

Ecologias de aprendizagem: o papel do apoio do professor e da origem social no destino acadêmico

Learning ecologies: the role of teacher support and social background in academic outcomes

Ecologías del aprendizaje: el papel del apoyo del profesor y del origen social en el rendimiento académico

DOI: 10.54901/educa.v9-451

Prof. Dr. Alan Araújo Freitas¹

RESUMO: Este artigo apresenta uma contribuição original ao investigar como os alunos constroem a autopercepção de sua própria trajetória escolar, particularmente em relação ao desempenho e à forma como interpretam seu lugar no processo educacional. Com base em uma metodologia quantitativa, foi visto que as políticas de promoção da escolaridade devem priorizar a permanência de grupos vulneráveis na escola, seja por meio de contribuições e investimentos que incluam estabilidade econômica, bolsas de estudo para estudantes carentes, transporte escolar e alimentação para grupos historicamente excluídos.

Palavras-chave: autopercepção escolar; trajetórias educativas; subjetividade; desempenho acadêmico.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma contribuição original ao investigar como os alunos constroem a autopercepção de sua própria trajetória escolar, particularmente em relação ao desempenho e à forma como interpretam seu lugar no processo educacional. Em vez de tratar o desempenho como um dado meramente objetivo, notas, anos de estudo, progressão, o foco aqui se desloca para como os próprios alunos se sentem, narram e avaliam sua trajetória. Essa abordagem metodológica permite o acesso a dimensões subjetivas frequentemente negligenciadas, como expectativas, comparações sociais, autoconfiança e senso de pertencimento. A análise revela que a percepção do desempenho não surge no vácuo: ela é mediada pela presença, atenção e auxílio do professor, cuja intervenção se apresenta como um eixo estruturante da experiência escolar.

O apoio do professor, longe de se limitar à assistência cognitiva, constitui um mecanismo de reconhecimento, legitimação e reforço de expectativas positivas. Ao mesmo tempo, sua ausência tende a acentuar sentimentos de declínio, insegurança e autodepreciação.

¹Doutor em Sociologia, Universidade Federal de Itajubá, Itabira, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: alan.freitas@unifei.edu.br

O artigo demonstra, portanto, que a interação pedagógica funciona como um dos principais filtros pelos quais o aluno interpreta sua competência e projeta seu futuro educacional.

Parte dos resultados revela que essa autopercepção está profundamente ancorada na estrutura social de origem, especialmente no capital cultural materno, que desempenha um papel duradouro na transmissão de hábitos de estudo, disciplina e do valor simbólico atribuído à educação. A origem socioeconômica, por sua vez, permanece significativa na amplitude das aspirações educacionais e na possibilidade de convertê-las em trajetórias mais longas.

O artigo articula microprocessos escolares com fatores condicionantes estruturais, oferecendo uma leitura integrada de como as experiências cotidianas, como receber ou não receber ajuda, interagem com os legados sociais para moldar a forma como o aluno compreende seu próprio desempenho e imagina seus limites e possibilidades.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de causalidade múltipla considera a noção de capital cultural, mas, ao compreender que a trajetória educacional resulta de uma combinação múltipla de fatores, dos quais o capital cultural é um, que, interagindo com outros fatores, contribuem para moldar ou constituir o destino social dos indivíduos, ele fornece uma abordagem multicausal que modifica a forma como o desempenho escolar é compreendido como determinante da trajetória educacional. Desempenho escolar e transição acadêmica estão relacionados, mas são termos independentes, o que significa que podem existir na ausência um do outro. É possível ter sido um aluno excelente no ensino fundamental e médio e não ter chegado ao ensino superior; também é possível ter sido um aluno "abaixo da média" ao longo da trajetória educacional, em termos de notas, mas ainda assim conseguir chegar ao ensino superior.

O fator material, como antecipado por Karl Marx em "*O Capital*", é fundamental para que ocorra a segunda situação descrita acima, especialmente em Estados-nação com modelos educacionais liberais, como é o caso do Brasil. Chamaremos de modelos liberais aqueles que garantem uma parte da trajetória educacional, como ocorre no Brasil, que oferece aos cidadãos educação pública universal nos níveis fundamental e médio, embora não haja universalidade no ensino superior; portanto, em nossa visão, trata-se de um modelo educacional liberal. Acreditamos que não é possível falar apenas de estratégias metodológicas sem abordar diretamente a questão prévia do acesso à educação, especialmente o acesso a uma educação institucionalizada de qualidade, capaz de contribuir para o desenvolvimento ético, científico e tecnológico do indivíduo e da sociedade.

A grande questão é como construir, antes de quaisquer estratégias de aprendizagem pedagógicas e psicológicas, um modelo social efetivamente baseado no ideal da meritocracia. Esse tipo de argumento se justifica porque, em nossa maneira de pensar, não faz sentido haver uma disjunção ou separação entre os conceitos de desempenho e trajetória escolar, se o desempenho, por si só, basta para estimular a trajetória educacional; significa que outros fatores subjacentes e estruturais entram em jogo na definição do destino social dos indivíduos. A capacidade das famílias de arcar com o ensino superior de seus herdeiros importa mais - considerando que o modelo educacional brasileiro não é universalista nesse nível de escolaridade - do que o mérito, entendido como desempenho acadêmico.

Como afirmou Bourdieu (1979), o capital cultural – uma forma simbólica de capital que denota o domínio legítimo das línguas pelo estudante – é outra variável importante nesse contexto. Ora, se afirmamos que a herança social interfere nos resultados sociais dos indivíduos, reconhecemos que os estudantes não acessam o mesmo conteúdo da mesma maneira (ver Bourdieu em "*Os Excluídos do Interior*"). Contudo, se o acesso é diferenciado, como ocorre na maioria dos casos práticos, considerando os aspectos desiguais da sociedade brasileira, há, no mínimo, uma dupla penalização baseada em fatores de classe social, indiferente ao mérito, à capacidade ou à habilidade. Trata-se de um modelo social que privilegia certos grupos sociais em detrimento de outros, e o resultado disso tudo é a reprodução da desigualdade (ver Bourdieu em "*A Reprodução*").

Se o aumento médio nos anos de escolaridade resultar em um aumento proporcional na renda salarial, do ponto de vista social, isso significa que a educação escolar desempenha um papel fundamental nas oportunidades e nos resultados dos indivíduos e de suas futuras famílias. Como a maioria das pessoas não herda riqueza, a educação é praticamente o caminho mais lógico para a maior parte da população em sociedades que herdaram modelos liberais e escravistas, como é o caso na América Latina.

Surge aqui um fator pouco considerado: a herança econômica e material das famílias, em associação com o conceito de "capital cultural" de Bourdieu. Quando Bourdieu associa classe social ao desempenho escolar, ele não se refere à classe no sentido marxista do termo, mas sim aos seus aspectos simbólicos e culturais, que ele denominou "capital invisível". Assim, quando este autor utiliza o conceito de classe social, ele se refere à classe ocupacional, diretamente relacionada à educação escolar.

Por que discutir capital cultural em um livro sobre aprendizagem ativa? A razão é que, como argumentam teóricos da mediação do conhecimento, como Manuel Castells, interpretado por Marco Antônio de Almeida (2014), o processo de aprendizagem depende das formas como

o conhecimento circula e é mediado entre os diferentes atores. No contexto escolar, essa mediação é realizada principalmente pelo professor, que atua como elo entre o novo conteúdo e o aluno. Seguindo essa interpretação, quanto maior a proximidade simbólica e interacional entre aluno e professor, maiores as chances de alcançar um melhor desempenho, tanto nas avaliações quanto ao longo da trajetória escolar.

Dessa perspectiva, estabelece-se uma ligação direta entre a mediação do professor, o acesso ao conhecimento e o desempenho acadêmico. A teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu oferece uma explicação diferente para esse mesmo fenômeno. Para Bourdieu (1979), a proximidade entre aluno e professor, ou seja, a facilidade com que o primeiro compreende os códigos, as expectativas e os estilos de comunicação legitimados pela escola, deriva da posição de classe social e da herança cultural familiar. Assim, quanto maior o capital cultural dos pais, especialmente o seu capital educacional, maior a probabilidade de seus filhos terem trajetórias acadêmicas bem-sucedidas (Bourdieu, 1979).

Neste capítulo, apresentamos um modelo de pesquisa que avalia a teoria do capital cultural de Bourdieu e a teoria da mediação de Castells, mas com uma diferença fundamental: o foco na América Latina e no maior país latino-americano, o Brasil. Outra diferença reside na proposição de um modelo que distingue as noções conceituais de "desempenho escolar" e "trajetória educacional". Com essa proposição, partimos do pressuposto de que os fatores que contribuem para a construção das desigualdades no desempenho escolar são distintos das motivações combinadas que resultam na trajetória educacional. Outro aspecto fundamental relaciona-se ao impacto do capital socioeconômico familiar, descrito por sua capacidade de consumir bens privados e serviços públicos. O trabalho apresenta a seguinte questão: como o capital cultural influencia o desempenho escolar? A proximidade com os professores estimula esse desempenho? Como essas variáveis, associadas a um indicador da herança socioeconômica das famílias brasileiras, influenciam não apenas o desempenho escolar, mas também a trajetória educacional?

2.1 A educação pode funcionar sem a mediação direta de um professor?

No debate sobre os fluxos tecnoculturais contemporâneos, Marco Antônio de Almeida (2014) chama a atenção para a tensão entre intermediação e desintermediação, questionando a crença generalizada de que as redes digitais aboliram a necessidade de mediadores, como argumenta Pierre Lévy, citado no texto de Almeida (2014). Embora a retórica da internet frequentemente prometa acesso direto, gratuito e imediato à informação e aos bens simbólicos,

Almeida demonstra que essa aparência esconde um processo muito mais complexo. A desintermediação altera e transforma a maneira como os mediadores, como os professores, atuam, sem, contudo, eliminar a sua necessidade.

Almeida (2014) destaca que é mais apropriado compreender o processo atual como uma reconfiguração das formas de mediação do conhecimento. Assim, o foco não está em avaliar se o aluno se tornou mais autônomo, mas em compreender como a relação mais próxima entre aluno e professor pode contribuir para a melhoria do desempenho escolar, mesmo que, por si só, não determine a trajetória educacional. Essa reconfiguração das práticas de mediação decorre do advento das redes sociais digitais, que alteram profundamente as formas de ser, pensar e agir.

Professores, críticos literários, curadores e editores estão perdendo seu papel para novos mediadores sociotécnicos, como plataformas digitais, algoritmos de recomendação, mecanismos de busca e sistemas de indexação, nas palavras de Pierre Lévy. Interfaces, influenciadores digitais e operadores técnicos estão reorganizando a forma como os indivíduos aprendem, segundo Lévy. A discussão entre Lévy e Castells gira em torno da perda e da manutenção da importância da mediação realizada pelo professor.

Como demonstra Almeida (2014), a promessa de autonomia concedida ao indivíduo para compreender plenamente é limitada e permanece dependente da mediação, embora esta tenha mudado com o advento da internet. Se antes eram os professores e outros que estabeleciam essa mediação, agora ela é realizada por meio de infraestruturas digitais, reconhecidas como os novos mediadores dos fluxos tecnoculturais.

Não estamos em um estágio de desintermediação total; o que existe é uma reformulação técnica da intermediação. Por exemplo, para entender a cultura digital, precisamos reconhecer que as redes sociais multiplicaram, em vez de eliminar, a necessidade de mediadores dos fluxos tecnoculturais, uma vez que a produção de significado continua sendo construída por indivíduos, mas não mais apenas por professores, como antes, e principalmente por influenciadores sociais, que agora competem na produção e reprodução de significados das experiências culturais contemporâneas diretamente com o discurso acadêmico e científico.

Segundo Almeida (2014), a questão da mediação se apresenta da seguinte forma: a necessidade de mediação não muda, mas os mediadores sim; os antigos mediadores dão lugar a outras formas de mediação cultural que organizam os fluxos tecnoculturais, filtrando o que pode ser visto e compartilhado. Em outras palavras, a ideia de liberdade para conhecer mundos novos e significativos depende do que os sistemas computacionais, projetados por humanos, nos permitem conhecer, já que o conteúdo da *World Wide Web* atinge grupos de indivíduos de

forma segmentada, como se cada um de nós estivesse em uma bolha. Segundo Pierre Bourdieu, o que você aprende online não é mediado apenas pela sua livre vontade de explorar o conhecimento, mas também pela interpretação, por software, dos nossos hábitos e características. Em outras palavras, a ideia de que não há necessidade de mediadores nos fluxos tecnoculturais e sociotécnicos é enganosa.

Almeida (2014) dialoga com Castells ao discutir uma sociedade em rede na qual o poder reside simultaneamente na conexão e no controle dos chamados fluxos informacionais que circulam na internet. Isso significa que, embora as novas tecnologias possibilitem relações sociais e interações entre indivíduos e conhecimento antes impossíveis, o acesso à informação permanece dependente, como antes, de como a informação chega aos indivíduos, bem como de suas habilidades educacionais necessárias para uma compreensão adequada e contextualizada do conhecimento. Estudantes latino-americanos pobres estão sujeitos a uma dupla exclusão: cultural e econômica. A primeira relaciona-se à tese da pedagogia importada, um estilo pedagógico que importa conhecimento sem adaptá-lo ou contextualizá-lo.

Baseado em uma pedagogia importada de países com realidades distintas das dos países latino-americanos, o conceito é um meio de refletir sobre como nossos educadores implementam metodologias educacionais construídas para outras realidades culturais e econômicas. A falta de contextualização do conhecimento é, em nossa visão, outra barreira significativa para a plena compreensão, um dos fatores que podem explicar, por exemplo, a defasagem dos jovens latino-americanos em comparação com os jovens de países do Norte global. Mas a principal questão é a orientação social implícita para a mediocridade; acreditamos que o foco em metas medianas deixa a excelência para poucos.

O que pode ter sido feito na tentativa de inibir a ascensão social ou manter estruturas socioeconômicas estáveis, com consequências imprevistas, desenvolveu um modelo educacional que demonstra, em um nível de agregação mais alto, uma nação orientada para a produção de alunos medianos, considerando o alto nível de desigualdade social existente no Brasil. O que chamamos de "ideologia da mediocridade", ancorada na busca pela conformidade e pela hierarquia vertical, é transmitida aos indivíduos por meio da socialização primária (familiar) e secundária (escolar).

Em nossa visão, o que ocorre é a aplicação de uma pedagogia com forte viés e senso colonial, que visa manter relações de poder estáveis no tempo e no espaço, além de inibir a possibilidade de uma mudança social efetiva. Não é difícil perceber a falta de lógica na educação escolar destinada à maioria da população, considerando que a educação oferecida pelo sistema escolar convencional não é adequada, por razões substantivas, aos ambientes

populares, onde grande parte dos indivíduos é negra e/ou pobre. Como a maioria das instituições escolares não contextualiza adequadamente temas, teorias, conceitos e conteúdos para o público-alvo, a educação institucionalizada (escolar) funciona como um "amortecedor social", responsável por reforçar a hierarquia social de um determinado lugar. Assim, a educação escolar submete esses indivíduos, direta ou indiretamente, aos seus supostos "lugares sociais e históricos", ditados pela organização social colonial, seja por omissão pedagógica ou por um ato deliberado de exclusão. A forma como a escola está organizada não favorece o desenvolvimento de um indivíduo autônomo. Pelo contrário, o foco está em produzir uma minoria de indivíduos excelentes, uma maioria significativa de indivíduos medianos ou medíocres e uma parcela substancial excluída do sistema.

O outro obstáculo é econômico, visto que a realidade econômica, distinta entre famílias e regiões deste país continental, afeta o desempenho escolar dos indivíduos, especialmente sua trajetória educacional (Freitas, 2021). Nesse sentido, avaliamos o comportamento de duas categorias de estudantes, significativas para a compreensão do grau médio de meritocracia existente na sociedade brasileira: a) um grupo de estudantes que se percebiam como "acima da média" ou "melhores da turma", negros e pobres; b) um grupo de estudantes que se consideravam "médios" ou "abaixo da média", brancos e de diferentes níveis da classe média.

2.1.1 Capital Cultural e Desempenho Escolar

Pesquisadores que trabalham com o tema "Educação" frequentemente se preocupam com a associação empírica entre a trajetória escolar (variável dependente) e o ambiente escolar, o contexto institucional e cultural ou o contexto social (variáveis independentes). Embora este autor não seja latino-americano, o aspecto libertador de seu pensamento influenciou uma geração de pesquisadores na área da educação em toda a América Latina. Um autor de impacto internacional, Pierre Bourdieu (1979), demonstrou, com o conceito de "Capital Cultural", uma relação direta entre a avaliação escolar positiva e as práticas familiares, como a competência linguística de membros da família imediata, como os pais, por exemplo. O capital cultural é uma forma de capital que o indivíduo internaliza em seu habitus mais básico, no seio da família. Assim como o capital econômico é transferível aos herdeiros, o mesmo ocorre com o capital cultural (Bourdieu, 1979). Bourdieu (1986):

“O capital cultural pode existir em três formas: no estado corpóreo, isto é, na forma de disposições duradouras da mente e do corpo; no estado objetificado, na forma de bens culturais; e no estado institucionalizado, na forma de qualificações educacionais” (Bourdieu, 1986, p. 243).

Nesse sentido, estudos contemporâneos (cf. Lareau, 2011; Dumais, 2002) demonstram que alguns dos possíveis efeitos do capital cultural aparecem nas interações sociais cotidianas, como na forma como os alunos interpretam o ambiente e as expectativas da escola, na maneira como organizam seus estudos e, principalmente, em seu repertório cultural incorporado; quanto mais distante daquilo que é reconhecido como legítimo pela escola, maior a distância em relação aos professores. *“O capital cultural, em sua forma concreta, é um bem que se tornou um ser, uma propriedade tangível, que se torna parte integrante da pessoa” (Bourdieu, 1979, p. 5).*

Nessa teoria, o desempenho escolar está diretamente relacionado à suposta proximidade com o professor. O que Bourdieu faz é demonstrar empiricamente as estruturas ocultas que levam à reprodução das desigualdades educacionais entre diferentes classes sociais. *“O capital cultural transmitido pela família funciona como capital hereditário, que confere vantagens educacionais decisivas àqueles que o possuem” (Bourdieu e Passeron, 1970, p. 41).*

Pesquisas recentes indicam que os efeitos do capital cultural se manifestam principalmente em situações interacionais, como na forma como os alunos interpretam as expectativas da escola, como organizam suas rotinas de estudo e, especialmente, como aplicam repertórios culturais socialmente legítimos. Bourdieu e Passeron (1964): *“A escola sanciona como aptidões ou méritos disposições culturais que são produto de condições sociais e das quais os herdeiros são desigualmente dotados” (Bourdieu e Passeron, 1964, p. 23).*

2.1.1.1 A proximidade entre aluno e professor é mais importante do que o capital cultural para o desempenho acadêmico?

A proximidade entendida a partir do resultado entre o domínio cultivado de línguas e matemática, o que Pierre Bourdieu chamou de capital cultural, é, no caso do Brasil, mediada pela dimensão cultural, mas principalmente pela dimensão socioeconômica. A maneira como o professor ou mentor interpreta o aluno, em termos culturais, sociais, políticos e econômicos, estabelece a proximidade entre eles. Agora, trata-se mais de uma aproximação social, uma

proximidade política, e menos de uma aproximação mediada exclusivamente pela questão cultural. Causas múltiplas ocorrem para efeitos múltiplos (Araújo-Freitas, 2023).

3 METODOLOGIA

Para responder às questões de pesquisa, utilizamos métodos quantitativos, especialmente estatística multivariada, com base em teorias sociológicas da educação escolar. Por meio de dois modelos logísticos, analisamos duas dimensões: a) desempenho escolar, medido pela percepção do aluno sobre seu próprio desempenho em termos de notas, em relação aos colegas; e b) aproveitamento acadêmico, medido em anos de estudo concluídos. Optamos por um modelo logístico para melhor adequar o uso de variáveis dicotômicas ou binárias, que possuem apenas duas respostas, 0 ou 1, não ou sim (Long e Freese, 2014).

Este modelo é eficaz para calcular a interação estatística multivariada e as probabilidades de ocorrência dos eventos avaliados. É importante lembrar que o modelo estatístico adotado se encaixa muito bem na análise substantiva. Tanto na teoria quanto no método, os efeitos entre as variáveis ocorrem em termos probabilísticos e não determinísticos; ou seja, não há correlação perfeita nem unicausalidade. Estamos em um campo onde medimos interações entre variáveis. Em outras palavras, a análise dos coeficientes reconhece, antes de qualquer compreensão ou explicação, o princípio de que as relações ocorrem em termos de plausibilidade (Araújo-Freitas, 2023), mediadas por fatores contextuais e situados, não necessariamente generalizáveis a outras realidades distintas (Morgan e Winship, 2014). Como vimos na seção anterior, o comportamento de duas categorias de estudantes é significativo para a compreensão do nível de mérito social existente na sociedade brasileira. 1) Um grupo de estudantes que se percebiam como "acima da média" ou "os melhores da turma", que eram negros e pobres. 2) Um grupo de estudantes que se viam como "médios" ou "abaixo da média", que eram brancos e de classe média.

Em termos de informações empíricas, estas foram obtidas por meio de uma pesquisa de acesso público financiada pela República Federativa do Brasil, elaborada e coordenada por Nelson do Valle Silva e pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O PDSD inclui informações socioeconômicas como escolaridade, escolaridade dos pais, ocupação, acesso a bens e serviços, além de questões relacionadas ao desempenho autopercebido, como: "Em termos de notas, você estava entre os melhores alunos de suas turmas?" E, quanto à trajetória educacional, mensurada pela escolaridade alcançada pelo indivíduo na vida adulta. Em outras palavras, busca-se compreender duas dimensões interdependentes: uma associada ao

desempenho escolar autopercebido do aluno e a outra ao destino social mensurado pela escolaridade e pelo acesso a bens e serviços na fase adulta do ciclo de vida.

A Pesquisa Dimensões Sociais da Desigualdade (PDSD) é uma iniciativa singular no panorama das ciências sociais brasileiras. Fruto do Projeto Sistema de Indicadores de Estratificação e Mobilidade Social, coordenado pelo pesquisador Nelson do Valle Silva (IESP-UERJ), recebeu financiamento do CNPq e realizou trabalho de campo em todo o Brasil, produzindo uma amostra (aleatória) com representatividade nacional e um desenho comparável ao utilizado nas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD-IBGE) até 2004 (ou seja, apenas as áreas rurais da região Norte não foram investigadas). O objetivo era produzir um conjunto consistente de indicadores sociológicos para monitorar a dinâmica da desigualdade e da mobilidade social no Brasil. Nesse sentido, a pesquisa é absolutamente original e o propósito foi alcançado com rigor, profundidade e maestria. As pesquisas oficiais produzidas por órgãos governamentais geralmente abordam apenas os atributos e caracterizações mais básicos da população, muitas vezes negligenciando questões centrais para as investigações em ciências sociais. A PSDS é bastante rica e detalhada, visando preencher essa lacuna. Uma de suas principais motivações foi investigar o processo de criação e transmissão de desigualdades ao longo do ciclo de vida dos indivíduos, identificando momentos e estágios cruciais." (CEM, 2018, p. 61).

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Os modelos 1 e 2 indicam que o desempenho escolar está associado a interações e disposições socioculturais, assim como o aproveitamento escolar está associado à dimensão socioeconômica. O modelo sobre desempenho escolar mostra que o apoio do professor, associado a repertórios culturais herdados por meio do capital cultural e da posição socioeconômica, em termos da origem familiar do indivíduo, tende a aumentar o desempenho escolar (Alexander et al., 2014; Lareau e Weininger, 2003). Por outro lado, a trajetória escolar, medida pela escolaridade alcançada, mostra uma associação maior com fatores como origem social e destino, medidos por meio de indicadores de posição socioeconômica (ver Bukodi e Goldthorpe, 2013). A transição escolar, por sua vez, não está associada à interação entre aluno e professor. Ela está associada à origem social, especialmente ao bem-estar objetivo das famílias de origem, que permite que seus herdeiros se dediquem exclusivamente à educação escolar.

O apoio docente é visto como uma fonte indireta de estratificação educacional, competindo com fatores como capital cultural e bem-estar socioeconômico. Em termos de paralelo entre os resultados, a categoria "Sempre recebi ajuda" também é majoritária no gráfico 1: 72% e 63%, respectivamente. Será que a ajuda, nesse sentido, leva a um desempenho mediano? Será que a ajuda promove a excelência? A transformação social? Parece-nos que a ajuda contribui para a normalidade, mas não para a ascensão social. O paralelismo reside no

fato de que 63% se consideram medianos e 72% consideram que sempre receberam ajuda. A média é vista como norma e como instrumento para estabilizar a posição social do indivíduo. Seria possível afirmar que a ajuda generalizada contribui para a formação de indivíduos que se contentam em ser medianos? Acreditamos que sim, pois estamos falando de um sistema que fomenta a estabilidade no tempo e no espaço, e não de um sistema educacional que reproduz a excelência acadêmica; o objetivo não é formar alunos de elite, grandes conhecedores, mas manter a conformidade social.

Acreditamos que existe uma espécie de paradoxo da ajuda: aqueles que afirmaram receber ajuda frequente dos professores apresentaram uma média mais alta (7,60) do que aqueles que afirmaram receber ajuda sempre (7,32). Isso é um paradoxo porque sugere que o excesso de ajuda pode contribuir para a diminuição da autonomia do aluno, assim como pode gerar dependência da necessidade constante de ajuda, o que pode prejudicar a capacidade de agir de forma autônoma, eficiente e segura, considerando que a "elite de desempenho" utiliza ajuda qualificada, embora não necessariamente abundante.

Contudo, vale destacar que a falta de apoio é o principal preditor do fracasso escolar, considerando que aqueles que receberam menos apoio foram também os que apresentaram as trajetórias educacionais mais curtas, demonstrando a importância da mediação educacional pelo professor. Em termos de uma interpretação sociológica mais ampla, o sistema educacional brasileiro funciona como instrumento ou mecanismo de reprodução social, na medida em que gera estabilidade para a maioria, uma ligeira vantagem para aqueles com apoio qualificado e exclusão total para os desamparados.

A média de anos de escolaridade no Brasil em 2008, de 7,31 anos para a população, é mais uma prova de que estamos diante de um sistema educacional em uma sociedade que normaliza a trajetória educacional média, além de valorizar implicitamente trajetórias não lineares e curtas. Os alunos que relataram desempenho acadêmico acima da média e de destaque o fizeram graças a um apoio seletivo e estratégico que souberam aproveitar; trata-se de saber equilibrar a autonomia com a necessidade de ajuda profissional.

A Tabela 1 apresenta dois modelos logísticos que revelam uma arquitetura dual dos processos educacionais: um nível micro, no qual a experiência escolar imediata tem um impacto claro no desempenho, e um nível macro, no qual o destino educacional é determinado por fatores estruturais anteriores à escolarização. No primeiro modelo, que explica o desempenho escolar, o apoio do professor apresenta um coeficiente positivo e significativo, indicando que a frequência desse apoio aumenta a probabilidade de um melhor desempenho; além disso, o índice de destino socioeconômico e a escolaridade do pai também mostram influências

relevantes. A escolaridade da mãe e o índice de origem não são estatisticamente significativos, mas seu significado positivo sugere pesos sociológicos importantes na construção do *habitus* escolar.

No segundo modelo, que trata da escolaridade alcançada, a lógica muda profundamente; a origem social, medida pelo índice socioeconômico familiar, torna-se relevante; a escolaridade da mãe exerce uma forte influência a longo prazo; o desempenho acadêmico deixa de explicar a escolaridade final; e o apoio do professor, tão importante no primeiro modelo, perde significância, chegando a apresentar um coeficiente negativo que não é estatisticamente interpretável. Esses resultados mostram que o apoio do professor é um recurso relacional com efeito imediato, produzindo melhorias na escolaridade atual, mas não se transforma em capital educacional capaz de alterar a trajetória do aluno ao longo dos anos. Nos termos de Bourdieu, o apoio do professor fortalece as dimensões do hábito e a disposição subjetiva do aluno, mas não modifica a estrutura objetiva do capital cultural e dos recursos familiares, que são determinantes de longo prazo.

O contraste entre os modelos destaca que a origem social tem pouco peso no curto prazo, mas um impacto significativo no longo prazo. Embora as notas e as percepções de desempenho dependam mais das interações escolares, a escolaridade final é essencialmente previsível com base no capital familiar, especialmente no nível de escolaridade da mãe. O padrão diferenciado entre pai e mãe é particularmente revelador: o capital educacional paterno funciona mais como um marcador simbólico que afeta o desempenho imediato, servindo como um sinal de status e confiança na escola; enquanto a escolaridade materna surge como um fator decisivo na transmissão de práticas duradouras, rotinas de estudo, disciplina e expectativas de longo prazo. O papel do índice de destino também é notável, influenciando o desempenho, mas não alterando significativamente a escolaridade final, reforçando a ideia de que as condições presentes podem modular a vida escolar diária, mas não substituem o poder da origem.

Essas descobertas relacionam-se diretamente com os gráficos e tabelas anteriores. A relação entre o apoio do professor e a autoavaliação mostrou que o apoio recebido molda a forma como o aluno interpreta suas próprias habilidades, sendo decisivo na redução de percepções negativas extremas e na produção de um *habitus* de confiança escolar. Os núcleos educacionais de pais e filhos já revelavam uma forte reprodução intergeracional, com densidades mais concentradas em níveis educacionais baixos nas origens e distribuições mais uniformes nos destinos; o modelo 2 confirma que essa similaridade estrutural é explicada menos pelas experiências escolares e mais pelas condições familiares.

A análise das distribuições socioeconômicas de origem e destino indicou que a curva de origem comprime a curva de resultado, e agora se observa que o mecanismo dessa compressão se deve principalmente à transmissão de capital cultural e à escolaridade dos pais. A correlação entre autoavaliação, desempenho e escolaridade também se estreita; os gráficos mostraram que os alunos que se percebem como tendo pior desempenho tendem a ter menor escolaridade futura, e os modelos revelam que o apoio do professor é um dos elementos que moldam essa percepção no curto prazo, sem, contudo, alterar a desigualdade estrutural que condiciona a permanência na escola.

Disso emergem profundos significados sociais. A escola reduz as desigualdades a curto prazo, elevando ou estabilizando o desempenho, mas não elimina as desigualdades estruturais a longo prazo. O apoio do professor, embora importante para o bem-estar educacional imediato, funciona como um antídoto simbólico e afetivo, não como capital estrutural capaz de alterar os destinos educacionais. O que determina o quão longe um aluno chega é a parte da vida que acontece antes da escola: capital cultural, educação dos pais e condições sociais de origem. A figura do professor como agente de transformação radical perde respaldo empírico; ele influencia percepções, notas e estados emocionais, mas não tem poder suficiente para contrabalançar a estrutura social. A escola surge simultaneamente como um espaço de democratização cotidiana e conservação estrutural, combinando equalização afetiva e reprodução social.

Os modelos logísticos revelam um fenômeno estratificado; a experiência escolar tem efeitos significativos no desempenho e na forma como o aluno interpreta suas próprias habilidades, mas a escolaridade alcançada depende quase inteiramente da estrutura social de origem, especialmente do capital educacional materno. A escola é poderosa no nível micro e frágil no nível macro. Ela transforma percepções, mas não trajetórias. O apoio do professor e as experiências cotidianas criam um espaço de alívio simbólico e reorganização do habitus escolar, mas o destino educacional permanece ancorado nas condições familiares. O sistema educacional, portanto, emerge como uma instituição que produz democratização imediata, mas que preserva desigualdades estruturais ao longo do ciclo de vida; o professor contribui para o desenvolvimento subjetivo do aluno, mas a origem continua a determinar seus limites objetivos de mobilidade.

Tabela 1. Modelos de regressão logística para médias de notas e desempenho acadêmico

Variáveis	Modelo 1 Desempenho escolar	Modelo 2 Nível de escolaridade alcançado
Ajuda do professor	0,3024 (**)	-
Ajuda do professor	-	-1,0553 (+)
Índice socioeconômico de destino	0,0831 (***)	0,1764 (+)
Índice socioeconômico de origem	-0,0457 (+)	0,5982 (*)
Educação materna	0,0048 (+)	0,9106 (*)
Educação paterna	0,0528 (***)	0,1378 (+)
Nota de desempenho acadêmico	-	-0,7402 (+)
Constante	-2,3197 (***)	5,8969 (***)
Pseudo R ²	0,0162	0,2113
Log-verossimilhança	-1057,9252	-84,8234
N	2.689	2.614

Fonte: PDSD (Silva, 2008).

Notas: Os símbolos indicam os níveis de significância estatística; (***) $p < 0,01$; (**) $p < 0,05$; (*) $p < 0,10$; (+) $p \geq 0,10$; não significativo. Os coeficientes são estimativas de modelos logísticos, com os indicadores de significância entre parênteses para padronização editorial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre teoria e resultados nos leva a compreender que o desempenho escolar difere do aproveitamento escolar. A principal conclusão é que a mediação pedagógica do professor melhora o desempenho escolar; contudo, um bom desempenho acadêmico não garante uma trajetória escolar mais favorável, pois é nesse ponto que entram em jogo as questões socioeconômicas das famílias, considerando que algumas unidades familiares têm melhores condições, ou não, para intervenções educacionais. Uma família com maior capital socioeconômico tem, na mesma medida, maior possibilidade de garantir a continuidade da escolaridade de seus herdeiros. Vale ressaltar que os indicadores socioeconômicos (Torche, 2014), de origem e destino, estão correlacionados com a escolaridade dos indivíduos e de seus pais.

Os resultados permitem afirmar, dentro de um intervalo de confiança aceitável, que o capital cultural, medido pela escolaridade dos pais, influencia o desempenho escolar em termos de notas, mas não impacta a transição educacional a longo prazo, esta última associada às características materiais ou financeiras das famílias. Uma explicação para essa diferença pode estar no próprio desempenho escolar. Diretamente associado à interação social entre aluno e

professor, o desempenho escolar resulta, em parte, da capacidade de exercer capital cultural legítimo, da mediação do professor e de fatores econômicos e sociais.

Por outro lado, a trajetória educacional depende menos da interação diária entre professor e aluno e mais da origem socioeconômica, bem como da capacidade socioeconômica no nível de destino. As implicações teóricas são amplas. A evidência de que o desempenho escolar é organizado a partir das interações em sala de aula amplia o escopo analítico da literatura sobre capital cultural. Em termos de políticas educacionais, pensar o ecossistema educacional como "Ecologias Educacionais Híbridas" nos leva a caminhos interessantes. Políticas públicas e sociais focadas na mediação equitativa do professor, que buscam tratar todos os alunos igualmente, podem contribuir para sociedades mais justas.

Da mesma forma, é essencial intensificar o apoio pedagógico personalizado, focado no desenvolvimento ético, político, cultural, econômico e social do aluno. É necessário garantir a acessibilidade digital e, sobretudo, o acesso a uma educação de qualidade, partindo do princípio de que a educação é social, mas cada aluno é único e exclusivo. Enquanto isso, as políticas voltadas para o desempenho educacional carecem de um diálogo mais amplo com aspectos estruturais como a redução da evasão escolar, o apoio aos professores e o investimento nos alunos, o apoio financeiro e a continuidade do percurso educacional.

As políticas públicas de inclusão social precisam levar em consideração o fato de que as trajetórias educacionais resultam de múltiplos fatores causais, que podem surgir de diferentes formas e combinações, todos com elementos implícitos ou explícitos de exclusão social. A questão central é: o que podemos fazer para aumentar as chances de jovens da classe trabalhadora alcançarem níveis mais altos de escolaridade? Por fim, as políticas de promoção da escolaridade devem priorizar a permanência de grupos vulneráveis na escola, por meio de contribuições e investimentos que incluam estabilidade econômica, bolsas de estudo para alunos carentes, transporte escolar e alimentação para grupos historicamente excluídos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antônio de. Mediação e mediadores nos fluxos tecnoculturais contemporâneos. **Informação e Informação**, v. 19, n. 2, p. 191-214, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2014v19n2p191>. Acesso em: 24 jun. 2026.

ALEXANDER, Karl L.; ENTWISLE, Doris R.; THOMPSON, Maxine S. **The long shadow: family background, disadvantaged urban youth, and the transition to adulthood**. New York: Russell Sage Foundation, 2014.

ARAUJO FREITAS, Alan. A hermenêutica matemática como perspectiva analítica sociológica: esboços de uma teoria plausível da ação social. **Espacio Abierto**, Maracaibo, v. 32, n. 4, p. 161-182, dic. 2023. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10107625>

BOURDIEU, Pierre. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, John G. (ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1970.

BUKODI, Erzsébet; GOLDTHORPE, John H. Decomposing social origins: the effects of parents' class, status, and education on the educational attainment of their children. **European Sociological Review**, Oxford, v. 29, n. 5, p. 1024-1039, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/jcs079>.

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Denis de (org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, p. 255-287, 2003.

CENTRO DE ESTUDOS DA METRÓPOLE. **Pesquisa Dimensões Sociais das Desigualdades (PDSD)**, 2008. Disponível em: <https://centrodametropole.fflch.usp.br/pt-br/download-data>.

DUMAIS, Susan A. Cultural capital, gender, and school success: the role of habitus. **Sociology of Education**, Washington, DC, v. 75, n. 1, p. 44-68, 2002. DOI: <https://doi.org/10.2307/3090253>.

LAREAU, Annette. **Unequal childhoods: class, race, and family life**. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2011. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1ppgj4> Acesso em 24 de maio de 2026.

LÉVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. *Revista FAMECOS*, 5(9), 37-49, 2008. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.1998.9.3009>

FREITAS, Alan Araújo. Bem-estar e estratificação social no Brasil contemporâneo. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, [S. l.], v. 9, n. 22, p. 196-221, 2021. DOI: 10.20336/rbs.634. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/rbs/article/view/634> Acesso em: 24 jan. 2026.

LAREAU, Annette; WEININGER, Elliot B. Cultural capital in educational research: a critical assessment. **Theory and Society**, Dordrecht, v. 32, n. 5-6, p. 567-606, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:RYSO.0000004951.04408.b0>.

LONG, J. Scott; FREESE, Jeremy. **Regression models for categorical dependent variables using Stata**. 3. ed. College Station, TX: Stata Press, 2014. Stata Press Publication

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORGAN, Stephen L.; WINSHIP, Christopher. **Counterfactuals and Causal Inference: Methods and Principles for Social Research**. 2nd ed. Cambridge University Press; 2014.

TORCHE, Florencia. Analyses of intergenerational mobility: an interdisciplinary review. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, Thousand Oaks, v. 657, n. 1, p. 37-62, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002716214547476>.