre o tema naquele momento, Maria prontamente rechaça tal hipótese:

> **Não, eu sempre soube a importância das cotas, sabe? Na minha vida inteira, eu comecei a me politizar com doze anos por meio da internet.** Assim, e eu sempre achei muito necessária e acho até hoje. Essa questão da síndrome do impostor foi mais uma questão interna. Que eu não conseguia sentar e olhar pra mim especificamente, como se eu fosse diferente. Assim, como não conseguia viver nessa questão de todas as dificuldades que eu tive, todas as diferenças socioeconômicas que eu passei, que não era o mesmo nível dos meus colegas. Eu não conseguia me perdoar por não ter uma nota boa quanto eles. **Apesar de eu ter toda a ideia de compreender que as cotas são justamente por uma reparação histórica.** São pessoas que tem condições socioeconômicas diferentes, tiveram um trajeto escolar diferente. Questão de cursinho, de escola particular. Eu entendia isso logicamente. Só que emocionalmente eu só conseguia me sentir inferior, porque eu sentia que eu não merecia tá nisso também muito por conta da lista de espera. Eu olhava aquilo e sentia que o espaço não era meu. Porque eu não tinha uma nota tão boa quanto eles, mas eu entendia racionalmente que eu não tinha uma nota tão boa por conta de toda a minha realidade então isso que pesava muito para mim, não consegui me dissociar daquilo ali e entender que eu tinha uma trajetória diferente e por isso eu era diferente. Minhas notas eram diferentes, era diferente. Eu não conseguia ter esse carinho comigo.

A narrativa evidencia que a estudante possui o entendimento da concepção do funcionamento das cotas como “reparação histórica” e atrelada as “condições socioeconômicas diferentes”. Todavia, mesmo quando o estudante compreende

detalhadamente a necessidade de tal política, ele não se isenta de possíveis efeitos. A partir da concepção que o estigma carregado pelas cotas é uma construção social – se impõe a necessidade de um caminho coletivo para superar de tal condição. Mesmo entendendo as políticas afirmativas como um 'suporte' essencial na democratização do acesso ao Ensino Superior, se reconhece também o poder de produzir tensões e constrangimentos.

Considerando que Maria demonstrou ter uma visão bastante politizada sobre o tema, avançou-se para compreender como ela via o funcionamento da política de cotas dentro da universidade, especialmente no curso de Medicina, conhecido por atrair muitos estudantes de alto poder aquisitivo. Perguntou-se também se ela já havia sofrido ou presenciado algum tipo de preconceito relacionado a origem social.

Maria relatou que nunca foi alvo de preconceito desse tipo durante sua experiência universitária. Ela se lembrou de apenas um caso isolado em seu período de faculdade: um estudante pichou uma frase contra a política de cotas em um dos banheiros da universidade e, em suas redes sociais, criticou alunos que ingressaram por meio desse sistema. No entanto, Maria destacou que este estudante foi amplamente criticado pela maioria dos colegas. Ela complementou sua avaliação sobre as políticas afirmativas de acesso:

> Sendo bem sincera. Na verdade eu sinto que principalmente a cota de cor de pele, né? PPI é a que é menos preenchida, isso porque muitas pessoas vão fraudando, tentando fraudar cotas e aí o que acontece? As listas não rodam pra sempre, elas tem um período até em que essas vagas podem ser preenchidas. Como são muitas pessoas tentando fraudar cota, chega um momento que você não completa aquela lista, então você tem onze vagas pra PPI, você só consegue colocar seis dentro da universidade. São cinco que deveriam ficar naquele espaço e não estão. E a mesma coisa da renda. Então eu acho que isso é um ponto. Tem pessoas também que fraudam cota de renda, que colocam, por exemplo, que moram com os avós, porque os avós têm um salário menor. Sendo que na verdade eles moram com os pais. Então eu não sinto que esse espaço está sendo respeitado, exatamente. Eu sinto que existe um problema aí!

É de ciência das instituições a necessidade do acompanhamento da tentativa indevida de acesso - via políticas afirmativas - de estudantes que não se enquadram nos critérios. A partir dos relatos da estudante, ficou evidente que existe a validação dos critérios, entretanto, a mesma deve ocorrer de forma mais célere, para não prejudicar o preenchimento da vaga de quem realmente tem o direito.

Conforme destacado por Gama e Amaral (2023), o processo meramente de autodeclaração dos candidatos negros não atende a política, sendo necessária uma melhor e

mais ágil regulamentação do processo de heteroidentificação dos candidatos, como também um maior detalhamento e padronização dos critérios de renda atrelados a vulnerabilidade social dos candidatos. Entretanto, não se pode questionar o argumento de Senkevics e Mello (2019), no qual a política de ações afirmativas com tamanha envergadura e abrangência, "necessita ser investigado com abrangência nacional e regional, com o intuito de subsidiar o acompanhamento da execução, dos resultados e dos impactos de tal legislação, bem como sua eventual reformulação visando potencializar os objetivos esperados" (Senkevics; Mello, 2019, p. 206).

Encerrado o tema cotas, solicitou-se que Maria dissesse quais fatores a estudante julga terem sido decisivos em sua trajetória escolar ou que auxiliaram para que pudesse chegar ao local onde está hoje. Maria volta a dar destaque a importância de seus pais:

> Apesar de todas essas dificuldades, meus pais sempre se dedicaram muito a mim e a minha irmã. Eles sempre incentivaram muita gente a estudar e sempre fizeram tudo que eles podiam pela gente. Então assim, eu sempre tive muito carinho e muito apoio da minha família. E isso, acho que foi o principal motor pra tudo que aconteceu e vem acontecendo até hoje nesse quesito de educação.

Se fosse necessário descrever o ambiente de socialização familiar que Maria narrou durante toda sua entrevista, recorrer-se-ia novamente a uma configuração dada por Lahire (1997, p.305) a uma estudante participante de seus estudos – "um caso excepcional de criança que vive uma socialização estável, sistemática e não-contraditória que a leva a um 'sucesso' escolar brilhante". Maria cresceu em um ambiente estável, marcado pela organização racional que favoreceu a constituição de disposições, modos e esquemas de agir consistentes com a cultura escolar. Nogueira (2013, p.9), em uma abordagem das contribuições de Lahire para a Sociologia da Educação, apresenta em um parágrafo, que se coloca aqui como um resumo, que dialoga com a percepção organizacional do cotidiano familiar de Maria:

> De um modo geral, uma situação mais estável e regular favoreceria uma gestão mais racional do cotidiano familiar, permitindo o planejamento das atividades e horários a serem cumpridos, a organização de um orçamento e a definição de objetivos a serem perseguidos em um prazo mais longo. Na perspectiva de Lahire, essa organização racional do cotidiano tenderia a afetar os processos de socialização, favorecendo a constituição nas crianças de disposições consonantes com esse ambiente familiar, ou seja, uma maior propensão para o uso racional do tempo, para o cumprimento dos horários e para o planejamento das atividades. Essas disposições seriam, por sua vez, de grande importância para uma boa adaptação dos alunos aos prazos,

> horários e aos objetivos de curto, médio e longo prazo associados à vida escolar.

Mesmo Maria destacando que "durante seu ensino básico sua família passou muitas dificuldades financeiras para que ela e sua irmã pudessem ter a oportunidade de conseguirem estudar". A condição e organização familiar apresentada por Maria vão muito além da situação econômica ou cultural de sua família. Nota-se que os pais não se empenharam somente para amenizar as dificuldades financeiras, mas sempre buscaram criar um ambiente estável e ordenado – sobretudo direcionado ao desenvolvimento de habilidades escolares.

Hoje, com uma situação financeira melhor, Maria tem uma maior tranquilidade para focar nos estudos e entende claramente a diferença que tal condição representa na vida de um estudante. Ela ainda faz uma análise pessoal, que nunca se julgou inteligente, mas sim dedicada. E prossegue o raciocínio dizendo que "se não fosse o apoio recebido dos meus pais, com certeza não teria alcançado uma vaga em Medicina. Eu sempre digo que eu não sou inteligente. Eu sou muito dedicada. Então eu estava sempre tentando muito. Então eu tive muito apoio nesse momento".

Na sequência, Maria destacou que compreende e visualiza claramente a mudança de realidade entre as três gerações de sua família:

> Assim, se for comparar toda a questão que a minha família passou e a nossa realidade hoje as coisas mudaram muito. Meu avô que não tinha sapato pra usar, sabe? Minha mãe que conseguiu estudar porque meu avô incentivou, o meu pai que tem medo até hoje de passar fome e hoje eu estar ocupando esses espaços, pra mim é algo muito significativo. E só aconteceu mesmo porque a minha família sempre me incentivou.

Maria realizou uma narrativa que parte da compreensão da evolução das condições socioeconômicas de sua família – das dificuldades vividas pelos avós e seus pais – ao apoio incondicional para ocupar um espaço por muito tempo restrito. Quando enumera as condições históricas que contribuíram para levá-la até ali, inseriu como fundo de sua narrativa mais que uma condição individual, mas em nossa perspectiva – as mudanças históricas em sua família não estão desatreladas da evolução histórica da sociedade, principalmente das condições e possibilidades educacionais.

O objetivo da sociologia da individuação é "detectar os vários desafios que os indivíduos enfrentam na condição moderna" (Martuccelli; 2007b, p.34). Todavia dependendo das estratégias de pesquisa ou dos problemas levantados, o estudo pode permanecer

relativamente em um nível histórico. O que não se pode deixar de conceber é que o centro da análise seja direcionado para os contornos históricos da condição moderna e sua relação vista ao nível das experiências dos indivíduos (Martuccelli; 2007b, p.34). Nesta perspectiva se compreende que evolução de condições narradas por Maria, sobretudo quanto ao acesso educacional, vão além da individualidade de sua família. A partir de uma visão macro, entende-se que a passos lentos a sociedade caminhou na direção de uma melhora nas condições educacionais. Todavia, a influência de fatores socioeconômicos ainda representa um grande obstáculo na trajetória dos estudantes das camadas populares.

Quando se analisa o processo de individuação a partir das provas as quais os indivíduos são submetidos, uma de suas características é que a mesma está associada a uma situação difícil e que cada indivíduo possui uma percepção particular dela (Martuccelli; 2007a). Neste entendimento o autor destaca que quando se pede as pessoas que falem sobre suas experiências, elas tendem a focalizar em 'eventos singulares' que consideram terem ocasionado uma mudança radical em suas vidas. Quando, na verdade é improvável que um acontecimento isolado tenha mudado sua vida. Todavia, é a partir destes momentos que o indivíduo toma consciência, "mesmo que de forma parcial ou incipiente" sua percepção sobre fatores "invisíveis e de longa duração" e a "presença e o papel das estruturas em suas vidas" (Martuccelli; 2007a, p.106).

Maria ao relatar a condição histórica de sua família, pareceu enxergar o papel histórico e das estruturas em sua jornada. Uma dupla percepção – ao mesmo tempo em que reconheceu o avanço das condições socioeconômicas e educacionais de sua família, também ficou evidente que as provações que vive e viveu - mesmo sendo menores que as vividas por seus antepassados - não estão desvinculadas de sua origem social. Se "as histórias dos atores são muito diferentes dependendo do grau de consciência que o ator revela" (Martuccelli; 2007a, p.107), Maria parece aceitar que a situação já foi pior.

Retornando a narrativa sobre os apoios recebidos em sua trajetória, Maria destacou ter tido muito incentivo de seus professores, especialmente durante o Ensino Médio. Para ela, estes incentivos foram uma motivação extra, que impulsionaram a continuar firme em seus estudos, mesmo diante das dificuldades. Ela acredita que o apoio dos professores teve um papel fundamental em sua trajetória, ajudando a fortalecer sua confiança e determinação:

> Os meus professores do IF principalmente, assim, eles sempre estavam muito ali comigo me incentivando. Às vezes eu estava desanimada por N questões. E eles falavam você consegue! Vamos lá! O Professor E. ficou revoltado quando eu não peguei a bolsa do PROUNI. Porque ele sabia do

> meu sonho de cursar Medicina e sempre me apoiou. Mas eles sempre me incentivavam. Depois que eu expliquei toda a situação, do porque eu acreditava. O professor E. mesmo, pegou na minha mão e falou não, se é o que você quer ser, o que você tem vontade. Vai! Não desiste! Você consegue! Eu acredito em você! Então isso fez muita diferença pra mim.

Assim, como ocorrido com Manoel e Sara, Maria pode contar com professores que iam além de ministrar o conteúdo educacional, eram incentivadores. Acreditavam no potencial de seus alunos e colaboravam para que eles pudessem perseguir seus sonhos. No caso de Maria, mesmo após deixar o Ensino Médio, manteve contato com alguns professores que torciam e continuavam incentivando na sua trajetória.

Novamente a relação professor-aluno ocupa, no processo educativo e na trajetória do entrevistado, um lugar de destaque. O vínculo ultrapassa o papel de simples transmissão de conhecimento e de ministrar conteúdo educacional, para uma relação de confiança. Uma relação de engajamento recíproco entre professores e aluno. A situação reforça o papel fundamental que cada docente pode desempenhar na vida de um estudante. Este suporte envolve dar exemplos, oferecer incentivos, instrução, direcionamento, amizade e orientação.

Mayer e Costa (2017) destacam que a relação professor e aluno deve ser baseada na confiança, afetividade e respeito. O docente tem como papel principal contribuir para o desenvolvimento integral do estudante. Entretanto, uma vez que cada aluno tem história e trajetórias de vida diferentes, implica na necessidade de um olhar atencioso do professor a individualidade de cada um. Quando o estudante encontra um professor disposto a ser essa referência em sua jornada, o educador pode se tornar um ponto de apoio essencial.

Entretanto, é importante reconhecer que nem todos têm a sorte de encontrar docentes com tal disposição ao longo de sua jornada escolar. Há que se entender, ou mesmo justificar que muitas vezes, pela rotina da sala de aula ocorre a dificuldade de estreitamento na relação. Mesmo registrando a disposição necessária, aquele professor pode não conseguir acessar e criar o vínculo necessário para uma aproximação com o estudante.

Muitas vezes o próprio sistema educacional (devido suas diversas intercorrências e mesmo interferências externas) propicia um ambiente escolar marcado pela burocracia e relação formal, pouco contribuindo com a formação daquele estudante como indivíduo e dificultando a autonomia do professor que busca uma aproximação afetiva com seus estudantes.

Todavia, o momento atual aponta para a necessidade do rompimento da tradicional valorização da dimensão cognitiva em detrimento da afetiva. Veras e Ferreira (2010, p.220) já

alertavam para a dificuldade causada pela visão dualista do ‘afeto/cognição’ na compreensão das relações entre ensino e aprendizado em sua totalidade, como no processo de formação dos estudantes em seus vários níveis de escolaridade. No mesmo sentido Imbernón (2011, p. 7-8) propõe que a instituição educativa como um todo, deve se aproximar-se mais de um caráter relacional e dialógico:

> Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância à relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição.

Prosseguindo as narrativas, Maria citou os auxílios financeiros estudantis recebidos no seu Ensino Médio e como foram fundamentais para sua permanência na escola, sobretudo naquele momento “onde a renda de sua família ainda não era tão boa”. Ela contou que esses auxílios:

> Contribuiu muito na permanência, né? Porque o IF não era da minha cidade, então eu sempre tinha que pegar ônibus para ir para lá, eu tinha que almoçar no campus e tudo mais. Meus pais já mantinham a minha irmã em outra cidade, então eles tinham muitos gastos com ela. Então toda essa questão de me ajudar a permanecer na escola com certeza assim fez muita diferença.

A estudante prosseguiu sua análise colocando que os auxílios permanência, transporte, alimentação “colaboram muito com os alunos que são de classes mais desfavorecidas” onde naquele momento ela se incluía e pode contar com tal política. Conforme destacam Ganam & Pinezi (2021) os programas assistenciais estudantis possuem um vínculo estreito com as necessidades materiais dos estudantes em piores condições socioeconômicas, se tornando uma alternativa para minimizar a preocupação diária com custeio de moradia, alimentação, transporte e outras despesas básicas que assolam o aluno de baixa renda.

A estudante destacou que a universidade também possui tais incentivos de permanência. No atual momento não necessita mais deles, no entanto, enxerga que a política não consegue atender todos os estudantes que dela necessitam:

> A faculdade também tem esses incentivos só que eu acho que ela não abarca a quantidade de alunos que realmente necessita. Hoje eu não me incluo nesse grupo, porque realmente minha família enfim conseguiu se situar melhor.

> Mas tem muitos colegas que precisam e não são abarcados. E acho que sim, a gente precisava muito de políticas sociais pra poder minimizar tais desigualdades.

Maria já sentiu as dificuldades que a falta de recursos financeiros pode propiciar na jornada dos estudantes das camadas populares, como também pôde viver com o apoio e suporte dos auxílios estudantis. Mesmo sua família tendo hoje melhorado sua situação financeira, compreende a importância das políticas de permanência e assistência aos estudantes carentes, como defende sua expansão - uma vez que consegue ver ao seu lado, colegas que deveriam, mas não são assistidos.

Neves e Lima (2010) compreendem que as políticas de ações afirmativas têm se direcionado na busca de amenizar as diferenças socioeconômicas e garantir a igualdade de direitos e de competição:

> Para garantir a igualdade de direitos, é necessária a ação do Estado no sentido de oferecer condições especiais àqueles que, por razões de ordem social, econômica, cultural ou política, estão originalmente em situação desfavorável de competição com outros membros da sociedade. (NEVES e LIMA, 2010, p. 57).

É neste sentido que se mostra evidente a necessidade de expansão de políticas públicas que busquem combater as desigualdades estruturais e que historicamente marcam o Brasil. Se vislumbra algum caminho para eliminação ou redução destas desigualdades, ele deve e pode começar dentro dos sistemas de ensino. Com certeza, as ações de assistência estudantil podem representar um início para tal caminhada. Entretanto, mesmo tendo ocorrido nos últimos anos uma expansão de tais políticas, Silveira (2019), por exemplo, mostrou que o orçamento destinado as ações de assistência estudantil das Instituições Federais de Ensino Superior avançou mais de 830% entre os anos de 2008 e 2016, superando a casa do bilhão. O que mostra que se deu um *start* para o caminho que busca amenizar as desigualdades. Entretanto, a expansão dos recursos está diretamente ligada ao aumento de vagas registradas, assim, como Maria colocou-os recursos ainda são insuficientes para atender todos que dele necessitam.

É importante frisar, que quando falamos que a família de Maria teve uma melhora em sua situação financeira, não a colocamos no grupo dos mais favorecidos. Pela declaração da evolução da renda informada, sua família saiu da classe baixa, para classe média baixa. No enquadramento do IBGE, utilizado na parte quantitativa da pesquisa, teria saído da classe E/D e migrado para a C. O que também vai ao encontro dos dados e análises quantitativos

registrados no trabalho – na parte de baixo da tabela de renda, mesmo pequenas melhoras podem significar uma grande diferença nas condições dos estudantes e consequentemente no rendimento escolar. No caso de Maria, se o reflexo não ocorreu diretamente ainda na Educação Básica, em sua permanência na universidade, conseguiu entender e assimilar claramente o impacto do aumento da renda de sua família em suas condições de vida.

Entendo que a vivência da estudante reforça sua empatia e o desejo de ver um sistema educacional mais justo, com suporte para todos os que dele precisam. Isso é muito significativo, pois a experiência pessoal pode ser um poderoso motor para a transformação social e para o fortalecimento das políticas públicas de apoio aos estudantes.

Seguindo a narrativa, questionou-se a Maria sobre o que ela coloca como as principais dificuldades em sua trajetória escolar. A estudante optou por uma resposta dividida em três fases, conforme sua progressão escolar. No Ensino Fundamental, colocou como maior dificuldade a qualidade do ensino fornecido aos estudantes nas escolas municipais. Não direcionou a dificuldade aos professores, mas ao quantitativo de alunos por turma e principalmente a falta de nivelamento dos estudantes, o que tomou como principal entrave para que estas instituições consigam avançar em um ensino de maior qualidade.

No Ensino Médio Maria não teve dúvida, voltou a criticar a "carga horária excessiva" de aulas, principalmente, no caso dela, direcionadas ao curso técnico. A estudante citou que chegou a ter uma crise de choro em sala, quando um professor da área técnica substituiu em cima da hora uma prova por um trabalho em casa. Contou que já estava exausta, era uma data próxima dos vestibulares, só queria fazer a prova e encerrar. Realizar um novo trabalho era mais tempo, em um momento que já estava exausta. A estudante complementa seu entendimento:

> A questão do técnico era muito difícil de manejar. E eu entendo que tem as questões, poxa, eu que me coloquei no papel de fazer o Ensino Médio com o técnico. Eu me coloquei nisso. Ninguém me obrigou, sabe? Foi uma escolha minha. Mas tinha épocas que era muito difícil de conciliar.

Como já debatido no tópico anterior, não aprofundaremos novamente em tal situação. Entretanto, reforça-se a opinião de que a política de Ensino Médio Integrado deve ser analisada pelo Ministério da Educação com mais profundidade e fundamentada em dados.

Já na faculdade Maria colocou que a falta de recursos financeiros comprometeu diretamente o acesso as diversas atividades complementares necessárias para a formação. A estudante destacou que na formação em Medicina é necessária a participação constante em

congressos, cursos pré-residência, cursos complementares. Em suas palavras “eu não tenho a mínima condição de pagar e a maioria dos meus colegas vai fazer. Isso vai fazer diferença na hora que a gente for tentar residência, né? Uma especialização e tudo mais”. Mesmo a estudante tendo declarado que sua família conseguiu uma melhora financeira, apesar de ter a tranquilidade para se manter estudando em outra cidade, ainda não possui condições similares a de alguns colegas. Quem dirá os estudantes ainda pertencentes as camadas populares.

É comum ouvir que estudantes de Medicina, mesmo bolsistas em instituições particulares ou alunos de universidades federais, enfrentam altos gastos adicionais. Este cenário é amplamente conhecido. Entretanto, os dois outros participantes desta pesquisa, em cursos distintos, também relataram dificuldades com gastos complementares. Se Sara que está há poucas semanas no curso de Engenharia, mencionou o custo com cópias como uma despesa extra que já pesa em seu orçamento, Manoel destacou os altos custos com materiais e equipamentos como uma grande dificuldade para sua permanência no curso de Fisioterapia.

É fundamental observar como estudantes de baixa renda podem acessar esses equipamentos bem como cursos e congressos necessários para uma formação completa. A política de equidade não deve se limitar ao acesso a universidade. Maria, por exemplo, defendeu que estudantes que não podem arcar com esses custos complementares ficam em desvantagem em relação aos colegas com recursos praticamente ilimitados.

Encerrando os pontos de dificuldade, Maria enfatizou sua situação pessoal de acesso limitado à internet. Como sempre morou na zona rural, enfrentou restrições quanto à qualidade da navegação. Mesmo nesta situação, a estudante colocou que “a internet abria um leque de conhecimento”, seja no acesso as apostilas como nas videoaulas e materiais complementares. A estudante contou que no Ensino Fundamental e início do Ensino Médio, possuía internet somente via celular. Assim, adotava como estratégia o uso de seu pacote de dados para assistir vídeos somente das disciplinas e temas que tinha maior dificuldade. Entretanto, na pandemia seus pais conseguiram colocar internet em sua casa, encerrando naquele momento as limitações, o que a estudante classificou como “sendo fundamental nos seus resultados”.

Assim como registrado nas outras duas trajetórias aqui narradas, Maria também utilizou da internet como forma de complementar o conhecimento recebido em sala de aula. Fica evidente que a internet pode contribuir diretamente com o acesso e democratização do conhecimento escolar, complementando a educação que os estudantes recebem ou receberam

na escola. Pode se tornar um suporte significativo na jornada escolar daqueles que buscam conhecimento além dos muros da escola.

Torna-se impossível negar que a educação sofreu mudanças significativas nos últimos anos, sobretudo com massificação da internet. É fato que ainda se registram problemas no uso da internet para fins educacionais, sobretudo quanto a limitações de acesso (Kenski, 2015). Entretanto, mesmo nos casos aqui relatados, de Maria e Sara – estudantes de origem rural e inicialmente com dificuldades de acesso a uma internet de qualidade - viram e atribuíram essa ferramenta como importante em seu sucesso e resultados escolares.

As possibilidades educacionais criadas pela internet são amplas. Se retornarmos a situação de preparação de Maria para o ENEM, a estudante relatou que desistiu de estudar em uma grande cidade para dedicar-se aos estudos ao lado de sua família, residindo na zona rural e no interior do estado. Porém, com acesso a uma preparação de qualidade, fazia o cursinho online. A internet propicia a não limitação de território na disseminação de conhecimento. Tal relato nos remete novamente às colocações de Giddens (1991), as condições de modernidade (aqui aceleradas pela internet), o alargamento e indefinição de tempo e espaço – e as conexões entre diferentes regiões, pessoas ou contextos sociais como um todo. Dayrell (2007) adverte sobre o poder da internet em transpor quaisquer muros ou limitações e atuar diretamente na socialização juvenil.

O reconhecimento da internet e mesmo de ferramentas remotas como evidentes suportes dos três estudantes aqui biografados, não impede a realização de uma importante observação. Manoel, Sara e Maria possuíam uma vontade e direcionamento pessoal na busca de conhecimento e na valorização da educação formal. O que contribuiu para que os três buscassem na internet a complementação e construção de conhecimento de forma consciente e crítica. Tal característica, provavelmente, não seja encontrada em todos ou na maioria dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio. O que pode tornar a internet também um ambiente perigoso. Conforme destacam Filho e Fernandes (2023, p.356) o uso indiscriminado de plataformas e canais online de ensino “pode gerar mais danos que benefícios”, quando os estudantes não possuem a orientação necessária.

É nessa linha que a internet se apresenta como uma ferramenta potente na contribuição do conhecimento, cultura e como uma instância socializadora de grande influência na socialização juvenil, num ambiente marcado pela autonomia de seus usuários. Cabe a estes o direcionamento sobre o que e por onde navegar – uma construção de conhecimento livre. “O aprendiz torna-se um autodidata, que tem vontades e interesses de aprendizagem próprios, que

podem estar relacionados a uma necessidade pré-universitária, como o preparo para o ENEM, ou focado em diferentes tipos de instrução" (Xavier, Knoll, Ghisleni, 2023, p. 196).

Seguindo a narrativa, Maria refletiu sobre a localidade de sua residência, e se de alguma forma ela afetou sua trajetória. Colocou que "realmente só vê de negativo a internet". Fora tal situação, tinha um ambiente familiar tranquilo e até mesmo pelo isolamento, com muita "tranquilidade e silêncio para estudar".

A estudante também relatou que não possuía muitos colegas de infância. Por morar em uma região isolada, não tinha muitos vizinhos. Ao questionar sobre os colegas de Ensino Fundamental e se eles também conseguiram seguir os estudos, a estudante informou que a grande maioria não chegou a fazer faculdade. Então perguntou-se, assim como feito com os demais participantes, o que ela julgava que tinha feito com que conseguisse seguir os estudos e acessar a universidade, enquanto a maioria dos colegas não. Maria voltou a reforçar o apoio recebido em toda sua jornada dos pais e também dos professores.

> Acho que fica muito difícil comparar. Mas eu acho que eles não acessaram justamente por falta de oportunidade, falta de incentivo. Porque eu tinha muito incentivo, mas eu via que muitos dos meus colegas não tinham, sabe? Por parte da família e até por parte da escola. Muitos desses colegas não tinham incentivos porque eles eram vistos como mais um dentro de uma sala enorme. E aí eles não conseguiram acessar esse espaço. Eu acho que o principal ponto mesmo é esse do incentivo, sabe? Que é o que move! Você ter uma base familiar também segura, que você tem espaço pra crescer, pra você se desenvolver enquanto criança e também para sonhar. Crescer em todo sentido. Eu acho que muitos colegas eles não tinham isso, que tinham famílias que não eram muito sólidas, sabe? Pais que eram divorciados, mas os indivíduos são divorciados, mas que não conseguiam estar ali com os filhos, que não conseguiam dar apoio moral e emocional pra eles, eram crianças que muitas vezes sofriam, sofriam maus tratos também, os pais batiam. Meus pais nunca bateram em mim, eles sempre defendiam isso. Mas era muito comum que as crianças apanhassem na minha escola. Então eles não tinham esse incentivo educacional, não recebiam afeto dos pais. Então eram muitas questões que não permitiam que eles sonhassem e quisessem se dedicar também. E a escola acabava não sendo também atrativa porque os professores não se aproximavam tanto deles, eu sentia que se aproximavam muito de mim, mas tinham alguns alunos que nem tanto. Então tinham muitas questões que perpassavam, mas acho que o principal ponto é de incentivo, base familiar e apoio da escola.

Maria entendeu perfeitamente o peso que sua família teve em seus resultados educacionais. Conforme já abordado exaustivamente, motivação, segurança, ambiente propício, a família sempre esteve ao seu lado em qualquer situação que enfrentasse. A

estudante não deixou de destacar o apoio e a boa relação com seus professores. Não menos importante, compreendeu claramente que seus resultados ‘perpassam’ os fatores ali evocados.

Outro ponto de destaque na narrativa de Maria é sua compreensão sobre a importância do papel afetivo na construção das relações, sobretudo ao entender que o resultado dos colegas passa por não terem tido a oportunidade ou sorte de receberem a mesma condição. Na verdade, pareceu narrar a formação de grande parcela das crianças das camadas populares. Por fim, não há como deixar de destacar, a colocação da estudante sobre sua relação e aproximação com os professores quando comparado aos estudantes provenientes de um meio não condizente à cultura escolar.

Boutin (2017, p. 354) enfatiza que “uma relação positiva entre professor e aluno favoriza o êxito e a perseverança escolar”. Entretanto, o mesmo autor coloca que o inverso – uma relação embaraçada ou não à vontade entre aluno e professor - pode contribuir para tornar seu meio escolar não agradável. “Um aluno que se sente mal em face de seu professor, que não se sente apoiado por este, tem menos chance de êxito que outro que não viveu tal situação” (op. cit.). Tais tensões e relacionamentos estremecidos, na maioria das vezes, estão ligados ao meio social e cultural no qual esses estudantes viveram sua socialização primária, a maioria das vezes divergente da socialização escolar. Tal situação ajuda o sistema escolar a afastar ou mesmo eliminar os que mais precisam dele.

Já na parte final da entrevista, voltou-se a abordar a universidade, como tem sido sua permanência e evolução no curso de Medicina. Maria voltou a destacar a relevância dada a melhora financeira da família “assim por a questão da renda da minha família ter mudado um pouco, eu já me sinto mais tranquila na questão da universidade. Eu não tenho tantas dificuldades”. Voltou a colocar que financeiramente, às vezes não pode fazer alguns cursos, que são mais caros, mas tenta ir ao que dá. No momento atual, devido a greve, contou que sente um pouco mais as dificuldades econômicas principalmente devido ao fechamento do bandejão. A estudante ainda avaliou que se sua família não tivesse tido uma melhora de renda, julga que não conseguiria se manter no curso.

> Se fosse a renda do meu ensino básico não seria possível tá em Niterói hoje. Niterói é uma cidade muito cara, eu nunca conseguiria acessar a Universidade aqui, sabe? Eu faria algum curso provavelmente na cidade vizinha, que eu iria com ônibus da prefeitura e tudo mais. Mas estar aqui nesse espaço seria impossível.

A estudante ainda destacou que atua como bolsista de iniciação científica em um projeto do PIBIC. Exerce também a atividade remunerada de estagiária da emergência de um hospital municipal, que conseguiu acessar por processo seletivo. Ainda conta com ajuda financeira da mãe. Mesmo assim, dados os altos custos, as finanças estão sempre ajustadas. Maria apresenta uma situação em que além do estudo, atua em outras duas atividades que auxiliam no seu orçamento mensal. Sua dedicação com certeza é gigante.

Essa reflexão e os fatos relatados apontaram também para uma questão crítica: como um estudante de origem popular, recém-aprovado e sem acesso imediato a uma atividade remunerada ou apoio familiar, conseguirá manter-se na universidade? As persistências das dificuldades financeiras continuam a limitar as oportunidades dos menos favorecidos, afetando duramente aqueles que, com grande esforço, conseguem superar as desigualdades e ingressar no Ensino Superior. Infelizmente, muitos desses estudantes enfrentam o risco de evasão justamente por não conseguirem arcar com os custos de permanência, mesmo após ultrapassarem a barreira inicial de acesso.

No caso de Maria, com uma parte das dificuldades econômicas superadas, o outro lado é muito positivo. Relatou que fez a escolha certa. É apaixonada pelo curso e pela faculdade. Hoje, não tomaria decisão diferente na escolha da profissão. Entretanto, deixa claro que não é hipócrita e coloca que também a questão financeira como um dos motivos de estar ali, que não dá desassociar isso de sua vida. “A gente estuda claro por gostar, mas eu não sou herdeira então eu não posso só gostar. Eu tenho que pensar que eu vou trabalhar depois e que eu preciso usar aquilo ali como minha fonte de renda”.

Maria engatou o discurso de que vê a graduação como a realização de um sonho e de ter tido sorte de conseguir fazer realmente o que gosta e tem paixão. Trata com muita gratidão toda a oportunidade de se desenvolver profissionalmente e academicamente. Vai além, viu que com a educação provavelmente conseguirá ascender socialmente e critica o discurso (que estava em alta na internet naquela semana) que colocava que pessoas de “classes mais abastadas” não fazem faculdade e que o pobre ficava estudando, não tinha retorno com o diploma. Para Maria, os ricos que se dedicavam e acreditavam no estudo “elas não acreditam na educação porque já tem dinheiro”.

A estudante mostrou claramente a importância que dá a educação e entendeu que será através dela que mudará seu destino:

> Eu acho que situação assim econômica geral pra uma pessoa que não tem uma graduação é muito desfavorável. Existem cargos que são muito de

> trabalho assim manual, de trabalhos pesados, ou em condições que não são muito legais. Tipo trabalhar com comércio, eh em mercados que eu tenho uma carga horária excessiva e tudo mais. E eu vejo a universidade como um local em que a gente pode alcançar espaços mais favoráveis. A gente pode conseguir uma jornada de trabalho, menos extenuante, um trabalho que não seja tão braçal, um trabalho que seja mais mental mesmo. Não digo que não seja cansativo, mas é mais confortável fisicamente pelo menos. E também alcançar uma renda maior porque esses trabalhos geralmente que estão disponíveis para as pessoas que não completaram uma graduação são trabalhos com uma remuneração muito baixa. De um salário mínimo geralmente. E as pessoas que não são graduadas e tem um salário maior do que isso são exceção. São pessoas que herdaram alguma coisa ou que deram sorte e conseguiram montar um empreendimento que fosse lucrativo. Não é uma regra, a gente não pode tratar como uma regra, embora algumas pessoas tratem, são exceções. Eu vejo hoje a universidade como principal caminho para conseguir é um emprego mais favorável, uma ascensão social e uma vida mais confortável também.

O discurso da estudante, em parte refletiu a experiência pessoal que viveu e acompanhou na vida de sua família. Seu pai, sem estudo, enfrentou durante toda a vida o trabalho pesado, braçal. Mesmo com mais de uma atividade, recebia uma remuneração menor que sua mãe, que teve a oportunidade de estudar. A realidade vista na sua casa todos os dias, enraizou na estudante o valor do que a educação poderia representar.

Como a estudante abordou questões relacionadas ao trabalho e as condições de atuação de algumas profissões, considerando seu período avançado no curso, retomamos uma questão abordada no início deste trabalho: discussão sobre a política geográfica de formação de médicos e sua migração. Perguntamos a Maria se a estudante pretendia, depois de formada, retornar a sua cidade natal, no interior do estado, exercendo lá a profissão de médica. A estudante parece já ter decidido seu futuro, continuar na capital fluminense. Inicialmente justificou a necessidade de seguir suas especializações e se tornar uma profissional de excelência. Complementou dizendo que o não retorno ao interior perpassa por outras situações rotineiras que normalmente ocorrem:

> Eu acho que é questão de oportunidade sabe? Porque no interior infelizmente a gente não tem muita oportunidade em vários sentidos. E a questão de lazer é muito importante. E uma coisa que pesa mim muito é a questão da política. Eu sinto que lá qualquer profissional toma muito carteirada. E às vezes tem que exercer trabalho que não é o correto. Não seguem as normas dos protocolos. Porque você tem uma pressão externa ali, e que não te permite trabalhar. Eu acho que isso pesa muito também na questão do aparato técnico. Porque enfim, a nossa vontade, quando a gente estuda em um hospital de excelência, que nem um hospital da UFF é de fornecer o melhor para o paciente. No melhor cenário possível. Então, eu acho que é muito triste, muito doloroso, você retornar pra uma realidade que você não

> consegue dar aquele tratamento, sabe? Você realmente se sente decepcionada, porque você sabe que podia tá fazendo algo melhor, que podia tá reduzindo sequela, podia tá reduzindo o óbito, mas você não consegue pelo aparato que você tem. Eu acho que isso é muito desestimulante.

A priori, Maria vai se enquadrar na alta estatística de médicos que optaram por exercer sua profissão em grandes centros. Conforme exposto pela estudante, a decisão vai muito além de uma escolha de cunho pessoal. Envolve diversos aspectos econômicos, políticos e sociais. Porém, a estudante reforçou com veemência sua visão politizada da sociedade, seu interesse e objetivo de poder diretamente dar suas contribuições, sobretudo para os mais necessitados:

> Então, o meu objetivo principal é trabalhar no SUS, porque eu acho que a gente tem que devolver para a comunidade que a gente recebeu e eu recebi muita coisa assim do sistema público de ensino. Toda a minha trajetória foi nele. Então, os meus pontos principais é essa questão mesmo de trabalhar no SUS. Mas eu penso também em ajudar assim em questão de caridade né? De ter consultas a baixo custo ou até de graça mesmo para algumas pessoas. E propiciar acesso à saúde para quem necessita e não tem condições de pagar.

Maria tem a visão clara que sua ascensão social na atual conjuntura, trata-se apenas de tempo e da continuidade de sua determinação nos estudos. Porém, dada a sua origem social e seu futuro como médica, já tem a vontade de dar sua contribuição e mesmo retorno à sociedade.

Para finalizar a entrevista, assim como os demais entrevistados, perguntou-se a Maria quais eram seus sonhos e expectativas para o futuro, a estudante mais uma vez não tinha dúvidas:

> Eu estou pensando já nas minhas especializações, pelo menos vou fazer duas porque primeiro eu quero fazer clínica médica. Eu tenho certeza que eu não quero nada de cirurgia, não quero pediatria, então eu já estou cortando e depois da clínica médica eu quero fazer outra especialização. E ainda não sei, talvez cardiologia ou endocrinologia e a partir daí eu pretendo trabalhar no SUS. E pretendo também talvez ter o meu consultório particular e aí assim, não cobrar preço exorbitante porque eu acho que faz sentido em consulta médica que está seiscentos reais. E mesmo numa capital, assim, não se justifica esse valor ser cobrado. Enfim, fornecer também consultas sem cobranças para os mais carentes. Eu vou ter que trabalhar por um tempo na emergência. Pretendo me tornar plantonista pra poder também juntar um pouco de dinheiro e me manter durante residência porque a bolsa não é, não tem um valor tão grande assim mensal e pra morar numa cidade como o Rio de Janeiro acaba não sendo o suficiente.

> As expectativas agora são essas, já pensamos em especializações e acho que pra isso trabalhar sempre dando plantão Sempre que possível pra juntar um dinheiro e ajudar minha família também porque meu plano é que minha mãe se aposente depois que eu me formar. Ela vai perder um pouco do salário, mas ela vai conseguir viver bem com o que ela tem. E o meu pai ele não vai se aposentar da Prefeitura. Só que eu queria que ele parasse de trabalhar com a horta dele, porque meu pai trabalha de segunda a segunda no sol quente, enfim, um trabalho braçal, cansativo. Meu pai já tem alguns problemas de saúde. Então o meu objetivo também é retornar um pouco de dinheiro, não sei se ele vai aceitar, mas tentar retornar, para que ele possa parar pelo menos essa atividade braçal.

A partir da mobilização, de uma estratégia ou concepção da educação como prioridade dentro da família de Maria, a estudante segue rumo a finalização do curso de Medicina. Ao reconhecer o apoio incondicional recebido dos pais, anseia poder inverter os papéis e logo possibilitar uma melhor condição de vida para sua família. Todavia, mesmo a estudante em suas narrativas direcionando a centralidade de seu sucesso escolar a mobilização familiar, não se pode negar a interligação com os demais fatores e suportes registrados em sua trajetória, ou mesmo outros que possam ter passado despercebidos.

É evidente que a partir de uma situação material, um pouco melhor que a dos outros dois participantes da pesquisa, sobretudo, devido ao trabalho incessante dos pais para mobilizarem recursos financeiros que criassem uma condição mais estável - agiram como um "amortecedor" da condição social na qual a estudante estava inserida (Martuccelli, 2007b). Dá a narrativa de Maria o ar de uma trajetória menos acidentada quando comparadas a dos demais participantes.

Todavia, há que se destacar, a compreensão da própria estudante do impacto, na conjuntura atual como universitária, da pequena melhora financeira da família, sua renda como bolsista de pesquisa e estagiária médica em um hospital público. Tais condições impactaram diretamente na forma como a entrevistada formulou suas narrativas. Mesmo contando sobre as diversas dificuldades e adversidades vividas, Maria se colocou na situação de olhar para o passado e compreender o caminho percorrido, numa posição atual mais próxima do sucesso, da realização e da ascensão social, do que das adversidades vividas em tempos anteriores.

Se fosse para trazer uma citação neste momento, que pudesse descrever adequadamente o momento, de forma apropriada ou não, contaria com um grande nome da música nacional - Nando Reis - e um pequeno pedaço do início da letra da música Dessa Vez: "É bom olhar pra trás, e admirar a vida que soubemos fazer! É bom olhar pra frente. É bom no que é igual! Olhar, beijar e ouvir cantar um novo dia nascendo".

Na prática, o local onde Maria já se encontra, traz um alívio para o final das três trajetórias narradas. Todavia, os outros dois estudantes ainda não puderam olhar para trás e avaliar de forma calma os obstáculos superados - porque ainda vivem a chegada à universidade, um dos momentos de maiores adversidades. Situação que Maria, a mais velhas dos três estudantes participantes da pesquisa, conseguiu superar. Assim, há de se compreender o discurso mais enfático e carregado de emoções de Manoel e Sara, que naquele momento da entrevista, narraram as provações vividas para chegar até ali. Todavia continuam imersos no presente de contínuas adversidades e provas estruturais para seguirem vivos dentro do sistema educacional.

Entretanto, se reconhecemos a diferença na condução pelos estudantes da apresentação de suas narrativas. Ou até mesmo que fatores ou condições explicativas do sucesso escolar podem ter passado despercebidos pelos estudantes ou pelo próprio entrevistador. Não há como negar que alguns dos suportes narrados na trajetória de Manoel e Sara também são registrados e impactaram, diretamente no desempenho de Maria, ou minimamente, abrem condições para os resultados escolares apresentados. Entre estes destacam-se: a conjuntura de interiorização e acesso de uma educação de qualidade no Ensino Médio em sua localidade de residência ou proximidade, a expansão no número de vagas no Ensino Superior; as políticas afirmativas de acesso; como também as ações de assistência para a permanência estudantil usufruídas; uma construção cultural e cognitiva de aproximação e relação afetiva com os professores; a utilização da internet para complementação de conhecimento.

Não menos importante, Maria sempre colocou sua educação como prioridade. Assim como os demais estudantes, adotou e conciliou as estratégias possíveis com todas as oportunidades disponíveis que a auxiliassem a alcançar sua vaga em Medicina numa universidade federal.

É nesse sentido que as trajetórias de Maria, Manoel e Sara, são resultado da transversalidade, pluralidade e heterogeneidade dos ambientes socializadores em que estiveram inseridos; das condições, situações, experiências que os moldaram e os construíram como seres sociais; e da própria singularidade de cada um desses estudantes. Passa também pela condição histórica da sociedade na qual estiveram e estão inseridos, que exerce influência no modo como enxergam e enfrentam a provação que é acessar e permanecer no Ensino Superior - sobretudo em cursos de alta seletividade. Impactando também nas ações e estratégias adotadas para aproveitar todas as oportunidades possíveis.

5.4 Considerações sobre as trajetórias narradas: um fechamento repleto de aberturas

A partir da mudança de foco - de uma abordagem quantitativa macrossociológica para uma microssociologia - buscou-se compreender em quais contextos e situações alguns indivíduos conseguem superar as adversidades e alcançar o 'sucesso escolar'. Mais do que isso, a mudança nas lentes da pesquisa, mesmo que direcionada a estudantes de um mesmo estrato socioeconômico, evidenciou a heterogeneidade dos contextos familiares, sociais, culturais e mesmo econômico, dentro do qual cada estudante trilha sua trajetória e se constrói como indivíduo. Uma pluralidade de contextos e condições que não são enxergadas a partir da pesquisa estatística.

Mesmo com o deslocamento para um olhar voltado as singularidades e pluralidades as quais estes estudantes estão inseridos e vivenciam diariamente, não se abriu mão de compreender a relação e o papel tanto das estruturas como do contexto histórico no processo de construção destes indivíduos. Nesse caminho, se explorou as possíveis práticas e formas de relações sociais que conduziram o processo de 'sucesso escolar' destes estudantes, principalmente as provas e suportes que ancoraram as trajetórias.

As biografias narradas por Manoel, Sara e Maria sobre suas trajetórias escolares e pessoais evidenciaram as inúmeras adversidades e obstáculos enfrentados pelos estudantes provenientes das classes populares para conseguirem sobreviver no sistema educacional e terem acesso ao Ensino Superior. Os percursos escolares inevitavelmente se apresentaram recheados de dificuldades e provações, sendo necessária, além de uma estratégia de sobrevivência, uma dedicação fora do comum.

Dentro destas trajetórias truncadas, esses estudantes mobilizaram e se aproveitaram de todos os recursos e oportunidades disponíveis que pudessem auxiliar na compensação suas desvantagens socioeconômicas e culturais. O sucesso escolar destes estudantes não se dá devido a uma ou outra condição isolada, mas pela soma das condições históricas nas quais estão inseridos, de como se apropriaram e agiram frente às adversidades, mas também como souberam mobilizar os suportes necessários e disponíveis na empreitada escolar.

Como atores plurais (Lahire, 1997, 2002, 2005) estes estudantes foram moldados pela multiplicidade e heterogeneidade de disposições, bem como por múltiplas influências. Ficou evidente que a socialização primária, as vivências transmitidas e as relações de interdependência com as pessoas que cercam estes jovens, produziram efeitos, pré-

disposições e deram sentido a percepção de como enxergam e reagem nas diversas esferas sociais. Não necessariamente ocorreu uma reprodução direta das formas de pensar e agir registradas em suas famílias. Esses estudantes desenvolveram sua própria modalidade de comportamento em função da configuração e das condições nas quais estão inseridos. A partir da conjuntura atual de modernidade, o processo de socialização e individuação desses sujeitos foi moldado de forma transversal, em diferentes dimensões e experiências, as quais influenciaram para que chegassem aonde estão.

A partir da concepção de Martuccelli (2010b) de um processo contínuo de singularização e individuação forjada por provações, que mesmo não desligadas de sua posição social e das condições socioeconômicas, os entrevistados tiveram a possibilidade de responder de forma individual aos constrangimentos e adversidades aos quais foram submetidos. Se os resultados apresentados por Manoel, Sara e Maria podem ser enxergados como imprevistos ou exceções, minimamente inserem uma visão mais otimista sobre o sistema educacional, indo além dos determinismos sociais. Da mesma maneira, não há como negar uma concepção básica, "os atores são mais um processo do que um produto" (Martuccelli, 2007a, p.23).

Para finalização deste capítulo, colocou-se como apropriado uma sintetização dos achados interpretados a partir das narrativas. Para encadear, analisar e relacionar os resultados aqui encontrados se explorou algumas pesquisas de destaque sobre o sucesso escolar na literatura nacional. O pressuposto que se buscou estabelecer foi puramente relacional e explicativo. Entendendo não ser apropriado qualquer tipo de enquadramento dos participantes da pesquisa em 'perfis' previamente estabelecidos, ou mesmo fazê-los se encaixar em padrões familiares ou de ação engessados – o que realmente este capítulo mostrou ser inadequado quando analisou a singularidade da trajetória individual de cada um. Todavia, a relação de resultados e mesmo a apropriação de interpretações dos que nos sucederam facilitou a condução da análise.

As pesquisas sobre a longevidade escolar no Brasil, se iniciam nos anos de 1990, com destaque para os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores Écio Antônio Portes (1993) e Maria José Braga Viana (1998), ambos motivados em compreender o aumento de casos de estudantes das camadas populares que vinham conseguindo acessar o Ensino Superior.

Portes (1993) buscou como objetivo central de sua pesquisa, compreender a relação dos universitários das camadas populares e de suas famílias com a escola. A partir dos depoimentos de 37 entrevistados, reconstituiu as trajetórias escolares percorridas e as

estratégias empreendidas pelos estudantes e suas famílias. Os resultados revelaram trajetórias irregulares, marcadas por dois momentos distintos: o primeiro referente ao período do pré-escolar ao segundo grau; já o segundo marcado pelas tentativas de acesso à universidade. O que coloca o vestibular como uma prova histórica, que ultrapassa gerações. A principal consideração realizada por Portes (1993) foi a identificação de características socioeconômicas singulares nos estudantes das camadas populares que conseguiram prolongar os estudos. Algo que se dava principalmente na menor necessidade material seja por empregos mais estáveis ou moradia própria, o que refletia diretamente na maior permanência estudantil. Como visto no caso de Sara, a dificuldade material pode se tornar o maior obstáculo na trajetória dos estudantes mais vulneráveis.

Já no trabalho de Viana (1998, p.2), a pesquisadora buscou compreender o sucesso escolar ‘inesperado’ ou ‘estatisticamente improvável’ das camadas populares. A pesquisadora entrevistou sete estudantes e direcionou seus estudos a três esferas que colocou como estreitamente relacionadas: a família, o filho-aluno e a escola. Em seus resultados a pesquisadora identificou sete configurações singulares de longevidade escolar, sendo constituídas a partir da interdependência dos seguintes traços ou princípios de análise:

> Sentidos atribuídos à escolarização pelas famílias e filhos-alunos e tipos de relações intersubjetivas e intergeracionais que se instalaram, mediados pelo sucesso escolar alcançado; disposições temporais dos sujeitos e suas famílias; modelos socializadores familiares; tipos de mobilização escolar familiar; referências exteriores ao núcleo familiar no sentido estrito.

Viana (1998) já partia, orientava e reconhecia dentro de suas análises a condição da interdependência de fatores nos resultados daqueles estudantes. Todavia, assim como Portes (1993), os resultados apontaram para a relevância (ou maior centralidade) do papel da família nas trajetórias escolares. A relação entre sucesso escolar das camadas populares é vinculada a estrutura e a abordagem de como as famílias veem e encaram a educação. Pode-se inferir que naquele momento o campo de pesquisa foi marcado pela centralidade nos resultados estudantis ligados diretamente a base familiar.

As pesquisas de Portes (1993) e Viana (1998), além de percussoras nos estudos da longevidade escolar de estudantes das camadas populares na educação brasileira, serviram e servem de inspiração para quem se dispõe a contribuir com este campo. Destaca-se que ambos os pesquisadores seguiram com diversos estudos que contribuíram com a evolução das pesquisas sobre sucesso escolar na sociedade brasileira.

Entretanto, partindo destes dois trabalhos seminais, voltamos aos resultados ora discutidos, destacando uma das concepções base da metodologia da sociologia da individuação de Martuccelli (2006, 2007a, 2007b, 2010): a relação e a articulação da história da sociedade com as biografias individuais. As provações a partir das quais os indivíduos são submetidos e se forjam se alteram no decorrer da história. Compreender, abordar e discutir os mecanismos sociais que vêm contribuindo diretamente com os estudantes das camadas populares no momento atual é o papel central a que se predispôs este trabalho.

Partindo de tal perspectiva histórica e do momento atual da sociedade brasileira, destacando que se passaram 32 anos do trabalho seminal de Portes (1993) e 28 anos da pesquisa de Viana (1997) - ainda não há espaço para retirada ou negação da relação direta entre o sucesso escolar dos estudantes das camadas populares e a mobilização escolar familiar em torno de um projeto de longevidade educacional de seus filhos. Todavia, se nos anos de 1960 o único fator determinístico era a posição social, nos anos de 1990 os estudos já compreendiam o papel possível que a mobilização familiar poderia produzir nos resultados destes estudantes. Na atualidade, os resultados mostram que além da mobilização familiar, outros fatores vêm contribuindo na trajetória escolar dos estudantes das camadas populares.

Adotou-se nesta pesquisa o recorte da - sobrevivência estudantil e do acesso ao Ensino Superior de estudantes das camadas populares - como prova e desafio estrutural no Brasil. A partir de toda a análise das narrativas e reconstrução das trajetórias estudantis de Manoel, Sara e Maria, se mostrou que o sistema educacional está distante de propiciar uma equidade de acesso ou permanência. Todavia, os resultados apresentaram uma evolução na democratização da educação brasileira. Entre os fatores, para além da individualidade de cada estudante, se destacaram entre os principais suportes: a) Mobilização familiar em torno do projeto escolar dos filhos; b) A relação Professor-Aluno c) Política Afirmativa de Acesso; d) Políticas Estudantis de Permanência; e) Internet e possibilidades de complementação de conteúdos educacionais; f) A Religião e a fé como apoio nos momentos difíceis; g) Interiorização e expansão do acesso educacional.

A) Mobilização familiar em torno do projeto escolar dos filhos – (Manoel e Maria): O suporte exercido a partir da mobilização familiar propiciou a Manoel e Maria uma socialização estável, sistemática e condizente com os valores escolares. Crescer em um ambiente seguro, que valoriza e legitima a escola teve o poder de interiorizar e favorecer a constituição de disposições, modos e esquemas de agir consistentes com a cultura escolar

destes dois estudantes. Se tal condição e mobilização familiar não se apresentam como suficiente (ou seja, que a partir desta mobilização isolada, se consiga superar as desigualdades socioculturais), também não se impôs como necessária para o alcance do sucesso escolar. Não se pode negar que os estudantes das camadas populares oriundos de famílias mobilizadas ao projeto escolar dos filhos podem enfrentar menores adversidades quando comparados aos estudantes oriundos de famílias que não os apoiam ou não reconhecem a importância da jornada educacional (Sara). Refletindo assim, possivelmente em uma trajetória menos acidentada, ou de menores irregularidades, quando comparadas aos estudantes com menor amparo e mobilização familiar.

B) Relação Professor-Aluno – (Manoel, Sara e Maria): Tal suporte passa pela percepção da influência exercida pelos professores na trajetória dos três estudantes da pesquisa. Deve-se destacar que o entendimento deste suporte não se refere à relação professor-aluno, em sua forma unicamente pedagógica e cognitiva, relacionada a transmissão de conteúdo. Trata-se de uma relação afetiva e emocional que estes indivíduos estabeleceram de forma recíproca com seus docentes. Um vínculo marcado por encorajamentos, incentivos e orientações que, além de contribuir positivamente no processo de aprendizagem, exerceu influência na percepção e aproximação dos estudantes com o ambiente escolar. Mesmo que as relações estabelecidas, tenham se dado de forma singular em cada trajetória, ficou evidenciado que o rompimento de uma relação professor-aluno unicamente cognitiva e vertical, para uma relação afetiva e horizontal (com um rompimento de uma tradição que faria apologia entre o educador e estudante) tem o poder de propiciar grandes avanços no sistema educacional como um todo.

C) Política afirmativa de acesso – Cotas (Manoel, Sara e Maria): As ações afirmativas na educação brasileira se impõem como uma resposta necessária as desigualdades sociais e raciais enraizadas no país e nas oportunidades educacionais. Na trajetória dos três estudantes, as cotas se mostraram como um suporte relevante no acesso à universidade bem como no Ensino Médio da rede federal. Se a justiça e equidade de oportunidades ainda se mostram distante do sistema educacional, é inegável o avanço trazido pelas políticas afirmativas. Todavia, não se pode também ignorar o caráter estigmatizante que carrega a política de cotas.

D) Políticas assistências estudantis de permanência – (Manoel, Sara e Maria): Os três estudantes participantes da pesquisa usufruíram no Ensino Médio e na universidade de verbas de apoio a sua permanência. Tais auxílios e bolsas se tornaram suportes materiais decisivos na permanência dos estudantes das camadas populares na escola e universidade. Todavia, a burocracia para acesso ainda se impõe como uma "provação".

E) Internet e possibilidades de complementação de conteúdos educacionais – (Manoel, Sara e Maria): Os três estudantes recorreram à internet para complementação de conteúdos educacionais e reforço na preparação para o vestibular. A internet faz parte das mudanças sociais que vêm possibilitando a disseminação acelerada de conteúdos e aprendizados. Desta forma, não se pode ignorar a mesma como suporte e a sua capacidade de prover conteúdos antes restritos. Todavia, não necessariamente ela se apresenta com tal propósito. Assim, o entendimento é de que a internet pode se tornar um suporte para quem sabe utilizá-la.

F) A religião e a fé como apoio nos momentos difíceis – (Sara): A espiritualidade tem o poder de propiciar força para enfrentar desafios e adversidades. Na trajetória de Sara, marcada por obstáculos, a estudante recorreu a sua crença para ajudar a suportá-los, para lhe guiar. Todavia, mesmo entendendo o papel da espiritualidade como "suporte existencial" (Martuccelli, 2016), deve-se atentar que, sobretudo no campo da Sociologia da Educação, a relação entre religião ou fé e educação ainda é um tema pouco explorado nas pesquisas (Setton e Valente, 2016).

G) Interiorização e expansão do acesso educacional – (Manoel, Sara e Maria): Não se pode negar que os três estudantes participantes da pesquisa puderam contar com a realização do Ensino Médio na Rede Federal – o que propiciou uma educação com qualidade acima da média quando comparada a oferecida em geral nas escolas públicas. Todavia, não se trata somente da ampliação da Rede Federal. A conjuntura registrada nas últimas duas décadas, de interiorização e expansão, de uma educação com maior qualidade e aumento exponencial das vagas no Ensino Superior contribuiu com o avanço da construção de um sistema educacional mais acessível. Sistema este que possibilita que os estudantes das camadas populares não sejam excluídos já na largada da 'provação escolar'. Se as melhores condições ainda não se fazem acessíveis a todos os estudantes, e mesmo ainda carregando o peso da posição social do

indivíduo, uma parcela importante da população vem conseguindo uma nova perspectiva a partir desta expansão. De tal forma que a atual condição se impõe como um suporte, criando melhores oportunidades estudantis.

Retornando a Viana (1998), a autora destacou que no momento da construção de sua pesquisa, com exceção do trabalho de Portes (1993), a literatura nacional não possuía estudos consolidados sobre a temática. As principais pesquisas que inspiraram e embasaram seu trabalho foram da literatura francesa, das quais destacou Bernard Lahire (1997), Laurens (1992) Terrail (1990), Zéroulou (1998).

Viana (1998), como uma das pioneiras no Brasil sobre os estudos da longevidade escolar nos meios populares, teve que buscar embasamento na experiência e literatura francesa. Na contemporaneidade, o campo de estudos apresenta grandes avanços. São diversos os pesquisadores e mesmo grupos de pesquisas dentro das universidades brasileiras que vêm se dedicando a compreender, a partir de diversos métodos e teorias, o sucesso escolar de estudantes das camadas populares. Destaco aqui alguns trabalhos, todavia se trata de uma literatura em expansão. Desta forma, o foco foi apenas nos autores mais utilizados na construção da pesquisa. Fator este que não tira o mérito de outros grandes que vêm contribuindo com o campo e diretamente com a construção de um sistema educacional mais igualitário no Brasil.

Pode-se aqui iniciar pelos trabalhos de Viana (2012), nas pesquisas sobre as condições que possibilitam a longevidade escolar em famílias populares, que parte da análise das práticas socializadoras familiares e da constituição de disposições facilitadoras a vida escolar. Uma análise construída a partir de entrevistas em profundidade e de autobiografias escolares direcionou o olhar para o modo de autoridade parental e para traços disposicionais dos estudantes quanto a sua autonomia. A conclusão de Viana (2012, p. 436), no momento finalização desta tese, deve ser classificada como responsável - algo que só os grandes têm a coragem de fazer. A autora faz um destaque em suas conclusões – “a dificuldade encontrada na pesquisa de identificar disposições e, ao mesmo tempo, práticas socializadoras que as tivessem engendrado”. Não menos importante, fala da necessidade de tratamento das disposições identificadas como “hipótese de disposição”. A autora se apoia na concepção de Lahire, que a disposição não se dá a partir de uma observação direta, mas de forma deduzida a partir de práticas. Tal compreensão foi posta e enxergada na construção das trajetórias dos três estudantes participantes deste trabalho. Seja pelo registro da complexidade de interligar as

práticas e ações dos atores com as disposições herdadas ou construídas. E principalmente a adoção sempre cautelosa das deduções realizadas, nunca as tratando como certeza.

Em seu trabalho de Zago (2006) parte da compreensão da renovação do contexto social relacionado a transformação histórica da sociedade, sobretudo os impactos nos processos escolares, nas desigualdades de acesso e permanência dos estudantes das camadas populares. A partir da realização de entrevistas em profundidade, com 27 estudantes universitários, Zago (2006) escancara as desigualdades vividas, a necessidade bem como a dependência destes universitários de acumular os estudos com o trabalho para garantir sua sobrevivência material. Não menos importante, o autor destaca a ligação da condição social do estudante com o curso acessado trazendo o registro da democratização segregativa. Nosso trabalho parte da mesma concepção de Zago (2006), de uma avaliação do contexto social relacionado a contínua transformação histórica. Todavia, tendo se passado um certo período, praticamente 20 anos depois, se a condição material teve melhoras, sobretudo com a implementação dos auxílios estudantis de permanência, ainda estamos longe de suprir todas as necessidades dos estudantes mais carentes. Quanto a segregação de acesso a determinados cursos mais elitizados, houve uma melhora a partir das políticas afirmativas. Os dados da pesquisa bem como os próprios discursos dos três estudantes participantes mostraram que estamos longe de uma equidade de acesso em cursos como, por exemplo, Medicina.

Piotto (2021) organizou no livro '*Camadas Populares e Universidades Públicas: trajetórias e experiências escolares*' uma série de pesquisas que trataram da presença do estudante pobre no Ensino Superior público. O livro é composto por trabalhos relevantes para o campo, abordando o acesso e a permanência escolar dos estudantes da classe popular em diferentes estados brasileiros. Dentro de suas colocações, a coletânea apresenta um contexto educacional de expansão no Ensino Médio e de criação de novas oportunidades de acesso e permanência no Ensino Superior, sobretudo para os jovens, que em um passado recente, tinham possibilidades mínimas de evitar a exclusão. A coletânea abre o caminho para compreender onde se encontra hoje a pesquisa sobre o sucesso escolar nos meios populares, sobretudo na constatação da expansão do acesso e oportunidades educacionais no decorrer das últimas décadas e anos. Todavia, sem perder de vista as desigualdades persistentes.

Oliveira e Nogueira (2019) trazem uma enorme ajuda para este campo de pesquisa ao apresentarem uma revisão de estudos nacionais sobre possíveis fatores explicativos associados longevidade escolar de estudantes das camadas populares. A pesquisa teve o recorte de artigos, dissertações e teses publicados no período de 1990 a 2014. Como resultado,

as pesquisadoras destacaram oito categorias explicativas encontradas nos trabalhos para explicar a longevidade nas camadas populares

> (a) práticas familiares de escolarização; (b) mobilização individual; (c) capital social; (d) características socioeconômicas singulares; (e) influência escolar; (f) influência do professor; (g) disposições constituídas; e, (h) acontecimento de circunstâncias favoráveis: êxitos escolares parciais e eventos aleatórios (Oliveira e Nogueira, 2019, p. 1).

Apesar das autoras realizarem no curso do trabalho uma abordagem impecável de cada uma destas oito categorias encontradas na literatura nacional, após mergulharem no tema, trazem em sua conclusão duas considerações essenciais que a ratificamos em sua integridade: a primeira refere-se à desmistificação da concepção de que o sucesso escolar destes alunos seria resultante do acaso; na segunda colocação a constatação de que a longevidade escolar em camadas populares se caracteriza como um fenômeno multifatorial e interdependente, uma vez que evidencia a presença simultânea de mais de um fator explicativo. Tal concepção vai ao encontro do registrado nas trajetórias abordadas aqui e do que foi defendido neste capítulo a partir de toda exposição teórica. Não se pode, ou não é devido dar centralidade a um único fator explicativo do sucesso destes estudantes.

Todavia, para fins de exemplificação - foi realizada a ligação das oito categorias explicativas encontradas na literatura nacional com as trajetórias aqui narradas. Quais seriam as categorias mobilizadas em cada uma das trajetórias destes estudantes? As apresento sem longos aprofundamentos, visto que a compreensão do processo de socialização e individuação foi marcada pela transversalidade de ambientes, disposições, contexto e recursos e não na centralidade de um ou outro fator agora abordado.

No quadro a seguir, realizamos a inserção resumida e mesmo superficialmente das trajetórias aqui narradas a partir das oito categorias explicativas registradas por Oliveira e Nogueira (2019) na literatura nacional em trabalhos publicados entre os anos de 1990 a 2014. A partir da concepção abordada, o sucesso escolar de Maria se relaciona diretamente dentro das oito categorias abordadas. A trajetória de Manoel não contaria com a categoria *c* – ‘característica socioeconômicas singulares’. Já a trajetória de Sara não poderia considerar que mobilizou ou que se justificou dentro das categorias explicativas para o sucesso escolar *a* - práticas familiares de escolarização; *d* - características socioeconômicas singulares; *g* - disposições constituídas.

Quadro 01 - Trajetória Narrativas a partir das categorias explicativas de sucesso escolar nas camadas populares na literatura nacional

Ator	Categoria Explicativa	Justificativa Resumida
Manoel	a) Práticas familiares de escolarização	Família mobilizada no projeto escolar do filho; suporte dos pais; suporte afeitvo e motivacional;
	b) Mobilização individual	Autodeterminação, esforço pessoal, educação como projeto particular;
	c) Capital social	Irmã mais velha universitária; relação próxima com docentes;
	e) Influência escolar	Sentimento positivo em relação a escola, educação valorizada pelos pais; escola vista caminho para mobilidade social;
	f) Influência do professor	Relacão afetiva e de inspiração com os professores;
	g) Disposições constituídas	Práticas familiares trasmitem o sentimento do desejo de escolaridade dos filhos e de valorização escolar;
	h) Acontecimento de circunstâncias favoráveis/eventos aleatórios	IF se instala na cidade de sua residência; bolsa de extensão no primeiro ano do ensino médio;
Sara	b) Mobilização individual	Autodeterminação, esforço pessoal, educação como projeto particular
	c) Capital social	Relações religiosas; relação de proximidade com docentes
	e) Influência escolar	Sentimento positivo em relação a escola; compreende a escola como caminho para mobilidade social
	f) Influência do professor	Relacão afetiva e de inspiração com os professores
	h) Acontecimento de circunstâncias favoráveis/eventos aleatórios	Ingresso IF em período sem provas; parente desconhecida cede moradia; professor para dar aulas particulares;
Maria	a) Práticas familiares de escolarização	Família mobilizada no projeto escolar do filho; suporte dos pais; suporte afeitvo e motivacional;
	b) Mobilização individual	Autodeterminação, esforço pessoal; educação como projeto particular
	c) Capital social	Mãe professora; irmã mais velha universitária; relação de proximidade com docentes
	d) Características socioeconômicas singulares	Família possúi casa própria; pais realizam atividades laborais complementres para disponibilizar mais recursos
	e) Influência escolar	Sentimento positivo em relação a escola, educação valorizada pelos pais; escola vista caminho para mobilidade social
	f) Influência do professor	Relacão afetiva e de inspiração com os professores
	g) Disposições constituídas	Práticas familiares trasmitem o sentimento do desejo de escolaridade dos filhos e de valorização escolar
	h) Acontecimento de circunstâncias favoráveis/eventos aleatórios	Escola Federal se instala na cidade vizinha a sua residência, possibitando o acesso mantendo sua residencia com os pais;

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Avaliando as categorias explicativas retiradas das trajetórias de Manoel e Sara, quanto a categoria *d* – características socioeconômicas singulares, não há o que se discutir. Ambos os estudantes carregaram e carregam grandes dificuldades materiais, sobretudo Sara. A retirada

da categoria *a* – práticas familiares de escolarização, no caso de Sara, também é de difícil questionamento, visto toda relação exposta em suas narrativas e a falta de apoio em um projeto escolar que seguiu praticamente de forma independente. Todavia, a categoria *g* – disposições constituídas, que também retiramos do quadro conceitual explicativo dos resultados da estudante, pode ser questionado ou minimamente possui margens para dupla interpretação.

Se o ponto de partida ou de análise levar em consideração que as disposições constituídas por Sara, no seio de sua socialização familiar são incorporadas, constituídas e reproduzidas fielmente nos esquemas comportamentais, cognitivos e de percepção dos pais, realmente tal categoria estaria distante da explicação dos seus resultados. Todavia, neste trabalhado se mostrou mais adequado, que a partir das relações de interdependência, cada indivíduo encontra uma modalidade de comportamento e resposta em função das configurações em que está inserido, mas dentro de uma elasticidade de resposta. Mesmo a partir de novas vivências e experiências socializadoras novas disposições vão se moldando.

Exposta a exemplificação, mesmo que retirado uma ou outra categoria explicativa da trajetória de Manoel e Sara, ainda assim se enquadrariam dentro da maioria das modalidades – o que reforça a constatação de que a longevidade escolar nos meios populares perpassa de forma simultânea e interdependente por diversos fatores explicativos. Inclusive pela questão e condição histórica daquele momento.

A partir da tabulação e análise das categorias explicativas de sucesso escolar apresentadas na literatura e confrontadas com as trajetórias aqui narradas, ouso inferir uma constatação: quanto maior o encaixe do indivíduo dentro das oito categorias explicativas, menos serão as provações enfrentadas por este estudante na permanência e acesso escolar. Ou mesmo o contrário: quanto menor o número de categorias explicativas ele se enquadre, maiores serão as provações.

Seguindo a construção da análise dos achados desta pesquisa, se fez necessário uma constatação. Não seria justo, dentro da construção realizada nesta tese, evocar pesquisadores que vêm contribuindo com o campo educacional, sobretudo dentro da Sociologia da Educação e não citar a importância dos trabalhos desenvolvidos por dois grupos, que lideram a pesquisa dentro deste campo no Brasil. O primeiro, sem ordem de importância, inclui a Faculdade de Educação da USP, na qual coloco a professora Maria da Graça Jacintho Setton como referência no campo da Sociologia da Educação, sobretudo nos estudos sobre as práticas de socialização contemporâneas. Também na Sociologia da Educação, a Faculdade de Educação

da UFMG contribui com vasta produção acadêmica, que certamente se mostra ativa na construção desta tese. Destaco o nome a professora Maria Alice de Lima Gomes Nogueira, dadas suas contribuições e arcabouço teórico facilitadores na compreensão do campo. Quanto as duas pesquisadoras, dada à imensidão de trabalhos, não cabe referenciar apenas uma isoladamente.

Na mesma perspectiva, não se poderia deixar de trazer ao debate, alguns trabalhos nacionais recentes, que assim como este, utilizaram o processo de individuação e a partir das provas estruturais e suportes, buscando compreender o momento histórico da educação brasileira e mesmo as trajetórias longevas de estudantes das camadas populares.

Inicio destacando o trabalho de Reis (2014) e Reis e Dayrell (2020). Em sua tese de doutoramento, Reis (2014) buscou descrever e compreender como se configuram os processos de individuação de jovens moradores de uma periferia. A partir de um mergulho etnográfico (on e off-line) constatou que dentro da transversalidade e multiplicidade de processos socializadores heterogêneos a internet se insere como um destes espaços do cotidiano juvenil. O trabalho foi orientado pelo professor Juarez Dayrell, referência nacional dos estudos sobre socialização juvenil. Assim como registrado no trabalho de Reis (2014), as narrativas de Manoel, Sara e Maria colocam o ciberespaço como ambiente de socialização juvenil, sobretudo na capacidade de complementação de capital cultural e conhecimento formativo dos jovens das camadas populares.

Já Carrano *et. al* (2015) utilizam a escolarização como prova e se embasam na sociologia da individuação para discutir a trajetória truncada de estudantes do Ensino Médio, moradores da cidade do Rio de Janeiro que se encontravam em defasagem escolar. Partindo de pesquisa estatística, focalizaram o estudo em jovens que faziam parte de classes de educação de jovens e adultos – EJA. Com foco especial na combinação entre trabalho e ensino exercido por estes estudantes, os resultados apontaram para um duplo efeito: por um lado o trabalho representa um desafio para continuidade dos estudos, por outro a experiência a partir dele cria disposições relacionadas a independência, autonomia e delineamento de projetos futuros (CARRANO *et. al*, 2015). Dentre os estudantes participantes de nossa pesquisa, somente Sara teve uma maior inserção no ambiente laboral. Algo que nos mostrou a partir de uma análise dedutiva das disposições criadas, o trabalho exercendo uma influência, ou mesmo ação e até mesmo reação na busca de mudança. Assim se compreende que parcialmente, como os achados deste trabalho, se relacionam com as conclusões destes autores.

Foi também o professor Paulo César Rodrigues Carrano que orientou os trabalhos de Costa (2007) e Oliveira (2020). A primeira autora buscou compreender, a partir das vivências e experiências, os percursos de formação de jovens universitários em cursos altamente seletivos. Em uma das etapas da pesquisa, utilizou dos conceitos de suportes e provas da sociologia de Danilo Martuccelli. As análises das biografias apontaram para múltiplos percursos e significados na vida destes estudantes a partir de cada contexto individual. Entre os suportes constatados tiveram destaque a influência da família, também as políticas de assistência e permanência estudantil. Já os trabalhos de Oliveira (2020) investigaram fatores que afetaram as expectativas de futuro de jovens com trajetórias acadêmicas truncadas. As entrevistas biográficas realizadas com 19 jovens, evidenciaram em seus resultados inúmeras provas existenciais no caminho da escolarização destes indivíduos. Houve destaque aos obstáculos coletivos ligados a posição social, raça, gênero e local de habitação. O trabalho também vai ao encontro de nossos achados. Se a prova escolar é comum a todos os estudantes, aqueles oriundos das camadas populares enfrentam maiores obstáculos.

Como produto do doutoramento na Faculdade de Educação da UFMG, as pesquisadoras Cruz (2016), Marques (2019) e Couto (2021), todas vinculadas à Universidade do Estado da Bahia - UNEB se utilizaram no decorrer de suas pesquisas da sociologia da individuação para compreender a experiência de acesso e permanência dos estudantes na instituição em atuavam. Cruz (2016) se dedicou aos alunos oriundos da EJA para compreender a sua trajetória na chegada e permanência no Ensino Superior. Seus resultados da pesquisa destacam o papel da socialização secundária na criação de novas disposições, além de uma apropriação e mobilização por estes estudantes de estratégias e suportes para garantir sua permanência na universidade. No trabalho de Marques (2019) a lupa foi direcionada para compreender a experiência de acesso e permanência de estudantes da UNEB, inseridas no grupo de “jovens mulheres da roça”. A partir da utilização do processo de individuação, sua conclusão apontou para estudantes que se forjaram como hiperindivíduos, que exploraram todas as oportunidades possíveis. Vale citar a condição importante registrada nas políticas afirmativas e assistenciais como suportes para essas estudantes. Couto (2021) partiu de uma amostra mais aberta dos estudantes da UNEB e evidenciou que apesar dos suportes institucionais contribuírem no acesso, ingressar na universidade via cotas raciais ou sociais não diminuiu as provações destes estudantes.

Pode-se inferir que os resultados encontrados nos três trabalhos oriundos da FAE/UFMG realizados com estudantes da UNEB confirmam os resultados de nossa pesquisa.

Desde o papel da socialização secundária na construção das disposições dos estudantes das camadas populares, até a mobilização de todas as estratégias e recursos possíveis, e não menos importante o papel das políticas afirmativas e de permanência como suportes de grande relevância na trajetória desses estudantes.

Para finalizar o comparativo dos resultados encontrados neste capítulo, com alguns dos trabalhos nacionais recentes, que pesquisaram a trajetória de estudantes das camadas populares a partir sociologia da individuação de Danilo Martuccelli, trago o trabalho de Anjos (2023), já apresentado de forma detalhado no decorrer do capítulo. Assim como esta tese, o autor também propõe uma proposta de travessia da e entre – uma sociologia relacional as abordagens focadas no papel da individuação. O autor focou as lentes nas razões do improvável sucesso de estudantes originário das camadas populares. Se o argumento inicial foi do ganho tardio de capital cultural, os resultados do trabalho de Anjos (2023) analisados a partir das provações estruturais, encontraram com estudantes que agem e mobilizam todos os recursos disponíveis para enfrentá-las, além de sempre buscarem motivação para avançar. Não menos importante, contrariando uma corrente que engessa conceitos e pensamentos, assim como estabelecido no início deste trabalho, ainda enquanto projeto, Anjos (2023, p.316) traz em suas conclusões a defesa de que "o *habitus* não é algo imutável, ao contrário, ele se altera a partir das novas experiências vivenciadas pelos indivíduos". Os achados do autor também confirmam e vão ao encontro de nossas constatações.

Aqui foi apresentada uma gama de trabalhos que ampararam os resultados encontrados neste capítulo. Mesmo após ser defendida a concepção que a educação brasileira se encontra em um momento histórico, que apresenta avanços significativos quando comparado com as possibilidades educacionais registradas na década de 1990, mostrou-se interessante e mesmo apropriado, no processo de construção do fechamento da análise das trajetórias dos estudantes participantes deste trabalho, uma sobreposição comparativa. Para tal é trazido um dos trabalhos que inspiraram e embasaram teoricamente a pesquisa seminal de Viana (1997), ou seja, as contribuições de Jean-Pierre Terrail (1990). Trata-se de um autor de destaque dentro do campo dos estudos do sucesso escolar nos meios populares, como no uso da individuação.

Terrail (1990) pesquisou o sucesso escolar de 23 estudantes universitários franceses de origem operária. A partir de narrativas biográficas e da análise das histórias de vida, buscou compreender a dinâmica e o caminho que levaram alguns jovens filhos de operários a se tornarem intelectuais. A partir da constatação que tais trajetórias são numericamente reduzidas, avaliou o contexto e a relação dessas famílias com a escola, as mobilizações e os

investimentos registrados. Dentre as conclusões de Terrail (1990) uma chamou maior atenção: a identificação de três grupos diferenciados de família a partir dos significados dados ao sucesso escolar de seus filhos e aos investimentos direcionados ao projeto educacional.

O primeiro grupo, denominado como *A*, é formado por famílias que se isolam em si mesma e exercem vigilância sobre o trabalho escolar dos filhos. Mobilizam todo recurso disponível a serviço da desprolaterização familiar e ao alcance de uma melhor condição social (Terrail, 1990). Tal configuração, vai ao encontro da registrada na relação familiar de Maria - moldada pela importância da educação, uma família que mobilizou todo recurso disponível para que a estudante e sua irmã tivessem a maior chance de sucesso escolar.

O segundo, o grupo *B* – foi caracterizado por famílias com um menor investimento escolar material, mas com um maior acompanhamento e orientação da vida escolar dos filhos e contato com os professores. Um ou ambos os progenitores guardam a frustração escolar por ter interrompido os estudos precocemente. Todavia, a energia impulsiona o projeto escolar dos filhos (Terrail, 1990). Pode-se realizar um paralelo com a condição familiar de Manoel. Apesar da baixa mobilização de recursos materiais, sobretudo pela ausência deste, herdou dos pais o valor e importância da educação. Além de uma orientação contínua sobre o sistema escolar recebida da mãe, que claramente pelo discurso do estudante projeta no filho o sucesso escolar interrompido precocemente por situações socioeconômicas.

Já o terceiro grupo *C* - os sucessos escolares dos filhos não são resultado de um projeto familiar, uma vez que nesse projeto o trabalho ocupa lugar de destaque. Assim, o prolongamento dos estudos se realiza sem a adesão dos pais, que, não raro, demostram oposição ao sucesso escolar dos filhos. São trajetórias excepcionais sendo registradas à margem de qualquer apoio familiar (Terrail, 1990). Aqui, a configuração é estreita com a de Sara. Apesar de nenhum apoio familiar, demostra a resiliência para alterar sua realidade. As situações as quais foi exposta a moldaram na necessidade de mudança.

Apesar de uma sociedade diferente, de momentos históricos e estruturais também não equivalentes, os grupos de famílias identificados por Terrail (1990) a partir de 23 reconstruções de trajetórias estudantis de filhos de operários, no final do século passado na sociedade francesa, encontram paralelos com as três trajetórias estudantis aqui abordadas. Terrail (1990) é uma referência e percursor nos estudos sobre sucesso escolar nos meios populares, como também no uso de uma sociologia da individuação na abordagem destes casos. Tal situação e condição relacional, como exposta e colocada, poderia abrir caminhos

diversos e uma gama de interpretações. Todavia, não havendo tempo para este momento, aqui, pelo menos neste trabalho, aceitaremos como uma coincidência.

Ora, mas qual seria a lógica de toda essa argumentação? Há de que - além dos três grupos registrados por Terrail (1990), em sua análise das relações das trajetórias, o autor destacou outro aspecto – a autodeterminação dos filhos. Para Terrail (1990) a mobilização do estudante é condição necessária para o sucesso escolar independente do contexto no qual ele está inserido. Somente a mobilização familiar, independente de sua intensidade, não encontra resultados, se o estudante não tiver interiorizado o desejo do sucesso escolar. Para Terrail (1990, p.235), a gênese do processo de autodeterminação dos filhos que "vão se revelar admiravelmente obstinados a vencer" se enraíza ou pelas relações e vivências transmitidas pelos pais, ou pela confrontação brutal com as diferenças sociais dolorosamente vividas.

Apesar da singularidade no processo de socialização e individuação registradas na trajetória dos três estudantes, todos possuíam o desejo do sucesso escolar, isso ficou evidente. Mesmo constatando as diferenças de mobilização familiares: Maria com uma família que mobilizou o possível e o impossível para o sucesso escolar da filha; Manoel com recurso materiais mais limitados, mas numa família presente e incentivadora; Sara inserida em uma família que não reconheceu ou apoiou sua trajetória escolar, se amparou em suportes externos. As constatações de Terrail (1990) conseguem aderência nas três trajetórias aqui narradas. Uma das características comuns registradas - os três estudantes interiorizaram precocemente a necessidade de busca pelo sucesso escolar, uma autodeterminação e mesmo a obstinação de vencer por meio da educação.

Se Maria e Manoel encontraram no seio familiar um ambiente socioafetivo propício a valorização escolar, ainda na infância interiorizaram os valores e caminhos ligados a escola, como a direção a seguir. Sara, por tantos constrangimentos vividos, em um ambiente contraditório ao escolar, se mobilizou praticamente sozinha no caminho da educação e encontrou nos suportes, fora dos laços familiares, o incentivo para seguir em frente. Desta forma, apesar da compressão de que o sucesso escolar desses três estudantes estar ligado a múltiplos fatores, contextos e mesmo disposições (herdadas, moldadas e criadas), também compreendemos a mobilização individual de cada um como condição necessária. Ainda, se infere que inevitavelmente, quanto maior a vulnerabilidade do indivíduo, maior deverá ser a sua mobilização.

Apesar das diferenças individuais e da constatação que dentro de um determinado estrato social, as desigualdades e obstáculos são desproporcionais entre os estudantes, o que

se enxergou, de forma transparente, foram três jovens que mobilizaram todos os recursos disponíveis para sobreviverem dentro do sistema de ensino, almejando conseguir uma melhora em suas condições de vida. Os três estudantes colocaram a educação como uma necessidade, um motor interior na busca da superação das adversidades. Esta foi a condição ou característica mais homogênea registrada entre esses estudantes – a educação como prioridade em suas vidas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Na realidade, a desigualdade escolar repousa sobre bases sociais objetivas, mas produz seus efeitos por intermédio de processos subjetivos. Não é por ser pobre que o aluno fracassa, é por não estudar o suficiente. Porém, isto não quer dizer que a pobreza pouco importa: se o aluno não estuda o suficiente, muitas vezes é porque é pobre e tem outras preocupações que não a escola. A cadeia completa é a seguinte: é pobre, luta para sobreviver, não estuda muito, fracassa. É um erro desconhecer a importância da pobreza, outro erro é desprezar a implicação do sujeito na produção do sucesso ou do fracasso escolar. Ignorá-la é, na maioria das vezes, substituir o trabalho paciente de transformação real das situações atuais por uma denúncia sociopolítica legítima, porém impotente. Além disso, é preciso deixar claro que sujeito e social não são duas palavras opostas, uma vez que cada um de nós é ao mesmo tempo ser humano, membro de uma sociedade e uma cultura (ou várias) e sujeito singular, original e insubstituível (INEP/UNESCO, 2007, p. 36-37).

No primeiro parágrafo desta tese, levantou-se uma questão chave dentro das pesquisas educacionais e da própria Sociologia da Educação: se a expansão do acesso à educação formal e o ingresso maciço das crianças e da juventude das camadas populares no sistema de ensino, estariam de fato possibilitando condições para a superação das desigualdades socioeconômicas registradas na sociedade e contribuindo para que estes estudantes alcançassem, se não a mobilidade social, minimamente uma vida melhor. Confesso que chegado ao final desta pesquisa, a resposta para esta discussão vai muito além de um sim ou não.

A História da Educação brasileira e internacional oscila sua visão e discurso sobre o sistema escolar, sua capacidade e papel na superação das desigualdades sociais. Registram-se momentos históricos de avanços e mesmo retrocessos. Se não necessariamente a expansão escolar reflete ou refletiu na redução da estratificação educacional, não há dúvidas que ela é essencial no avanço para uma educação mais democrática.

A oscilação entre uma visão otimista de uma escola transformadora para uma visão pessimista de um sistema que legitima e garante a conservação social, com certeza passa pelo momento e condições sociais de cada período da história, tal registro é inegável. Não somente, ele passa também por qual lente ou de onde o pesquisador observa e estuda o seu objeto. As pesquisas macrossociológicas e quantitativas, em sua maioria, se inserem na corrente mais pessimista e reforçam o paradigma da reprodução social dentro dos sistemas de ensino. Já as pesquisas qualitativas, relacionadas ao ambiente microssociológico, reconhecem, detalham e investigam as diferenças sociais e seus reflexos como desigualdades educacionais.

Todavia, quando se aprofundam dentro da individualidade, os casos excepcionais trazem uma visão otimista, de que existem caminhos a serem trilhados na busca de uma educação mais igualitária, rompendo com os determinismos sociais e educacionais.

Uma leitura superficial dá um aspecto errôneo de antagonismo entre as duas correntes dentro da Sociologia da Educação. Uma visão quase de que se uma está certa, a outra consequentemente tem que estar errada. Um pensamento aqui tratado como equivocado. Se a microssociologia se instiga com os dados quantitativos (Lahire, 1997), ela está longe de buscar sua invalidação. Pelo contrário, objetiva estabelecer a correlação direta e detalhada do nível individual com as dimensões macrossociológicas, estruturais e históricas do momento atual.

Para entender o contexto escolar na atualidade e como vêm se dando as condições do jogo escolar, não ignorar nenhuma das duas grandes correntes de análise se mostrou como um caminho adequado. O olhar seguiu, do macrossociológico para o micro, e buscou entender a partir do indivíduo, o social e suas estruturas. Deu-se na busca de compreender, diagnosticar e contribuir com a educação brasileira a partir de um olhar do todo. Entendeu no percurso que a compreensão da realidade social vai muito além das teorias e métodos escolhidos.

O resultado apresentado, a partir da reflexão estatística das relações e correlações estabelecidas entre os grupos sociais e seus rendimentos escolares, evidenciou que, na contemporaneidade, o peso e a influência da origem social no desempenho escolar ainda possuem grande relevância. Dentro da microssociologia, as constatações evidenciaram as singularidades e revelaram as diferenças entre famílias que antes eram tratadas como equivalentes dentro de um determinado estrato social. Principalmente, destacou fatores e condições que contribuem no caminho da superação das desigualdades.

Os dados do ENEM 2021 retrataram a grande desigualdade educacional ainda persistente no Brasil. A diferença no desempenho dos estudantes, seja quando há a comparação por regiões e unidades da federação, seja pela dependência administrativa da escola e principalmente pelo perfil socioeconômico revelam que o caminho dos mais pobres continua, mesmo na atualidade, marcado por maiores dificuldades.

Os resultados do ENEM 2021 refletiram as diferenças regionais do país, as maiores médias sendo apresentadas nas regiões mais ricas. A região Sudeste obteve os melhores resultados, seguida pela região Sul. Do outro lado a região Norte obteve o pior desempenho, seguida pela região Nordeste. No detalhamento dos resultados por unidade da federação a lógica se manteve, estados mais ricos com maiores médias e os mais pobres com as menores.

No topo estão Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, que na sequência apresentaram as maiores médias no exame. Com os piores resultados estão o Amazonas, Ceará e Amapá, respectivamente.

Todavia, quando se realizou a análise dos resultados de forma isolada, a partir do perfil de renda dos candidatos, em diversos estratos, os candidatos dos estados do Nordeste aparecem entre os melhores resultados. Os dados demostraram o impacto das diferenças econômicas dos estudantes, por unidades da federação, nos resultados escolares. Entretanto, quando a comparação dos resultados dos estudantes foi realizada por estrato de renda, o Nordeste foi capaz de concorrer em 'pé de igualdade' com as regiões Sul e Sudeste.

A análise do desempenho no exame por dependência administrativa da escola registrou a rede particular com as maiores médias, seja na Redação ou na Prova Objetiva. O desempenho das escolas federais se mostrou muito próximo do alcançado pela rede particular de ensino, um alento de melhores resultados na educação pública e a esperança que políticas que combatam as desigualdades possam avançar no país. Entretanto, as escolas estaduais, que recebem o maior número de estudantes, sobretudo os mais carentes, apresentaram resultados significativamente piores e ainda encontram grandes dificuldades para conseguir avançar e combater as desigualdades educacionais.

Os dados evidenciaram a diferença de condições socioeconômicas entre os candidatos da rede particular e os estudantes das demais redes escolares. Entretanto, quando se comparou os rendimentos por dependência administrativa, de forma isolada, dentro de cada faixa de renda, o resultado da Prova Objetiva não se manteve. A rede federal de ensino conseguiu melhores médias que os candidatos da rede particular, em dezesseis das dezessete faixas de renda na prova objetiva. Já na Redação, quando foram analisados os grupos por estrato de renda familiar, o resultado médio, se comparadas as escolas particulares e federais, praticamente não existe. Quanto ao desempenho na Prova Objetiva e na Redação, das redes de ensino estadual e municipal, mesmo isolado por estratos de renda, foram significativamente inferiores quando comparados aos diagnosticados nas escolas particulares e federais.

A análise da média dos resultados no ENEM 2021, a partir do estrato da renda familiar na qual os candidatos estão inseridos, evidenciou a relação direta entre renda e o desempenho escolar. Em nenhum estrato, quando se analisou os resultados da Prova Objetiva, a média do desempenho de uma faixa de renda inferior, conseguiu valores superiores à média do estrato seguinte. A sequência de rendimento médio, no exame, acompanhou estritamente o aumento da renda. Os resultados apontam para uma realidade escolar distinta e atrelada ao contexto

socioeconômico de cada candidato. Os desempenhos no ENEM 2021 foram positivamente proporcionais à renda, os maiores resultados sendo observados conforme se aumenta a renda familiar dos candidatos. A média na Prova Objetiva, no estrato onde a renda familiar está acima de vinte salários mínimos, obteve uma nota 33,57% maior do que os estudantes sem nenhuma renda.

Se na média da Prova Objetiva, os resultados mostraram que conforme aumenta a renda maior é a distância percentual para o estrato dos candidatos sem rendimento, na Redação ocorreu o alargamento dessas diferenças. Os candidatos inseridos no grupo de maior renda, obtiveram um desempenho médio na redação 47,6% superior aos candidatos do primeiro estrato. A partir dos dados descritivos, ficou evidente o efeito da renda tanto na Prova Objetiva quanto na Redação.

A análise do desempenho dos candidatos por Cor/raça intensificou o registro das desigualdades socioeconômicas presentes na educação brasileira. Os dados destacaram o maior rendimento dos brancos em ambas as provas - Objetiva e Redação. Na sequência, seguiu o rendimento dos amarelos, pardos, pretos e indígenas que finalizaram com a pior média. Todavia, tais resultados não estão desatrelados das desigualdades estruturais. Os dados evidenciaram a melhor condição de renda dos brancos quando comparado aos demais. A situação de desigualdade também ocorre no acesso às escolas particulares, onde a maioria das vagas são ocupadas por brancos. A rede particular ainda se coloca como um ‘lugar’ de brancos.

A análise do resultado dos estudantes no ENEM 2021, a partir da escolaridade dos pais, mostrou uma média percentual no desempenho da prova objetiva crescente conforme vai se elevando a escolaridade dos pais. A diferença do nível mais alto de escolaridade, quando comparado aos pais nunca estudaram, chega a 31,84%. Apesar da média de desempenho dos candidatos ter se apresentado continuamente em aumento, conforme a escolaridade dos pais progride, os dados indicaram um maior percentual de evolução do Ensino Médio para níveis mais elevados de escolarização. Destaca-se que, quando apenas um dos pais possui maior grau de escolaridade, o deslocamento percentual foi significativamente menor do que nos casos em que ambos possuíam um maior nível de educação formal. Pode-se inferir que a escolaridade isolada, de apenas um dos pais, produz um efeito significativamente reduzido quando comparado a situação em que ambos possuem maior nível de escolaridade.

Assim como ocorreu na Prova Objetiva, os dados da Redação evidenciaram, de forma ainda mais contundente, a influência da escolaridade dos pais no desempenho dos candidatos.

Se na Prova Objetiva, os estudantes do grupo em que ambos os pais possuíam Pós-Graduação, obtiveram um resultado médio superior em 31,84%, quando comparados aos candidatos do grupo em que os pais nunca frequentaram a escola, na Redação este percentual se elevou consideravelmente, alcançando 55,74%. Ao considerar a escolaridade dos pais, no desempenho no exame, pode-se afirmar que o seu nível educacional impacta diretamente nos resultados obtidos no ENEM 2021, com percentuais significativamente maiores na Redação.

Os resultados indicaram que mesmo com a expansão e democratização do acesso as redes de ensino, as desigualdades, marcadas pela origem do estudante, ainda se mantêm presentes no universo escolar. A família continua exercendo influência significativa no desempenho do estudante - seja pela transmissão de conhecimento, ou na disponibilização de recursos para seu acesso e permanência. Tanto o capital cultural quanto o econômico se mostraram grandes aliados de quem os possui e inimigo dos que dependem do sistema educacional para acessá-lo e trilhar o caminho da sonhada mobilidade social.

Ao retornar no primeiro questionamento que guiou este trabalho: na contemporaneidade as heranças cultural e econômica ainda exercem influência significativa no desempenho escolar? Os resultados quantitativos da pesquisa apontaram que as desigualdades socioeconômicas ainda exercem influência significativa no desempenho escolar dos estudantes, porém não como condição determinística.

Apesar dos dados registrarem uma relação direta entre o desempenho escolar no ENEM 2021 com a escolaridade dos pais dos estudantes e sua renda familiar, não se pode negar que o sistema escolar vem evoluindo e expandindo as oportunidades direcionadas aos alunos das camadas populares. Não se trata somente de um olhar para dentro das instituições escolares, as mudanças ocorridas nas sociedades ocidentais durante as últimas décadas vêm alterando significativamente os processos de escolarização. A transmissão de capital cultural e conhecimento não estão mais limitados às instituições tradicionais como família e escola. A partir dessa nova arquitetura das relações sociais e de construção dos indivíduos, os não ‘herdeiros’ têm tido a possibilidade de acessar conteúdos antes restritos.

Assim como Nogueira (2021), entende-se que a partir destas mudanças e avanços sociais, como dos próprios sistemas educacionais, as práticas culturais consagradas são na atualidade menos rentáveis e transmissíveis do que eram no passado. Todavia, não se pode negar que as desigualdades econômicas e de condições ainda criam uma concorrência desigual entre os estudantes. Se o abismo da desigualdade de condições e oportunidades foi

reduzido, encontra-se muito distante de se registrar uma equidade de acesso, de oportunidades e na concorrência entre os estudantes das diversas classes sociais.

Retomar o debate sobre estas vantagens e desvantagens, ainda fortemente constatadas dentro do sistema escolar brasileiro, não se trata de uma posição conservadora ou retrógrada. Pelo contrário, é um fomento para a discussão e avaliação dos resultados escolares, sobretudo enfatizando e iluminando a estratificação apresentada no desempenho, a partir do perfil socioeconômico dos estudantes. Faz-se necessário ir além de um relato ou constatação, mas um alerta e chamamento para busca contínua de uma educação que realmente combata as desigualdades estruturais tão enraizadas em nossa sociedade.

Neste caminho, o aprofundamento nos casos de sucesso alcançados por estudantes oriundos das camadas populares vai muito além de um discurso de positividade ou legitimação de um sistema que favorece os mais ricos. O pressuposto básico é o da busca contínua de compreender os principais fatores que vêm contribuindo para que estes estudantes consigam superar as desigualdades, adversidades sociais, acessar e permanecer na universidade.

Se os dados quantitativos da educação brasileira ainda mostram o peso da posição social na jornada estudantil, cada vez mais vemos estudantes ‘improváveis’ conseguindo alcançar o sucesso escolar. Para melhor compreender o resultado destes estudantes, o mergulho nas trajetórias individuais de Manoel, Sara e Maria – a partir da apropriação das experiências que os moldaram como indivíduos e da singularidade de contextos no qual estiveram inseridos – contribuiu para um olhar analítico e detalhado do impacto das relações sociais e das dimensões estruturais na jornada dos estudantes das camadas populares.

Conhecer a realidade destes três estudantes nos ajudou a refletir sobre a necessidade do entendimento das singularidades e circunstâncias vivenciadas por cada ator, para a devida compreensão dos resultados escolares, sobretudo, dos estudantes oriundos dos meios populares. Principalmente propiciou visualizar, a partir do indivíduo, as atuais condições macrossociais e estruturais presentes na jornada escolar dos estudantes.

O mergulho nestas biografias possibilitou a construção de uma visão mais detalhada do impacto das experiências individuais no resultado escolar. Foi evidenciado que mesmo dentro de uma classe social ou de faixa de renda, as realidades e trajetórias passam por obstáculos diferentes. Apesar dos três estudantes participantes desta pesquisa serem originários das camadas populares e terem a prova central comum, a sobrevivência no sistema

de ensino e acesso ao Ensino Superior, as múltiplas singularidades e diferentes relações sociais a quais são submetidos tornaram o processo de individuação de cada um distinto.

A singularidade e as diferenças de condições entre as três trajetórias ficaram evidentes. Todavia, no interior das narrativas e das próprias biografias podem-se visualizar fatores, condições e suportes comuns que impactaram e contribuíram de forma decisiva para o alcance dos resultados escolares obtidos por estes estudantes. Não se trata de uma análise individual da condição narrada, mas uma busca pela compreensão da evolução histórica e social que marcam a sociedade contemporânea e que contribuem para que os estudantes das camadas populares possam, mesmo que com maiores provações que os mais favorecidos, alcançar a universidade. Ou seja, reconectar existências individuais (aqui, a trajetória e prova escolar) com as estruturas sociais.

Para além da individualidade de cada relato e trajetória, se destacaram entre os principais suportes que auxiliaram tais estudantes a alcançarem um alto rendimento escolar: a) mobilização familiar em torno do projeto escolar dos filhos; b) a relação professor-aluno c) Política Afirmativa de Acesso; d) Políticas Estudantis de Permanência; e) internet e possibilidades de complementação de conteúdos educacionais; f) a religião e a fé como apoio nos momentos difíceis; g) interiorização e expansão do acesso educacional.

Dentro destes suportes, algumas considerações se colocam como necessárias. A primeira, quanto ao fator e impacto da mobilização familiar em torno do projeto escolar dos filhos, visto que ela é tratada dentro da literatura como fator decisivo no sucesso escolar dos estudantes das camadas populares. A situação mais estável, regular, com valorização e reconhecimento da legitimidade do papel da escola no cotidiano familiar, nas trajetórias de Manoel e Maria favoreceu os estudantes a incorporarem e interiorizarem disposições consonantes com o ambiente escolar. Não menos importante, a motivação incondicional e de forma limitada o apoio financeiro, propiciaram uma jornada mais suave quando comparada à trajetória de Sara, que não contou com suporte familiar.

Deve ficar claro que o apoio familiar, por mais forte que seja, não elimina o peso da prova escolar do estudante da camada popular, mas suaviza e amortece alguns impactos. A trajetória de Sara abre uma discussão ou mesmo retira a condição do apoio e mobilização familiares como necessários ao sucesso escolar. Mesmo que com maiores provações, adversidades e uma trajetória mais truncada, Sara conseguiu o sucesso sem o apoio da família. Buscou nos suportes externos compensar tal ausência.

Não menos importante, deve-se destacar a relevância das políticas afirmativas de acesso e das políticas estudantis de permanência como suportes institucionais decisivos no ingresso e manutenção dos estudantes das camadas populares na universidade. As ações afirmativas cumprem papel decisivo na democratização do acesso à universidade e vêm assegurando o avanço da diversidade e pluralidade social. Já as políticas de assistência estudantil são decisivas para que os estudantes oriundos das camadas populares tenham condições mínimas de permanência dentro do sistema de ensino, contribuindo diretamente com a redução da evasão escolar deste grupo social.

Expostos tais resultados, se retorna ao segundo questionamento central do qual partiu esta pesquisa: quais os impactos e influência da atual configuração sociocultural e de relações sociais na formação escolar dos estudantes oriundos das camadas populares? Assim como ocorrido na parte quantitativa, a resposta a esta pergunta perpassa uma explicação simples. Entretanto, expostas as múltiplas singularidades e heterogeneidade que marcam a atual configuração sociocultural contemporânea e a própria construção destes indivíduos como seres sociais, a principal certeza encontrada nesta pesquisa é a de que o sucesso dos estudantes das camadas populares não está centralizado em um fator explicativo dominante, mas na soma de diversas condições e elementos que contribuem para tais resultados.

A mobilização do estudante foi registrada como condição necessária para o sucesso escolar de indivíduos oriundos das camadas populares. Todavia, não se pode ou deve ignorar que a sua permanência e acesso dentro do sistema de ensino e da própria universidade passam por fatores e condições que independem da sua força de vontade e mobilização. Se no passado a universidade se apresentava como utopia, a evolução social coletiva da percepção dada à educação e mesmo a luta contínua por um sistema mais inclusivo pelas gerações passadas, propiciaram que a conjuntura histórica atual apresente melhorias nas condições para o acesso e permanência dos estudantes das camadas populares ao Ensino Superior. Se as jornadas ainda são marcadas pelas desigualdades sociais, a evolução e expansão dos sistemas educacionais e da própria sociedade criaram condições que se tornaram suportes essenciais na jornada destes estudantes.

As três trajetórias e as configurações sociais que reconstruímos a partir das narrativas estudantis não são biografias fechadas em si mesmas e sem contato entre si. Apesar da individualidade registrada em cada trajetória, as narrativas e história destes estudantes refletem as provas sociais enfrentadas diariamente pelas crianças e jovens das camadas

populares para sobreviverem em sua jornada educacional, como os suportes que podem contar e recorrer na busca da superação das adversidades impostas.

Não se trata ou se impõe uma universalização dos resultados e análises aqui apresentadas. Pelo contrário, seguindo os alertas de Martuccelli (2007a; 2010) se evitou cair em generalizações precipitadas ou abusivas, a partir das experiências individuais. Tampouco de dar o ar de provas estruturais as experiências individuais. O caminho trilhado neste trabalho não abandonou em sua integridade o modelo explicativo que impõe o peso as estruturas e a posição social do indivíduo no seu sucesso escolar. Também não negou, mas sim reconheceu a importância da singularidade da ação de cada indivíduo e como a sociedade contemporânea vem alterando suas formas de socialização, impactando diretamente o processo e jornada escolar de cada estudante.

Quando o pesquisador abre mão de vaidades ou de amarras teóricas e metodológicas, se permitindo mergulhar no estudo de seu objeto sem receios de julgamentos, pode ser criticado por suas escolhas. Entretanto, saio dessa empreitada, se não com a sensação de dever cumprido, minimamente com a de quem fez o que julgou ser a melhor forma de compreender o objeto estudado, dentro das possibilidades que possuía naquele momento e situação. É com essa concepção que esta pesquisa chega aos seus parágrafos finais, reconhecendo que houve sim falhas, erros e possíveis escolhas que poderiam ser revistas. Todavia, o sentimento e a certeza que todas as ações e escolhas foram tomadas com o intuito único de compreender o objeto dá a tranquilidade para receber as possíveis críticas.

Este estudo, para deixar sua contribuição, julgou necessário e ousou trilhar um caminho que percorreu do macro ao microssociológico, bem como de análises quantitativas para qualitativas. É necessário realizar uma ressalva, dentro do processo de doutoramento, quem busca ou ousa trilhar um caminho diferente ou mais longo, não tem o tempo como seu aliado. Na verdade, este se torna um inimigo, que exerce toda sua força no momento final de conclusão do trabalho. Se o tempo presente de finalização é ingrato com o pesquisador e com a própria pesquisa, não limita a abertura de novas possibilidades para trabalhos futuros.

Como colocado por Nogueira e Fortes (2018), não basta mais demostrar que na maioria dos casos o sistema de ensino reproduz as desigualdades sociais – é preciso e mesmo necessário compreender como ele atua e porquê não o faz na totalidade das trajetórias. Este caminho se coloca mais do que como uma possibilidade de estudo, mas um chamamento e entendimento de que quanto mais pesquisadores se debruçarem e expandirem suas pesquisas no caminho de tal compreensão, mais rápido seguiremos na direção e busca de um sistema

educacional mais justo e democrático. Aos que já contribuem com o campo de pesquisa educacional a partir das pesquisas quantitativas e estatísticas, o afunilamento na utilização de metodologias mistas e a mudança das lentes que o pesquisador enxerga e estuda o objeto se colocam como propícias a avaliação e discussão dos resultados escolares.

Se o sistema educacional brasileiro ainda não alcançou a equidade de oportunidades, reconhecer e iluminar as desigualdades estruturais persistentes é necessário para a sua evolução contínua. Conforme colocado, a mudança da educação brasileira não passa pela necessidade de ruptura ou reformulação de todo o sistema, mas por ajustes e avanços nas políticas que contribuam não só para superar as desigualdades escolares, como também todas as injustiças sociais enraizadas na sociedade brasileira.

Chegando ao último parágrafo deste trabalho, o que não se pode negar neste momento de conclusão desta Tese de doutoramento, é o alcance do objetivo central proposto desde o início: a contínua vontade e busca por seguir avançando. Avançar na compreensão dos fatores e condições que contribuem para que os estudantes das camadas populares possam superar as desigualdades sociais e alcançarem o Ensino Superior. Progredir no campo das pesquisas educacionais e na contribuição da compreensão e avaliação das políticas públicas que acelerem na direção que leve a uma educação mais igualitária e democrática. Avançar na dimensão pessoal como indivíduo em suas mais variadas formas, intelectual, emocional e principalmente como cidadão – disposto a contribuir, lutar e estar ao lado dos mais fracos. Nesse caminho entendo que o objetivo e a contribuição do doutoramento foram alcançados e agradeço a oportunidade recebida.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H.G; FRANCO, Creso. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v.32, n 3, p.453-476, dezembro de 2002.

ALEXANDER, J. O novo movimento teórico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** São Paulo, v.2, n.4, p.5-28, jun. 1987.

ALTHUSSER, Louis. **A favor de Marx**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1980.

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, janeiro/abril de 2007.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n 2, p. 435-473, agosto de 2007.

ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. As individualidades populares: análise de setores urbanos no Chile. Traduzido por Rodrigo Vieira de Assis. In: Revista de Ciências Sociais, n. 50, p. 289 - 310, 2019, p. 289-310, janeiro/julho de 2019.

AMADO, João *et al*. O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. **Sísifo**, n. 8, p. 75-86/EN 69-80, 2016.

AMÂNDIO, Sofia Lai. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. **Sociologia, problemas e práticas**, Portugal, n. 76, p. 33-49, 2014.

ANDRADE, Josemberg M.; LAROS, Jacob A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 33-42, janeiro- março de 2007.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Impactos da Lei de Cotas em uma instituição Federal de Ensino Superior (IFES): estudo sobre a evasão discente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 28, p. 1-31, 2023.

ANJOS, Hellen Vivian Moreira dos. **Práticas sociais e estratégias de estudantes de meios populares rumo à Universidade Pública.** 2023. 344 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, UNIMONTES, Montes Claros, 2023.

ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educacao e pesquisa**, v. 36, p. 77-91, 2010.

ARAÚJO, Fillipe Gonçalves; TEMÓTEO, Lúcia Maria. Cotas raciais-Dívida, reparação e afirmação. **Revista Sociais & Humanas**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 99-114, 2021.

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada-SISU. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 152-174, 2018.

ASSIS, Rodrigo Vieira de. Disposições, hábitos e provas : As sociologias do indivíduo de Bernard Lahire, Jean-Claude Kaufmann e Danilo Martuccelli. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 1, p. 59–70, 2021. DOI: 10.15448/1984-7289.2021.1.39005. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/39005. Acesso em: 30 maio. 2024.

ARTES, Amélia Cristina Abreu. Indicador nacional de alfabetismo funcional-2001: explorando as diferenças entre mulheres e homens. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 561-580, set./dez. 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100- Especial, p. 1059-1083, out. de 2007.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; PIRES, André. Uma análise exploratória sobre seleção e inclusão no Ensino Superior brasileiro: do mérito herdado ao mérito relacional. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 33, p. 1-30, 2022.

BATISTA, Ana Priscila; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj. Interação Professor-Aluno No Ensino Fundamental: Um Panorama De Estudos Nacionais. **Cadernos de Pesquisa:** Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 188-208, setembro- dezembro de 2014.

BAKER, Bruce D. Does money matter in education?. **Albert Shanker Institute**, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNSTEIN, Basil. Education cannot compensate for society. **New society**, v. 15, n. 387, p. 344-351, 1970.

BOAES, Giovanni; OLIVEIRA, Sheila Borges de; ASSIS, Rodrigo Vieira. SOCIOLOGIA (S) EM ESCALA INDIVIDUAL. **Política e Trabalho: Revista de Ciências Sociais**, n. 50, p. 13-28., janeiro-julho de 2019,

BONAMINO, Alicia *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 487-499, setembro-dezembro de 2010.

BORGES, Antonádia; COSTA, Joaze Bernardino. Dessenhorizar a universidade: 10 anos da lei 12.711, ação afirmativa e outras experiências. **Mana**, v. 28, n. 3, p.1-20, 2022.

BOUDON, Raymond. **Os métodos em Sociologia.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1989.

BOUDON, Raymond. **Education, opportunity, and social inequality**: Changing prospects in western society. 1974.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, 98p.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Papirus editora, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Tradução de Jeni Vaistman. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, **Loïc. Réponses** – Pou une anthropologie réflexive. Paris: Eddu Seuil, 1992.

BOUTIN, Gérald. A relação entre professor-aluno no centro do processo educativo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 2, p. 343-358, maio/agosto de 2017.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na Sociologia da Educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 153-165, julho de 2001.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 01, p. 227-241, jan/ abril de 2010.

BRASINGTON, David M.; HAURIN, Donald R. Parents, peers, or school inputs: Which components of school outcomes are capitalized into house value? **Regional Science and Urban Economics**, v. 39, n. 5, p. 523-529, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota Técnica:** Indicador de nível socioeconômico (INSE) das escolas. 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf. Acesso em 25 out. 2023

BRITO, Angela Xavier de. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 5-19, jan/fev/mar/ abr de 2002.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKOVER, Wilbur B. **School social systems and student achievement:** Schools can make a difference. Praeger Publishers, 1979.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, v. 41, número especial, p. 1439-1454, dez. 2015.

CARD, David; KRUEGER, Alan B. School resources and student outcomes. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v. 559, n. 1, p. 39-53, 1998.

CASTRO, Sabrina Olimpio Caldas; MARTIN, Débora Gonzaga; ALMEIDA, Fernanda Maria. Cotas sociais: reflexões à luz do princípio da isonomia. **Revista Estudo & Debate,** Lajedo, v. 27, n. 1, p. 51- 64, 2020.

CATANI, Afrânio. NOGUEIRA, Maria Alice.(orgs). **Escritos de Educação:** Pierre Bourdieu. Petrópolis, RJ: VOZES, 2007.

CÉSAR, Cibele Comini; SOARES, José Francisco. Desigualdades acadêmicas induzidas pelo contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 18, n. 1/2, p. 97-110, 2001.

CHEN, Peter Y. et al. **Correlation: Parametric and nonparametric measures**. Sage, 2002.

CHILAND, C**. L'enfant de 6 ans et son avenir**. Paris, PUF, 1971.

COLEMAN, J.S.; Campbell, E.Q.; Hobson, C.J.; Mcpartland, J.; Mood, A.M.; Weinfeld, F.D. and York, R.L. **Equality of Educational Opportunity**. Washington, US Government Printing Office, 1996.

COSTA, Carolina de Souza. **Casamento e estratificação social:** um estudo sobre seletividade marital por escolaridade e origem social no Brasil. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, **Rumo à Universidade:** Percursos Biográficos de Jovens Aprovados para Cursos Altamente Seletivos da UFF. 2017. 276 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

COUTO, Fausta Porto. **Experiências sociais sobre as políticas de inserção vividas por estudantes no departamento de educação campus Guanambi da Universidade do Estado da Bahia acesso, permanência e das ações afirmativa.** 2021. 363 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa:** Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Neilton Castro Da. **Esse ambiente não é para todo mundo:** as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no Ensino Superior público. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CUNHA, Maria Amélia de Almeida. **Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Praticas Pedagógicas para a inclusão e diversidade** 2.ed. Rio de Janeiro: Walk, 2012.

CYRULNIK, Boris. **L'homme, la science et la société**. Éd. de l'Aube, 2003.

DAROS, Michelli Aparecida. Assistência estudantil e a evasão escolar no IFSP: elementos para reflexão. **Conexões-Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, p. 32-43, 2015.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n 100, p. 1105-1128, out.2007.

Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). Nota Técnica: **Entenda sua nota no ENEM.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/entenda_a_sua_nota_no_enem_guia_do_participante.pdf Acessado em 25/10/2023.

DEVORE, J. L. **Probabilidade e estatística:** para engenharia e ciências. São Paulo, SP: Thomson Pioneira, 2006.

DIVINO, Isabela Aparecida *et al*. Análise de Canais do YouTube como Objetos de Aprendizagem de Suporte ao Estudo de Cálculo I em Cursos da Área de Ciências Exatas. **EaD em Foco**, v. 14, n. 1, n.p, 2024.

DUBET, François. **Sociologia da experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova: revista de cultura e política**, n. 40/41, p. 241-266, 1997.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1955.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.

EDMONDS, Ronald R. Some schools work and more can. **Social policy**, v. 9, n. 5, p. 28-32, 1979.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. São Paulo: Zahar, 1994.

ESCUDERO, Camila; PALANCH, Wagner; VIEIRA, Aline. O uso social das mídias pelo campo da educação: uma análise do processo de reformulação da plataforma YouTube Edu (2022-2023). **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 33-48, 2023.

FALCO, Beatriz Simonaio Birelli; OLIVEIRA, Isabel Cristina Chagas Da. A política de assistência estudantil e seu impacto na permanência dos estudantes. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n. 3, p. 176-190, 2021.

FANTON, Marcos. Sujeito, sociedade e linguagem: uma reflexão sobre as bases teóricas da pesquisa com narrativas biográficas. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v.11, n.3, p. 529-543, set-dez de 2011.

FELIPPE, Jonis Manhães Sales. Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 145-155, 2015.

FERRÃO, Maria Eugenia *et al*. O SAEB–Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, 2013.

FERRÃO, Maria Eugénia; FERNANDES, Cristiano. O efeito-escola e a mudança-dá para mudar? Evidências da investigação Brasileira. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2016.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. A poética das contingências: o indivíduo, a escola e as pruebas. **Revista Trilhas Sociológicas**, v.5, n.5, p. 24-40, ago. 2015.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; SILVA JÚNIOR, José Alexandre da. Desvendando os mistérios do coeficiente de correlação de Pearson (r). **Revista Política Hoje**, Recife, v. 18, n. 1, p. 115-146, 2009.

FILHO, Júlio Cesar Soares de Souza; FERNANDES, Maria et al. A Utilização da plataforma YouTube como ferramenta didática metodológica no ensino de Geografia. **Estrabão**, v. 4, n.1, p. 355-361, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIAS, Lincoln. As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas?. **Revista Direito, Estado e Sociedade**, n. 41, p.130-156, jul/dez 2012.

GAMA, Aline Costalonga; AMARAL, Shirlena Campos Souza. Lei de Cotas em âmbito federal como ação afirmativa: treze anos de tramitação da Lei n.° 12.711/2012. **O Social em Questão**, n. 58, p. 283-312, jan/abril 2024.

GANAM, Eliana Almeida Soares; PINEZI, Ana Keila Mosca. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-18, 2021.

GARCEZ, Vanessa Barreto Vasconcelos *et al*. As políticas de cotas sociais e étnico-raciais na Universidade Federal de Sergipe sob a ótica do princípio da isonomia. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE**, v. 1, n. 2, p. 115-126, 2013.

GAULEJAC, V. de. Tradução de Norma Missae TAKEUTI. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. **Revista Cronos**, Natal, v.5, n. 1/2, p.59-77 2004/2005.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** trad. Raul Fiker. São Paulo**:** Editora Unesp, 1991.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Kleber Aparecido Brigido et al. Avaliação da resiliência em escolares do ensino médio. **Mudanças – Psicologia da Saúde** , v. 18, n. 1-2, p. 79-90, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux reclus**. Minuit, 1968.

GOLDANI, Andrea. TOGATLIAN, Marco Aúrelio. COSTA, Rosane de Albuquerque. **Desenvolvimento, Emoção e Relacionamento na Escola**. Rio de Janeiro: Epapers, 2010.

GUIMARÃES, Eder D.'Artagnan Ferreira; ZELAYA, Marisa. A política de cotas raciais nas universidades públicas do Brasil duas décadas depois: uma análise. **Trabalho & Educação**, v. 30, n. 3, p. 133-148, set-dez 2021.

HAMLIN, Cynthia Lins. Boudon: agência, estrutura e individualismo metodológico. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n.48, p. 63-92, 1999.

HALSEY; HEATH; RIDGE. **Origins and Destinations:** Family, Class, and Education in Modern Britain. Clarendon, 1980.

HOLANDA, Maristela et al. Uma Análise Comparativa do Desempenho em Matemática entre Gêneros nas Provas do ENEM. In: **Anais do XVI Women in Information Technology**. SBC, 2022. p. 145-156.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do ENEM 2021**. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem. Acesso em: 31 maio 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil). **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).** 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem. Acesso em: 25 out. 2023.

JENCKS, Christopher *et al*. **Inequality**: A reassessment of the effect of family and schooling in America. New York: Basic Books, 1972.

JENSEN, Arthur. How much can we boost IQ and scholastic achievement. **Harvard educational review**, v. 39, n. 1, p. 1-123, 1969.

KAUFMANN, Jean-Claude. Tradução Ana Maria Rabaça. **Ego:** para uma sociologia do indivíduo. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 2003.

KARINO, Camila Akemi; LAROS, Jacob Arie. Estudos brasileiros sobre eficácia escolar: uma revisão de literatura. **Examen: Política, Gestão e Avaliação da Educação**, v. 1, n. 1, p. 95-123, jul-dez 2017.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e internet no Brasil. **Cadernos Adenauer XV**, v. 16, n. 3, p. 133-150, 2015.

KLITGAARD, Robert E.; HALL, George R. Are there unusually effective schools?. **Journal of Human Resources**, p. 90-106, 1975.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de pesquisa metodológica científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. Tradução de Alain François. **Educação & Sociedade**, v. 24, n.84, p. 983-995, setembro 2003.

LAHIRE, Bernard. O homem plural ou a Sociologia em escala individual. In: VANDENBERGH, F.; VÉRAN, J. (org.). **Além do habitus: teoria social pós bourdieusiana**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

LAHIRE, Bernard. Patrimónios Individuais de Disposições-Para uma sociologia à escala individual**. Sociologia, problemas e Práticas,** n.49, p.11-42, 2005.

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

LAHIRE, Bernard. **Homem plural:** os determinantes da ação. Petropólis: Vozes Editora, 2002.

LAURENS, Jean-Paul. **1 sur 500:** La réussite scolaire en milieu populaire. Tolouse: Presses Universistaires du Mirail, 1992.

LIMA, Caroliny Santos *et al*. O papel da internet no uso do WhatsApp como recurso educacional: uma revisão sistemática da literatura no contexto da educação. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 3, n. 11, p.1-15, 2022.

LOPES, Paula. Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber. **In: Educação, Sociologia da Educação e Teorias Clássicas**, p.1-12, 2012. Disponível em: https://repositorio.grupoautonoma.pt/server/api/core/bitstreams/549ca041-8d10-4ce9-a880-79624256c8fd/content. Acesso em 30 mai. 2023.

MACEDO, Geórgia Dantas; SOARES, Swamy de Paula Lima. Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência de cotistas na Universidade Federal da Paraíba. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, n. 02, p. 439-457, jul. 2020.

MADAUS, George *et al*. The sensitivity of measures of school effectiveness. **Harvard Educational Review**, v. 49, n. 2, p. 207-230, 1979.

MARQUES, Tatyanne Gomes. **Um pé na roça-outro na universidade:** experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). 2019. 366 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação, UFMG, , Belo Horizonte, 2019.

MARTINS, João Eduardo. Da sociologia da socialização à sociologia da Individuação. **Sociologia Online-Revista da Associação Portuguesa de Sociologia**, n. 20, p. 61-80, set. 2019.

MARTUCCELLI, Danilo. **Forgé par l'épreuve:** l'individu dans la France contemporaine. Armand Colin, 2006.

MARTUCCELLI, Danilo. **Lecciones de sociología del individuo.** Universid Católica del Peru, 2007a.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de rumbo, la sociedad a escala del individuo.** Santigo del Chile: LOM Ediciones, 2007b.

MARTUCCELLI, Danilo. Qu'est-ce qu'une sociologie de l'individu moderne? Pour quoi, pour qui, comment?. **Sociologie et sociétés**, v. 41, n. 1, p. 15-33, 2009.

MARTUCCELLI, Danilo. **La individuación como macrosociología de la sociedad singularista**. 2010a.

MARTUCCELLI, Danilo. **Existen individuos en el Sur?** Santiago del Chile: LOM Ediciones 2010b.

MARTUCCELLI, Danilo. O indivíduo, o amor e o sentido da vida nas sociedades contemporâneas. **Estudos avançados**, v. 30, p. 147-165, 2016.

MARTUCCELLI, Danilo. Variantes del individualismo. **Estudios sociológicos**, v. 37, n. 109, p. 7-37, 2019.

MARTUCCELLI, Danilo. La individuación, los desafíos sociales y la biografía extrospectiva. **Revista Contenido. Cultura y Ciencias Sociales**, v. 10, p. 81-112, 2020.

MARTUCCELLI, Danilo; DE SINGLY, François. **Las sociologías del individuo**. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2012.

MARTUCCELLI, Danilo.. Sociologie, Individu, Épreuves. Entrevista concedida a Grégoire Lits. **Émulations**, v. 3, n. 5, p.1-9, 2009.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1976.

MASSON, Philippe. Retorno sobre Os herdeiros de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 92-111, jul/dez 2014.

MAYER, Cristiane Matos; COSTA, Débora da. A relação professor e aluno. **Revista Maiêutica.** Indaial, v. 5, n. 1, p.35-41, 2017.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Sistema de Seleção Unificada (Sisu)**. 2023. Disponível em: https://acessounico.mec.gov.br/sisu. Acesso em: 25 out. 2023.

MONTEZANO, Maria de Lourdes da Cunha. **Cultura religiosa protestante e rendimento escolar nas camadas populares:** um estudo sobre práticas socializadoras. 2006. 103 f. Dissertação - Mestrado em Educação. São Paulo. Universidade de São Paulo, 2006.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da informação**, v. 26, p. 146-153, 1997.

MORAN, José Manuel. Novos desafios na educação: a internet na educação presencial e virtual. **Saberes e linguagens de educação e comunicação**, v. 1, p. 19-44, 2001.

MORATO, Rúbia Gomes. **Introdução à análise descritiva de dados.** São Paulo, 2019

MOTA, Rodrigo. O indivíduo entre provas e disposições. **Sociedade e Cultura**. Goiânia, v. 27, p.1-29, 2024.

NEGREIROS, Fauston; ROCHA, Janaina Oliveira. Resiliência e Escolarização: processo de enfrentamento das adversidades vivenciadas no Ensino Médio. **Revista Psicologia em Pesquisa**. Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p.1-11, 2018.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. Percepções de justiça social e atitudes de Estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. In: MACON, Frank; SUBRINHO, Josué Modesto dos Passos (Org.). **Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino e público superior:** a experiência da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS, 2010. p.57-100.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 668-700.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr.2002.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins, NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. 4ª Edição. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA, Cláudio M. Martins, A escola e o processo de reprodução das desigualdades sociais. **Bourdieu & a educação.** 4ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio (Org). **Escritos da Educação**. 10ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Bernard Lahire: contribuições e limites de uma sociologia em escala individual. In: VANDENBERGHE, Frédéric e VÉRAN, Jean- François. **Além do habitus*:*** teoria social pós-bourdieusiana. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2016, p. 49-69.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Goiânia: 2013. p. 1-24.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p.1-13, 2021.

NOGUERA, Viviana; BRANCO, Kalinka; CIFERRI, Cristina. Gêneros e suas nuances no ENEM. In: XIII WOMEN IN INFORMATION TECHNOLOGY, 2019, Belém. **Anais do XXXIX Congresso da Sociedade Brasileira de Computação (CSBC 2019).** Belém: S.I, 2019. p. 41-50.

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, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; PORTES, Écio Antônio. Ascensão e distanciamento na trajetória social, escolar e profissional de um jovem das camadas populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1145-1164, set/dez 2014.

OLIVEIRA, Mariléte Pinto de. **O capital cultural dos alunos de escolas públicas de classes de alfabetização da região da AMUREL**. 98 f. Dissertação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros De. **Pra agora e pro futuro:** desafios da escolarização e projetos de jovens do Ensino Médio com percursos acadêmicos acidentados. 2020. 194 f. Tese- Doutorado em Educação. Niterói. Universidade Federal Fluminense, 2020.

PARANHOS, Ranulfo *et. al*. Desvendando os mistérios do coeficiente de correlação de Pearson: o retorno. **Leviathan Cadernos de Pesquisa Política**, n. 8, p. 66-95, 2014.

PERDIGÃO, Denis Alves. **O canto da sereia?** A educação superior como uma (im)possibilidade de mudança na trajetória profissional da ralé brasileira**.** 2015. 247 f. Tese – Doutorado em Administração. Belo Horizonte, Universidade Federal de Belo Horizonte, , 2015.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

POLETTO, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia,** Campinas, v. 25, p. 405-416, jul-set 2008.

POLETTO, Michele; WAGNER, Tânia Maria Cemin; KOLLER, Sílvia Helena. Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, n.3, p. 241-250, set-dez 2004.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares.** 1993. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220- 235, maio/ago. 2006.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG:** um estudo a partir de cinco casos. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

REIS, Juliana Batista dos. **Transversalidade nos modos de socialização e individuação:** experiências juvenis em rede. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

REIS, Juliana Batista dos; DAYRELL, Juarez. Experiências juvenis contemporâneas: reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização. **Educação UFSM**. Santa Maria, v. 45, p.1-23, 2020.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; SILVA, Nelson do Valle. Cor, educação e casamento: tendências da seletividade marital no Brasil, 1960 a 2000. **Revista de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, v. 52, n.1, p. 7-51, 2009.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia,** Campinas. v. 27, n.3, p. 403-412, jul-set. 2010.

REGNERUS, Mark D. Shaping schooling success: Religious socialization and educational outcomes in metropolitan public schools. **Journal for the scientific study of religion**, v. 39, n. 3, p. 363-370, 2000.

SANTANA, Izabel Jensen. Limites e possibilidades da teoria bourdieusiana: uma análise da variável gênero/sexo associada ao desempenho redacional no enem. **Temáticas**. Campinas, v. 31, n. 62, p.65-101, ago/dez 2023.

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. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SARAIVA, Karla Schuck. **Outros tempos, outros espaços:** internet e educação. 2006. 275 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Autores associados, 1999.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n.20, p. 60-70, mai/jun/jul/ago 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo social – Revista de Sociologia da USP**, v. 17, n.2, p. 335-350, nov. 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Mídia e educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2010. 2013.

SETTON, Maria da Graça Jacintho; VALENTE, Gabriela. Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003-2013). **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.160, p. 410-440, abri/jun 2016.

MARTUCCELLI, Danilo Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli. Entrevista concedida a Maria da Graça Jacintho Setton e Marilia Pontes Spósito. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 247-267, jan/mar 2013.

SENKEVICS, Adriano Souza. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, p. 1-23**,** 2018.

SENKEVICS, Adriano Souza; MACHADO, Taís Santanna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel. **A COR OU RAÇA NAS ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS**: uma análise dos instrumentos de pesquisa do inep. Brasília: Nsɵ Tuto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. (Textos para Discussão 41).

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 184-208, abri/jun 2019.

SCHÜTZE, F. Hülya's migration to germany as self-sacrifice udergone and suffered in love for her parents, and her later biographical individualisation. Biographical problems and biographical work of marginalization and individualization of a young Turkish woman in germany. **Historical social research**, v. 31, n. 3, p. 107-126, 2006.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SILVA, João Carlos da. Escola pública e classes sociais em Marx: alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 146-155, abr 2011.

SILVA, Polyana Tenório de Freitas; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o

contexto brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 5, p. 603-631, set- out 2022.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação Afirmativa E População Negra Na Educação Superior:** acesso e perfil discente. Rio de Janeiro: Ipea, 2020. (Textos para Discussão - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada).

SILVA, Welkson Pires da. Da praxiologia bourdieusiana à sociologia psicológica de Lahire: estabelecendo um diálogo disposicionalista. **Revista Estudos de Sociologia**, Recife, v.2, n.24, p. 37-61, 2018.

SILVEIRA, Hélio Pereira da Mota. **Política de assistência estudantil na Universidade Federal da Paraíba e os critérios para concessão do auxílio restaurante universitário no Campus I.** 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 492-517, mai/ ago 2013.

SOARES, José Francisco; CANDIAN, Juliana Frizzoni. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 2, n. 4, s.p, 2007.

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

SOUZA, Davisson Charles Cangussu; VAZQUEZ, Daniel Arias. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 409-426, 2015.

TERRAIL, Jean-Paul. L'issue scolaire: de quelques histoires de transfuges. *In*: TERRAIL, Jean-Paul. **Destins ouvriers: La fin d'une classe?** Paris: PUF, 1990. p. 223-258.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, p. 27-53, jan/fev 2006.

TRIGO, Maria Helena Bueno. Habitus, campo, estratégia: uma leitura de Bourdieu. **Cadernos Ceru**, .n 9, p. 45-55, 1998.

VANDENBERGHE, Frédéric. A sociologia na escala individual: Margaret Archer e Bernard Lahire. Tradução Gabriel Peters. **Cadernos do Sociofilo**, v. 4, n. 1, p. 70-112, 2013.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Estudos sobre o funcionamento do sistema de ensino: da reprodução das desigualdades sociais ao efeito escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 32, p. 105-122, jan/abr. 2009.

VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & sociedade**, n.78, p. 77-87, abril de 2002.

VERA ESTHER IRELAND (Brasil). MEC/INEP (coord.). **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO, MEC/INPE, 2007.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 219-235, set/dez 2010.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares:** algumas condições de possibilidade**.** 1998. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espiríto do capitalismo**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p. 131-143, jul/dez 2013.

XAVIER, Alice Melo; KNOLL, Graziela Frainer; GHISLENI, Taís Steffenello. Uso de videoaulas do YouTube como complementação ao ensino. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 16, p. 174-199, 2023.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n.32, p. 226-237, mai/ago 2006.

8. APÊNDICE

Devido ao quantitativo elevado de tabelas, diversos dados e informações foram apresentados e convertidos para figuras, uma parte sendo inseridas neste apêndice. Caso o leitor busque maiores detalhamentos da análise Cor/raça, renda e escolaridade pode complementar com os dados a seguir. As tabelas foram numeradas de forma isolada das demais.

Tabelas complementares de análise por cor/raça

Tabela 1 – Desempenho dos candidatos brancos por área de conhecimento e unidade da Federação

UF	Estudante Branco			
	Ciências Naturais	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática
RO	487,93	513,45	496,76	531,54
AC	482,64	515,10	502,31	521,82
AM	477,47	505,10	494,57	515,81
RR	497,14	526,88	512,93	540,09
PA	491,69	522,31	500,74	532,59
AP	480,22	513,22	498,65	512,30
TO	497,22	523,40	507,07	545,78
MA	486,03	516,77	497,98	534,86
PI	508,51	537,01	518,11	568,53
CE	492,74	524,43	508,61	548,64
RN	515,34	548,17	525,36	573,15
PA	502,56	531,94	510,82	556,48
PE	501,21	530,25	515,95	562,63
AL	498,56	529,34	511,54	556,36
SE	514,29	544,71	521,18	568,79
BA	508,37	539,02	521,09	562,41
MG	530,28	563,23	541,24	602,90
ES	523,05	549,01	528,21	582,26
RJ	522,10	557,57	537,57	589,16
SP	521,37	553,43	537,09	587,37
PR	511,59	541,66	523,55	565,15
SC	518,11	546,13	523,08	572,30
RS	510,30	546,34	527,31	568,56
MS	502,26	527,65	513,14	556,12
MT	505,14	531,90	510,30	556,95
GO	505,10	535,89	519,08	559,62
DF	526,87	558,42	543,29	583,02
Brasil	514,26	545,85	527,52	574,66

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 2 – Diferença percentual de desempenho dos candidatos pretos para os candidatos brancos por área de conhecimento e Unidade da Federação

UF	Diferença Preto em Relação ao Branco			
	Ciências Naturais	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática
RO	4,7%	4,8%	4,8%	6,4%
AC	5,1%	5,4%	5,4%	5,8%
AM	6,5%	6,9%	6,0%	8,0%
RR	3,6%	1,7%	1,8%	2,8%
PA	7,1%	6,8%	6,8%	8,9%
AP	4,5%	5,0%	5,7%	4,9%
TO	9,9%	9,2%	9,6%	12,8%
MA	6,0%	7,4%	6,6%	9,9%
PI	8,7%	8,5%	8,4%	12,2%
CE	7,7%	7,9%	6,5%	10,8%
RN	8,1%	7,2%	5,8%	10,3%
PA	8,6%	8,0%	6,9%	11,0%
PE	7,3%	8,3%	7,3%	11,6%
AL	7,1%	7,2%	6,6%	9,7%
SE	9,4%	10,0%	9,0%	12,0%
BA	8,3%	8,3%	7,7%	12,1%
MG	10,0%	9,1%	7,7%	14,8%
ES	9,9%	8,0%	7,0%	12,5%
RJ	10,0%	8,9%	7,7%	14,5%
SP	9,2%	6,5%	5,4%	12,2%
PR	7,8%	6,0%	5,6%	11,0%
SC	8,3%	6,2%	5,5%	10,4%
RS	9,8%	8,8%	7,8%	13,8%
MS	5,8%	5,0%	5,2%	7,7%
MT	9,1%	8,0%	7,6%	11,6%
GO	9,7%	9,0%	8,6%	13,0%
DF	10,6%	9,4%	8,6%	14,5%
Brasil	9,5%	8,7%	7,9%	13,2%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 3 – Diferença percentual de desempenho dos candidatos pardos para os candidatos brancos por área de conhecimento e Unidade da Federação

UF	Diferença Pardo em Relação ao Branco			
	Ciências Naturais	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática
RO	4,0%	4,5%	4,0%	5,6%
AC	3,7%	3,3%	3,9%	4,2%
AM	7,0%	7,8%	8,6%	8,9%
RR	5,0%	5,7%	5,7%	8,4%
PA	5,3%	5,9%	6,2%	7,2%
AP	4,2%	5,0%	6,4%	4,8%
TO	7,8%	8,5%	8,2%	9,4%
MA	5,7%	7,0%	6,5%	8,5%
PI	7,2%	7,8%	7,5%	10,2%
CE	8,7%	10,0%	8,9%	12,0%
RN	5,8%	6,5%	5,5%	7,5%
PA	5,9%	6,3%	5,8%	7,7%
PE	5,6%	6,3%	5,8%	7,9%
AL	5,4%	5,9%	5,7%	7,8%
SE	7,1%	7,9%	7,1%	8,8%
BA	6,2%	6,6%	6,5%	8,7%
MG	6,8%	6,6%	5,9%	9,1%
ES	7,1%	6,6%	5,8%	9,0%
RJ	6,9%	6,6%	6,0%	9,7%
SP	7,0%	5,4%	4,6%	8,2%
PR	6,6%	5,9%	5,5%	8,7%
SC	6,1%	5,5%	5,2%	8,6%
RS	6,5%	6,2%	5,7%	9,5%
MS	6,8%	5,8%	5,6%	8,5%
MT	6,0%	5,6%	5,4%	8,1%
GO	7,0%	7,5%	7,3%	9,2%
DF	7,4%	7,2%	6,6%	9,7%
Brasil	8,6%	8,9%	8,3%	11,5%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 4 – Desempenho dos candidatos da rede federal de ensino na prova objetiva do ENEM 2021 por Cor/raça

UF	Média Objetiva – Federais					
	N. Declarado	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
RO	522,45	540,72	511,31	515,75	488,94	451,31
AC	500,83	508,73	483,79	509,58	490,89	501,83
AM	524,59	544,52	510,90	499,10	540,04	469,48
RR	503,74	567,94	522,15	507,52	541,53	476,27
PA	560,67	547,76	521,01	522,08	549,99	477,35
AP	523,43	547,43	574,26	501,22	-	-
TO	560,93	551,32	512,56	519,91	499,57	-
MA	541,69	540,73	518,57	514,60	504,04	471,50
PI	529,18	536,62	514,51	517,62	472,97	507,83
CE	590,05	561,46	529,53	536,85	563,88	496,54
RN	590,95	594,09	545,99	554,59	568,78	525,84
PB	575,01	550,59	520,17	529,31	530,72	483,62
PE	589,56	590,75	541,72	562,22	549,32	532,02
AL	565,99	565,29	522,29	540,76	535,81	561,44
SE	577,00	573,83	515,41	544,91	534,44	467,29
BA	587,01	578,75	542,09	553,10	531,95	513,10
MG	609,54	602,89	556,67	575,20	574,06	564,65
ES	584,76	608,92	584,25	579,21	577,62	515,16
RJ	604,01	597,26	562,52	576,65	594,59	480,78
SP	607,58	569,86	542,42	558,18	606,74	531,01
PR	582,03	577,79	561,92	551,98	575,86	460,48
SC	575,56	577,44	542,39	560,32	603,40	668,99
RS	584,79	583,93	529,11	554,65	570,42	596,60
MS	612,70	561,72	531,77	539,52	582,37	512,74
MT	532,60	550,57	513,87	529,83	486,47	528,99
GO	556,93	561,29	529,73	539,01	544,34	451,85
DF	582,02	579,73	522,73	542,45	550,59	567,42
Brasil	579,21	580,78	538,88	544,15	551,51	500,41

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 5 – Desempenho dos candidatos da rede estadual de ensino na prova objetiva do ENEM 2021 por Cor/raça

UF	Média Objetiva – Estadual					
	N. Declarado	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
RO	470,16	483,28	469,74	473,64	453,91	426,13
AC	470,53	482,89	474,83	472,60	480,41	467,42
AM	453,56	473,80	456,75	452,04	462,93	431,53
RR	502,32	495,97	497,95	475,66	481,36	454,78
PA	466,50	473,82	459,24	462,03	463,35	458,94
AP	464,45	472,96	461,97	461,86	463,19	449,00
TO	464,04	484,84	457,51	460,80	449,30	438,82
MA	461,02	472,81	459,17	459,82	459,12	436,83
PI	457,49	474,88	465,21	461,20	457,32	457,78
CE	454,13	489,42	471,79	464,31	469,54	460,63
RN	478,71	484,35	471,87	471,92	468,23	453,56
PB	460,23	480,97	464,46	467,27	460,74	447,88
PE	472,84	493,17	475,05	479,63	477,99	463,21
AL	462,11	475,42	461,41	464,35	465,34	444,46
SE	455,20	490,46	467,17	473,16	473,90	450,29
BA	465,56	484,84	468,05	471,97	470,12	455,79
MG	502,86	510,63	485,22	494,97	482,82	472,15
ES	492,79	507,59	483,11	487,78	484,15	481,25
RJ	489,64	501,77	478,23	485,55	474,68	459,82
SP	506,95	519,84	497,71	503,28	533,30	490,00
PR	490,54	504,91	484,37	488,09	515,04	473,54
SC	493,81	505,03	487,42	489,57	489,94	465,86
RS	496,04	509,48	475,94	488,59	499,44	467,33
MS	476,31	491,00	477,99	473,65	489,76	440,82
MT	478,29	487,36	465,68	472,46	481,23	452,97
GO	470,56	493,09	469,17	474,63	476,22	449,26
DF	506,63	508,31	484,76	491,91	476,39	469,74
Brasil	474,73	503,16	476,11	475,16	483,75	454,32

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 6 – Desempenho dos candidatos da rede federal de ensino na prova objetiva do ENEM 2021 por Cor/raça

UF	Média Objetiva – Particular					
	N. Declarado	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
RO	551,16	552,18	547,44	529,18	528,35	465,58
AC	504,00	557,49	521,60	549,62	560,95	
AM	549,93	561,08	533,40	540,97	557,39	448,25
RR	453,35	541,71	525,67	538,20	540,96	
PA	535,31	547,24	521,22	533,30	545,18	496,70
AP	537,65	540,13	527,31	528,88	546,41	586,15
TO	582,21	563,65	529,54	548,66	564,00	510,91
MA	558,55	558,78	520,98	527,51	522,79	477,53
PI	574,05	578,00	544,42	553,65	534,77	566,33
CE	562,59	581,83	550,53	559,60	557,95	515,75
RN	568,60	564,21	529,95	536,08	534,15	507,85
PB	562,65	563,18	524,91	540,12	542,75	540,03
PE	554,99	565,83	522,22	542,22	541,68	518,90
AL	527,04	543,23	511,73	516,53	505,62	480,87
SE	554,88	567,64	529,29	540,77	527,72	507,26
BA	553,50	568,01	532,31	543,43	524,30	500,26
MG	595,85	594,82	559,77	573,44	563,45	513,91
ES	575,01	580,05	546,81	558,02	577,64	
RJ	567,12	570,20	527,97	543,03	558,09	518,42
SP	568,90	572,82	537,09	548,78	596,84	519,90
PR	549,31	568,63	537,12	541,21	585,90	573,28
SC	577,92	576,50	532,96	547,19	580,81	523,44
RS	585,64	577,85	532,18	547,59	583,68	473,54
MS	569,53	564,75	542,45	544,27	570,36	494,53
MT	541,95	561,04	520,82	540,51	574,65	564,70
GO	580,48	575,02	531,00	547,22	536,22	560,56
DF	569,44	584,46	542,49	557,42	561,82	507,48
Brasil	565,70	573,41	533,86	546,44	574,59	512,31

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 7 - Percentual dos candidatos na rede federal de ensino por unidade da federação e Cor/raça no ENEM 2021

UF	Federal					
	N. Declarado	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
RO	1,8%	33,5%	10,4%	52,2%	1,4%	0,7%
AC	0,7%	17,2%	13,5%	65,0%	2,9%	0,7%
AM	1,8%	21,1%	5,0%	67,0%	0,9%	4,2%
RR	4,1%	22,3%	11,2%	59,4%	1,0%	2,0%
PA	2,1%	22,1%	14,3%	60,4%	0,8%	0,3%
AP	3,0%	24,2%	12,1%	60,6%	0,0%	0,0%
TO	2,3%	27,9%	11,8%	55,8%	2,3%	0,0%
MA	1,1%	22,0%	11,6%	64,0%	0,9%	0,3%
PI	2,1%	22,5%	12,4%	61,5%	1,3%	0,2%
CE	1,7%	35,1%	8,2%	52,9%	1,8%	0,3%
RN	1,4%	39,3%	8,8%	48,7%	1,4%	0,3%
PB	1,9%	36,1%	8,3%	52,1%	1,3%	0,3%
PE	1,9%	39,6%	9,3%	46,2%	1,8%	1,2%
AL	0,9%	29,1%	12,1%	55,3%	2,4%	0,2%
SE	3,1%	22,4%	20,3%	52,4%	0,7%	1,0%
BA	1,1%	24,6%	27,7%	45,4%	0,9%	0,2%
MG	2,2%	51,4%	10,0%	35,4%	0,9%	0,0%
ES	1,6%	57,1%	7,5%	32,9%	0,7%	0,2%
RJ	2,3%	57,3%	13,2%	26,5%	0,7%	0,0%
SP	0,6%	63,6%	8,1%	25,9%	1,7%	0,1%
PR	1,3%	72,5%	3,6%	20,4%	2,1%	0,1%
SC	1,3%	83,4%	2,6%	12,2%	0,5%	0,1%
RS	1,3%	84,3%	5,3%	8,9%	0,2%	0,0%
MS	0,8%	49,2%	7,8%	38,3%	2,9%	1,0%
MT	2,0%	38,1%	11,3%	46,7%	1,5%	0,4%
GO	2,5%	42,2%	11,0%	42,0%	2,2%	0,1%
DF	2,1%	46,4%	9,5%	40,5%	0,8%	0,7%
Brasil	1,7%	46,3%	10,7%	39,9%	1,2%	0,3%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 8 - Percentual dos candidatos na rede estadual de ensino por unidade da federação e Cor/raça no ENEM 2021

UF	Estadual					
	N. Declarado	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
RO	2,4%	29,7%	10,1%	54,4%	2,7%	0,7%
AC	2,7%	23,2%	10,1%	59,7%	3,7%	0,6%
AM	2,4%	16,7%	5,2%	70,8%	1,9%	3,0%
RR	2,7%	21,3%	7,4%	64,4%	1,1%	3,1%
PA	2,0%	18,5%	12,0%	64,7%	2,1%	0,6%
AP	1,6%	22,1%	13,1%	60,9%	1,3%	1,0%
TO	2,1%	21,6%	13,6%	58,1%	3,6%	0,9%
MA	2,5%	19,3%	12,5%	63,8%	1,6%	0,3%
PI	2,6%	18,4%	14,3%	61,7%	2,6%	0,5%
CE	3,3%	18,5%	5,9%	70,6%	1,2%	0,4%
RN	1,5%	36,7%	9,9%	49,3%	2,2%	0,4%
PB	2,0%	31,6%	9,6%	52,8%	2,9%	1,2%
PE	2,9%	30,0%	11,8%	52,0%	2,2%	1,1%
AL	2,6%	23,3%	11,1%	58,4%	3,8%	0,9%
SE	2,4%	20,7%	15,8%	57,4%	3,1%	0,6%
BA	2,3%	18,6%	26,8%	49,2%	2,4%	0,7%
MG	1,5%	43,9%	11,7%	41,1%	1,6%	0,2%
ES	1,3%	38,3%	14,3%	44,4%	1,3%	0,5%
RJ	1,9%	41,3%	18,5%	36,7%	1,4%	0,3%
SP	1,2%	57,8%	9,8%	29,0%	1,8%	0,3%
PR	1,9%	66,6%	4,5%	25,1%	1,9%	0,1%
SC	1,9%	77,2%	3,7%	16,2%	0,7%	0,2%
RS	1,8%	80,3%	5,4%	11,9%	0,3%	0,2%
MS	1,6%	45,1%	6,5%	42,6%	2,1%	2,1%
MT	2,6%	32,8%	12,1%	50,0%	2,1%	0,4%
GO	3,7%	33,1%	10,9%	48,6%	3,3%	0,4%
DF	2,0%	34,7%	14,7%	46,4%	1,9%	0,2%
BRASIL	2,2%	38,6%	10,8%	46,1%	1,8%	0,6%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 9 - Percentual dos candidatos na rede particular de ensino por unidade da federação e Cor/raça no ENEM 2021

UF	Particular					
	N. Declarado	Branco	Preto	Pardo	Amarelo	Indígena
RO	1,9%	55,1%	5,3%	34,7%	2,8%	0,3%
AC	2,0%	46,2%	4,1%	45,9%	1,7%	0,0%
AM	1,3%	44,6%	4,1%	47,7%	2,3%	0,1%
RR	1,0%	43,5%	5,2%	49,2%	1,0%	0,0%
PA	2,5%	39,6%	8,0%	47,5%	2,0%	0,3%
AP	2,3%	41,5%	9,3%	45,6%	1,1%	0,2%
TO	1,4%	53,4%	6,0%	36,9%	1,4%	0,8%
MA	1,7%	45,2%	7,0%	44,5%	1,5%	0,1%
PI	1,9%	41,1%	7,4%	47,9%	1,5%	0,1%
CE	1,2%	57,1%	3,5%	37,1%	1,0%	0,1%
RN	1,8%	59,0%	4,4%	33,5%	1,0%	0,3%
PB	1,5%	54,8%	5,0%	36,5%	1,8%	0,5%
PE	2,2%	56,7%	5,8%	33,7%	1,4%	0,2%
AL	2,6%	47,0%	6,5%	41,0%	2,4%	0,5%
SE	2,2%	42,5%	9,8%	43,4%	1,9%	0,2%
BA	2,1%	40,9%	15,0%	40,2%	1,5%	0,2%
MG	1,7%	71,7%	4,1%	21,5%	0,9%	0,1%
ES	1,6%	62,4%	5,8%	29,4%	0,8%	0,0%
RJ	2,3%	69,5%	7,1%	20,2%	0,8%	0,1%
SP	1,1%	79,8%	3,1%	12,4%	3,5%	0,1%
PR	1,2%	83,3%	1,7%	10,4%	3,4%	0,0%
SC	1,4%	89,8%	1,7%	6,5%	0,6%	0,0%
RS	0,9%	91,7%	2,1%	4,9%	0,3%	0,1%
MS	1,9%	70,2%	3,1%	20,5%	4,2%	0,1%
MT	1,7%	59,4%	5,5%	31,3%	1,9%	0,0%
GO	2,7%	60,6%	4,4%	29,8%	2,4%	0,0%
DF	2,0%	62,6%	6,0%	27,3%	1,9%	0,1%
BRASIL	1,6%	68,2%	5,0%	23,0%	2,0%	0,1%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 10 – Desempenho na prova objetiva do ENEM 2021 pelos candidatos brancos por dependência administrativa

UF	Média Objetiva - Brancos		
	Federal	Estadual	Particular
RO	540,72	483,28	552,18
AC	508,73	482,89	557,49
AM	544,52	473,80	561,08
RR	567,94	495,97	541,71
PA	547,76	473,82	547,24
AP	547,43	472,96	540,13
TO	551,32	484,84	563,65
MA	540,73	472,81	558,78
PI	536,62	474,88	578,00
CE	561,46	489,42	581,83
RN	594,09	484,35	564,21
PB	550,59	480,97	563,18
PE	590,75	493,17	565,83
AL	565,29	475,42	543,23
SE	573,83	490,46	567,64
BA	578,75	484,84	568,01
MG	602,89	510,63	594,82
ES	608,92	507,59	580,05
RJ	597,26	501,77	570,20
SP	569,86	519,84	572,82
PR	577,79	504,91	568,63
SC	577,44	505,03	576,50
RS	583,93	509,48	577,85
MS	561,72	491,00	564,75
MT	550,57	487,36	561,04
GO	561,29	493,09	575,02
DF	579,73	508,31	584,46
Brasil	580,78	503,16	573,41

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 11 – Diferença percentual dos candidatos pardos e pretos em relação ao desempenho dos brancos na prova objetiva por dependência administrativa

UF	Percentual Pardos em relação Brancos			Percentual Pretos em Relação aos Brancos		
	Federal	Estadual	Particular	Federal	Estadual	Particular
RO	4,8%	2,0%	4,3%	5,8%	2,9%	0,9%
AC	-0,2%	2,2%	1,4%	5,2%	1,7%	6,9%
AM	9,1%	4,8%	3,7%	6,6%	3,7%	5,2%
RR	11,9%	4,3%	0,7%	8,8%	-0,4%	3,1%
PA	4,9%	2,6%	2,6%	5,1%	3,2%	5,0%
AP	9,2%	2,4%	2,1%	-4,7%	2,4%	2,4%
TO	6,0%	5,2%	2,7%	7,6%	6,0%	6,4%
MA	5,1%	2,8%	5,9%	4,3%	3,0%	7,3%
PI	3,7%	3,0%	4,4%	4,3%	2,1%	6,2%
CE	4,6%	5,4%	4,0%	6,0%	3,7%	5,7%
RN	7,1%	2,6%	5,2%	8,8%	2,6%	6,5%
PB	4,0%	2,9%	4,3%	5,8%	3,6%	7,3%
PE	5,1%	2,8%	4,4%	9,0%	3,8%	8,4%
AL	4,5%	2,4%	5,2%	8,2%	3,0%	6,2%
SE	5,3%	3,7%	5,0%	11,3%	5,0%	7,2%
BA	4,6%	2,7%	4,5%	6,8%	3,6%	6,7%
MG	4,8%	3,2%	3,7%	8,3%	5,2%	6,3%
ES	5,1%	4,1%	3,9%	4,2%	5,1%	6,1%
RJ	3,6%	3,3%	5,0%	6,2%	4,9%	8,0%
SP	2,1%	3,3%	4,4%	5,1%	4,4%	6,7%
PR	4,7%	3,4%	5,1%	2,8%	4,2%	5,9%
SC	3,1%	3,2%	5,4%	6,5%	3,6%	8,2%
RS	5,3%	4,3%	5,5%	10,4%	7,0%	8,6%
MS	4,1%	3,7%	3,8%	5,6%	2,7%	4,1%
MT	3,9%	3,2%	3,8%	7,1%	4,7%	7,7%
GO	4,1%	3,9%	5,1%	6,0%	5,1%	8,3%
DF	6,9%	3,3%	4,9%	10,9%	4,9%	7,7%
Brasil	6,7%	5,9%	4,9%	7,8%	5,7%	7,4%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 12 – Desempenho na redação do ENEM 2021 pelos candidatos brancos por dependência administrativa

UF	Média Redação – Brancos		
	Federal	Estadual	Particular
RO	690,13	587,48	726,99
AC	643,40	574,81	780,50
AM	709,80	555,22	714,67
RR	652,27	567,33	717,59
PA	726,64	604,59	766,69
AP	612,50	563,22	716,98
TO	695,41	593,77	758,44
MA	720,68	593,09	776,47
PI	734,61	601,43	802,43
CE	719,18	598,21	784,99
RN	764,75	596,26	769,34
PB	743,88	609,90	772,99
PE	735,35	617,68	747,62
AL	734,24	599,85	732,74
SE	740,63	637,60	786,39
BA	739,86	590,46	760,86
MG	761,08	618,51	795,56
ES	768,00	621,04	781,63
RJ	741,66	600,39	749,28
SP	693,75	603,58	712,43
PR	683,79	580,84	697,09
SC	697,46	591,37	724,52
RS	701,25	607,43	741,87
MS	672,37	577,96	738,09
MT	696,04	588,05	744,86
GO	706,98	598,10	771,22
DF	685,05	597,56	731,66
Brasil	724,74	600,45	740,14

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 13 – Diferença percentual dos candidatos pardos e pretos em relação ao desempenho dos brancos na redação por dependência administrativa

UF	Percentual Pardos em Relação aos Brancos			Percentual Pretos em Relação aos Brancos		
	Federal	Estadual	Particular	Federal	Estadual	Particular
RO	6,2%	3,2%	4,1%	10,2%	4,9%	0,7%
AC	-3,1%	2,8%	0,7%	3,4%	4,9%	13,8%
AM	15,4%	10,6%	3,6%	14,8%	7,9%	6,6%
RR	2,5%	4,5%	5,2%	4,9%	-0,9%	7,4%
PA	8,4%	5,4%	2,7%	9,8%	5,9%	4,7%
AP	-5,0%	1,8%	3,1%	-7,2%	-1,5%	0,2%
TO	6,0%	7,0%	3,3%	14,6%	7,0%	2,8%
MA	7,8%	6,3%	6,2%	7,3%	7,2%	6,0%
PI	6,8%	6,1%	2,0%	8,4%	5,1%	3,1%
CE	7,0%	12,8%	3,4%	6,2%	7,9%	5,9%
RN	6,5%	4,1%	6,4%	8,3%	6,1%	10,9%
PB	5,2%	5,1%	3,8%	5,6%	9,1%	5,6%
PE	4,0%	5,3%	4,8%	8,4%	8,2%	9,1%
AL	4,5%	5,0%	6,3%	13,9%	7,1%	6,1%
SE	5,8%	6,1%	3,6%	10,9%	11,1%	8,4%
BA	3,4%	4,5%	4,4%	7,1%	6,7%	6,9%
MG	4,1%	4,5%	3,6%	7,7%	7,9%	4,9%
ES	4,3%	5,1%	5,1%	3,6%	6,2%	6,6%
RJ	4,7%	4,4%	6,6%	4,7%	7,2%	8,9%
SP	1,5%	4,1%	4,5%	3,4%	5,0%	6,3%
PR	2,8%	4,8%	5,4%	7,0%	3,9%	5,3%
SC	5,0%	4,1%	6,6%	8,5%	7,5%	5,5%
RS	6,4%	6,6%	5,0%	9,3%	8,3%	10,9%
MS	2,9%	3,9%	2,6%	4,5%	2,1%	4,4%
MT	3,8%	5,4%	3,1%	6,5%	8,2%	9,2%
GO	4,7%	7,1%	5,8%	6,6%	9,7%	9,5%
DF	8,6%	3,9%	5,2%	13,0%	5,1%	5,4%
Brasil	4,8%	7,2%	2,4%	6,5%	6,7%	5,1%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabelas complementares de análise por renda

Tabela 14 – Desempenhos dos candidatos no ENEM 2021 por área de conhecimento, na prova objetiva, redação e nota final, por estrato de renda

Renda Familiar	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática	Média Objetiva	Redação	Nota Final
0	444,58	466,50	451,85	471,22	458,54	528,54	472,54
0 ┤ 1	453,87	479,56	466,86	484,83	471,28	561,04	489,23
1 ┤ 1,5	470,93	502,21	489,40	511,27	493,45	600,21	514,80
1,5 ┤ 2	480,41	513,12	499,76	525,49	504,69	617,80	527,31
2 ┤ 2,5	491,85	524,59	509,83	542,85	517,28	635,44	540,91
2,5 ┤ 3	497,84	530,41	515,09	551,01	523,59	649,19	548,71
3 ┤ 4	509,24	541,72	524,46	568,28	535,92	667,54	562,25
4 ┤ 5	519,49	550,93	532,58	582,89	546,48	686,26	574,43
5 ┤ 6	527,33	558,67	538,92	593,57	554,62	700,45	583,79
6 ┤ 7	533,65	564,49	544,04	601,84	561,00	710,77	590,96
7 ┤ 8	538,41	567,73	546,49	609,75	565,60	717,91	596,06
8 ┤ 9	542,38	572,92	550,50	614,58	570,09	725,34	601,14
9 ┤ 10	550,75	579,26	556,00	627,10	578,28	736,42	609,91
10 ┤ 12	555,94	586,57	562,08	636,36	585,24	745,83	617,36
12 ┤ 15	564,79	594,14	567,26	646,57	593,19	755,32	625,61
15 ┤ 20	572,09	600,43	572,63	658,53	600,92	768,33	634,40
> 20	581,65	611,00	579,64	677,62	612,48	780,28	646,04

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 15 – Desempenhos dos candidatos no ENEM 2021 na prova objetiva por dependência administrativa e estrato de renda

Renda Familiar	Média na Prova Objetiva			
	Federal	Estadual	Municipal	Particular
0	506,54	452,91	450,47	524,54
0 ┤ 1	523,28	465,01	461,58	515,74
1 ┤ 1,5	542,59	483,15	487,17	527,32
1,5 ┤ 2	552,02	491,15	497,73	534,04
2 ┤ 2,5	565,06	500,75	511,20	542,06
2,5 ┤ 3	564,95	504,21	518,53	546,22
3 ┤ 4	575,60	512,76	522,31	555,23
4 ┤ 5	582,29	518,02	534,72	561,47
5 ┤ 6	589,90	523,63	540,71	566,42
6 ┤ 7	597,98	526,82	541,80	571,16
7 ┤ 8	600,09	530,93	547,56	573,50
8 ┤ 9	606,33	533,08	541,70	577,12
9 ┤ 10	607,76	540,30	561,23	583,46
10 ┤ 12	612,36	547,52	577,67	588,81
12 ┤ 15	623,57	545,64	541,51	596,47
15 ┤ 20	628,71	557,03	564,05	602,69
> 20	643,04	557,60	537,84	613,56

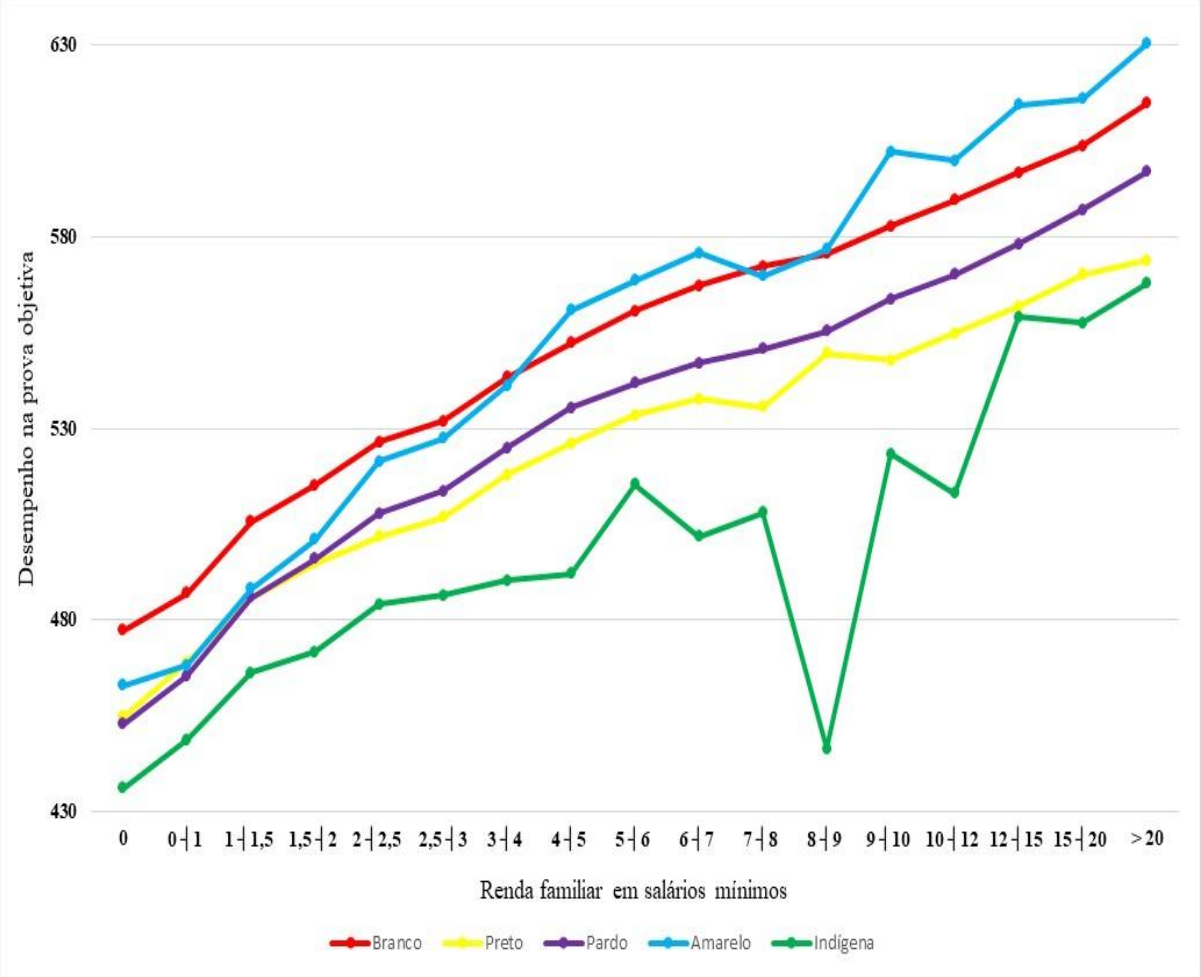
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 16 – Desempenhos dos candidatos no ENEM 2021 na redação por dependência administrativa e estrato de renda

Renda Familiar	Média na Redação			
	Federal	Estadual	Municipal	Particular
0	648,15	515,74	502,20	671,98
0 ┤ 1	672,63	545,83	531,91	685,42
1 ┤ 1,5	690,47	575,77	569,86	696,67
1,5 ┤ 2	695,31	585,15	588,64	701,82
2 ┤ 2,5	707,84	595,23	604,18	708,42
2,5 ┤ 3	707,74	601,57	619,19	714,84
3 ┤ 4	717,86	612,72	622,50	722,05
4 ┤ 5	723,13	619,20	647,51	728,85
5 ┤ 6	732,41	627,84	660,67	734,93
6 ┤ 7	741,76	631,94	643,06	741,20
7 ┤ 8	750,83	635,23	650,00	742,63
8 ┤ 9	752,56	639,17	632,37	747,24
9 ┤ 10	752,54	646,15	645,51	753,21
10 ┤ 12	754,95	655,78	707,00	758,79
12 ┤ 15	766,79	647,57	619,39	766,35
15 ┤ 20	774,77	663,01	650,48	775,31
> 20	780,45	664,64	631,76	783,97

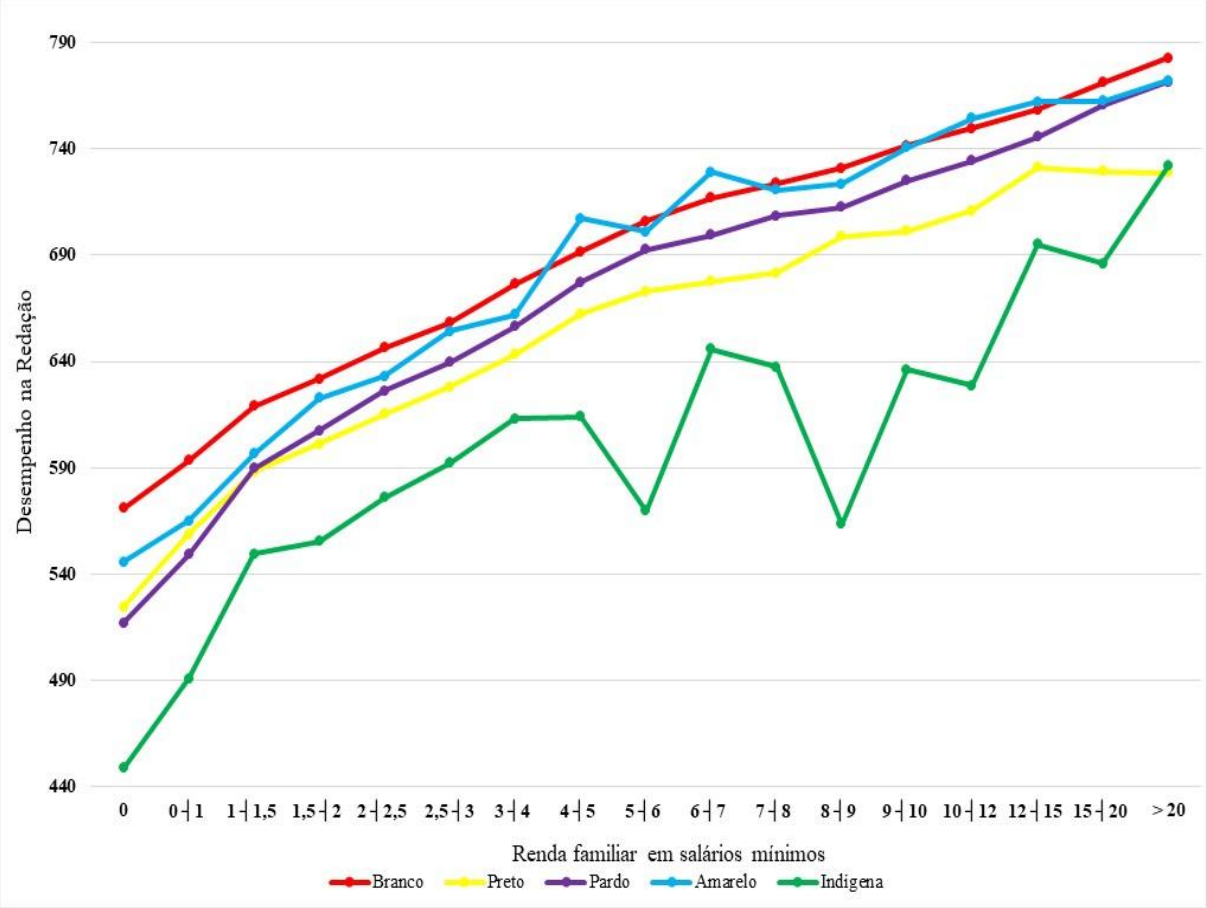
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Figura 1 - Desempenhos dos candidatos no ENEM 2021 na prova objetiva por estrato de renda e Cor/raça



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Figura 2 - Desempenhos dos candidatos no ENEM 2021 na redação por estrato de renda e Cor/raça



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabelas complementares de análise por escolaridade dos pais

Tabela 17 – Distribuição percentual da escolaridade das mães por unidade da federação

UF	Nunca estudou.	N. concluiu 5º ano do E.F.	5º ano do Ensino Fundamental.	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação	Não sei.
RO	1,2%	7,9%	9,6%	10,6%	34,9%	15,2%	18,0%	2,5%
AC	3,1%	7,4%	7,4%	10,7%	32,2%	16,2%	20,0%	2,9%
AM	2,4%	7,3%	8,8%	11,8%	42,5%	11,9%	11,2%	4,1%
RR	0,9%	3,2%	4,8%	6,5%	40,9%	18,4%	22,9%	2,5%
PA	1,2%	8,0%	8,0%	11,7%	41,1%	15,0%	12,2%	2,8%
AP	1,6%	5,2%	5,3%	8,1%	37,1%	19,8%	20,0%	3,0%
TO	1,0%	5,5%	6,6%	8,4%	36,9%	20,0%	19,2%	2,3%
MA	1,9%	7,5%	9,1%	12,0%	40,8%	12,4%	13,6%	2,8%
PI	2,2%	10,5%	9,9%	12,1%	33,6%	14,8%	14,4%	2,5%
CE	3,5%	16,9%	15,9%	17,4%	24,7%	6,7%	6,4%	8,4%
RN	1,1%	7,9%	10,7%	11,9%	37,9%	14,4%	14,7%	1,5%
PB	1,9%	12,1%	11,8%	11,7%	33,8%	13,7%	12,8%	2,2%
PE	1,4%	9,1%	10,8%	10,6%	39,0%	12,8%	13,8%	2,5%
AL	2,8%	10,8%	11,0%	10,7%	33,7%	12,6%	15,9%	2,4%
SE	1,9%	11,2%	11,2%	11,9%	35,2%	12,2%	13,7%	2,8%
BA	1,5%	7,9%	8,1%	10,0%	40,6%	14,6%	15,3%	2,1%
MG	0,4%	5,2%	8,0%	9,8%	36,4%	18,3%	20,4%	1,5%
ES	0,6%	6,7%	10,5%	11,1%	36,3%	13,5%	18,8%	2,5%
RJ	0,4%	3,8%	6,3%	10,1%	40,9%	19,6%	17,1%	1,9%
SP	0,3%	3,0%	5,6%	8,4%	39,3%	24,1%	17,8%	1,5%
PR	0,4%	4,6%	7,2%	11,0%	36,1%	16,0%	22,9%	1,8%
SC	0,2%	5,8%	8,2%	10,9%	35,3%	16,7%	21,2%	1,6%
RS	0,3%	5,8%	10,0%	11,1%	36,6%	17,2%	17,6%	1,6%
MS	0,6%	4,9%	7,5%	9,3%	36,1%	18,8%	20,8%	2,0%
MT	0,6%	4,7%	6,2%	9,5%	36,1%	19,7%	21,2%	2,1%
GO	0,8%	5,8%	9,5%	13,0%	36,9%	16,1%	15,0%	2,9%
DF	0,5%	4,2%	6,0%	8,1%	32,9%	21,6%	24,8%	2,0%
Brasil	1,1%	6,9%	8,7%	10,9%	36,7%	16,7%	16,3%	2,6%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 18 – Distribuição percentual da escolaridade das pais por unidade da federação

UF	Nunca estudou.	N. concluiu 5º ano do E.F.	5º ano do Ensino Fundamental.	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação	Não sei.
RO	1,7%	15,3%	14,2%	11,3%	29,3%	10,2%	9,6%	8,4%
AC	5,2%	13,2%	10,3%	9,7%	26,7%	12,5%	11,1%	11,3%
AM	3,2%	11,0%	11,0%	10,6%	35,0%	9,1%	7,6%	12,5%
RR	3,0%	8,6%	7,9%	8,9%	35,8%	12,4%	12,8%	10,7%
PA	2,6%	14,3%	10,7%	12,3%	32,6%	9,9%	7,5%	10,2%
AP	2,8%	9,6%	7,4%	9,3%	35,6%	13,4%	12,7%	9,1%
TO	2,2%	12,8%	11,4%	10,4%	32,8%	12,5%	9,3%	8,6%
MA	4,1%	13,7%	12,2%	12,0%	33,8%	8,0%	7,0%	9,3%
PI	4,6%	18,0%	13,8%	11,6%	25,7%	9,9%	8,1%	8,3%
CE	6,2%	21,8%	15,8%	14,8%	20,3%	4,4%	3,7%	13,2%
RN	3,1%	13,7%	11,6%	11,4%	33,4%	11,2%	8,3%	7,3%
PB	5,0%	18,7%	13,8%	10,6%	27,3%	10,1%	7,1%	7,3%
PE	2,8%	14,7%	13,1%	10,6%	32,7%	9,8%	7,8%	8,5%
AL	4,5%	15,5%	12,6%	10,8%	29,6%	10,1%	7,7%	9,3%
SE	4,0%	15,6%	13,4%	10,9%	31,1%	8,8%	7,7%	8,6%
BA	3,1%	14,1%	12,0%	11,0%	34,7%	9,3%	7,6%	8,0%
MG	0,7%	9,2%	12,9%	11,9%	33,0%	14,4%	12,0%	6,0%
ES	0,9%	10,5%	13,4%	11,9%	34,0%	11,4%	9,7%	8,3%
RJ	0,8%	6,5%	8,4%	10,2%	37,4%	16,3%	12,7%	7,6%
SP	0,6%	5,3%	7,9%	10,1%	36,7%	20,1%	13,5%	5,8%
PR	0,5%	7,3%	9,9%	12,0%	34,9%	15,3%	13,7%	6,4%
SC	0,3%	9,0%	12,0%	12,0%	33,4%	14,4%	13,3%	5,5%
RS	0,5%	9,6%	13,5%	12,2%	34,2%	13,8%	10,4%	5,9%
MS	1,2%	9,9%	11,4%	10,8%	33,5%	15,1%	11,2%	7,0%
MT	1,6%	10,3%	12,0%	12,1%	31,3%	13,9%	11,2%	7,7%
GO	1,7%	11,5%	13,9%	13,6%	31,4%	11,3%	8,0%	8,6%
DF	1,0%	7,0%	8,4%	8,6%	28,2%	18,8%	19,6%	8,5%
Brasil	2,1%	11,1%	11,4%	11,5%	32,6%	13,2%	10,3%	7,9%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 19 – Desempenho dos candidatos na prova objetiva do ENEM 2021 por unidade da federação e escolaridade da mãe

UF	Nunca estudou.	N. concluiu 5º ano do E.F.	5º ano do Ensino Fundamental.	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação
RO	440,18	463,50	468,77	482,29	488,48	512,67	517,67
AC	445,50	465,37	461,38	469,64	485,91	516,14	521,22
AM	425,14	435,01	443,16	449,06	467,23	499,90	519,54
RR	444,83	458,71	490,86	474,38	486,52	509,42	523,02
PA	439,36	451,62	461,28	470,97	487,38	518,68	530,82
AP	452,53	443,04	460,88	457,50	473,33	504,00	514,35
TO	438,42	442,72	453,08	458,57	478,79	511,55	522,98
MA	442,45	448,84	456,60	463,40	483,70	511,70	522,47
PI	446,55	456,10	467,70	482,93	500,94	538,63	554,83
CE	448,38	455,80	463,94	472,22	499,95	542,31	558,13
RN	476,63	481,38	487,83	500,22	518,79	557,24	568,61
PB	451,98	466,63	478,26	486,15	504,09	542,75	558,27
PE	458,51	468,14	477,93	482,37	503,03	546,12	556,02
AL	457,97	465,90	479,32	484,87	502,33	532,25	543,08
SE	453,82	468,52	485,42	486,24	508,03	543,40	562,19
BA	452,24	460,07	473,67	481,68	500,20	534,43	549,08
MG	465,35	491,16	505,23	511,73	533,63	568,91	576,25
ES	467,48	488,04	495,80	500,53	519,74	561,48	558,88
RJ	478,39	488,27	496,10	503,52	521,88	563,46	576,61
SP	485,66	501,29	509,13	514,01	528,47	561,69	571,07
PR	467,13	487,27	494,50	502,05	518,45	554,20	558,43
SC	473,75	492,12	501,40	510,65	528,06	560,93	563,19
RS	467,89	490,53	500,61	505,23	526,11	559,77	569,36
MS	459,23	464,85	475,04	485,56	502,96	533,77	538,90
MT	451,23	469,08	476,27	481,05	498,93	528,18	532,26
GO	444,54	464,02	472,51	481,39	503,49	540,14	549,47
DF	465,96	480,46	487,03	492,38	510,16	553,87	571,86
Brasil	459,78	476,64	491,75	500,60	520,09	561,66	576,40

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 20 – Desempenho dos candidatos na prova objetiva do ENEM 2021 por unidade da federação e escolaridade do pai

UF	Nunca estudou.	N. concluiu 5º ano do E.F.	5º ano do Ensino Fundamental.	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação
RO	442,74	470,98	482,72	482,53	495,43	519,92	531,88
AC	452,33	462,78	482,01	471,22	496,87	520,10	528,05
AM	435,07	439,81	448,72	453,36	472,83	511,11	524,32
RR	465,40	474,11	485,56	484,44	493,59	527,24	524,13
PA	448,24	457,96	469,21	479,13	495,24	533,60	545,64
AP	442,73	460,44	460,50	465,39	483,09	513,20	513,17
TO	442,41	451,66	464,85	475,13	490,07	524,01	549,98
MA	446,19	455,33	466,06	472,89	490,15	530,41	539,31
PI	455,20	464,54	480,61	496,64	514,91	559,48	567,66
CE	453,15	461,73	470,60	477,97	507,29	559,71	575,72
RN	482,09	486,96	502,43	507,62	525,72	570,81	584,31
PB	463,60	474,03	486,39	493,41	513,93	562,44	573,91
PE	467,97	474,27	484,09	493,25	510,99	559,42	575,03
AL	456,62	473,46	483,13	490,55	511,72	549,33	559,14
SE	466,10	472,42	489,12	497,67	516,93	558,33	580,34
BA	455,42	470,29	484,08	493,02	510,70	552,31	568,12
MG	470,52	497,09	514,06	523,70	541,44	579,35	596,39
ES	474,02	490,98	499,81	512,50	526,59	567,49	582,59
RJ	486,78	492,98	502,31	510,28	528,50	569,52	585,42
SP	492,93	504,95	513,67	518,45	532,05	567,70	582,69
PR	479,10	488,97	500,99	508,15	523,64	559,02	573,46
SC	473,94	497,22	507,45	519,14	533,23	566,47	578,37
RS	476,59	494,65	506,71	513,78	532,65	571,35	584,23
MS	453,41	473,37	482,48	496,29	510,44	543,59	557,89
MT	462,04	480,47	486,70	492,35	505,39	536,61	552,68
GO	458,04	471,91	483,89	491,71	511,52	554,87	570,57
DF	479,70	483,88	492,95	502,73	516,18	558,91	584,34
Brasil	459,78	476,64	491,75	500,60	520,09	561,66	576,40

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 21 – Desempenho dos candidatos na redação do ENEM 2021 por unidade da federação e escolaridade da mãe

UF	Nunca estudou.	N. concluiu 5º ano do E.F.	5º ano do Ensino Fundamental.	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação
RO	485,06	559,86	588,15	596,34	613,02	660,61	682,49
AC	538,62	542,88	584,74	559,35	619,16	663,25	697,73
AM	439,71	465,96	494,92	510,64	552,94	624,71	645,56
RR	507,78	563,11	572,55	567,92	583,32	604,97	656,08
PA	535,92	563,48	603,88	616,71	653,66	723,18	747,15
AP	506,33	551,63	565,48	560,10	590,03	652,44	674,33
TO	515,63	522,43	569,17	585,14	616,95	676,83	716,47
MA	524,67	548,50	573,40	592,59	632,34	711,49	717,26
PI	545,73	580,82	622,71	650,22	689,46	764,70	772,05
CE	490,75	522,08	553,08	568,21	642,68	737,10	759,63
RN	597,22	610,89	636,87	645,82	680,29	749,69	777,34
PB	574,54	596,71	627,86	646,76	681,45	753,74	773,35
PE	564,48	581,96	601,79	614,07	649,09	725,77	746,08
AL	552,53	595,53	615,03	630,41	663,33	727,34	745,15
SE	582,86	607,29	642,69	665,83	692,08	756,86	795,80
BA	544,23	569,08	595,14	613,54	646,36	721,02	743,59
MG	548,27	600,11	638,88	655,91	683,57	752,01	779,22
ES	577,54	599,78	615,10	632,57	663,91	730,31	757,30
RJ	573,37	599,98	619,41	628,95	660,56	735,58	758,82
SP	562,30	594,30	607,71	616,71	637,52	690,52	714,71
PR	540,56	562,53	582,98	595,12	618,92	669,92	690,86
SC	526,97	585,52	599,89	621,08	643,30	693,79	712,05
RS	539,69	588,59	611,10	621,80	649,10	713,61	739,05
MS	509,57	548,60	575,32	594,79	625,23	682,35	700,20
MT	541,85	577,88	594,53	601,61	631,96	685,16	713,45
GO	500,59	557,62	579,45	596,45	641,43	723,57	750,72
DF	553,19	569,35	582,33	605,60	621,82	681,68	716,20
Brasil	528,52	567,21	596,82	610,98	645,39	708,95	732,81

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 22 – Desempenho dos candidatos na redação do ENEM 2021 por unidade da federação e escolaridade do pai

UF	Nunca estudou.	N. concluiu 5º ano do E.F.	5º ano do Ensino Fundamental.	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação
RO	437,54	544,64	561,99	594,78	597,83	653,58	652,06
AC	538,26	532,85	547,64	573,59	587,62	654,56	674,72
AM	407,84	449,07	482,68	498,58	541,30	602,73	639,50
RR	592,73	550,53	552,63	544,62	561,76	619,36	633,58
PA	525,50	540,62	579,48	595,04	636,67	698,32	721,68
AP	531,52	511,38	546,61	556,00	579,92	624,12	674,87
TO	486,98	495,61	521,69	561,50	592,37	653,24	671,41
MA	490,97	528,98	548,55	565,43	616,80	675,99	696,20
PI	511,74	561,95	584,07	619,50	663,77	731,67	756,02
CE	471,12	500,34	532,97	555,91	626,34	709,50	738,60
RN	580,00	594,41	621,26	626,80	664,07	730,98	751,06
PB	539,84	583,23	608,02	621,54	662,18	727,30	752,36
PE	553,22	568,04	584,08	594,16	634,19	704,28	722,01
AL	552,38	585,15	603,08	614,90	646,69	704,00	716,01
SE	569,52	600,46	614,70	633,69	678,47	738,52	769,42
BA	536,43	547,37	572,61	587,61	625,97	689,39	716,33
MG	522,40	588,09	617,47	629,71	669,17	732,64	747,17
ES	536,15	593,93	609,65	618,20	649,99	714,62	718,14
RJ	554,64	588,40	609,54	617,16	647,94	723,10	745,80
SP	546,21	589,10	600,09	608,74	631,04	681,68	697,15
PR	500,92	556,69	572,78	588,76	610,15	660,36	668,55
SC	532,68	575,19	595,03	608,78	632,79	683,88	691,36
RS	530,60	575,83	601,11	606,75	637,87	693,91	715,01
MS	494,00	534,82	552,49	576,53	613,23	663,69	668,73
MT	507,55	554,94	577,59	584,13	614,48	671,68	678,42
GO	471,24	533,89	547,13	576,03	625,83	695,66	711,31
DF	535,22	548,61	579,84	586,64	613,56	670,22	703,17
Brasil	504,77	548,92	577,48	593,09	632,35	693,30	711,04

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 23 - Diferença percentual no desempenho dos candidatos na prova objetiva entre cada estrato de renda

UF	0 ┤ 1	1 ┤ 1,5	1,5 ┤ 2	2 ┤ 2,5	2,5 ┤ 3	3 ┤ 4	4 ┤ 5	5 ┤ 6	6 ┤ 7	7 ┤ 8	8 ┤ 9	9 ┤ 10	10 ┤ 12	12 ┤ 15	15 ┤ 20	> 20
RO	2,3	2,9	1,5	2,1	-0,2	3,9	0,4	2,1	1,0	0,9	0,5	0,1	2,8	2,1	-1,1	0,1
AC	2,6	3,0	2,3	1,2	3,0	-1,6	5,8	2,5	-2,8	1,8	-0,6	3,7	-6,9	10,0	-3,0	8,4
AM	2,7	4,0	2,5	2,7	1,4	2,3	2,4	0,2	3,0	1,7	-0,4	2,7	0,9	1,3	3,0	2,5
RR	0,4	1,9	2,6	1,6	-0,3	3,5	-0,6	3,8	0,7	-1,0	-2,8	10,0	-1,3	-4,1	3,6	0,5
PA	2,7	3,9	2,2	2,6	1,3	1,7	2,8	1,2	2,4	-0,7	1,7	0,3	1,0	1,9	0,8	2,3
AP	3,0	2,0	3,2	0,6	2,3	4,0	-1,5	2,7	2,8	-3,5	4,3	1,3	3,1	-2,4	3,5	-0,1
TO	3,3	3,7	1,6	3,1	0,6	2,6	2,6	2,9	1,3	0,0	-0,4	2,4	1,9	-1,7	4,9	0,4
MA	3,2	4,8	0,9	3,5	1,2	0,8	3,6	0,0	1,2	2,6	0,6	0,5	4,6	-1,9	5,3	-2,0
PI	3,3	5,2	1,9	4,0	1,3	1,4	3,2	2,4	-0,7	2,5	1,7	1,4	2,8	-0,8	2,9	1,3
CE	2,9	5,3	3,1	3,7	2,3	3,0	3,3	0,2	1,0	2,1	0,8	-0,8	0,9	1,0	1,0	2,2
RN	4,5	4,0	1,6	3,1	0,6	2,8	1,0	0,9	2,5	-0,2	1,1	1,5	-0,6	4,8	-0,8	4,3
PB	3,3	4,7	2,0	2,2	2,3	3,6	0,6	1,0	3,0	-1,6	2,8	1,1	1,7	1,2	0,4	1,7
PE	2,7	4,0	2,6	2,7	1,3	2,5	1,9	1,1	0,3	1,8	0,4	1,1	1,0	3,0	0,1	1,9
AL	3,5	4,1	2,0	2,4	1,6	2,0	1,4	1,1	4,0	-0,2	0,1	-0,7	2,1	0,6	-1,0	5,3
SE	4,4	5,3	2,5	1,9	2,2	1,4	2,6	1,0	1,4	0,9	0,6	1,6	0,3	-1,7	3,8	4,8
BA	3,8	4,2	2,5	2,3	1,3	2,4	1,9	1,1	2,5	-1,0	1,5	0,9	1,2	3,8	0,6	0,2
MG	2,0	3,5	2,4	2,5	0,9	2,5	2,3	1,7	1,2	0,8	0,8	0,6	1,8	0,9	1,5	2,5
ES	0,9	3,4	1,8	1,3	1,7	3,1	2,0	1,2	0,1	2,8	-0,6	2,4	1,8	-1,0	3,0	0,8
RJ	0,8	3,0	1,9	2,0	1,5	2,1	1,9	1,6	0,6	0,3	0,9	2,2	0,7	1,1	1,6	1,8
SP	-1,8	2,6	1,4	2,3	0,8	2,0	1,7	1,6	1,0	0,8	0,5	1,8	1,1	1,0	1,0	2,0
PR	-0,7	1,8	1,3	1,9	1,4	2,2	2,0	2,0	1,1	1,2	0,3	1,7	1,5	0,7	1,7	1,3
SC	-4,7	3,2	0,7	2,4	1,0	2,2	2,3	0,8	1,2	1,5	1,4	0,5	2,2	-0,1	1,4	1,7
RS	-0,7	2,8	2,6	1,9	1,5	2,1	1,6	1,4	1,3	1,0	1,1	1,6	0,1	1,9	1,8	1,3
MS	1,2	3,3	2,1	1,7	1,6	3,0	1,1	2,2	1,4	2,3	-0,6	2,3	0,2	2,6	-0,5	3,6
MT	2,9	1,3	2,4	2,6	0,0	3,0	0,7	2,2	0,7	0,0	1,0	3,3	-1,5	4,4	2,2	0,4
GO	1,5	2,8	2,1	2,6	1,7	2,7	2,6	1,5	1,7	-0,4	2,1	2,2	-0,2	3,3	1,6	0,8
DF	0,2	2,2	1,8	0,9	1,6	2,9	1,9	1,0	0,6	3,1	-0,1	0,2	3,2	2,0	1,3	3,8
Brasil	2,8	4,7	2,3	2,5	1,2	2,4	2,0	1,5	1,2	0,8	0,8	1,4	1,2	1,4	1,3	1,9

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021

Tabela 24 - Diferença percentual no desempenho dos candidatos na Redação entre cada estrato de renda

UF	0 ┤ 1	1 ┤ 1,5	1,5 ┤ 2	2 ┤ 2,5	2,5 ┤ 3	3 ┤ 4	4 ┤ 5	5 ┤ 6	6 ┤ 7	7 ┤ 8	8 ┤ 9	9 ┤ 10	10 ┤ 12	12 ┤ 15	15 ┤ 20	> 20
RO	6,8%	4,9%	3,7%	2,0%	2,4%	3,9%	0,4%	2,4%	1,9%	1,0%	3,8%	-3,0%	1,7%	1,9%	3,5%	-0,7%
AC	0,6%	9,9%	1,7%	4,8%	1,7%	-1,8%	10,9%	0,8%	-1,9%	9,9%	-1,5%	3,3%	-9,1%	9,8%	-1,7%	-1,7%
AM	6,6%	10,0%	2,9%	3,9%	3,3%	2,7%	5,9%	1,6%	3,2%	0,6%	-0,4%	3,6%	2,5%	2,1%	0,9%	3,9%
RR	-1,9%	6,9%	7,4%	-6,8%	4,3%	4,7%	0,2%	-2,0%	2,8%	9,0%	-3,7%	3,2%	5,7%	-6,3%	-13,9%	26,5%
PA	6,1%	6,5%	5,0%	2,9%	4,8%	0,6%	4,4%	1,4%	2,1%	-0,6%	2,9%	-0,2%	2,4%	-0,8%	3,4%	1,7%
AP	-0,9%	6,8%	0,7%	3,1%	4,2%	2,7%	-0,7%	9,3%	0,5%	-2,0%	5,9%	0,9%	6,5%	-3,0%	0,4%	-0,5%
TO	8,2%	6,1%	3,1%	3,1%	2,1%	4,1%	3,1%	3,1%	2,4%	-0,2%	2,6%	2,7%	-2,7%	2,6%	2,7%	3,8%
MA	7,6%	8,8%	1,8%	6,0%	2,7%	0,1%	5,7%	1,2%	1,4%	3,5%	1,4%	0,2%	4,5%	-5,6%	6,3%	-0,1%
PI	6,7%	8,2%	5,4%	4,5%	2,5%	3,1%	3,0%	5,4%	-1,3%	1,1%	1,0%	0,9%	1,7%	-3,1%	3,2%	-1,5%
CE	9,2%	12,0%	5,8%	7,6%	3,0%	4,8%	4,2%	-0,1%	0,8%	1,8%	0,0%	-0,1%	0,1%	2,6%	0,5%	1,1%
RN	6,9%	5,8%	1,0%	4,8%	2,3%	2,4%	3,0%	0,7%	3,3%	-0,7%	1,0%	2,1%	0,1%	4,0%	0,9%	1,4%
PB	4,7%	7,4%	2,9%	1,9%	5,5%	3,4%	2,4%	1,0%	1,3%	0,3%	1,7%	-0,2%	2,3%	0,8%	-1,3%	2,8%
PE	4,7%	5,4%	4,5%	3,1%	1,6%	3,0%	2,5%	3,7%	-0,6%	1,9%	2,3%	-1,2%	0,4%	4,5%	0,0%	1,6%
AL	8,0%	6,5%	3,8%	0,9%	4,8%	2,2%	1,5%	2,2%	2,2%	-0,3%	0,7%	-0,5%	3,1%	-1,1%	1,2%	3,7%
SE	4,9%	8,8%	5,4%	0,5%	3,0%	2,4%	4,6%	-1,4%	4,6%	-0,9%	0,0%	3,2%	1,9%	-3,4%	3,3%	3,8%
BA	7,3%	6,5%	3,8%	3,9%	3,0%	3,2%	3,0%	0,6%	2,3%	0,0%	1,9%	1,7%	-0,2%	2,7%	1,6%	-0,8%
MG	4,8%	5,3%	3,2%	3,5%	2,9%	3,0%	3,7%	2,7%	1,8%	1,2%	0,2%	0,9%	2,4%	-1,3%	2,8%	1,5%
ES	3,8%	5,1%	1,6%	2,8%	1,8%	4,3%	2,9%	1,5%	2,3%	2,8%	0,0%	1,7%	-0,3%	2,6%	4,0%	0,8%
RJ	3,6%	4,7%	3,4%	2,7%	2,8%	2,7%	2,9%	1,8%	1,2%	1,1%	0,7%	2,4%	1,6%	1,5%	1,3%	1,9%
SP	-1,6%	4,1%	1,9%	2,8%	1,6%	2,6%	2,2%	2,5%	0,9%	1,0%	0,7%	1,8%	1,6%	0,7%	1,9%	0,9%
PR	2,0%	2,2%	2,0%	2,0%	2,4%	2,8%	2,7%	1,7%	2,1%	1,6%	0,5%	1,2%	1,7%	1,8%	0,9%	2,5%
SC	-5,3%	4,0%	2,2%	1,5%	2,0%	2,7%	2,9%	1,1%	2,3%	0,9%	2,3%	1,7%	0,8%	0,0%	1,5%	2,7%
RS	0,9%	5,1%	3,1%	2,1%	2,4%	2,7%	2,2%	2,5%	1,3%	1,9%	-0,2%	4,1%	-0,1%	2,0%	2,5%	2,1%
MS	7,2%	5,8%	1,6%	4,8%	1,4%	4,8%	1,6%	4,1%	0,8%	2,9%	-1,5%	3,2%	2,2%	3,1%	-3,3%	5,0%
MT	4,3%	3,6%	3,4%	3,0%	0,8%	3,9%	2,4%	2,6%	2,0%	-0,8%	0,3%	5,7%	-2,9%	4,7%	3,9%	1,8%
GO	9,5%	4,5%	4,5%	4,0%	2,9%	5,5%	4,1%	2,1%	2,9%	-0,3%	3,5%	1,2%	1,0%	2,2%	2,2%	-0,5%
DF	1,2%	3,3%	2,2%	1,1%	1,6%	3,4%	3,0%	1,0%	0,0%	3,0%	2,1%	1,4%	0,3%	4,8%	0,4%	4,4%
Brasil	6,1%	7,0%	2,9%	2,9%	2,2%	2,8%	2,8%	2,1%	1,5%	1,0%	1,0%	1,5%	1,3%	1,3%	1,7%	1,6%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos microdados do ENEM 2021