

Revista da Faculdade de
Letras da Universidade do Porto

Número Temático 2025
**Percursos escolares estudantis: acessos
e permanências**
Vol. 52

João Teixeira Lopes
Benedita Portugal e Melo
Cédric Hugué
Tristan Poullaouec
Hustana Maria Vargas
Edilene Alves da Silva
Chantal Victória Medaets
Leonor Lima Torres
José Augusto Pallhares
Pedro Abrantes
Carlos Alonso Carmona

DEPARTAMENTO
DE SOCIOLOGIA
DS-FLUP



U PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

is INSTITUTO DE
SOCIOLOGIA
U PORTO

fct Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

SOCIOLOGIA

Revista da Faculdade de
Letras da Universidade do Porto

SOCIOLOGIA

DEPARTAMENTO
DE SOCIOLOGIA
DS-FLUP



U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

is INSTITUTO DE
SOCIOLOGIA
U. PORTO

fct Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

Diretor:

Virgílio Borges Pereira, Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Instituto de Sociologia da Universidade do Porto.

Conselho de Redação:

Edison Bertonecelo, USP; Ester Silva, FLUP/IS-UP; Inês Brasão, ESTM, IPEleiria, IHC-NOVOFCSH; João Queirós, ESE-IPP, IS-UP; Nuno Rodrigues Domingos, ICS-UL; Paula Guerra, FLUP/IS-UP.

Conselho Editorial:

Alice Duarte, FLUP/IS-UP; Álvaro Domingues, FAUP/CEAU; Ana Maria Brandão, ICS-UM; Ana Nunes de Almeida, ICS-UL; Ana Paula Marques, ICS-UM; Anália Torres, ISCSP-UTL/CIES-IUL; Antonio Álvarez Sousa, Universidad de La Coruña, Espanha; António Firmino da Costa, ISCTE-IUL/CIES-IUL; Augusto Santos Silva, FEP/IS-UP; Benjamin Tejerina, Universidad del País Vasco, UPV/CEIC, Espanha; Bernard Lahire, ENSL, França; Carlos Manuel Gonçalves, FLUP/IS-UP; Carolina Pimentel Corrêa, UFRGS; Chiara Saraceno, Università degli Studi di Torino, Itália/Social Science Research Center Berlin, Alemanha; Claudino Ferreira, FEUC/CES-UC; Cristina Parente, FLUP/IS-UP; Elena Zdravomysova, European University at St Petersburg (EUSP)/Center for Independent Social Research (CISR), Rússia; Elisa Reis, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil; Fernando Luís Machado, ISCTE-IUL/CIES-IUL; Frank Welz, Universität Innsbruck, Áustria; Hans-Peter Blossfeld, Otto-Friedrich-Universität Bamberg/Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg, Alemanha; Heitor Frugoli, Universidade de São Paulo (USP)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil; Hermes da Costa, CES; Hustana Vargas, Universidade Federal Fluminense (UFF)/Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES), Brasil; Immanuel Wallerstein, Yale University, Estados Unidos da América; Inês Pereira, ISCTE-IUL/CIES-IUL; Isabel Dias, FLUP/IS-UP; Jean Kellerhals, Université de Genève, Suíça; João Bilhim, ISCSP-UTL; João Sedas Nunes, FCSH-UNL/CESNOVA; João Teixeira Lopes, FLUP/IS-UP; José Madureira Pinto, FEP, IS-UP; José Resende, FCSH-UNL/CESNOVA/Observatório Permanente de Escolas (ICS-UL); José Soares Neves, ISCTE-IUL/OAC; Lúcia Ferro, IS-UP; Luís Vicente Baptista, FCSH-UNL/CESNOVA; Luísa Neto, FDUP/CENCIFOR; Luísa Pinheiro, IPV; Margaret Archer, College of Humanities-École Polytechnique Fédérale de Lausanne, Suíça; Maria Manuel Vieira, ICS-UL; Maria Manuela Mendes, FA-UTL/CIES-IUL; Mariano Enguita, Universidad de Salamanca/Centro de Análisis Sociales de la Universidad de Salamanca (CASUS), Espanha; Massimo Introvigne, Center for Studies on New Religions (CESNUR), Itália; Michael Burawoy, University of California, Berkeley, Estados Unidos da América; Michel Wieviorka, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, França; Patrícia Ávila, CIES-IUL; Paula Silva, FMUP; Pedro Abrantes, Universidade Aberta/CIES-IUL; Pertti Alasuutari, University of Tampere/Tampere Research Group for Cultural and Political Sociology (TCuPS), Finlândia; Piotr Sztompka, Jagiellonian University, Polónia; Ricca Edmondson, National University of Ireland, Irlanda; Rui Gomes, FCDEF-UC/CIDAF; Sara Melo, Portugal, ISSSP; Tally Katz-Gerro, University of Haifa, Israel/University of Turku, Finlândia; Tina Uys, University of Johannesburg/Centre for Sociological Research, África do Sul; Vera Borges, ICS-UL; Vítor Kajibanga, Universidade Agostinho Neto, Angola/Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto/Centro de Estudos Africanos do ISCTE-IUL; Vítor Ferreira, ICS-UL; Walter Rodrigues, ISCTE-IUL/DINÂMIA'CET-IUL.

Indexação

Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto é indexada em SciELO, Latindex, EBSCO (Open Science Directory e Fonte Académica), Sherpa/Romeo, DOAJ – Directory of Open Access Journals, Newjour, CAPES e EZB – Electronic Journals Library.

Coordenação e Revisão Editorial:

Assistência editorial: Marta Pereira de Sousa.

Design gráfico: Tomás Ferreira.

Trabalho financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UID/00727. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.

Os artigos são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Os artigos foram submetidos a *peer review*.

Depósito Legal: 92384/95 **ISSN:** 0872-3419 **DOI:** <https://doi.org/10.21747/08723419/soc52>

Sumário

Editorial

Percursos escolares estudantis: acessos e permanências
João Teixeira Lopes e Benedita Portugal e Melo 09

Artigos

A universidade que se aproxima. Um novo regime de seleção
escolar
Cédric Hugrée e Tristan Poullaouec 17

Por um campus amável: contributos da Sociologia
Hustana Maria Vargas 37

Estudantes indígenas no ensino superior no Brasil: uma análise a
partir da sociologia da educação
Edilene Alves da Silva e Chantal Victória Medaets 75

Democratização e inclusão escolar: espaços e contextos de
participação dos estudantes nas organizações escolares em
Portugal
Leonor Lima Torres, José Augusto Palhares e Pedro Abrantes 109

Diferenças de classe no envolvimento parental: interações e
processos
Carlos Alonso Carmona 143

Estatuto Editorial 165

Normas para apresentação e publicação 171

Editorial

Editorial

Percursos escolares estudantis: acessos e permanências

Este conjunto de textos resulta de um colóquio organizado pelo Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto nos dias 12 e 13 de junho de 2024 que reuniu investigadores portugueses, brasileiros, espanhóis e franceses. Este dossier recupera alguns dos textos que aí foram apresentados.

Pretendia-se, então, estimular a reflexão sobre a importância do cruzamento entre diacronia e sincronia nos trajetos escolares. Na verdade, apesar das origens sociais, na sua multidimensionalidade e interseção (classe, género, etnia) serem preditores importantes, não é menos necessário ter em conta as desigualdades que se vão formando ao longo das trajetórias estudantis, nem tampouco a sua moldagem pelos projetos e mecanismos da socialização antecipatória e dos grupos de referência. Assim se cruzam, pois, diacronia (ciclos de vida; bifurcações e encruzilhadas ao nível individual; papéis sociais – do aluno ao jovem; etc.) e sincronia (na pluralidade de contextos, princípios, agentes e instituições de socialização). Assim se cruza, também, a precisão de ter em conta, não apenas o franquear dos ciclos de estudo, mas fundamentalmente as condições de sustentabilidade dos percursos longos, em particular quando falamos das classes populares.

Um percurso designa, na sua origem etimológica, um caminho percorrido na totalidade. Pressupõe, por isso, movimento, transformação e desenvolvimento ao longo do tempo. Esta mobilidade pode assumir múltiplas formas e é sensível à escala de análise. Numa perspetiva individual, os percursos podem incluir desde deslocações quotidianas até migrações transnacionais, mudanças de papéis sociais, de instituições ou de contextos — dinâmicas que se tornam mais frequentes e complexas nas sociedades atuais, marcadas por uma crescente diferenciação social, espacial e temporal. Já numa escala estrutural ou coletiva, mesmo com mudanças aparentes, pode persistir uma tendência de reprodução social, como bem observaram Bourdieu e Passeron (1964; 1970). Um exemplo disso é a mobilidade estrutural, onde todas as posições sociais parecem ascender, mas conservam entre si as mesmas relações hierárquicas. Existem também trajetos que combinam elementos de continuidade e de mudança, lembrando-nos que os percursos não são isolados, mas moldados em relação com os outros e com o contexto.

Contudo, todo o percurso implica uma dinâmica. Mesmo quando a posição social permanece inalterada, os indivíduos passam por transformações, influenciados por múltiplas experiências e instâncias sociais. A partir do habitus, esse sistema interiorizado de perceção e ação, os sujeitos reinterpretem as suas experiências e ajustam práticas e disposições. A nível existencial, é comum sentirmos que já não somos exatamente quem éramos, ou percebermos que, consoante o contexto ou o

papel desempenhado, ativamos diferentes saberes, competências e atitudes. Assim, os percursos são processos vivos, em constante recomposição, onde se cruzam estruturas, práticas e subjetividades.

As pessoas mudam de territórios, grupos, instituições; migram de contexto para contexto ou os próprios grupos e contextos em que se movem sofrem transformações ao longo do tempo, algumas muito aceleradas pela “pressão” induzida pelo ciberespaço e as redes sociais, reconfigurando rapidamente o significado das práticas, alimentando cascatas de eventos e respetivas retroações, fomentando a ambiguidade e o sentimento de incerteza. Além do mais, as práticas não são – nunca foram – entidades substanciais, fixas e de fronteiras estanques, nem têm um só significado causal. Muitas vezes são contraditórias.

Em suma, em vez de atributos estáticos a análise de percursos incita-nos a lidar com cadeias ou sequências de eventos, fazendo sobressair o seu encadeamento temporal e não apenas correlações entre variáveis “fora do tempo”. Esta ontologia relacional não é nova e encontra-se tanto em Abbott como em Bourdieu, Lahire ou Elias. Todos rejeitam a preguiças das “variáveis isoladas”. Para Bourdieu (1986), tudo se joga em campos de relações e posições (o autor fala em trajetórias no espaço social como deslocamentos marcados pela variação de capital); Lahire (1998, 2004) enfatiza a pluralidade dos domínios de ação e as contradições entre os vários momentos e contextos de socialização; Elias (1978) insiste no uso das configurações como rede de elementos interdependentes e para Abbott (1995) as trajetórias devem ser descritas como sequências (ordens, durações, viragens).

Tal como os quadros de referência aqui mencionados, os artigos deste dossier mostram uma diversidade de perspetivas sobre os percursos escolares, em diferentes contextos nacionais.

O texto de **Cédric Huguée e Tristan Poullaouec** analisa as transformações demográficas e institucionais no ensino superior francês, a partir das “explosões escolares” dos anos 90 e 2000 e equaciona os seus efeitos na seleção e hierarquia do sistema educativo francês. Os autores discutem como a massificação do acesso à universidade, paradoxalmente, aprofundou as desigualdades de aprendizagem e de destino entre as classes sociais, especialmente para os filhos das classes populares. Observando a crescente importância dos diplomas num mercado de trabalho competitivo, Huguée e Poullaouec refletem sobre o papel do capital cultural no século XXI e sugerem uma redefinição do modelo universitário com vista à promoção de uma democratização genuína e do desenvolvimento do pensamento crítico e à necessidade de se combater a precarização do saber académico e as disparidades da formação universitária francesa.

O artigo de **Hustana Maria Vargas** analisa a relação entre o espaço tempo universitário e a permanência estudantil no ensino superior brasileiro. A autora argumenta que, apesar das contribuições sociológicas tradicionais destacarem a integração do aluno, é crucial considerar a compressão espaço-temporal

contemporânea, que afeta negativamente a experiência acadêmica e as taxas de conclusão dos cursos superiores. A pesquisa, focada no curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, utiliza uma metodologia exploratória que combina questionários, entrevistas e fotografias para ilustrar como a rigidez estrutural do campus e dos currículos, aliada a mudanças espaçotemporais e à “sociedade hiperconectada e do cansaço”, afeta o bem-estar e o sucesso dos estudantes. O texto defende um redesenho dos tempos e espaços universitários para promover a convivência, a sociabilidade e, conseqüentemente, a permanência e o sucesso acadêmico no ensino superior brasileiro.

O artigo de **Edilene Silva e Chantal Medaets** explora as experiências de estudantes indígenas no ensino superior no Brasil, com base numa pesquisa realizada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Propondo a sociologia da educação como uma relevante ferramenta teórica para analisar os percursos destes estudantes, as autoras analisam as suas trajetórias desde a educação básica até à universidade e salientam os desafios por eles enfrentados como o "gap educacional" e o choque cultural. Neste processo, destacam a semelhança das vivências dos estudantes indígenas com as dos estudantes oriundos de classes populares. Através de uma análise aprofundada de dois retratos sociológicos, discutem a complexidade do processo de inclusão desses estudantes e a importância do apoio institucional e familiar para a sua permanência na universidade e para o seu sucesso acadêmico, salientando ainda como a universidade constitui um espaço de reafirmação étnica e de transferência de "capitais" dos estudantes indígenas para as suas comunidades.

O artigo de **Leonor Lima Torres, José Augusto Palhares e Pedro Abrantes** discute como as condições estruturais, os mandatos atribuídos à escola e as formas de participação dos jovens se articulam, com o propósito de refletir criticamente sobre o papel da escola na promoção da cidadania democrática e na construção de espaços de inclusão. Baseando-se num extenso inquérito nacional com alunos do 10º ano realizado em 2008, 2011, 2014 e 2017, os autores analisam as experiências participativas dos jovens em diferentes contextos. Os resultados apresentados revelam a persistência de desigualdades ligadas à origem socioeconómica e ao género, o que denuncia as limitações dos espaços de participação e questiona o papel democratizador da escola. A análise realizada enfatiza como a tensão entre meritocracia e democratização afeta a função social da escola, originando uma reprodução das desigualdades sociais em vez da efetiva inclusão a que as políticas educativas têm vindo a apelar.

O texto de **Carlos Alonso Carmona** analisa o envolvimento parental no desempenho escolar dos filhos, defendendo a ideia de que a pesquisa tradicional neste campo correlaciona de modo superficial os comportamentos familiares com o sucesso académico. Em alternativa, o autor propõe a adoção de uma perspetiva processual e relacional, a partir do argumento fundamental que as interações entre pais e filhos se modificam mutuamente ao longo do tempo. Através de uma pesquisa qualitativa e longitudinal, apresenta três tipos de dinâmicas familiares – confiança, resignação e controle – que ilustram como as trajetórias escolares dos filhos e a classe social dos

pais moldam o envolvimento familiar. A análise ressalta o papel ativo dos filhos na relação com a escola e como a percepção mútua entre família e professores influencia o envolvimento parental, desafiando a visão dominante de uma causalidade unidirecional e explicando as diferenças de envolvimento entre classes sociais.

Em suma, este conjunto de textos constitui-se como um valioso contributo a uma análise dos percursos enquanto trajetórias simultaneamente moldadas por estruturas e abertas à agência, exigindo uma leitura atenta às dinâmicas de continuidade e transformação. Compreendê-los é, por isso, entender a relação entre o indivíduo e o mundo social — uma relação feita de trajetórias singulares, mas sempre inscritas em processos de produção social. Longe de serem linhas retas ou previsíveis, os percursos são trajetos complexos, feitos de ajustamentos, ruturas e sedimentações, onde o passado e o presente se entrelaçam continuamente.

Analisar percursos é, no fundo, aceder à espessura social da experiência humana, onde as disposições individuais se cruzam com os condicionamentos estruturais e as possibilidades (limitadas) de reinvenção.

Referências bibliográficas

- ABBOTT, A. (1995), “Sequence analysis: New methods for old ideas”, *Annual Review of Sociology*, 21, 93–113.
- BOURDIEU, P. (1986), “The forms of capital”, In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258), New York, NY, Greenwood.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1964), *Les héritiers: Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970), *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- ELIAS, N. (1978), *What is sociology?*, London, Hutchinson.
- LAHIRE, B. (1998), *L'homme pluriel: Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAHIRE, B. (2004), *La culture des individus: Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.

João Teixeira Lopes (autor para correspondência).

Role: Concetualização, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Validação, Visualização, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.

Professor Catedrático do Departamento de Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Investigador do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Via Panorâmica s/n, 4150-564, Porto, Portugal. ORCID ID: 0000-0001-6891-7411

E-mail: jlopes@letras.up.pt

Benedita Portugal e Melo.

Role: Concetualização, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Validação, Visualização, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.

Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. ORCID ID: 0000-0003-1981-5931.

E-mail: mbmelo@ie.ulisboa.pt

Artigos

A universidade que se aproxima. Um novo regime de seleção escolar¹

(Tradução realizada por Sara Conceição)

Cédric Hugrée

Head of Cresppa (CNRS lab 7217)

Research Fellow in sociology at the French National Center for Scientific Research (CNRS)

Tristan Poullaouec

Nantes Université

French National Center for Scientific Research (CNRS)

Centre Nantais de Sociologie (CENS)

Artigo recebido a 31/07/2025.

Aceite para publicação a 29/08/2025.

Resumo

O artigo analisa as profundas transformações do ensino superior francês nas últimas décadas, centrando-se no primeiro ciclo universitário e na emergência de um novo regime de seleção escolar. Os autores descrevem duas grandes “explosões escolares” que alargaram o acesso à universidade, mas também expuseram e reproduziram desigualdades sociais. A partir da massificação do ensino, evidencia-se uma segmentação crescente entre percursos escolares, marcada por fortes clivagens sociais e de género. A proliferação de formações “profissionalizantes” e a crescente influência do mercado na definição dos percursos académicos minam a autonomia e a função crítica da universidade. Os autores defendem que, apesar da ampliação do acesso ao ensino superior, persistem desigualdades na apropriação real dos saberes, sobretudo entre estudantes das classes populares. Ao problematizar o papel atual do capital cultural e a sua relação com o capital económico, o artigo propõe uma leitura crítica do desfazamento entre diplomas e conhecimentos adquiridos. Defende, por fim, que

¹ Os autores agradecem a Sara Conceição pela tradução do seu texto.

uma verdadeira democratização exige uma pedagogia exigente, explícita e inclusiva, com base na apropriação efetiva da cultura escolar.

Palavras-chave: Ensino superior, Desigualdade escolar, Capital cultural.

The Approaching University. A New Regime of School Selection

Abstract

This article analyses the profound transformations in French higher education, particularly in undergraduate studies, through the lens of a new school selection regime. The authors identify two major "school explosions" that expanded access to university, while simultaneously reproducing and exposing social inequalities. The growing segmentation of educational pathways reveals strong class and gender divides. The rise of "professionalising" degrees and market-driven logic challenge the university's autonomy and critical role. Although access to higher education has widened, actual knowledge acquisition remains unequal, particularly among working-class students. The authors offer a critical reflection on the shifting relationship between cultural and economic capital and argue that the gap between diplomas and real learning is widening. By problematizing the current role of cultural capital and its relationship with economic capital, the article proposes a critical reading of the gap between diplomas and acquired knowledge. They advocate for a truly democratic education system that guarantees meaningful appropriation of academic knowledge through explicit, demanding, and inclusive teaching.

Keywords: Higher education, Educational inequality, Cultural capital.

L'Université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire

Résumé

Cet article explore les transformations majeures de l'enseignement supérieur français, en particulier au premier cycle, à travers l'émergence d'un nouveau régime de sélection scolaire. Les auteurs identifient deux « explosions scolaires » ayant élargi l'accès à l'université tout en révélant et reproduisant des inégalités sociales. La segmentation croissante des parcours scolaires, marquée par des clivages sociaux et de genre, accompagne la montée des formations professionnalisantes et de la logique marchande, au détriment de l'autonomie universitaire. Malgré la massification, les inégalités d'appropriation des savoirs persistent, notamment chez les étudiants issus des classes populaires. L'article propose une lecture critique de l'évolution du capital culturel face au capital économique, soulignant le décalage croissant entre diplômes et savoirs réels. Pour une véritable démocratisation, les auteurs plaident pour une pédagogie explicite, exigeante et inclusive.

Mots-clés: Enseignement supérieur, Inégalités scolaires, Capital culturel.

La Universidad que se aproxima. Un nuevo régimen de selección escolar

Resumen

El artículo examina las transformaciones profundas en la educación superior francesa, centrándose en el primer ciclo universitario y en la aparición de un nuevo régimen de selección escolar. Los autores identifican dos “explosiones escolares” que ampliaron el acceso a la universidad, pero que también intensificaron desigualdades sociales y de género. La proliferación de titulaciones profesionalizantes y la lógica del mercado erosionan la autonomía universitaria. A pesar del aumento de acceso, persisten desigualdades en la adquisición efectiva de conocimientos, sobre todo entre los estudiantes de origen popular. El texto propone una reflexión crítica sobre el papel del capital cultural en el siglo XXI y su relación con el capital económico. Los autores defienden que la democratización real requiere una pedagogía rigurosa, clara e inclusiva, centrada en la apropiación efectiva del saber académico.

Palabras clave: Educación superior, Desigualdad educativa, Capital cultural.

Introdução

Em França, no espaço de 30 anos, os primeiros ciclos de estudos universitários conheceram duas transformações demográficas importantes. A primeira, chamada «segunda explosão escolar»², teve lugar principalmente nos anos 1990, altura em que chegaram aos bancos das universidades «os filhos da democratização escolar»³, oriundos das classes populares e das pequenas classes médias, impelidos «involuntariamente», como afirma Stéphane Beaud, pela política escolar que tinha por objetivo levar 80% dos jovens a concluir o ensino secundário (Beaud, 2002). A segunda, registada a partir de 2008, é por vezes designada como «terceira explosão escolar». Para nós, no entanto, ela apresenta-se antes como uma *réplica* da segunda explosão escolar - por um lado, a sua intensidade não é comparável àquela que, vinte anos antes, tinha visto duplicar, numa geração, a proporção de diplomados do ensino secundário; por outro, ela desenrola-se no estrito respeito pela organização institucional herdada da

² A chamada «primeira explosão escolar» estende-se do início dos anos sessenta a meados dos anos setenta e diz respeito principalmente ao ensino primário e preparatório. [NT]

³ Stéphane Beaud (2002), *80 % au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

segunda explosão escolar, que separa as vias do ensino secundário geral, tecnológico e profissional.

O enfoque na demografia escolar leva a esquecer que esta organização institucional é o pilar da grande tolerância da escola francesa às desigualdades de aprendizagem. Mais tarde, esta organização permite desigualdades de destino, num sistema de ensino superior complexo, marcado por cursos muito diversificados e muito finamente hierarquizados. O primeiro ciclo do ensino universitário teve que se adaptar às transformações radicais das condições de inscrição, de orientação e também de validação que acompanharam o aumento dos efetivos e isto, num contexto orçamental ainda mais degradado do que aquele em que se realizou a segunda explosão escolar, já que o financiamento público por aluno pode apresentar variações de 100%, em função dos estabelecimentos.

Até meados de 1980, o regime de seleção escolar francês caracterizava-se por um fraco nível de conclusão do ensino secundário (essencialmente na via do ensino geral) e do ensino superior (essencialmente no ensino universitário), associado a uma socialmente desigual transmissão dos saberes escolares elementares. Intensamente selecionados, os alunos que concluíam o ensino secundário eram social e escolarmente mais homogêneos do que hoje. Raros eram os filhos das classes populares que lá chegavam ou que obtinham um diploma do ensino superior e estes raros eleitos tinham percursos que os aproximavam dos filhos das classes superiores.

As transformações evocadas anteriormente desenharam progressivamente um novo regime de seleção universitária, cujos paradoxos foram institucionalizados pela criação da plataforma *Parcoursup*⁴. Por um lado, o acesso à licenciatura tornou-se relativamente comum, principalmente entre as mulheres jovens, revelando novas linhas de clivagem no interior das classes populares, entre as fracções mais envolvidas no prosseguimento de estudos superiores e as outras. Por outro lado, os dispositivos adotados para lutar contra o insucesso escolar foram incapazes de impedir as «ruturas universitárias», muito frequentes e

⁴ A plataforma *Parcoursup* gere, desde 2018, a pré-inscrição no primeiro ano do ensino superior em França. Tem sido amplamente criticada por aumentar as desigualdades de acesso ao ensino superior e pela falta de transparência no seu funcionamento. [NT]

muito dependentes dos saberes escolares adquiridos no ensino secundário, especialmente entre os alunos oriundos das classes populares. Assim, entre os alunos que tinham concluído o ensino secundário em 2014 e saído do ensino superior, 28% continuava sem nenhum novo diploma 6 anos depois e 9% tinha tido que se contentar com um diploma de um curso de dois anos⁵.

Ao instituir diferentes diplomas de ensino secundário (geral, tecnológico e profissional), tanto em termos de conteúdos, como de públicos e docentes, a França organizou, a todos os níveis da instituição escolar, o aprofundamento das disparidades de conhecimento entre as classes sociais. Hoje, os alunos que concluem o ensino secundário são mais heterogéneos do que no passado, não apenas social mas também escolarmente. No entanto, esta diversificação escolar parece ter poupado os filhos das classes superiores, que continuam na sua imensa maioria a entrar com sucesso nas aprendizagens elementares e a realizar percursos na via geral do ensino secundário. Estes percursos escolares permitem-lhes não só obter o diploma de ensino secundário «certo», mas também e sobretudo continuar a estudar em *boas condições*⁶. Para os filhos das classes populares esta configuração deixou de ser excepcional, mas está, mesmo assim, longe de se ter generalizado.

Neste quadro, a grande disparidade das formas de chegar à licenciatura corre o risco de se acentuar ainda mais na universidade pós-*Parcoursup*. A multiplicação dos cursos, numa lógica de segmentação, que conduz a este grau está provavelmente ainda no início. De há alguns

⁵ No original, Bac+2. O BAC, diminutivo de Baccalauréat, é, em França, o diploma de conclusão do ensino secundário. A expressão Bac+2 refere-se a um grau académico correspondente a dois anos de estudos pós-secundários. Em Portugal, os Cursos de Técnico superior profissional têm também a duração de dois anos, mas não são conferentes de grau académico. [NT]

⁶ Boas condições [*Les bonnes conditions*] é um documentário francês, realizado por Julie Gavras (2018), que acompanha, durante 13 anos, um grupo de jovens oriundos da grande burguesia e dá a ver, através dos seus percursos escolares e da sua entrada na vida adulta, uma importante faceta da reprodução das elites francesas. [NT]

anos a esta parte, proliferaram as licenciaturas profissionalizantes⁷, as licenciaturas duplas⁸, os *bachelor* universitários tecnológicos⁹, os percursos reforçados, os percursos especiais¹⁰, as licenciaturas para «acesso aos estudos na área da saúde»¹¹, os ciclos pluridisciplinares de estudos superiores, associados às escolas secundárias de excelência¹² e os percursos de preparação dos professores do pré-escolar e do ensino básico¹³, que fazem concorrência às formações tradicionalmente generalistas e disciplinares de primeiro ciclo universitário. Longe de permitir a individualização dos percursos, esta metamorfose histórica, em todas as áreas do ensino superior francês, permite sobretudo uma polarização escolar e territorial entre os cursos *low cost* e os cursos *premium*. A licenciatura geral está assim a transformar-se no parente pobre do primeiro ciclo universitário e do ensino superior, num contexto em que pais e estudantes depositam cada vez mais esperanças nos estudos longos.

A emergência deste novo regime de seleção escolar que, por um lado, permite a um maior número diplomar-se e por outro, aprofunda desigualdades na aquisição de conhecimentos escolares, coincide com a drástica redução das ofertas de emprego público que fragiliza as

⁷ As licenciaturas profissionais têm por objetivo declarado preparar os estudantes para profissões claramente identificadas e uma inserção rápida no mercado de trabalho. No entanto, elas também permitem o acesso ao mestrado (Bac+5). Incluem estágios obrigatórios e 25% das aulas devem ser asseguradas por profissionais da área de formação. Aceitam estudantes que tenham acabado de concluir o ensino secundário ou que tenham validado, noutros percursos universitários, 60 ou 120 créditos ECTS. A licenciatura terá a duração de 3 anos para os primeiros, 2 para os segundos e 1 para os terceiros. [NT]

⁸ As duplas licenciaturas são formações que combinam duas áreas disciplinares e permitem obter, findos os 3 anos, dois diplomas. [NT]

⁹ No original *Bachelor Universitaire de Technologie*, o BUT é uma formação universitária de três anos, preparada nos Institutos Universitários Tecnológicos (IUT). Os alunos têm entre 35h e 40h de aulas por semana, distribuídas entre aulas expositivas e aulas práticas, de assiduidade obrigatória. Os estágios são parte integrante destas formações. [NT]

¹⁰ Os programas reforçados e especiais dirigem-se geralmente aos (muito) bons alunos do ensino secundário, desejosos de realizar longos estudos e eventualmente interessados pela investigação científica. [NT]

¹¹ Desde 2018, o acesso aos estudos de enfermagem obstétrica, medicina, odontologia e farmácia, pode fazer-se por duas vias: o percurso clássico, chamado PASS (Percurso de acesso específico aos estudos em saúde, no original *Parcours d'accès spécifique santé*) e um novo percurso, chamado Licenciatura com opção de acesso aos estudos na área da saúde (no original, LAS – *Licence Accès Santé*). Através deste novo percurso, poucos são os alunos que conseguem entrar em medicina. [NT]

¹² O Ciclo Pluridisciplinar de Estudos Superiores é um curso de três anos, generalista, que permite a validação de 180 créditos ECTS. O ensino é dividido entre pelo menos uma instituição de ensino superior e uma escola secundária onde se lecionem cursos de preparação para a entrada nas grandes escolas; parte das vagas é reservada a alunos bolsiros. [NT]

¹³ O Percurso de preparação dos professores do pré-escolar e do ensino básico (em francês, *Parcours préparatoire au professorat des écoles* ou PPPE) é, como o nome indica, uma licenciatura de preparação para a profissão de professor do ensino pré-primário e básico. As aulas são ministradas em parte numa escola secundária, em parte numa universidade. [NT]

saídas profissionais clássicas dos diplomados das universidades. Mais, ao impor-se como um novo critério de hierarquização dos ramos de ensino, dos diplomas e das disciplinas, o que a «profissionalização» promete é na verdade uma forma gestonária de acesso ao emprego, desqualificando o modo escolar de acesso a esse mesmo emprego, de que dependiam numerosas formações universitárias. A extensão do pensamento gestonário às universidades não se limitou, por isso, aos manuais dos ramos de gestão de empresas (Boltanski & Chiapello, 2018) nem ao reformar das suas burocracias, abrangendo agora todas as formações, impelidas a incorporar a ideia de mercado nos seus objetivos e conteúdos, pondo em causa a sua autonomia disciplinar e a sua história. Mais do que à propagação de diplomas, o enfraquecimento do saber académico está assim intimamente ligado ao reforço das competências «profissionais».

A escolarização prolongada revela as fraturas internas das classes populares

Para os filhos das classes populares, o resultado do alargamento da escolaridade é muito ambivalente. É verdade que, hoje em dia, dois terços dos filhos de operários e três quartos dos filhos de empregados concluem o ensino secundário e que, aparentemente, isto os aproxima dos filhos dos quadros e das profissões liberais (94%)¹⁴. No entanto, os filhos destes últimos concluíram, na sua imensa maioria (80%), o secundário na via de ensino geral. Os filhos das classes populares, por sua vez, distribuem-se pelas três vias de ensino: 28% dos filhos de operários entrados na escola preparatória em 2007, concluíram o ensino secundário na via profissional, 23% na via de ensino geral e 15% na via de ensino tecnológico. Quanto aos filhos de empregados, 32% concluíram o ensino secundário na via geral, 24% na via de ensino profissional e 19% na via de ensino tecnológico. Se o género dos alunos for tido em conta, esta divisão é ainda mais importante. Quando mais tarde ingressam no ensino superior, 37% dos filhos de operários e 26% dos filhos de empregados saem sem qualquer qualificação e só um terço dos primeiros e metade dos segundos obtém um diploma equivalente à licenciatura¹⁵. A drástica eliminação dos filhos das classes populares nas primeiras fases do

¹⁴ Cálculos dos autores baseados em Barhoumi e Caille (2020)

¹⁵ No original, *Bac+3*. [NT]

ensino superior deixou, no entanto, de abalar a sua determinação em prosseguir estudos. Chegados ao ensino superior, a maioria tem hoje por objetivo conseguir um diploma pelo menos equivalente a uma licenciatura e até mesmo a um mestrado. Este novo imperativo não é apenas uma injunção da política educativa: as aspirações das classes populares são condicionadas por orçamentos apertados e pelas condições de habitação mas a maioria dos alunos delas oriundos vê os estudos superiores como uma necessidade, seja pela via do BTS¹⁶ ou da licenciatura.

À medida que a questão escolar alastra entre as classes populares e que as classes médias e superiores intensificam o recurso ao ensino superior, cresce a importância das habilitações literárias. Num contexto de desemprego massivo e de concorrência acrescida entre os trabalhadores, estes diplomas já não permitem, ao contrário do que acontecia há cinquenta anos, escapar facilmente à precariedade nem aos empregos mais penosos e mais mal pagos. No entanto, eles são cada vez mais necessários para fazer valer o legítimo direito a exercer os empregos mais qualificados (Lefresne *et al.*, 2020). Esta situação não é isenta de discriminações observadas noutros estudos (Friedman & Laurison, 2020), uma vez que os empregos da elite francesa são reservados sobretudo aos diplomados das grandes escolas de comércio e de engenharia¹⁷ e não aos das universidades. Nesta configuração, o diploma é hoje, mais do que nunca, *a arma dos fracos* - ele é muitas vezes o único recurso de que dispõem os jovens e as jovens oriundos dos meios populares que procuram empregos qualificados, um pouco mais protegidos das más condições de emprego e de trabalho.

O acesso generalizado ao ensino superior acompanha assim transformações importantes das classes populares. Em França, como em numerosos outros países ocidentais, os empregos nos serviços, principalmente ocupados por mulheres, são agora majoritários (Hugrée, Penissat &

¹⁶ O Certificado de técnico superior (em francês *Brevet de brevet de technicien supérieur* ou BTS), é uma formação de dois anos. As aulas, expositivas e práticas, podem ser ministradas em escolas secundárias, em centros de formação profissional ou em estabelecimentos de ensino à distância. Embora o objetivo destas formações seja a inserção profissional imediata, os alunos podem tentar prosseguir para a universidade e integrar, por exemplo, uma licenciatura profissional. [NT]

¹⁷ As escolas de engenharia e as escolas de comércio são frequentemente designadas como Grandes escolas (*Grandes Écoles*) e constituem lugares incontornáveis de formação das elites francesas. Estes escolas podem ser públicas (ex: *École Polytechnique*, *Mines ParisTech*, *École Normal Supérieure*) ou privadas, mas não fazem parte do sistema universitário. A grande maioria dos alunos é recrutada por concurso, geralmente depois de um curso de preparação para a entrada nas grandes escolas. [NT]

Spire, 2020) e a «cultura anti-escola» dos rapazes estudada por Paul Willis na Inglaterra dos anos 1970 (Willis, 1977), tem vindo a enfraquecer. À medida que a fábrica se afastou do espaço dos possíveis, aproximou-se a universidade, pondo em causa as formas passadas da insularidade cultural (Pasquali & Schwartz, 2016). Esta aproximação transformou também a moral da respeitabilidade das raparigas, analisada por Beverley Skeggs nos anos 90 (1997), que implica agora uma exposição prolongada, além do ensino secundário, à cultura escolar. Com efeito, num sistema escolar que generaliza o acesso ao ensino superior, mesmo entre as classes populares e em que as raparigas de todas as classes sociais obtêm sistematicamente melhores resultados do que os rapazes, a honorabilidade associa-se cada vez mais à posse de diplomas. A escolarização prolongada de uma parte dos filhos das classes populares parece assim estar na origem da consciência social ternária (Schwartz, 2014)¹⁸ das classes populares contemporâneas: ela permite o distanciamento das frações de classe mais afastadas destes processos, sem ceder à ilusão de que partilham com as classes superiores destinos similares.

Grande parte das famílias populares tem consciência de que as suas estratégias de reprodução são cada vez mais dependentes de uma escolarização bem-sucedida. Estas transformações são visíveis, por exemplo, nas mobilizações inquietas (Poullaouec, 2021), em defesa da escolaridade dos seus filhos. Para muitos pais e mães operários ou empregados, a distância que os separa das regras e dos saberes exigidos pela escola é real e eles sabem-no. Numerosos são os que se esforçam por a reduzir. No entanto, no próprio seio das classes populares, nunca os percursos escolares foram tão heterogêneos, entre raparigas e rapazes, entre frações estabilizadas e frações precarizadas, entre classes populares rurais e classes populares urbanas ou periurbanas. As políticas de massificação escolar não só não homogeneizaram as trajetórias escolares dos filhos das classes populares, como parecem ter dividido as famílias populares, entre aquelas que dispõem de recursos suficientes para se ajustar a um novo jogo escolar e aquelas condenadas às formas mais ou menos fortes de

¹⁸ Olivier Schwartz (2014), « Does France Still Have a Class Society? Three Observations about Contemporary French Society », *Books and Ideas*. ISSN : 2105-3030. URL : <https://booksandideas.net/Does-France-Still-Have-a-Class> : «Entre os meus entrevistados, deparei-me repetidamente com este sentimento de serem lesados tanto por decisões vindas de cima como por comportamentos vindos de baixo, lesados tanto por pessoas com maior poder como por pessoas mais pobres»

dominação escolar, que se estendem da evicção precoce da escola preparatória, à orientação para a via de ensino profissional na escola secundária e para os seus diplomas (Palheta, 2012).

Os sistemas simbólicos que moldavam o antigo ethos popular foram assim remodelados. A individualização das aspirações («ela há-de fazer o que quiser»), a boa vontade institucional («fizeste os deveres?») ou a crença oblíqua no mérito escolar («quem quer, consegue»), observam-se agora muito além das classes médias, entre as frações de maiores recursos das classes populares, geralmente urbanas ou periurbanas, que fazem delas uma nova moral de classe (Poullaouec, 2022).

O capital cultural no século XXI

Ao interrogar as transformações do ensino superior francês e dos estudos universitários nos últimos 20 anos, abrimos uma série de reflexões sobre as mutações do capital cultural na França do início do século XXI. Para Bourdieu, o capital cultural toma três formas: um estado incorporado, isto é, como disposições (e muito especialmente, formas de falar e de escrever), um estado objetivado (livros, dicionários, etc.) e um estado institucionalizado, reconhecido através dos títulos escolares (Bourdieu, 1986). A par do capital económico, o capital cultural constitui uma dimensão central da organização do espaço social francês e dos grupos sociais. No prolongamento das reflexões de Delphine Serre e Anne-Catherine Wagner (2015), debruçar-nos-emos num primeiro tempo sobre o que estas transformações indicam a propósito da dinâmica das relações entre o capital cultural e o capital económico. Num segundo tempo, sem questionar radicalmente as relações já comprovadas entre os três estados do capital cultural, sublinharemos os numerosos hiatos existentes entre os três pólos do seu triângulo (saberes adquiridos, saberes objetivados e saberes certificados). Consideramos, portanto, a possibilidade de uma destabilização do capital cultural.

No trabalho de Bourdieu, o espaço social opõe, num primeiro eixo, grupos sociais com maior volume total de capital (em cima) e com menor volume (em baixo) e, num segundo eixo, aqueles cuja posição depende essencialmente do capital económico (à direita) àqueles cuja posição depende essencialmente do capital cultural (à esquerda). O recente trabalho de

Cécile Brousse revelou a pertinência deste esquema para pensar as estruturas sociais contemporâneas dos países europeus (Brousse, 2017). No entanto, o caso francês apresenta, juntamente com os países escandinavos, uma singularidade, ligada ao maior peso do sistema escolar na oposição das posições sociais, segundo a estrutura relativa dos capitais culturais e económicos. Noutros termos, em França, a hierarquia cultural é menos estritamente dependente da hierarquia económica do que na maioria dos países europeus. A *autonomia relativa* do capital cultural em relação ao capital económico foi documentada essencialmente através do estudo do espaço das grandes escolas francesas e das suas ligações ao campo do poder (Bourdieu, 1998) e mais recentemente pela expansão dos percursos escolares internacionais e pela multiplicação das formações em gestão (Wagner, 2015). Esta autonomia é, no entanto, igualmente visível nas universidades através das oposições entre disciplinas.

Numerosas são as licenciaturas gerais associadas a disciplinas próximas do pólo escolar (Letras, Matemáticas, História, Línguas, etc): elas aparentam-se a um *capital cultural regular*, ancorado no universo da cultura erudita. À importância que este tipo de capital cultural assume em França, não são alheios, nem a relativa singularidade da estrutura do espaço social francês, nem a estreita relação existente entre os repertórios culturais dos filhos das classes superiores e a cultura erudita (Lamont, 1992). No entanto, a progressiva marginalização das licenciaturas gerais acompanha uma transformação da hierarquia das disciplinas. A erosão do poder simbólico do pólo escolar das disciplinas universitárias é especialmente visível na progressiva desvalorização do modo escolar de acesso ao emprego, que rege numerosas profissões da função pública do Estado¹⁹ (e em particular a profissão de professor) através dos concursos públicos (Dreyfus, 2012). Em contrapartida, as disciplinas universitárias mais próximas do pólo económico (línguas estrangeiras aplicadas, gestão de empresas, informática, etc.) têm vindo a ganhar progressivamente legitimidade e fazem valer formas alternativas de excelência e de recrutamento menos estritamente dependentes dos critérios académicos. Neste sentido, elas valorizam um *capital escolar secular*, menos ligado à

¹⁹ Em França, existem três regimes de função pública: a função pública do Estado, que emprega os trabalhadores dos ministérios, das prefeituras (capitais dos departamentos) e das instituições escolares; a função pública territorial, que emprega os trabalhadores das regiões, dos departamentos e dos municípios e a função pública hospitalar. [NT]

expressão escrita e à acumulação de conhecimentos e mais sujeito ao mundo exterior à escola e à sua actualidade.

O «regresso do capital» - no sentido económico do termo - evocado por Bourdieu no final dos anos 90 e recentemente documentado por Thomas Piketty (2014), tem, portanto, um efeito sobre o capital cultural. Sustenta-se assim a hipótese de que o actual estreitar das hierarquias culturais e económicas em França acompanha uma forma de secularização do capital cultural, visível não apenas na transformação dos cursos de preparação para a entrada nas grandes escolas²⁰ (CPGE), mas também nos primeiros ciclos de estudos universitários (Darmon, 2013).

O conteúdo dos diplomas não é, portanto, imutável e vale a pena ter sempre presente que o capital cultural não se reduz ao diploma, o seu indicador mais simples, mas também mais grosseiro. Além disso, é frequentemente muito instrutivo decompô-lo para melhor apreender, de forma horizontal, os seus múltiplos efeitos na vida social²¹. No entanto, a nossa perspectiva histórica convida-nos a regressar ao papel central, embora controverso, da instituição escolar na aquisição do capital cultural, na sua objectivação e na sua certificação. O que aqui documentamos, não deixa de ser um paradoxo, e nada pequeno, do novo regime de selecção escolar. Nunca os diplomas foram tão importantes e comuns na sociedade francesa. E no entanto, talvez mais até do que noutros países, tem aumentado o fosso entre o que é suposto os alunos aprenderem e o que aprendem realmente; entre os saberes adquiridos e a certificação através de diplomas menos exigentes; entre as práticas culturais que eram antigamente associadas aos diplomas e as «formas emergentes de capital cultural» (segundo a expressão de Annick Prieur e Mike Savage (2013), retomada e desenvolvida por Philippe Coulangeon (2021)), cujo papel se consolida (domínio das línguas estrangeiras, competências técnicas, acesso à mobilidade internacional, gostos eruditos pela cultura popular, etc.). Como referimos a propósito do domínio dos saberes elementares da cultura escrita no fim da escola primária (ortografia, gramática, cálculo, resolução de problemas...), a

²⁰ Os cursos de preparação para a entrada nas grandes escolas são formações de dois anos, dispensadas em escolas secundárias de excelência, aos candidatos às Grandes Escolas. Podem ingressar nestes cursos os alunos que tenham concluído o 12º ano na via do ensino geral ou tecnológico. O número de vagas é muito limitado e a aceitação dos alunos é da responsabilidade do/a Director/a da escola. A formação é pluridisciplinar e obedece a um programa nacional. [NT]

²¹ Serre e Wagner (2015).

fragilização, ao longo das gerações, dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, não os impediu de aceder mais facilmente a níveis de escolaridade mais elevados e isto sem que o fosso entre os desempenhos escolares se reduzisse, muito pelo contrário. Em *Os Herdeiros* (1964), Bourdieu e Passeron testavam os conhecimentos dos estudantes e as suas aptidões no manejar da língua de ensino. Seria necessário actualizar estes resultados, de modo a verificar de forma sistemática se a sub-selecção escolar de uma grande parte dos estudantes se traduz realmente em fragilidades acrescidas na apropriação dos saberes eruditos. Tudo leva, no entanto, a crer que sim, a começar pelo embaraço dos professores dos primeiros ciclos de estudos universitários, confrontados com as produções escritas de muitos estudantes do primeiro ano. A erosão dos conhecimentos adquiridos pelos alunos não diz seguramente apenas respeito àqueles que não conseguem obter o diploma. No caso da França, a avaliação das competências dos jovens adultos sugere já um declínio das habilidades de leitura, de cálculo e de compreensão oral, para as idades e níveis de diplomas definidos para as gerações mais recentes²².

Os desafios da formação universitária do pensamento

Conclui-se então, num registo desencantado, que a sociologia da transmissão dos saberes deve limitar a sua ambição ao desvelar de uma «gaiola de ferro», impeditiva de qualquer verdadeira democratização escolar? De modo nenhum. Não se trata de acrescentar fatalismo ao mal-entendido, considerando a relação distante que as classes populares ainda mantêm com a cultura escolar como uma desvantagem sociocultural inultrapassável que impede a apropriação da cultura escolar²³. No primeiro ciclo de estudos universitários, a obtenção da licenciatura depende sobretudo da qualidade das aprendizagens realizadas da escola primária à secundária. Esta importante constatação não significa que o sucesso escolar seja independente da transmissão familiar do capital cultural, mas sim que as desigualdades

²² Murat (Fabrice), & Rocher (Thierry), « L'évolution des compétences des adultes : effet « génération » et effet « cycle de vie » », *Économie et statistique*, n°490, 2016.

²³ É provavelmente uma das leituras erradas mais consistentes de *Os Herdeiros e A reprodução*. Cf. Bourdieu (Pierre), « Academic order and social order », prefácio à edição de 1990; Bourdieu (Pierre) & Passeron (Jean-Claude) (1990), *Reproduction in Education, Society and Culture*, traduzido por Richard Nice, Sage Publications.

sociais de aprendizagem se produzem muito antes da universidade. Seria surpreendente encarar isto como uma má notícia, a menos que se admita que é mais fácil reduzir as desigualdades de sucesso escolar aos 18 anos que aos 6 anos. Constatamos ainda que, quando as crianças oriundas dos meios populares entram com sucesso nas aprendizagens elementares do francês e da matemática, os percursos na escola secundária se desenrolam sem problemas de maior e que elas têm exactamente as mesmas probabilidades de obter uma licenciatura que os filhos das classes médias e dominantes que tenham adquirido os mesmos conhecimentos escolares. Sublinhar o peso do passado escolar não significa, portanto, ceder à ilusão meritocrática. Implica antes, na esteira de Bourdieu e de Passeron, reiterar que a instituição escolar é responsável pela reprodução das desigualdades de sucesso escolar.

As nossas conclusões estão longe de sugerir que renunciemos à «democratização escolar». No entanto, a democratização escolar não pode reduzir-se à benevolência na atribuição dos diplomas. É necessário tomar medidas para um ensino realmente democrático, percebido por Bourdieu e Passeron, como «aquele que se atribui como tarefa incondicional permitir que o maior número possível [...] se aproprie [...] das aptidões que constituem a cultura escolar» (Bourdieu & Passeron, 1964: 114). Face às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, os professores são agora pressionados para instaurar «inovações pedagógicas», aplicando a maioria das vezes receitas que já provaram ser ineficazes, como o famoso «ensino à distância», tão penoso durante os confinamentos de 2020. Seria incongruente irmos à raiz do problema? Mesmo que outras causas lhe estejam associadas, os sucessos e os fracassos dos estudantes universitários explicam-se principalmente pelo seu passado escolar.

A transmissão escolar, constituída tanto pelos conhecimentos adquiridos quanto pelas técnicas intelectuais para adquirir novos conhecimentos, pode aumentar ou reduzir sucessos e fracassos. No primeiro ano, muitos são os estudantes que se dizem desencorajados e se sentem deslocados. São muitos os mal-entendidos: escondem-se nos apontamentos, nas leituras, nas avaliações, etc. Como mostrou Valérie Montfort (2000) a partir dos anos 2000, quando não são explicadas normas de trabalho exigentes, «os estudantes procuram no seu passado escolar um modelo para se adaptarem ao funcionamento da universidade»: «onde

os professores vêm uma margem de autonomia no trabalho», muitos «pensam que se lhes acorda a possibilidade de reduzir esforços» (Montfort, 2000: 57-76). Assim, quando questionados sobre o tempo dedicado ao ensino e ao estudo individual, os estudantes do primeiro ano repartem-se em três pólos desiguais (ver gráfico 14, p. 31).

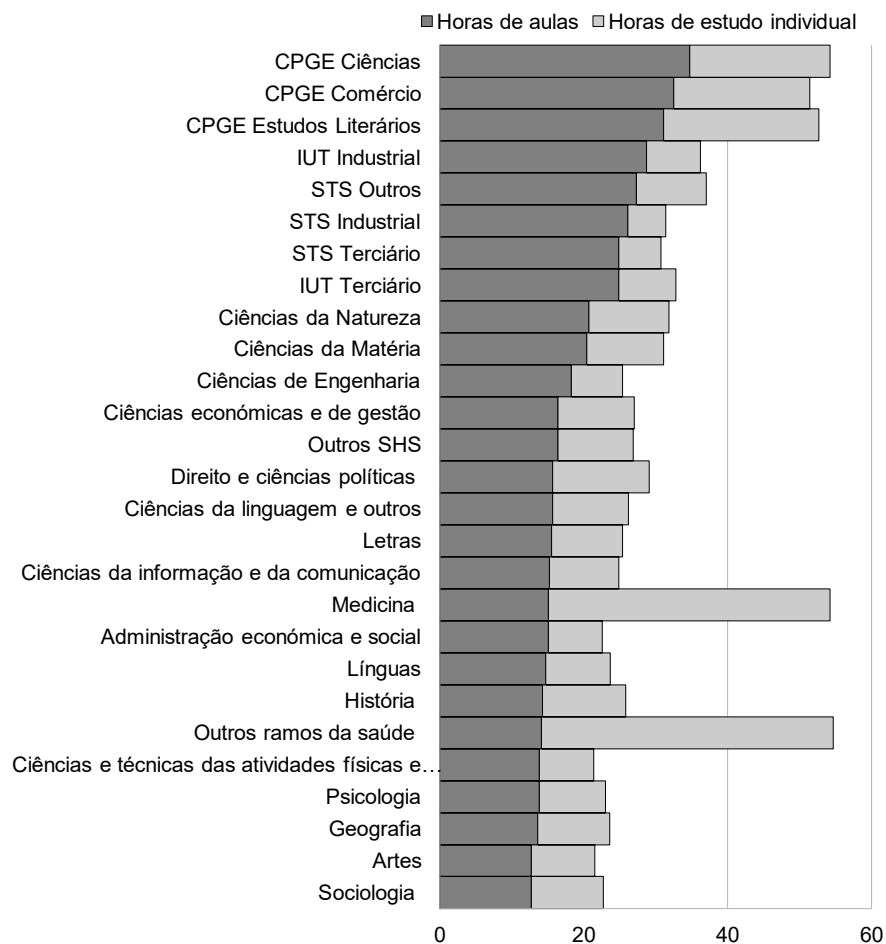
Como sabemos, em França, o número de horas de aulas é muito desigual entre a universidade e os cursos de preparação para a entrada nas grandes escolas. Para uma carga horária semanal comparável de aulas, as STS²⁴ e os IUT exigem muito menos estudo individual, principalmente por causa dos estágios, parte integrante destas formações. Entre estes dois pólos, com excepção dos ramos da saúde, regidos até 2021 por *numerus clausus*²⁵, os estudantes do primeiro ano dos diferentes ramos de ensino universitário têm em média 15 horas de aula por semana e 10 horas de estudo individual. Será possível aumentar o sucesso na licenciatura sem aumentar o tempo realmente dedicado aos estudos nesses primeiros ciclos de estudos universitários? Quando querem entrar num STS ou num IUT, os alunos oriundos das classes populares exprimem um desejo de «abraço» institucional, em última análise comparável à dos alunos dos cursos de preparação para a entrada nas grandes escolas²⁶. Argumentar-se-á certamente que nem todos alunos de licenciatura podem estudar mais, por terem que trabalhar. Em França, em 2015, três em cada dez estudantes tinham, desde o início do ano lectivo, uma atividade remunerada regular ou pontual. Dois em cada três dedicavam-lhe mais de quatro horas por semana, limiar a partir do qual se sente nas salas de aula o absentéismo forçado. No entanto, na maioria dos ramos de ensino universitário, os alunos que trabalham não dedicam muito menos tempo ao estudo individual do que os que não trabalham. Seja como for, se entre os 18 e os 25 anos se assegurasse uma bolsa de estudo que permitisse suportar a vida de estudante, limitar-se-ia o recurso aos empregos estudantis de subsistência e poder-se-iam aumentar os volumes de horas de ensino e estudo.

²⁴ São as Secções de Técnico Superior que enquadram os percursos para obtenção do Certificado de técnico superior. [NT]

²⁵ Em França, a inscrição no ensino superior é um direito e não existem *numeros clausus*. No caso dos estudos de enfermagem obstétrica, medicina, odontologia e farmácia a seleção é feita no final do primeiro ano. [NT]

²⁶ M. Darmon, *op. cit.*

Gráfico 14 - Horas de aulas e de estudo individual por semana no primeiro ano, segundo o ramo de ensino.



Leitura : Na última semana de aulas, os alunos do primeiro ano dos cursos científicos de preparação para a entrada nas grandes escolas afirmam ter passado, em média, 34,7 horas em formação (aulas expositivas, aulas práticas); 19,5 horas a estudar individualmente (leituras, trabalhos para entregar, aprendizagens, revisões, etc). Campo: Inscritos no primeiro ano de uma formação superior, a prosseguir de facto os estudos, num percurso de formação inicial, na primavera de 2016 (exceto escolas de engenharia, de comércio, de artes, etc.).

Fonte: Inquérito às condições de vida dos estudantes, Observatório nacional da vida estudantil, 2016.

A eficácia decorre não só da regularidade e da planificação do estudo individual, como também do aprofundar das aulas através de leituras complementares e de fichas de resumo. Estes hábitos de estudo e o enquadramento que os incentiva, devem ser acompanhados por

uma avaliação mais intensiva das aprendizagens, que não passa necessariamente pela notação. Os alunos têm direito a saber, logo desde o início da licenciatura, em que devem concentrar os seus esforços: consoante as exigências das diferentes disciplinas, há-de ser o exercício de dissertação, a equações do segundo grau, o comentário de documento, as etapas da resposta imunitária ou ainda a tradução literária, etc.

O treino das técnicas do trabalho intelectual exige muito tempo de ensino e de prática, uma socialização temporal específica. Na universidade, muitos são já os professores que se lhe dedicam, muitas vezes sem disporem dos meios necessários. « Pôr as cartas em cima da mesa », como escreviam Bourdieu e Passeron: não seria este o princípio de uma « pedagogia racional », baseada não em saberes implícitos, adquiridos na família, mas sim na escola? Estes pré-requisitos, exigidos sem serem ensinados, deviam, na verdade, acumular-se ao longo da trajetória escolar.

Só nestas condições parece ser possível a redefinição de um modelo universitário de formação do pensamento, amplamente posto em causa pelas reformas introduzidas no princípio dos anos 2000. Podemos afirmar que na universidade, os alunos e as alunas, se apropriam e em simultâneo testam os saberes eruditos, no âmbito de aulas práticas, de experiências e de manipulações científicas e isto em todas as disciplinas. Na universidade, transmitem-se não apenas conhecimentos, fundamentais ou aplicados, como na escola secundária ou noutros sectores do ensino superior, mas ensina-se sobretudo, progressivamente, a história dos conhecimentos, os debates que a atravessam, os métodos e as práticas, velhas e novas, que alimentam o conhecimento racional do mundo. Porque o que se decide nos primeiros anos de estudos universitários não é apenas a aquisição disciplinar de conhecimentos, é também o desenvolvimento de uma *capacidade geral de aquisição de capacidades particulares*. Para além dos desafios da integração profissional, é a sociedade como um todo que precisa de uma juventude melhor instruída e mais qualificada para enfrentar tanto as teorias da conspiração e as *fake news*, quanto o perigo do governo dos especialistas. Confrontados com a necessidade da bifurcação ecológica, as crises sanitárias ou o aumento das desigualdades, os saberes elaborados e transmitidos na universidade são hoje, mais do que nunca, socialmente úteis.

Referências bibliográficas

- BARHOUMI, M., & CAILLE, J.-P. (2020), Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours scolaires encore socialement différenciés (Note d'information MEN n° 20.07, pp. 1–4), Paris, França: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse – DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-20-07>.
- BEAUD, S. (2002), *80 % au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, France: La Découverte.
- BOLTANSKI, L., & CHIAPELLO, E. (2018), *The New Spirit of Capitalism* (tradução de G. Elliott), Londres, Reino Unido: Verso.
- BOURDIEU, P. (1986), "The forms of capital" (tradução de R. Nice), in J. E. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258), Westport, CT, EUA, Greenwood Press.
- BOURDIEU, P. (1998 [1989]), *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power* (tradução de L. Clough), Stanford, CA, Stanford University Press.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1964), *Les héritiers: Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1990), "Academic order and social order", prefácio à edição de 1990, in Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, (tradução de Richard Nice), Sage Publications.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970). La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C.(1990), *Reproduction in Éducation, Society and Culture*, (tradução de Richard Nice), Sage Publications.
- BROUSSE, C. (2017). "L'Union européenne, un espace social unifié ?", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 219, 12-41.
- COULANGEON, P. (2021), *Culture de masse et société de classes*, Paris, PUF.
- DARMON, M. (2013), *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte.
- DREYFUS, F. (2012), "The French and British geneses of merit-based recruitment", *Revue française d'administration publique*, 142(2), 327-337.

- FRIEDMAN, S., & LAURISON, D. (2020), *The Class Ceiling: Why It Pays to Be Privileged*, Bristol, Reino Unido, Bristol University Press.
- HUGRÉE, C., PENISSAT, E., & SPIRE, A. (2020), *Social Class in Europe: New Inequalities in the Old World*, Brooklyn, NY, EUA, Verso.
- LAMONT, M. (1992), *Money, Morals, Manners: The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- LEFRESNE, F., ROSE, J., DUPRAY, A., BARRET, C., COUPPIÉ, T., EPIPHANE, D., TOUTIN-TRÉLCAT, M.-H., CART, B., LÉNÉ, A., SGARZI, M., & DEBOWSKY, H. (2020), "About the school to work transition", *Céreq*. <https://www.cereq.fr/en/about-school-work-transition>.
- MONTFORT, V. (2000), "Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants en première année de sciences", *Sociétés contemporaines*, 40, 57-76.
- MURAT, F., & ROCHER, T. (2016), "L'évolution des compétences des adultes : effet « génération » et effet « cycle de vie »", *Économie et statistique*, n°490.
- PALHETA, U. (2012), *La domination scolaire*, Paris, France, PUF.
- PASQUALI, P., & SCHWARTZ, O. (2016), "La culture du pauvre: un classique revisité", *Politix*, 114, 21-45.
- PIKETTY, T. (2014), *Capital in the Twenty-First Century* (Tradução de A. Goldhammer), Cambridge, MA, Harvard University Press.
- POULLAOUEC, T. (2021), "An unquiet mobilization: Working class families and school in contemporary French society", *British Journal of Sociology of Education*, 42(4), 421-438.
- POULLAOUEC, T. (2022), "It's really important to be able to develop": Social ambitions and political disappointments in a working-class household", In O. Maslet *et al.* (Eds.), *Subaltern Workers in Contemporary France: To Be Like Everyone Else* (pp. 101-119), Londres, Reino Unido: Routledge.
- PRIEUR, A., & SAVAGE, M. S. (2013), "Emerging forms of cultural capital", *European Societies*, 15(2), 246-267.
- SCHWARTZ, O. (2014, 3 de março), "Does France still have a class society? Books and Ideas." <https://booksandideas.net/Does-France-Still-Have-a-Class>.
- SERRE, D. (2019), "Une réflexivité pédagogique sous contraintes: La sociologie comme ressource dans la fabrication de cours sans TD", *Socio-logos*, 14.

- SERRE, D., & WAGNER, A.-C. (2015), *Les classes sociales en Europe*, Paris, La Découverte.
- SKEGGS, B. (1997), *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable*, Londres, Reino Unido, SAGE.
- VALLET, L.-A. (2014), “La démocratisation scolaire: Mythes et réalités”, *Revue française de sociologie*, 55(4), 695-726.
- WAGNER, A.-C. (2015), “La diffusion internationale des MBA: Vers un renouvellement des formes de légitimation de la domination économique”, *Social Sciences: Annual Trilingual Review of Social Research*, 6, 144-152.
- WILLIS, P. (1977), *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Londres, Reino Unido, Routledge.

Cédric Hugrée (autor para correspondência).

Role: Concetualização, Curadoria dos dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Validação, Visualização, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.

Head of Cresppa (CNRS lab 7217), Research Fellow in sociology at the French National Center for Scientific Research (CNRS), CRESPPA – Équipe CSU 59-61, Rue Pouchet, 75 849, Paris cedex 17. ORCID ID: 0000-0001-6037-3704.

E-mail: cedric.hugree@cnsr.fr

Tristan Poullaouec.

Role: Concetualização, Curadoria dos dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Validação, Visualização, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.

Nantes Université, French National Center for Scientific Research (CNRS), Centre Nantais de Sociologie (CENS), UMR 6025, F-44000 Nantes, France. ORCID ID: 0000-0001-8871-198X.

E-mail: tristan.poullaouec@univ-nantes.fr

Por um campus amável: contributos da Sociologia

Hustana Maria Vargas

Faculdade de Educação Federal Fluminense

Artigo recebido a 31/07/2025.

Aceite para publicação a 22/08/2025.

Resumo

Aportes sociológicos tradicionais (Tinto e Coulon) relacionam integração e afiliação estudantil a questões de permanência e de evasão nos *campi*. Este texto busca ir além, destacando desafios como a compressão espaçotemporal em suas repercussões sobre o declínio nas taxas de conclusão. Por meio de pesquisa exploratória em universidade federal brasileira e inspirado no conceito de educação emancipatória (Freire, 2011), identifica-se que a rigidez da estrutura do *campus* e dos fluxogramas disciplinares aliada a alterações espaçotemporais, afetam negativamente a experiência acadêmica, ensejando um redesenho dos espaçotempo universitário para promover a permanência e o bem-estar dos estudantes.

Palavras-chave: Espaçotempo; Universidade; Permanência.

For a loving campus: contributions from Sociology

Abstract

Traditional sociological contributions (Tinto and Coulon) relate student integration and affiliation to issues of retention and dropout in university campuses. This text seeks to go beyond, highlighting challenges such as spatiotemporal compression and its repercussions on declining graduation rates. Through exploratory research in a Brazilian federal university and inspired by the concept of emancipatory education (Freire, 2011), it identifies that the rigidity of campus structure and disciplinary flowcharts, along with spatiotemporal changes, negatively affect the academic experience, necessitating a redesign of university spatiotime to promote student retention and well-being.

Keywords: Spatiotime; University; Retention.

Vers un campus bienveillant: contributions de la sociologie

Résumé

Les apports sociologiques traditionnels (Tinto et Coulon) relient l'intégration et l'affiliation des étudiants aux questions de permanence et d'abandon dans les campus. Ce texte cherche à aller au-delà, en soulignant des défis tels que la compression spatiotemporelle et ses répercussions sur la baisse des taux de réussite. Grâce à une recherche exploratoire dans une université fédérale brésilienne et inspiré par le concept d'éducation émancipatoire (Freire, 2011), il identifie que la rigidité de la structure du campus et des flux disciplinaires, associée à des modifications spatiotemporelles, affecte négativement l'expérience académique, nécessitant une refonte de l'espace-temps universitaire pour promouvoir la permanence et le bien-être des étudiants.

Mots-clés: Espace-temps; Université; Permanence.

Por un campus amable: aportaciones de la sociología

Resumen

Las contribuciones sociológicas tradicionales (Tinto y Coulon) relacionan la integración y la afiliación estudiantil con problemas de retención y deserción en los campus. Este texto busca profundizar en este tema, destacando desafíos como la compresión espacio-temporal y sus repercusiones en la disminución de las tasas de finalización. A través de una investigación exploratoria en una universidad federal brasileña, inspirada en el concepto de educación emancipadora (Freire, 2011), se identifica que la rigidez de la estructura del campus y los diagramas de flujo disciplinarios, junto con los cambios espacio-temporales, afectan negativamente la experiencia académica, lo que da lugar a un rediseño del espacio-tiempo universitario para promover la retención y el bienestar estudiantil.

Palabras clave: Espacio-tiempo; Universidad; Retención.

Introdução

Ao principiar este trabalho, a fim de demarcar seus princípios e contornos, evoco o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921-1997):

“Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. [...]. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. [...]. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (Freire, 2011).

Me posiciono a favor dos estudantes. E da mais qualificada, prazerosa, significativa e instigante passagem pelo ensino superior. Em que se sintam confiantes para oferecer inventividade, vigor e crítica ao *campus*, e dele auferam respeito, cuidado, estímulos. Aspiro a uma (con)vivência produtiva, generosa, republicana e democrática nesse ambiente.

O impulso para o estudo advém da necessidade de melhor conhecer e interpretar as dinâmicas espaçotemporais contemporâneas sobre indivíduos, coletivos, processos e instituições, particularmente o espaço acadêmico de nível superior. Conforme enuncia Harvey (2010):

“Desejo sugerir que temos vivido nas duas últimas décadas uma intensa fase de compressão do espaço-tempo que tem tido um impacto desorientado e disruptivo sobre as práticas político-econômicas, sobre o equilíbrio do poder de classe, bem como sobre a vida social e cultural” (Harvey, 2010: 257).

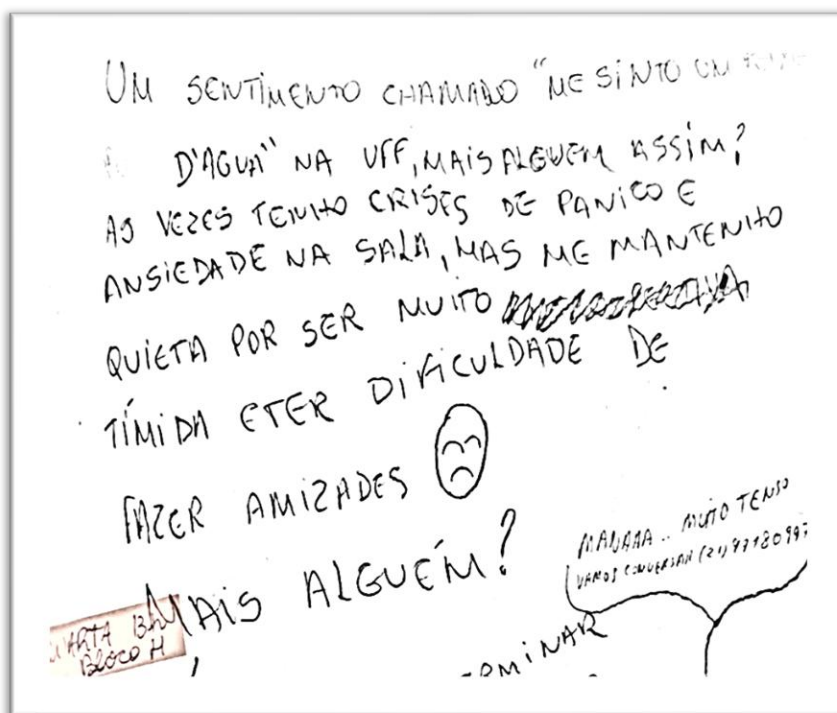
O estágio societário em que nos encontramos tem sido objeto de importantes formulações teóricas. As que se seguem representam alguns aspectos que este trabalho destacará. Rosa nomeia como “acelerada” (Rosa & Silveira, 2019) a relação com o tempo e o espaço contemporaneamente, implicando efeitos deletérios em todas as áreas da vida. Byung Chul Han (2022) traz mais uma peça ao quebra-cabeça: vivemos uma “sociedade do cansaço”: sem espaço para o descanso, para a criatividade, a contemplação. Uma sociedade hiperativa e hiperneurótica, cansada demais para produzir, ansiosa demais para descansar. Dowbor (2024) contribui para a decodificação do contexto com sua formulação sobre a “indústria da atenção”, que se tornou uma força estruturante central na economia. Mais grave: indica a forma como usamos o tempo, construímos valores, organizamos nossas vidas. E se estamos perdendo o controle sobre nossa atenção – nosso tempo e o sentido de nossas vidas – ela estaria capturada por esta indústria.

Varsori (2023) se debruçou nessa temática em investigação sobre o ambiente acadêmico, ao produzir estudo sobre a influência da hiperconexão digital na percepção e na gestão do tempo entre jovens universitários portugueses. Em seus achados, o reconhecimento de que a fragmentação provocada por notificações e múltiplas plataformas reduz a capacidade de foco contínuo, altera a forma como o tempo acadêmico é vivenciado, muitas vezes tornando-o

caótico ou sobreposto. Com isso, os estudantes relatam ansiedade e sensação de tempo “espremido”, dificultando a conciliação entre estudos, lazer e trabalho. Adicione-se a este cenário, a popularização do uso da inteligência artificial, criando a ilusão de que tudo de que se precisa “está no meu celular, então não tenho mais que ir para a universidade, gastar horas do meu dia e anos da minha vida” (Guimarães, 2025). Efetivamente, é preciso reconhecer, o ensino ocorre na aula, mas a aprendizagem, lá e alhures. Como equilibrar estes pólos?

No Brasil, o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) tem realizado pesquisas nacionais sobre o perfil socioeconômico e sobre dificuldades estudantis e emocionais¹ de seu público. Uma das dificuldades apontadas é a “sensação de desatenção/desorientação/confusão mental” e “tristeza permanente” (FONAPRACE, 2018). Na V Pesquisa do Fórum (2018), 83,5% dos estudantes informaram conhecer alguma dificuldade emocional. A ansiedade afeta seis a cada 10 estudantes, e relativamente à pesquisa imediatamente anterior, de 2014, o percentual de estudantes com ideação de morte e de pensamento suicida neste alegre país tropical, aumentou. “Está acesa a luz vermelha da atenção à saúde mental. Um crescimento preocupante não fosse o fato de que o suicídio já é considerado a segunda causa de morte entre o público universitário” (FONAPRACE, 2018:82). Um registro comum de portas de banheiros femininos nos *campi* grita essa angústia:

¹ Principais dificuldades para permanência encontradas nas pesquisas do FONAPRACE: adaptação a novas situações; relacionamento familiar; relacionamento social/interpessoal; relações amorosas; situação de violência física, sexual, psicológica e conflitos de valores/religiosos; discriminações e preconceitos; falta de acesso a materiais de estudo; carência financeira; dificuldade de aprendizado; falta de disciplina/hábito de estudo; jornada de trabalho excessiva; carga horária em excesso de trabalhos estudantis e dificuldade na relação docente-discente.

Imagem 1 - Inscrição em porta de banheiro em uma universidade brasileira, 2025

Fonte: Acervo da autora

“Peixe fora d’água na UFF”, crises de pânico e ansiedade na aula, timidez, dificuldade de fazer amizades... E a conversa continuou, com respostas à pergunta: mais alguém? Numa escalada de desabafos e de pedidos sub-reptícios de socorro. Que peculiar plataforma de comunicação temos aí. O mais obscuro pode ser falado no espaço e no tempo escatológico e privado, mas não fora dele? Solidão. Desamparo.

Todos estes elementos, associados a dificuldades econômicas e sanitárias decorrentes da pandemia de Covid-19, desenharam para o ensino superior um cenário de dificuldades de acesso, de permanência ou ambos. Sinais claros são percebidos, seja na baixa das taxas de conclusão de curso, como no crescimento exponencial da educação a distância, que teoricamente permite o melhor manejo espaçotemporal. Para os fins deste trabalho, destaco ainda o achado sobre a correlação entre o menor porte das instituições educativas, maior flexibilidade curricular e menores taxas de abandono (SEMESP, 2023).

Aportes sociológicos tradicionais (Tinto, 1989, 1989a, 1993, 2023; Coulon, 2008, 2017) sobre permanência e evasão enfatizam questões de pertencimento, integração e afiliação

estudantil nas instituições. No entanto, há elementos a serem valorizados no apoio à permanência, especialmente considerando-se as condições espaço-temporais da vida contemporânea, dentre elas a coexistência e a apropriação dos *campi* pelos estudantes. Trata-se de um pensamento preventivo e complementar às já bem conhecidas diagnoses sobre os descaminhos nas trajetórias estudantis.

Afortunadamente, nossa hipótese segue o resultado majoritário da resposta dos graduandos brasileiros a uma pergunta do Questionário Socioeconômico e Cultural aplicado pelo MEC/INEP² em todas as graduações ao final dos cursos. A pergunta foi: “Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?” Das onze possibilidades de resposta, a mais assinalada em três edições do ENADE³ (2019, 2022 e 2023), que incluía todas as áreas do conhecimento, foi “colegas de curso e amigos”, circunstância já destacada por Schmidt (2020), em texto sobre a importância da amizade para o sucesso acadêmico. Trata-se de uma rara unanimidade entre cursos tão distintos, e em face das opções numerosas de resposta.

Indo além, Teixeira Lopes (2020) enuncia o atributo intersubjetivo da ação pedagógica, demonstrando que a aprendizagem necessita da co-presença. Diria mais: a co-presença é constitutiva não só da formação/aprendizagem como do próprio incremento da ciência, porquanto a construção do conhecimento científico, ainda que seja um trabalho muitas vezes considerado individual, depende de interações. Van Sluys (2024), geneticista pesquisadora da Academia Brasileira de Ciências assim se expressa, em relação à consciência de que a diversidade é crucial para o avanço da ciência:

“Eu diria que o ponto principal é a criatividade. Assim, quanto mais diverso for o seu universo de contato, mais criativo ele será. E a criatividade vem do indivíduo, vem de cada história. Enxergo que precisamos sair da bolha, e um ambiente diverso faz com que tenhamos contato com várias bolhas, com várias realidades, e nos ajude a olhar problemas com outros olhos. Se tenho essa

² Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

³ Por ocasião da realização do Exame Nacional de Cursos, o ENADE. As opções de resposta foram: Não tive dificuldade, Não recebi apoio para enfrentar dificuldades, Pais, Avós, Irmãos, primos ou tios, Líder ou representante religioso, **Colegas de curso ou amigos**, Professores do curso, Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES, Colegas de trabalho, Outro grupo.

oportunidade no dia a dia do laboratório, ou no dia a dia de sala de aula, ou no dia a dia de um congresso, de uma reunião, eu sou capaz de ampliar a minha rede de contatos e de interpretação da vida” (Van Sluys, 2024).

Não é por outro motivo que se associa a tempos pandêmicos um ápice na geração, reforço e reprodução dos fascismos, culminando no negacionismo científico. Na ausência física do outro, barreiras de convivência civilizada e co-partícipe se esvaem, autorizando os indivíduos a pensar, agir e sentir sem filtros civilizatórios. Retomo a resposta dos estudantes ao apontar os colegas como determinantes para enfrentar adversidades no (per)curso, para indagar: essa não deveria ser uma interação incentivada como um ativo para a permanência? O *campus* não deveria ser um espaço acolhedor para os estudantes, e apropriado para suas interações, como parte de um projeto político-pedagógico?

Neste trabalho, examino as intercorrências espaçotemporais numa Licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF): o curso de Pedagogia localizado em Niterói-RJ⁴, onde atuo como professora e pesquisadora. Temas sobre acesso, permanência, evasão e conclusão universitária estão profundamente circunscritos às características dos diferentes cursos e carreiras. Há peculiaridades que atravessam, demandam e premiam cada um, o que recomenda a realização de investigações recortadas por curso (Vargas, 2024).

O sistema de ensino superior público brasileiro abarcou, em 2023, cerca de 9 milhões de matrículas. 80% delas estão concentradas no ensino privado, que é bastante heterogêneo internamente, sendo a principal divisão o caráter com ou sem fins lucrativos. O perfil socioeconômico do curso de Pedagogia, tanto no nível nacional quanto local, corresponde ao perfil majoritário dos ingressantes pós-políticas de democratização da universidade pública federal no Brasil como o REUNI e a Lei de Cotas⁵, bem como ao perfil majoritário dos matriculados no ensino superior privado. Num país com severas dívidas sociais, a redução das desigualdades sociais está inscrita como um dos objetivos da República em nossa Constituição. Mesmo assim, requer vigilância estrita: a cada política pública implementada,

⁴ Há dois outros cursos de Pedagogia na UFF, funcionando em municípios do interior do Estado.

⁵ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), de 2007. Lei 2711/2012, Lei de Cotas, atualizada pela Lei 14.723/2023

cabe acompanhar criticamente o encaminhamento do processo, para que não se percam oportunidades de democratização, mobilidade e inclusão social.

Meu interesse na temática de pesquisa iniciou em 2011, no bojo de uma agenda de pesquisa proposto pelo Laboratório sobre Acesso e Permanência na Educação Superior, o LAP/UFF, por mim coordenado. Diferentes fases e escopos a pesquisa atravessou, podendo-se perceber um *continuum* temático com variações escalares. O nível macro marcou as primeiras produções, com o exame da evolução do perfil econômico de cursos selecionados de graduação, após a promulgação de políticas públicas para o ensino superior promulgadas nas primeiras décadas dos anos 2000. O foco foi ajustado para investigações sobre a conformação e respostas institucionais ao problema da permanência, confrontando o nível meso de pesquisa. Mais recentemente, impôs-se o nível micro, uma vez que a percepção sobre um novo substrato social decorrente da Pandemia de Covid-19 – mas não apenas – exigia o refinamento do olhar, com vistas ao diálogo imediato com os sujeitos da investigação do Laboratório. Parcela importante deste passo decorre de minha participação no prolífico “Colóquio Internacional Percursos Escolares Estudantis: acessos e permanências”, ocorrido na Universidade do Porto em junho de 2024.

Por suposto, diferentes recursos metodológicos são adotados a cada fase e escopo da pesquisa, segundo os agentes envolvidos e as questões emergentes ao longo do tempo. Para esta pesquisa exploratória calcada no cotidiano de estudantes do curso de Pedagogia da UFF, mobilizo recursos metodológicos variados, como aplicação de questionário, entrevistas e fotografias, obtidas nos anos de 2024 e 2025. Estas últimas se prestaram magistralmente ao escopo da pesquisa, nos moldes da Sociologia Visual, compreendendo que a percepção visual pode ir além do fenômeno para encontrar aspectos essenciais das relações sociais (Ferro, 2017; Ortega Olivares, 2009). Convergente com os princípios declarados no início deste trabalho, entendo como Zanetti *et al.* (2012:2) que “a sociologia visual parece ter contribuição ímpar, já que, sua análise permite a interpretação de questões de ordem social que posteriormente podem ser revertidas em intervenções sociais e/ou psicológicas”. Importante considerar também que a fotografia não “congela” o tempo. A tradição sociológica lida com

processos sociais e, portanto, “com a mediação de alguma concepção de tempo, seja o tempo da interação social, seja o tempo da História” (Martins, 2008:34).

Meu olhar foi atraído pelo movimento dos corpos dos estudantes no espaço da Faculdade. Percebi que contavam uma história de conjugação de usos dos espaços em temporalidades muito próprias, quanto mais porque o "corpo é a interface entre o social e o individual, a natureza e a cultura, o psicológico e o simbólico" (Le Breton, 2003:97). Já as emoções não estão separadas de seu suporte, de seu veículo expressivo, o corpo (Almeida, 2019).

As fotos não foram posadas, e sim flagradas (com a posterior permissão de divulgação). Julguei que a captação imagética dos corpos dos estudantes no espaço e no tempo poderia acrescentar à discussão mais - ou tanto quanto - os dados quantitativos e os referenciais teóricos. Ademais, abre ao leitor a possibilidade de mergulhar na pesquisa com seu próprio olhar – sentido propriamente interativo - e interpretações dele decorrentes.

Assim, entreteci vários elementos teórico-metodológicos da pesquisa numa artesanaria que pretende, antes de tudo, tornar visíveis aspectos de um cotidiano em perigo. Como se dá a relação entre o *campus* como representação da institucionalidade e como espaço, e os estudantes? Para eles, o campus é um lugar? O “seu lugar”? E a adequação das temporalidades escolares a esse tempo acelerado, e vice-versa? Do que seus movimentos nos falam?

Divido o texto em duas partes, além da introdução e das reflexões finais: já em seguida, os aportes teóricos de enquadre da discussão espaçotemporal na educação superior. Logo após, o caso da educação superior brasileira confrontado por problemas de permanência, e uma leitura doméstica sobre o assunto, com enfoque sobre a Universidade Federal Fluminense.

Espaçotempo universitário e permanência

Interações e interrelações entre os conceitos de tempo e de espaço são bem conhecidas na literatura, de forma a permitir o uso da expressão espaçotempo, conforme adotamos. Mas

de que concepção de tempo e de espaço partimos? Preliminarmente, assumimos a proposta de desnaturalização do conceito de tempo, conforme Elias (1998), para quem não há sentido em se contrastar um tempo “social” com um tempo “físico”. O tempo é sempre “um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico ou entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como quadro de referências e padrão de medida” (Elias, 1998:39-40). Os espaços são compreendidos como elementos dinâmicos, vivos e mutáveis. Nesse sentido, o espaço pode ganhar ou perder função sem se estabelecer qualquer previsão (Lopes, 2007). Por outro lado, mudanças no tempo alteram a organização do espaço e vice-versa” (Coelho & Fernandes, 2013).

Enquanto categoria, o tempo operaria em duas séries: uma delas revela o fluxo de experiência (experiência fenomenológica do tempo) e a outra, a localização de eventos (experiência cognitiva e categórica), que Gell denomina “uma visão do tempo semelhante ao espaço” (Gell, 2014:144). Mobilizamos nesse estudo esta experiência cognitiva e categórica do tempo, pela centralidade e força das experiências espaçotemporais na escola.

Advém de investigações sobre espaçotempo escolar na educação infantil uma bem estabelecida tradição de estudos. Realça, sobretudo, o caráter limitador dos regulamentos do tempo e do espaço escolares em oposição ao ideal de educação emancipatória (Parente, 2010). Operadores como calendários, número e duração de horas/aula na composição de currículos, séries, graus – impõem um ritmo escolar linear que não condiz com os diversos tempos dos sujeitos coletivos da prática educativa e nem com o imprevisível, o inusitado, o que emana da potência criativa e age fora do tempo. Assim, o *tempo na escola* imporia a necessidade de rígida previsão, desconsiderando tudo o que ultrapassa o *tempo da aula*.

Tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo são sistematicamente apontadas, especialmente para o ensino em tempo integral: modos de organizar as atividades, sua distribuição ao longo do dia e o excesso de atividades que priorizam “a mente” em detrimento do corpo, bem como os horários de início das aulas matutinas. As indicações dos estudos apontam para a necessidade de se considerar os *tempos do corpo*, superando a cisão corpo/mente para abarcar a multidimensionalidade do sujeito (Souza, 2018). Contribui para

turbar o cenário, o fato de que o ensino é justificado por sua importância no futuro, e não necessariamente no momento da aprendizagem. Essa noção embasa socialmente a aceitação da escola, uma vez que para grande parte dos alunos o valor da escola não está nela mesma, mas nas recompensas que supostamente trará a médio e longo prazos (Casagrande *et al.*, 2012).

Quanto ao espaço, salientamos a singularidade da experiência formativa, que se constitui enquanto produz uma separação espacial: não é nem a extensão da família (excetuando-se os minoritários *homeschooling*), nem a antessala do trabalho (Dalbosco, Balbinot & Vieira, 2025). Considerando-se que toda linguagem arquitetônica expressa, além de uma ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos – num verdadeiro jogo de simbolismos –, o espaço jamais é neutro: ele sempre educa (Cunha, 2008). Nesse sentido, emergem críticas ao espaço escolar: se se consideram os eventos escolares um tipo particular de experiências, por que ele também não é pensado como uma experiência de formação? E que arquitetônica do espaço escolar acolheria sujeitos, acolheria atividades e experiências de natureza formativa? (Bondía, 2002:237).

A concepção arquitetônica dos *campi* universitários no Brasil recebe influência da Arquitetura Moderna e dos princípios da Carta de Atenas de 1931. Traço marcante dessa arquitetura é o zoneamento por área do conhecimento (Mariani, Mariani & Carlos, 2023). O *campus* segrega e é segregado: distante e separado da cidade, porém, em geral, dela dependente no que se refere a serviços urbanos. As edificações das salas de aula, de laboratórios, salas de professores, bibliotecas e do setor de alimentação se localizam quase sempre entre grandes distâncias. Há poucos ou nenhum ponto de encontro e de convivência, e paira uma sensação de insegurança, sobretudo à noite (Buffa & Pinto, 2016). Em investigações sobre arquiteturas de *campi* específicos, generaliza-se a denúncia sobre falta de espaços de qualidade para descansar, estudar e comer, levando a comunidade a se valer de meios improvisados na tentativa de garantir o bem-estar durante a jornada de trabalho e estudo. Mais que isso, a crescente proliferação de edificações “sem comunicação” contradiz o potencial do ambiente universitário, impossibilitando o senso de comunidade. Na mesma direção, Rodrigues (2019) aponta que uma das máximas da arquitetura modernista, “a forma segue a função” se mostrou muito mais uma “retórica discursiva do que um parâmetro norteador de muitas

morfologias urbanas e tipologias arquitetônicas, podendo-se argumentar que mesmo sob tal "máxima", se produziu *campus* e cidades universitárias povoadas de edifícios-ícones muitas vezes com graves deficiências de utilização" (Rodrigues, 2019:18).

Apresentados nossos marcos sobre tempo e espaço, passamos a investir na compreensão sobre suas relações. Nos guia a categoria "lugar" tal qual proposta por Maluf (2008):

"Como espaço e tempo, |o lugar| é uma construção social. Seja para o ócio ou para o trabalho, a fruição depende do "tempo" que o usuário dispõe ou dedica para usufruir as qualidades ou atributos do espaço. **Sem o tempo para se "relacionar" com o espaço, não ocorre o uso.** Como 'tempo' e 'fruição' são interdependentes e, considerando que a disponibilidade de tempo varia de acordo com os padrões socioculturais e econômicos dos indivíduos, o espaço, ainda que destinado ao uso livre e público, assume características excludentes de usabilidade" (Maluf, 2008, grifos da autora).

Em outras palavras, o "lugar" se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, reconhecendo sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz "esse é o lugar de", extrapola-se a condição de espaço e atribui-se sentido cultural, subjetivo e particular ao exercício de tal localização. Assim, "entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos" (Cunha, 2008).

A arte – música e poesia – podem ajudar na melhor compreensão do "lugar". Assim, não me furto a buscar no leitor uma comoção em favor da melhor compreensão do que está em jogo. Convido-o a ouvi-la, seguindo o *link* indicado.

O meu lugar (Arlindo Cruz)

O meu lugar/ É caminho de Ogum e Iansã / Lá tem samba até de manhã /Uma ginga em cada andar/ O meu lugar/ É cercado de luta e suor/ Esperança num mundo melhor/ E cerveja pra comemorar / O meu lugar/ Tem seus mitos e Seres de Luz / É bem perto de Osvaldo Cruz,/ Cascadura, Vaz Lobo e Irajá / O meu lugar/ É sorriso é paz e prazer/ O seu nome é doce dizer/ Madureiraaa, lá lá laiá,/ Madureiraaa, lá lá laiá/ Ahhh que lugar/ A saudade me faz lembrar/ Os amores que eu tive por lá/ É difícil esquecer/ Doce lugar/ Que é eterno no meu coração/ E aos poetas traz inspiração/ Pra cantar e escrever/ Ai, meu

lugar/ Quem não viu Tia Eulália dançar?/ Vó Maria o terreiro benzer?/ E ainda tem jogo à luz do luar/ Ai, que lugar/ Tem mil coisas pra gente dizer/ O difícil é saber terminar/ Madureiraaa, lá lá laiá,/ Madureiraaa, lá lá laiá,/ Madureiraaa/ Em cada esquina, um pagode, um bar/ Em Madureiraaa/ Império e Portela também são de lá / Em Madureiraaa/ E no Mercado você pode comprar / Por uma pechincha, você vai levar / Um dengo, um sonho pra quem quer sonhar/ Em Madureiraaa / E quem se habilita, até pode chegar/ Tem jogo de lona, caipira e bilhar/ Buraco, sueca pro tempo passar / Em Madureiraaa/ E uma fezinha até posso fazer / No grupo dezena, centena e milhar/ Pelos sete lados eu vou te cercar/ Em Madureiraaa /E lalalaiala laia la la ia.../ Em Madureiraaa⁶

Indagamos, por consequência: a Faculdade de Educação seria um “lugar” para os discentes? E que lugar seria esse? Avançamos, apresentando dados contextuais relevantes para a pesquisa.

Configurações do ensino superior em tempos de compressão espaçotemporal

A meta do Plano Nacional da Educação⁷ (PNE) 2014-2024 para o ensino superior não foi cumprida: somente 25,9% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam frequentando o ensino superior em 2023, contra os 33% previstos para o final do período (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2024). O projeto de lei (PL 2614/2024) do PNE para vigorar no próximo decênio é ainda mais ambicioso. Prevê 40% de taxa líquida, com uma inovação: não há mais previsão acerca de taxa bruta, nem sobre matrículas públicas, substituídas por “previsão sobre concluintes”. Representa um giro importante na direção da política para o ensino superior, uma vez que o percentual de matrículas perde relevância em favor do quantitativo de concluintes.

⁶ Ouça aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=TC3BhhrHgc>. Madureira é um bairro localizado no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, icônico como berço do samba e do estilo suburbano de vida.

⁷ Lei 13005/2014, com vigência decenal. Meta 12: “elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”. “Elevar, gradualmente, o número de concluintes nas instituições de educação superior para atingir um milhão seiscentas e cinquenta mil titulações anuais ao final de vigência deste PNE, com, no mínimo, trezentas mil titulações anuais no segmento público”.

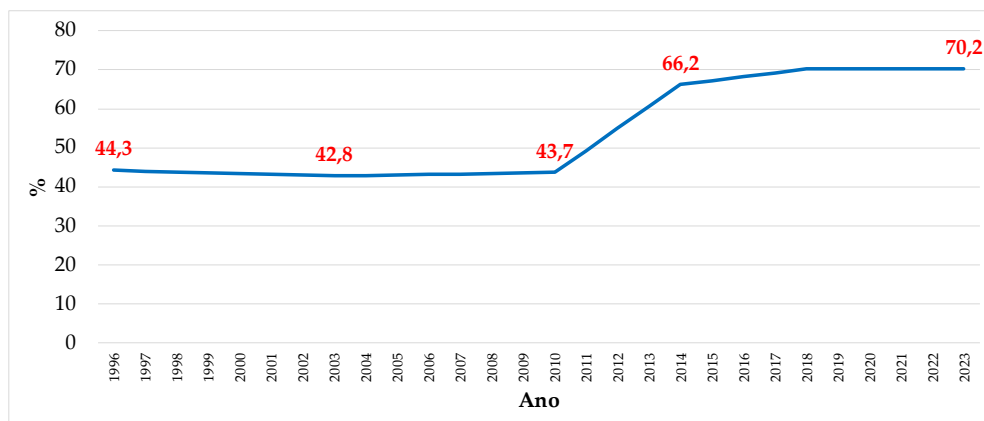
Certamente as baixas taxas de sucesso na graduação (TSG)⁸ soaram o sinal de alerta. Na UFF (todos os cursos), em 2023, a TSG foi de 39,02%. As já mencionadas políticas instituídas pelo REUNI e pelas Leis de Cotas são responsáveis pelo ingresso de um novo perfil estudantil nas instituições federais. Os jovens pertencentes ao quinto mais rico da população ocupavam mais de 70% das vagas do ensino superior público na década de 1990. Com a consolidação da política de cotas (promulgada em 2012, mas com prazo de ajuste até 2016), a participação deste quinto reduziu à metade, e a presença dos três quintos mais pobres mais que triplicou, com ressonância racial: pretos, pardos e indígenas que representavam 31,5% das matrículas em 2001, passaram a ser 52% em 2021. Vários critérios de qualificação desse aumento numérico foram observados ao longo dos anos para os mais pobres e racializados, como rendimento acadêmico, conclusão de curso (mormente se apoiados por bolsas universitárias) e acesso a cursos mais seletivos e a carreiras mais prestigiadas equivalentes aos estudantes que ingressaram por ampla concorrência (Campos & Lima, 2025; Vieira *et al.*, 2023). Em seguida, a evolução de renda dos mais pobres entre 1996 e 2023 nas IFES, confirmando o crescente ingresso pós-adoção de ações afirmativas.

⁸ Taxa de sucesso na graduação é a relação percentual entre o número de diplomados e o número total de ingressantes.

Gráfico 1 – Estudantes com renda até um e meio salário-mínimo nas IFES – 1996/2023.

Pesquisas do Fonaprace do Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das UFs
(1996, 2010, 2014 e 2018)

% de estudantes com renda até 1 e ½ salário mínimo



- Acesso à primeira pesquisa: andifes.org.br/?p=88759; - Acesso à segunda pesquisa: andifes.org.br/?p=88763
- Acesso à terceira pesquisa: andifes.org.br/?p=88767; - Acesso à quarta pesquisa: andifes.org.br/?p=88771
- Acesso à quinta pesquisa: andifes.org.br/?p=88796;

Fonte: Salvador, 2024:59.

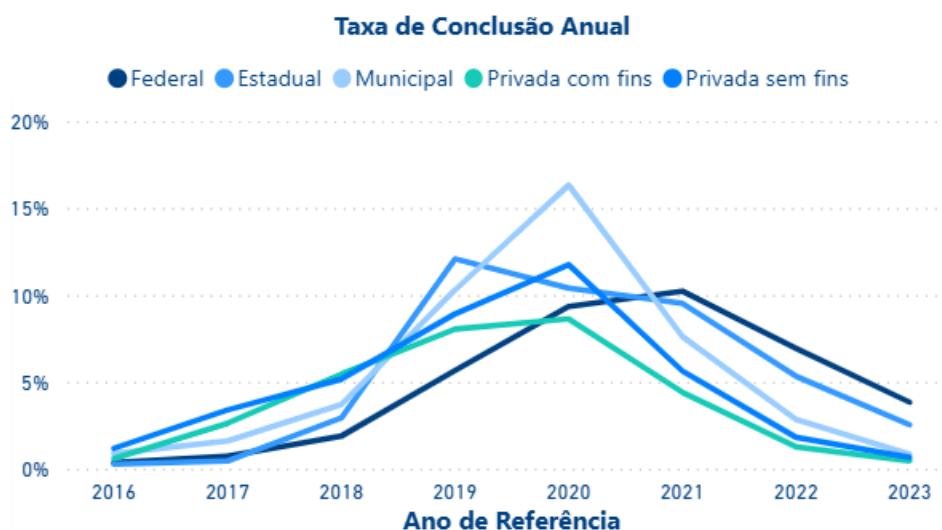
Importante ressaltarmos que apesar do auspicioso ingresso de mais pobres ao longo da série, os dados refletem os matriculados e não os concluintes. Não por acaso e realisticamente, o futuro PNE atará suas metas ao quantitativo de concluintes.

Se focalizarmos particularmente os cursos de Licenciatura no país, o último relatório do ENADE (2019) constatou um perfil de renda familiar baixa, egresso de escola pública e que, em sua maioria, afirma ter escolhido o magistério pela vocação ou pela importância da profissão. A maior parte desses estudantes não apenas trabalha, mas é o principal responsável pelo sustento da família. Se considerarmos aqueles que têm renda própria e arcam com seus próprios gastos, sendo ou não responsáveis pelo sustento da família, verifica-se um percentual significativo, caracterizando um claro perfil de estudante trabalhador (Locatelli & Diniz-Pereira, 2019).

Não obstante, em paralelo ao crescimento quantitativo e à diversificação do corpo discente, os dados gerais de conclusão da graduação inspiram cuidados. O previsível declínio da taxa de conclusão anual no pós-pandemia vem persistindo, com tendência de queda na taxa. Os dois lados dessa moeda validam, como em Melo e Lopes (2021:101), a permanência do “potencial

heurístico das proposições teóricas do núcleo duro de *A Reprodução*”, enquanto modelo explicativo para ingresso e sobrevivência no sistema educacional.

Gráfico 2 - Taxa de conclusão anual na graduação – Brasil -2016/2023.



Fonte: INEP. Painel de Monitoramento, 2025.

O gargalo na permanência estudantil que impacta a conclusão da graduação é objeto de intensa atuação das instituições, respaldadas pelo FONAPRACE. As carências estudantis são sistematicamente mapeadas, e diversificadas ações de apoio são implementadas, observando-se características regionais e do corpo discente, bem como produzindo respostas a problemas pontuais. Foi o caso, na vigência da pandemia de Covid-19, em que predominaram os atendimentos à saúde física e mental.

Porém, não basta a competência técnica. Por efeito da Emenda Constitucional nº 95/2016, o país passou a viver um “ajuste fiscal”. O orçamento da educação, nesse contexto, “passou do subfinanciamento de recursos para seu (des)financiamento” (Salvador, 2024:2). Especificamente quanto ao orçamento da assistência estudantil, vem sendo executado à base de “restos a pagar”, num claro retrato do impacto das medidas de austeridade fiscal. Concretamente, no Projeto de Lei Orçamentária Anual de 2022, a assistência estudantil sofreu uma redução de 20% em seu orçamento em comparação ao ano de 2016, quando iniciava o ingresso massivo de optantes por ações afirmativas, produzindo como consequência direta a diminuição no total de alunos assistidos (Lauriano de Lima & Ferreira, 2025).

Do ponto de vista acadêmico, o tratamento predominante em pesquisas sobre evasão e retenção⁹ prioriza investigações sobre os discentes, enfocando, sobretudo, carências estudantis de várias ordens (Duarte, 2014; Honorato, Vargas & Heringer, 2014; Vargas e Heringer, 2015, 2017). Duarte (2014) apresenta um mapa sintético de mais de 20 obras que vão nessa direção, considerando autores brasileiros e estrangeiros. Os resultados das pesquisas giram em torno de imaturidade (escolha precoce do curso, falta de compromisso, procrastinação), dependência da família, deficiência na educação básica, conflito trabalho *versus* estudo, responsabilidade com a família, ausência de integração acadêmica, insatisfação com o curso e/ou com a instituição.

Embora menos explorados, muitos resultados de pesquisa apontam a responsabilidade das instituições para pensar os problemas da permanência, evasão e retenção. Tinto (1989, 1989a, 1993, 2023) se notabiliza quanto à percepção de que problemas de permanência têm sido atribuídos desproporcionalmente à responsabilidade estudantil, *vis a vis* a responsabilidade institucional. Esses achados encontram eco até hoje, como no caso do estudo sobre a Escola de Engenharia da UFRJ, no qual Prado (2020) identifica nas falas dos diretores, a percepção de que o problema da permanência ainda não foi levado a sério em termos institucionais, em virtude da supervalorização da responsabilidade estudantil em sua trajetória na Poli/UFRJ.

Em verdade, instituições como governo, universidades, associações docentes, representações estudantis, não se eximem de oferecer alentados diagnósticos e sugestões de ação sobre evasão e retenção no Brasil. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) realizou-se o "Seminário sobre evasão nas Universidades Brasileiras", apontando o "descompasso entre os vultosos recursos públicos por aquelas consumidos e os resultados pouco satisfatórios apresentados" (BRASIL, 1996:50). Por ocasião dos governos do Partido dos Trabalhadores (Lula da Silva e Dilma Roussef) entre 2003 e 2016 foram criados e expandidos

⁹ A evasão é um fenômeno que se distingue segundo: a instância de evasão (curso, instituição ou sistema), a autoria da decisão de evasão (do estudante ou desligamento pela instituição), a forma de evasão (abandono, transferência, desligamento), o período de evasão (se temporária ou definitiva) e o momento do curso em que acontece (anos iniciais, intermediários ou finais). Retenção é entendida como a mudança na seriação aconselhada do estudante a partir daquela definida no semestre de ingresso, em virtude de reprovação, cancelamento, trancamento de matrícula ou afastamento, fazendo com que o estudante precise de mais tempo para concluir o curso (Lamers, Santos & Toassi, 2017).

o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), justificado em grande parte pelo diagnóstico e preocupação com índices de evasão. Na UFF, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) em vigência (2023-2027), intitulado “Voando alto com os pés no chão”, quanto à redução da retenção e da evasão traz, na mesma linha que os documentos anteriores, um elenco de ações visando a “Reorganização didático-pedagógica, por meio de ações que previnam a retenção e a evasão”. Já os Relatórios de Autoavaliação Institucional elaborados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da universidade, desde 2018 mostram que os índices de evasão e de retenção são os que mais impactam negativamente a TSG. Os principais fatores, neste sentido, seriam: a) carga horária do curso muito superior a exigida pela legislação; b) matriz curricular “engessada”; c) metodologia didática e de avaliação inadequada nas disciplinas; d) estudante sem identificação com o curso no qual ingressou; e) horário do curso em turno integral, que dificulta ao estudante conciliar estudos e atividade remunerada que financie sua permanência na universidade (UFF/CPA, 2025).

Chama atenção a convergência com relação à visão sobre permanência, retenção, evasão e a forma de enfrentá-las em documentos político-governamentais e institucionais de natureza tão distintas. Destamos, por sua unanimidade nestes documentos: “Currículos Desatualizados”, “Flexibilizar os currículos dos cursos em termos de menor carga horária” e “Atualização dos currículos dos cursos e criação de novos cursos que respondam às mudanças sociais contemporâneas”.

Somos levados, assim, a explorar a questão retornando à perspectiva institucional da universidade no sentido de *lócus*, de agente instituinte e mediador dos eventos de permanência, evasão e de retenção, indagando sobre suas potencialidades e limitações junto ao fenômeno. Por outro lado, quando a instituição enuncia responsabilidade sobre a produção da evasão, como a UFF nos citados PDI e Relatórios da CPA, é necessário indagarmos se as propostas de enfrentamento do problema são realistas e adequadas ao perfil discente inserido na contemporaneidade digital e acelerada. No caso brasileiro, também hiperconectada: somos o segundo país do mundo em tempo conectado a telas de celulares ou outros eletrônicos. Por aqui, a população fica em média nove horas e meia por dia defronte

às telas. Impressiona também o dado de que “as conexões móveis celulares ativas no Brasil no início de 2023 eram de 221,0 milhões, número equivalente a 102,4% da população total”¹⁰, em país com tamanha desigualdade social.

Nesse sentido, caberia indagarmos: as novas interfaces espaçotemporais não justificariam uma revisão nos tempos e espaços universitários, sabendo-se que instituições costumam manter suas regras espaçotemporais numa temporalidade própria e desacelerada? (Oliveira & Lacerda Santos, 2024; Tuan, 2011). Seja por este motivo, seja pela escassez de tempo para o estudo dos estudantes-trabalhadores¹¹, que são maioria nos Cursos de Pedagogia, percebe-se que as dimensões “tempo” e “espaço” não podem ser ignoradas em qualquer planejamento ou programa institucional de intervenção em elementos do cotidiano discente, como currículo e disciplinas. Podemos passar, a seguir, para um “zoom” no curso de Pedagogia estudado.

Rebatimentos espaçotemporais no curso de Pedagogia da UFF

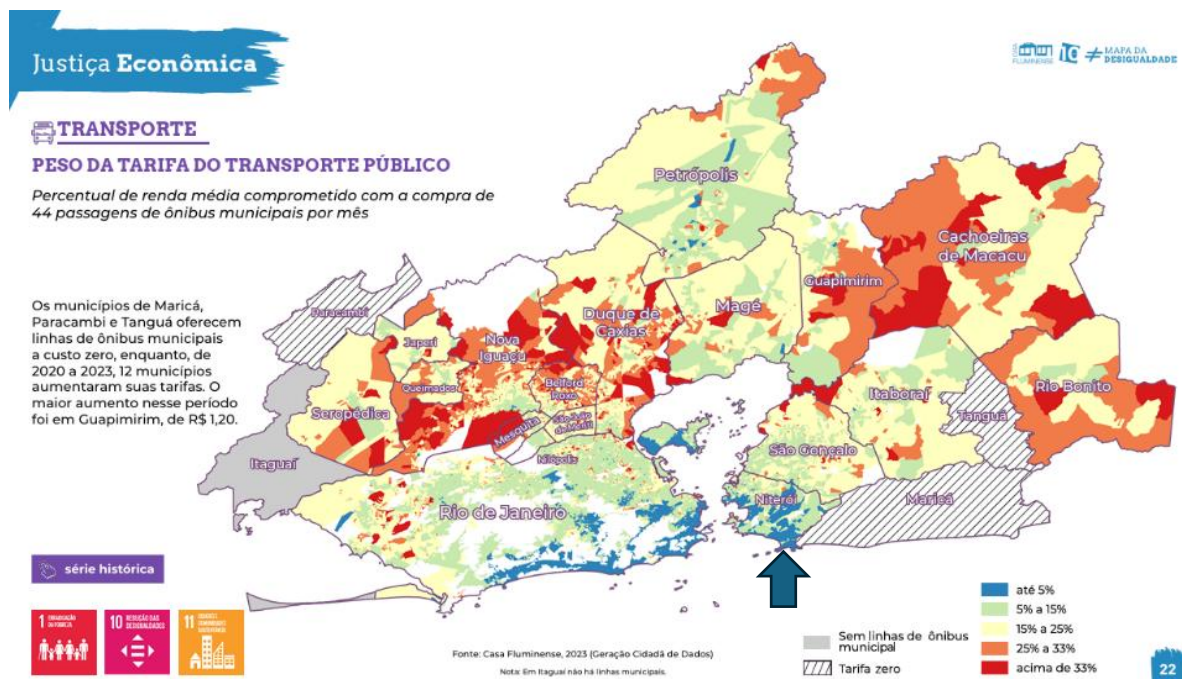
Consoante as características observadas no conjunto das Licenciaturas, estudantes de Pedagogia da UFF são estudantes-trabalhadores. Dados do Exame Nacional de Cursos informam que entre 2014 e 2021, o percentual de estudantes que trabalham em diferentes jornadas laborais aumentou de 62% para 65%. A taxa de sucesso na graduação (TSG) deste curso em 2023 foi de 50,54%. Apesar de estar acima da média da universidade, parece-nos importante apreciar o percentual em termos absolutos. Seria razoável para uma instituição gratuita e de qualidade? Caracteriza-se por ser um curso com elevada carga horária, comparada aos cursos oferecidos em Angra dos Reis e Santo Antônio de Pádua, com 3450h, 3200h e 3270h, respectivamente, sendo oferecido em dois turnos.

¹⁰ Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/brasileiros-passam-em-media-56-do-dia-em-frente-as-telas-de-smartfones-computadores/>.

¹¹ Especialmente os que se deslocam nas regiões metropolitanas.

O curso historicamente atrai grande contingente de estudantes de municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro adjacentes a Niterói (assinalada com uma seta no mapa a seguir), e do interior do Estado¹².

Figura 1 - Região metropolitana do Rio de Janeiro.



Fonte: Mapa da Desigualdade, 2023.

Neste caso, a distância entre as residências e a universidade agrava as condições de estudo, quanto mais quando se considera que o Rio de Janeiro é a quarta cidade no mundo com maior tempo médio de viagem no transporte público (Relatório Global sobre Transporte Público, 2024). Pela geografia da região metropolitana, os acessos à cidade do Rio de Janeiro são afetados pelo congestionamento diário, impactando, por sua vez, a circulação nos municípios vizinhos¹³. Ainda no componente transporte, o Mapa das Desigualdades Sociais do Rio de Janeiro evidencia o comprometimento da renda mensal com o transporte público em sua

¹² Niterói foi capital do Estado do Rio de Janeiro até a fusão entre os estados do Rio de Janeiro e da Guanabara em 1974.

¹³ De facto, dados do FONAPRACE para o conjunto dos estudantes das IFES revelam que entre 2014 e 2019 o percentual de estudantes que levava de 30 minutos a mais de uma hora para chegar na universidade subiu de 22,4% para 51,1%. Verifica-se, portanto, que a retenção no trânsito tem se agravado nacionalmente, comprometendo sensivelmente o tempo dos estudantes.

região metropolitana. Nela, apenas três municípios praticam tarifa zero, reivindicação antiga do movimento estudantil¹⁴. Em São Gonçalo, Magé, Rio Bonito, Itaboraí, Guapimirim, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Belfort Roxo, Nilópolis e São João de Meriti, municípios de onde provêm grande parte dos estudantes, o comprometimento médio com tarifas gira em torno de 25%, o que têm justificado um maior número de faltas discentes no final do mês, quando o salário já se esvaiu (Mapa da Desigualdade, 2023).

Trata-se de uma questão relevante para o equacionamento do direito à educação confrontado com as possibilidades individuais de acessá-la. Resultado desta limitação é o crescimento da resposta “perto de casa ou do trabalho” à indagação sobre “motivação para escolha da instituição de ensino superior” nos questionários aplicados pelo MEC/INEP. Registre-se que historicamente não havia dúvidas quanto à opção preferencial pelas instituições públicas, gratuitas e de excelência. O rompimento dessa lógica revela mais uma violência contra o direito à educação de qualidade. Vale dizer: a escolha por uma instituição que caiba no espaçotempo estrangulado do estudante, *tout court*, sacrificando opções que poderiam redundar em processos formativos mais ricos.

Voltemos aos nossos estudantes. O esgotamento provocado pelo tempo perdido em meio a um trânsito difícil compromete a qualidade de vida e dos estudos. Atrasos para entrada na sala de aula, saídas antecipadas para acompanhar horários pouco racionalizados de transporte, reduzido tempo para alimentação, sono. Sono...

Numa das fases de pesquisa do LAP, enviamos pelo formulário GoogleForms um questionário aos estudantes do Curso de Pedagogia sobre o uso da sala do Diretório Acadêmico. Trata-se do espaço soberano dos estudantes, e desejávamos compreender as apropriações espaçotemporais da sala, que fica em espaço amplo, equipado com sofás, mesa para reuniões, armários e ar refrigerado. O retorno foi considerável, com 107 respondentes (cerca de 20% dos matriculados). O primeiro achado diz respeito à frequência: 60% afirmam não frequentar o espaço, ou raramente. Com relação à finalidade, a mais eloquente resposta:

¹⁴ Há alguns projetos de Lei em tramitação no Congresso Nacional, visando a oferta de transporte escolar aos estudantes de baixa renda na educação superior, mediante articulação entre Estados e Municípios e apoio financeiro da União, como o Projeto de Lei nº 4196, de 2019.

utilizam a sala majoritariamente para descansar, estudar e socializar, em ordem decrescente. À questão sobre a quais finalidades esse espaço deveria atender prioritariamente, de acordo com as suas necessidades como estudante, as respostas seguem o mesmo padrão: para descansar, estudar e para maternagem/paternagem. Impossível não perceber a radical transmutação de sentido do espaço, refletindo mudanças societárias: de uma “fábrica” de política a um lugar de furtivo repouso. As imagens a seguir traduzem o achado.

Imagem 2 – Aguardando aulas no espaço do Diretório Acadêmico – 11h.



Fonte: Acervo da autora.

Os grafites atestam o passado combativo do espaço, ora povoado por corpos que tentam sobreviver. Não há comunicação, não há soma entre eles. Apenas um plural de pessoas. Parece-nos que nenhum ideal de democratização e de ampliação de direitos se concretizará, sem a clara convicção sobre o que significa a dignidade humana. A estrutura que obriga estes corpos a se portarem quase como autômatos neste espaço vai na direção contrária dessa convicção.

Imagem 3 – Aguardando aulas no espaço do Diretório Acadêmico – 11h.



Fonte: Acervo da autora.

Exaustos já pela manhã, após longas jornadas para deslocamento e diante da necessidade de aguardar por aulas que não se encaixam em suas grades horárias a contento, seus corpos parecem jogados nos sofás improvisados na sala do DA, em posição fetal. Não se trata de um recostar folgado para diversão, descanso, estudo ou socialização.

Compreendendo que os “tempos vagos” que retêm os corpos dos estudantes no *campus* se relacionam diretamente com os problemas de estrutura e fluxograma curricular diagnosticados pelos documentos governamentais e institucional aqui trazidos, entrevistei diferentes agentes da comunidade – discentes, docentes, técnicos em assuntos educacionais e gestores. O ponto de partida foi a apresentação dos já citados diagnósticos sobre evasão universitária. Embora as reações pudessem ater-se à discussão técnica sobre os pontos levantados, emergiu com intensidade a percepção da relação entre o mau uso do tempo, do espaço e do desejo dos discentes, em desfavor de sua interação com a universidade. Como segue:

Quadro 1 – Trechos de entrevista sobre evasão e retenção na universidade.

Docente	Eu tenho interesse nessas micromudanças regimentais, porque eu acho que a gente está desperdiçando o tempo, interesse e o desejo das pessoas.
TAE1	Porque tem aluno, por exemplo, que fica no tempo de uma aula e outra, poderia usar um espaço de informática adequado para estudar ou se não tem um computador em casa, poderia fazer na universidade em um intervalo. De fato, materializar no currículo e nos procedimentos essa abertura, para que ele possa se apropriar e utilizar desses mecanismos para conseguir chegar ao fim do curso em um tempo hábil.
TAE2	O ponto fala sobre desenvolver programas de cultura e lazer. Isso eu acho que é um programa bom para alunos de tempo integral. Eu acho que para alunos trabalhadores, seria bom, mas eles não têm essa oportunidade de estar vivenciando isso, infelizmente.
Coord. Curso	A gente entende que há sim questões problemáticas de carga horária estendida dos estudantes no curso, mas principalmente pelas dificuldades que eles enfrentam durante esse percurso, que acabam também alongando o tempo da permanência deles na universidade e muitos deles também acabam desistindo nesse percurso.
Discente1	Não, não sabia destes incentivos, a gente que precisa dividir o tempo com trabalho e estudo, fica naquela correria pra lá e pra cá, nem dá pra saber das coisas da universidade, aí como saber se mal dá tempo pra estudar, mas eu acho que essas bolsas deveriam estar mais divulgadas assim que a gente entra na universidade.
Discente2	Uma ação que a UFF poderia tomar para facilitar a vida de seus alunos seria de evitar ao máximo ter aulas em <i>campus</i> diferentes, isso causa grandes complicações na vida do aluno, acaba se atrasando para aulas posteriores, perdendo partes da matéria o que atrapalha no entendimento do conteúdo e o aluno pode acabar levando falta de professores mais rigorosos com os horários.

Tais depoimentos nos interpelam: é possível percorrer a universidade em outros trilhos? Há experiências e inovações que deveríamos conhecer? Neves e Barbosa (2020), a respeito do modelo de graduação na Alemanha, oferecem algumas pistas: enquanto no Brasil, o cômputo de créditos ocorre majoritariamente na sala de aula, o tempo de preparação de estudos fora

da sala é pontuado no “Bachelor” alemão. Há um pressuposto, entre nós, de que o aluno vai à faculdade para aprender, indicando baixa autonomia formativa. Por outro lado, nossas cargas horárias costumam ser excessivas, inviabilizando ao estudante desenvolver algo relevante academicamente fora da sala de aula. O reduzido quantitativo de disciplinas eletivas ou optativas ofertado, em comparação com a Alemanha – 65 eletivas para 85 obrigatórias – sinaliza, por outro lado, a baixa prática da interdisciplinaridade e o fechamento dos campos de conhecimento.

A proposta curricular do ensino privado costuma ser flexível, em atendimento a seu público majoritariamente composto por estudantes-trabalhadores. Algumas instituições oferecem cursos com horários adaptáveis, ensino híbrido e trilhas de aprendizagem personalizadas, permitindo que os alunos escolham como, quando e onde estudar. Em “Redes de Cooperação Acadêmica”, permitem que os alunos realizem disciplinas em universidades parceiras desde que haja compatibilidade curricular, ampliando as opções de aprendizado (Locci, 2023).

Destacamos também experiências pedagógicas inovadoras, como a empreendida pelo Instituto Mauá de Tecnologia (IMT), em São Paulo, estruturado à base de Núcleos: entre os 16 cursos oferecidos pelo IMT, 12 compõem o chamado Núcleo de Tecnologia, enquanto Relações Internacionais e Administração formam o de Negócios, e Design e Arquitetura e Urbanismo integram o de Artes Aplicadas. A integração entre as áreas é em parte garantida pela proposta pedagógica da instituição, que utiliza entre 15% a 20% da carga horária dos cursos em atividades que reúnem estudantes das diversas etapas e formações. Nas palavras de um dirigente,

“É uma proposta educacional que integra os discentes e docentes das diversas áreas no endereçamento de problemas complexos, que para serem adequadamente resolvidos necessitam da multiplicidade de visões. Temos um engenheiro mais completo quando ele entende a complementaridade que nasce da atuação em conjunto com outras áreas da engenharia e de conhecimento complementares de Negócios e Artes Aplicadas” (Galhardi, 2025).

Abordando um outro tipo de entrave, relacionado a questões administrativas, registramos várias queixas dos estudantes:

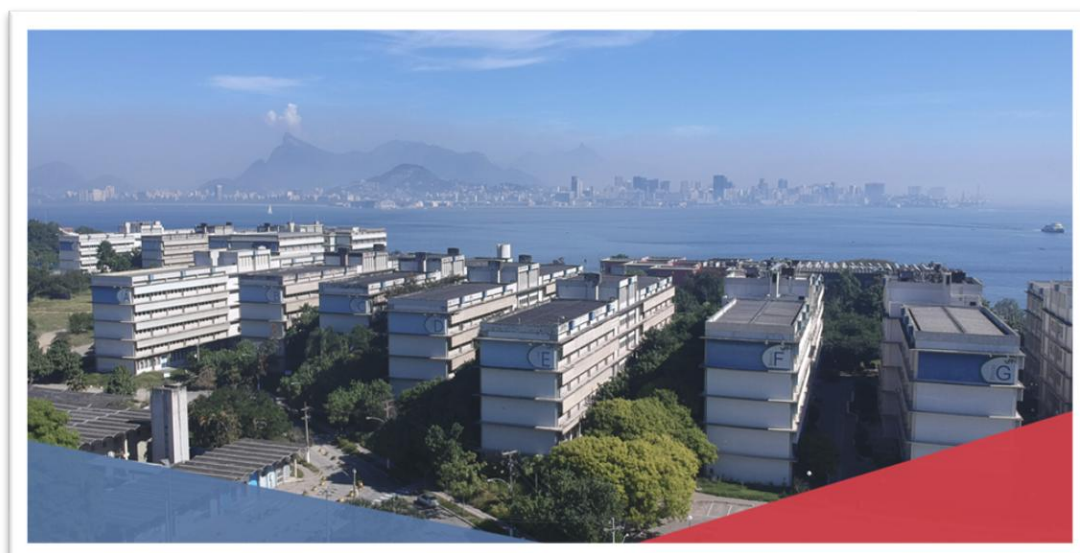
- Professora, tentei me matricular em uma disciplina de outro curso. Ela encaixava no meu horário e diminuía meu atraso. Não consegui. É mais fácil trancar o curso (Yann, 6º período).

- O curso é de tempo integral, mas só oferece obrigatórias manhã e noite. Vou ter que parar de trabalhar para cursar (Sofia, 3º período).

- Faço uma disciplina que termina meio-dia na Praia Vermelha (nome do campus). As que posso pegar em seguida são oferecidas no Gragoatá ao meio-dia (campus distante cerca de 2km do primeiro) (Igor, 7º período).

Na modernidade digital, é difícil crer que procedimentos de inscrição em disciplina, mudança de horário e outros, não estejam democraticamente informatizados, tornando disponíveis todas as opções para os discentes. Finalmente, como fica o aproveitamento espacial fora dos prédios das faculdades? Pensamos em espaços específicos como as bibliotecas: haveria espaço para abraçarem ambientes de aprendizagem ativos e colaborativos?

No caso da Faculdade de Educação, sediada na orla de Niterói em meio à natureza absolutamente privilegiada, áreas de convivência e locais para descanso ajudariam a reduzir o estresse acadêmico e melhorariam a experiência dos estudantes. A indigência de tempo limita a apropriação do espaço. Pode ser amplo e imponente o espaço do *campus*. Porém, se não há fruição por falta de tempo, não há “lugar”. Nesse caso, pauperiza-se a experiência universitária, refletindo a própria pequenez dos corpos aviltados perante um cotidiano hostil fora e dentro da instituição. O contraste das imagens é impactante:

Imagem 3 – Vista do *campus* do Gragoatá.

Fonte: Acervo da autora.

A maioria dos estudantes de Pedagogia unicamente entra e sai de salas de aula. Não explora nem se apropria do *campus*. Os intervalos entre aulas ou atividades dos que estudam durante o dia são aproveitados majoritariamente para descanso. Um descanso recluso, furtivo. Os estudantes do turno da noite normalmente costumam conhecer um pouco mais do *campus* apenas quando vêm de dia para tirar fotos de formatura. Já na porta de saída da universidade!

Imagem 4 – Alunas aguardando aulas num canto do andar de salas de aula – 15h.



Fonte: Acervo da autora.

Num cantinho da Faculdade, de frente para o elevador do andar: corpos recostados em cadeira e poltrona. Por que não na sala do DA? Essa solidão desamparada não representa o oposto das disposições requeridas para uma educação emancipatória? Não haveria aí, algum descompasso espaço-temporal administrável, em benefício da permanência dos estudantes, de sua saúde física e mental, de sua inventividade e engajamento - não só em favor de sua própria formação, como na própria reformulação de sua área de conhecimento e da própria universidade?

Reflexões finais

Considerando-se que os lugares e não-lugares falam sobre a instituição e sobre seus valores como universidade, cabe indagar: como pensar o *campus* como um “lugar”? Não precisamos nos distanciar de reconhecidos constructos teóricos nem nos aproximar perigosamente de outros campos do conhecimento, como a utopia. A indicação mais segura vem da suposição

de que é necessário ressignificar espaçostempos no *campus*, sob a lógica da agregação e da convivialidade. Com o resgate do coletivo e do comunitário, seguindo um novo ecossistema educativo. Os estudantes manifestam esse interesse em diferentes registros. Recordemos, por exemplo, 1) a resposta aos questionários do ENADE citando “colegas e amigos” como os maiores apoiadores na travessia universitária, e 2) a relação estabelecida em pesquisa (SEMESP, 2023) entre o porte pequeno das instituições e menores taxas de evasão, sugerindo acentuação da sensação de acolhimento e de pertencimento nas instituições menores.

Autores consagrados de diversos pontos e orientações têm exortado, nessa direção:

“No es el contenido, sino el método, la forma o, siendo como es, la cooperación. En un espacio interactivo lo que importa no es el contenido. Es el contacto. Lo que importa no es el contenido, no es la distribución: son las relaciones. Después de todo, y aunque a muchos les cueste creerlo, eso es también lo que cuenta en la escuela: las relaciones sociales materiales y simbólicas que la estructuran, desde la organización de tiempo y espacio hasta la evaluación, pasando por la estructuración de contenidos y actividades, la disciplina, etc.” (Enguita, 2016: 263ss).

Enguita vai além, sugerindo que, frente a uma organização rígida do espaço (a sala de aula, a aula, a biblioteca) e da inflexibilidade das regras do tempo (carga horária de cursos, calendário letivo, unidades horárias), surgem a ubiquidade, a mobilidade, o tempo ajustado às possibilidades individuais, a colaboração assíncrona (Enguita, 2016). Na mesma direção, Nóvoa (1999) propõe uma Pedagogia da Cooperação, em que se trabalhe em conjunto, com os outros. Por meio da construção de “currículos da convergência”, que funcionariam por temas, projetos, onde quem trabalha são os alunos, não os professores. Para isso, são necessários novos tempos e espaços pedagógicos, que possam trazer reforço à sociabilidade. Um redesenho dos espaços e dos tempos universitários se imporia, libertando corpos e mentes que - ao contrário do que preconiza Paulo Freire - não se emancipam nem são emancipados. As imagens que aqui trouxemos são eloquentes por si mesmas para nos interpelar: seriam aqueles corpos capazes de produzir esta nova universidade? bell hooks nos instiga a continuar pensando, trabalhando, propondo:

“A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações,

continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.” (Hooks, 2013: 273).

A fim de fecharmos este capítulo de forma inspiradora, trazemos uma reflexão que nos cobra responsabilidade sobre como temos vivido, e um elogio musicado ao tempo, com o mesmo convite à escuta.

"E o problema é: em que você gasta o tempo da sua vida? Em que você gasta o milagre de ter nascido?" (Pepe Mujica, Eterno).

Oração ao tempo (Caetano Veloso)

És um senhor tão bonito / Quanto a cara do meu filho / Tempo, tempo, tempo, tempo / Vou te fazer um pedido / Tempo, tempo, tempo, tempo / Compositor de destinos / Tambor de todos os ritmos / Tempo, tempo, tempo, tempo / Entro num acordo contigo / Tempo, tempo, tempo, tempo / Por seres tão inventivo / E pareceres contínuo / Tempo, tempo, tempo, tempo / És um dos deuses mais lindos / Tempo, tempo, tempo, tempo / Que sejas ainda mais vivo / No som do meu estribilho / Tempo, tempo, tempo, tempo / Ouve bem o que te digo / Tempo, tempo, tempo, tempo / Peço-te o prazer legítimo / E o movimento preciso / Tempo, tempo, tempo, tempo / Quando o tempo for propício / Tempo, tempo, tempo, tempo / De modo que o meu espírito / Ganhe um brilho definido / Tempo, tempo, tempo, tempo / E eu espalhe benefícios / Tempo, tempo, tempo, tempo / O que usaremos pra isso / Fica guardado em sigilo / Tempo, tempo, tempo, tempo / Apenas contigo e comigo / Tempo, tempo, tempo, tempo / E quando eu tiver saído / Para fora do teu círculo / Tempo, tempo, tempo, tempo / Não serei nem terás sido / Tempo, tempo, tempo, tempo / Ainda assim acredito / Ser possível reunirmo-nos / Tempo, tempo, tempo, tempo / Num outro nível de vínculo / Tempo, tempo, tempo, tempo / Portanto peço-te aquilo / E te ofereço elogios / Tempo, tempo, tempo, tempo / Nas rimas do meu estilo / Tempo, tempo, tempo, tempo¹⁵

¹⁵ Ouça aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=qNIPLFsBNbc>

O tempo é finito. Se não o mobilizamos a nosso favor, não usufruímos dos espaços de forma a transformá-los em lugares onde possamos, com algum esforço, forjar experiências emancipadoras. Há muito o que percorrer nesse caminho. Ao menos nas universidades brasileiras.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Jalcione (2019), "Corpos, emoções e risco como objetos sociológicos", *Sociologias*, 21(52), 9–16. <https://doi.org/10.1590/15174522-97960>.

BONDÍA, Jorge Larrosa (2002), "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", *Revista Brasileira de Educação*, (19): 81-100. jan./abr.

BUFFA, Ester; & PINTO, Gelson de Almeida (2016), "O território da universidade brasileira: o modelo de câmpus.", *Revista Brasileira de Educação*, (21): 809-831. Out/dez.

BRASIL. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC (1996), "Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas". Brasília. https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 27 de ago. 2021.

CAMPOS, Luiz Augusto; & LIMA, Márcia (2025), *O impacto das cotas: Duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro*, São Paulo, Autêntica.

CASAGRANDE, Ana Lara; CYRINO, Marina; JUTKOSKI, Marina; & CAMARGO, Marilena Ap. Jorge Guedes (2012), "Problematização Do Tempo Na Escola", *Educação: Teoria e Prática*, 22 (41): 101-23. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4282>.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa; & FERNANDES, Claudia de Oliveira (2013), "Mais anos na escola, mais tempo diário na escola: qualidade no ensino fundamental?", *Cadernos de Educação / FaE/PPGE/UFPeL*. Pelotas: 150-171. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2743>. Acesso em: 19 dez. 2021.

DOWBOR, Ladislav (2024), "Quem dominará a economia do conhecimento?", *Instituto Humanitas Unisinos*. <https://ihu.unisinos.br/categorias/641568-quem-dominara-a-economia-do-conhecimento-artigo-de-ladislau-dowbor>. Acesso em ago. 2024.

COULON, Alain (2008), *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*, Salvador, EDUFBA.

COULON, Alain (2017), "O ofício de estudante: a entrada na vida universitária", *Educ. Pesqui.*, 43, 1239–1250. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>.

CUNHA, Maria Isabel da (2008), "Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários", *Revista Educação UNISINOS*, 12 (3), set.-dez.

DALBOSCO, C. A.; BALBINOT, R.; & VIEIRA, A. L. (2025), "Formação das Subjetividades Contemporâneas: a Escola entre o Tempo Produtivo Acelerado e o ócio Estudioso", *Praxis & Saber*, 16 (45): 1-16. <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v16.n45.2025.18272>.

DUARTE, Marília Gabriella (2014), *A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba*, Tese de Mestrado em Gestão em Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/CCSA), Paraíba, Brasil. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5920/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2024.

ELIAS, Norbert (1998), *Sobre o tempo*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

ENGUITA, Mariano Fernández (2016), *La educación en la encrucijada*, Fundación Santillana.

FERRO, Lígia (2017), "Ao encontro da sociologia visual", *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 15. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2398>. Acesso em: 13 set. 2022.

FONAPRACE (2018), "V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES". *V-Pesquisa-do-Perfil-Socioeconômico-dos-Estudantes-de-Graduação-das-U*.pdf. Acesso em 3 ago. 2024.

FREIRE, Paulo (2011), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (43. ed.), Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GALHARDI, Raul (2025), "Como vencer o déficit de 75 mil engenheiros", *Revista Ensino Superior*. <https://revistaensinosuperior.com.br/2025/04/16/como-vencer-o-deficit-de-75-mil-engenheiros/>

GELL, Alfred (2014), *A antropologia do tempo: construções culturais de mapas e imagens temporais* (Tradução de Vera Joscelyne), Petrópolis, Vozes, 327.

GUIMARÃES, Joana (2025), "Universidades precisam se reformular para atrair nova geração, dizem especialistas", *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2025/04/universidades-precisam-se-reformular-para-atrair-nova-geracao-dizem-especialistas.shtml>. Acesso em 10 mai. 2025.

HAN, Byung-Chul (2022), *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes.

HARVEY, David (2010), *Condição pós-moderna*, São Paulo, Ed. Loyola.

HONORATO, Gabriela; VARGAS, Hustana M.; & HERINGER, Rosana (2014), "Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e UFF", In *38º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu - MG. Anais do 38º Encontro Anual da ANPOCS.

HOOKS, bell (2013), *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (tradução de Marcelo Brandão Cipolla), São Paulo, Editora WMF Martins fontes.

INEP (2025), Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) - Edição 2025. Acesso em: 21 ago. 2024.

LAMERS, Juliana Maciel de Souza; SANTOS, Bettina Steren dos; & TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti (2017), "Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia", *Educ. rev.*, Belo Horizonte, 33, e154730. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100108&lng=en&nrm=iso.

LAURIANO DE LIMA, Cristiane Praciano; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos (2025), "O financiamento da assistência estudantil no ensino superior no Brasil na conjuntura da financeirização do capital (2015-2022)", *Rev. Bras. Polít. Adm. Educ*, 41: e138116.

LE BRETON, Daniel (2003), *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*, Campinas, Papirus.

LOCATELLI, Cleomar; & DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (2019), "Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério", *Cadernos de Pesquisa*, 26 (3), jul./set.

LOCCI, Rafael (2023), *Redes de cooperação no ensino superior privado no Brasil*, Tese de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil. <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1347705>.

LOPES, J. J. M. (2007), "Reminiscências na paisagem: Vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro", In J. J. M. Lopes & S. M. Clareto (Orgs.), *Espaço e educação: Travessias e atravessamentos*, Araraquara, São Paulo, Junqueira & Marin, 73-98.

LOPES, João Teixeira (2020), "Elogio da co-presença no ensino superior: breves notas", In: Renato Miguel do Carmo, Inês Tavares e Ana Filipa Cândido (orgs.), *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19*, Lisboa, Observatório das Desigualdades Sociais, 78-82.

VAN SLUYS, Marie-Anne (2024), "A construção do conhecimento científico depende de interações", *Revista de Ciência & Cultura*. <https://revistacienciaecultura.org.br/?p=5966>. Acesso em: 02 jun. 2024.

MALUF, Carmem (2008), "Espaço, tempo e lugar", *PosFAUUSP*, (23): 70–83. <https://revistas.usp.br/posfau/article/view/43554>.

MAPA DA DESIGUALDADE (2023), CASA FLUMINENSE. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2023/09/MapaDaDesigualdade2023-3.pdf>.

SEMESP (2023), "Mapa do Ensino Superior no Brasil", Instituto SEMESP. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/06/Mapa-do-Ensino-Superior-Completo.pdf>.

MARIANI, Leandro Magalhães; MARIANI, Maria de Fatima Magalhães; & CARLOS, Thiago Brazeiro (2023), "Espaços Acadêmicos e Composição Arquitetônica: Construindo Possibilidades de Integração Pedagógica", *Revista Metodologias e Aprendizado*, 6.

MARTINS, J. S. (2008), *"Sociologia da fotografia e da imagem"*, São Paulo, Contexto.

MELO, Benedita Portugal e; & LOPES, João Teixeira (2021), "Metamorfoses de A Reprodução: um olhar atualizado a partir da realidade portuguesa", *Sociologia, Problemas e Práticas*, (97).

<http://journals.openedition.org/spp/9659>. Consultado em: 03 set. 2021.

NEVES, Clarissa E. B.; & BARBOSA, Maria Lígia O. (orgs.) (2020), *Internacionalização da Educação Superior: instituições e diplomacia do conhecimento* (54 ed.), Porto Alegre, Sociologias/UFRGS.

NÓVOA, António (1999), "Para uma análise das instituições escolares". In António Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Portugal, Publicações Dom Quixote, Ltda. <https://pt.slideshare.net/stellasorg/nvoa-antonio-as-organizaes-escolares-em-anlise>.

OBSERVATÓRIO DO PNE (2024), <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior/indicadores>. Acesso em 12 abr. 2025.

OLIVEIRA, A. A.; & LACERDA SANTOS, G. (2024), "Percepções Discentes sobre Novas Configurações Espaço-temporais no Ensino: Aspectos para o Planejamento e a Mediação Docente na Cultura Digital", *EaD em Foco*, 14 (2): e2234.

ORTEGA OLIVARES, Mario (2009), "Metodología de la sociología visual y su correlato etnológico", *Argumentos (Méx.)* [online], 22 (59) [citado 2025-06-08], 165-184. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952009000100006&lng=es&nrm=iso>.

PARENTE, Claudia (2010), "A construção dos tempos escolares", *Educação em Revista UFMG*. ago.

PRADO, Ruth (2020), "Permanência na educação superior: o caso das engenharias da escola politécnica da UFRJ", Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Relatório Global sobre Transporte Público (2024), <https://www.poder360.com.br/poder-brasil/moovit-aponta-rio-como-a-cidade-que-mais-gasta-tempo-com-locomocao>.

RODRIGUES, Luiz Augusto Fernandes (2019), "Choques morfológicos e crises de sociabilidade no espaço universitário e no espaço urbano", *Revista De Morfologia Urbana*, 7(1): e00053. <https://doi.org/10.47235/rmu.v7i1.53>. Acesso em: 2 jun. 2025.

ROSA, Hartmut (autor); & SILVEIRA, Rafael (tradutor) (2019), *Aceleração: A transformação das estruturas temporais na modernidade*, São Paulo, UNESP Digital.

- SALVADOR, E. (2024), "Financiamento da educação no contexto de ajuste fiscal no Brasil", *Educação & Sociedade*, 45, e286672. <https://doi.org/10.1590/ES.286672>.
- SCHMIDT, Shelly J. (2020), "The importance of friendships for academic success", *Journal of Food Science Education*. jan.
- SOUZA, M. C. R. F. (2018), "Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo", *Educar em Revista*, 34 (67): 159-175. jan./fev.
- TINTO, Vincent (1989), "Definir la desersión: una cuestion de perspectiva". Disponível em: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.
- TINTO, Vincent (1989a), "Reflexiones sobre el abandono de los estúdios superiores". *Perfiles educativos* (62). Disponível em: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1993-62-reflexiones-sobre-el-abandono-de-los-estudios-superiores.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- TINTO, Vincent (1993), "Taking retention seriously: rethinking the first year of college". *Journal* 19 (2). Disponível em: https://watermark.silverchair.com/0271-9517-19_2_5.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.
- TINTO, Vincent (2023), "Reflections: Rethinking Engagement and Student Persistence", *Student Success Journal*, 14 (2). <https://studentsuccessjournal.org/>.
- TUAN, Yi-Fu. (2011), "Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista" / Space, time, place: a humanistic frame. *Geograficidade*, 1(1), 4-15. <https://doi.org/10.22409/geograficidade2011.11.a12804>.
- UFF/CPA. Universidade Federal Fluminense/Comissão Própria de Avaliação (2025), *Relatório parcial de autoavaliação institucional 2020 ano base 2019*. http://cpa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/76/2020/03/Relat%C3%B3rio_AutoavaliacaoUFF_2020-FINAL.pdf
- VARSORI, Enrickson (2023), *As tecnologias de hiperconexão e os usos do tempo no quotidiano dos jovens: Um estudo com estudantes universitários*, Universidade do Minho, [S. l.]. DOI: 10.13140/RG.2.2.13402.82880. <https://hdl.handle.net/1822/83497>.
- VARGAS, Hustana (2024), *Relatório Final do Projeto PIBIC 2023/2024: "Diagnósticos e ações práticas sobre evasão na UFF: falar é fácil, fazer é difícil?"*.
- VARGAS, Hustana; & HERINGER, Rosana (2015), "Políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites". In G.

Carmo (org.), *Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva*, Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 175-198.

VARGAS, Hustana; & HERINGER, Rosana (2017), "Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile", *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (72).

VIEIRA, K. E.; ALBINO, L. A. M.; DELL'AGLI, B. A. V.; & CAETANO, L. M. (2023), "Experiências individuais, sociais e raciais com ações afirmativas nas universidades brasileiras: Revisão de escopo", *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(94). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7674>.

ZANETTI, M. C.; MOIOLLI, A.; SCHIAVON, M. K.; REBUSTINI, F.; & MACHADO, A. A. (2012), "Corpos belos nos ambientes virtuais: estudo por meio da sociologia visual.", *Revista Da Educação Física / UEM*, 23(3), 411–420. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i3.16987>.

Hustana Maria Vargas.

Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, Brasil. ORCID ID: 0000-0002-0477-1246.

E-mail: hustanavargas@gmail.com/hustanavargas@id.uff.br

Estudantes indígenas no ensino superior no Brasil: uma análise a partir da sociologia da educação¹

Edilene Alves da Silva

Universidade Estadual de Campinas

Chantal Victória Medaets

Universidade Estadual de Campinas

Artigo recebido a 31/07/2025.

Aceite para publicação a 21/08/2025.

Resumo

O artigo aborda a experiência de estudantes indígenas no Ensino Superior no Brasil a partir de pesquisa conduzida na Universidade Estadual de Campinas. Foram realizadas entrevistas e observações, buscando retratar as trajetórias dos estudantes, desde a educação básica até a universidade. A análise evidencia pontos comuns entre a experiência de estudantes indígenas e estudantes de camadas populares em universidades seletivas, um ponto pouco explorado pela literatura, mostrando o interesse de mobilizar estudos da sociologia da educação para apreender a situação de indígenas universitários.

Palavras-chave: Estudantes indígenas; Ensino superior; Estudantes de classe popular.

Indigenous Students in Higher Education in Brazil: An Analysis from the Perspective of the Sociology of Education

Abstract

The article explores the experience of Indigenous students in higher education in Brazil, based on research conducted at the State University of Campinas. Interviews and observations were

¹ A pesquisa contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processos n. 2018/25259-0 e 2022/01419-4.

carried out to retrace the students' trajectories, from primary school to university. The analysis highlights commonalities between the experiences of Indigenous students and those of students from working-class backgrounds in selective universities—a topic rarely addressed in the literature—demonstrating the relevance of drawing on studies in the sociology of education to better understand the situation of Indigenous university students.

Keywords: Indigenous Students; Higher Education; Working-class Students.

Étudiants autochtones dans l'enseignement supérieur au Brésil : une analyse à partir de la sociologie de l'éducation

Résumé

L'article examine les trajectoires et l'expérience des étudiants autochtones dans l'enseignement supérieur au Brésil, à partir d'une recherche menée à l'Université d'État de Campinas (Brésil). Des entretiens et observations ont été réalisés afin de retracer les parcours des étudiants depuis le primaire jusqu'à l'université. L'analyse met en évidence des points communs entre l'expérience des étudiants autochtones et celle des étudiants issus des classes populaires dans les universités sélectives — un aspect encore peu exploré par la littérature, soulignant l'intérêt de mobiliser les études en sociologie de l'éducation pour mieux comprendre la situation des universitaires autochtones.

Mots-clés: Étudiants autochtones; Enseignement supérieur; Étudiants issus des classes populaires.

Estudiantes indígenas en la educación superior en Brasil: un análisis desde la sociología de la educación

Resumen

El artículo aborda la experiencia de estudiantes indígenas en la educación superior en Brasil, a partir de una investigación realizada en la Universidad Estatal de Campinas. Se llevaron a cabo entrevistas y observaciones con el objetivo de reconstruir las trayectorias de los estudiantes, desde la educación básica hasta la universidad. El análisis pone de relieve puntos en común entre la experiencia de los estudiantes indígenas y la de estudiantes de sectores populares en universidades selectivas, un aspecto poco explorado en la literatura, lo que evidencia la pertinencia de movilizar estudios de la sociología de la educación para comprender la situación de los universitarios indígenas.

Palabras clave: Estudiantes indígenas; Educación superior; Estudiantes de sectores populares.

Introdução

Desde o início do milênio, as universidades públicas brasileiras, as mais seletivas daquele país, vêm implementando programas de ação afirmativa de cunho étnico-racial e social para o ingresso de estudantes em cursos de Graduação. A mais conhecida e ampla dessas iniciativas é a lei federal dita Lei de Cotas², aprovada em 2012. Combinando critérios socioeconômicos e raciais, a lei determinou que 50% das vagas nas universidades federais e institutos federais de ensino técnico sejam destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas. Dentro desse percentual, as instituições devem reservar vagas para pessoas de baixa renda e também para pessoas negras e indígenas, no caso destes dois grupos, em proporções correspondentes à presença desses grupos em cada estado do país, conforme indicado nos censos demográficos³.

Durante o intenso debate público que culminou na implementação da Lei de Cotas, um dos pontos sobre o qual insistiram os militantes pró-cotas foi a necessidade de se levar em conta critérios raciais para combater de maneira efetiva as desigualdades educacionais e sociais do país, e a insuficiência da aplicação de critérios sociais somente (Feres Júnior, 2018). Os militantes ancoravam-se nas discussões sobre políticas de reparação racial que ocorreram, notadamente, na Conferência Mundial Contra o Racismo de Durban, em 2001⁴, assim como nos estudos sociológicos sobre a persistência das desigualdades raciais no Brasil (Hasenbalg, 1979, 1988; Hasenbalg & Silva, 1992; Hasenbalg, Silva & Lima, 1999; Lima & Prates, 2015; Guimarães, 2009)⁵.

A inclusão dos critérios raciais na Lei de Cotas foi, sem dúvida, o ponto mais polêmico no debate. Sua adoção no texto legal singulariza o programa de ações afirmativas para o Ensino

² Lei 12.711/2012 de 29 de agosto de 2012.

³ O censo demográfico brasileiro inclui em seu questionário a pergunta “Sua cor ou raça é:”, para a qual as possibilidades de resposta são: “branca, preta, parda, amarela, indígena” (IBGE, 2022). O termo “negro(s)” tem usado para se referir a pessoas “pretas” e “pardas”, ou seja, englobando os dois grupos (Lima & Prates, 2015).

⁴ III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, de 31/08 a 8/09 de 2001.

⁵ Para um panorama sobre esse debate no Brasil, ver Lima e Prates (2015) e Lima (2014).

Superior do Brasil, que passou a ser considerado, também por sua dimensão, como o mais abrangente, mundialmente falando (Lloyd, 2016; Campos & Lima, 2025).

Outro aspecto que caracteriza a experiência brasileira são as iniciativas específicas de ações afirmativas para indígenas, o que deterá nossa atenção neste texto. Considerando os princípios de um sistema educacional que não só permite, mas incentiva a inclusão da diversidade linguística e cultural nos currículos das escolas indígenas de Educação Básica, muitas universidades públicas brasileiras têm desenvolvido programas também “diferenciados”, ou seja, específicos para a inclusão de estudantes indígenas em seus cursos de Graduação. Praticamente a metade das universidades públicas brasileiras criaram processos seletivos exclusivamente destinados a candidatos indígenas, muitas vezes com provas concebidas para este público – provas que não exigem conhecimentos em língua inglesa, por exemplo, ou propõem “temáticas indígenas” como tópicos de redação (Medaets *et al*, 2024).

A compreensão sobre insuficiência de assentar políticas de inclusão social no Ensino Superior brasileiro em critérios de desigualdade de classe somente determinou, assim, o contorno das políticas de ações afirmativas no Brasil: elas assumem os critérios racial e de pertencimento étnico como fundamentais para estruturar os mecanismos que promovem a mitigação das desigualdades. Critérios sociais não ficam de fora da equação, mas devem ser combinados a critérios étnico-raciais.

A importância que tomou no debate nacional a demonstração dessa insuficiência da explicação em termos de classes sociais talvez seja um dos elementos que explique, no caso dos estudantes indígenas, que a análise de suas experiências no Ensino Superior seja feita, majoritariamente, sem diálogo com os estudos sociológicos sobre desigualdades educacionais. Nestes estudos, como se sabe desde, pelo menos, os trabalhos de Pierre Bourdieu (1974) e Bourdieu e Passeron (1982), a posição de classe social de alunos e estudantes é o fator considerado fundamental para explicar as desigualdades educacionais. De facto, o que nos saltou aos olhos desde que iniciamos uma pesquisa sobre a experiência de estudantes indígenas universitários, foi o quão rara é a mobilização do quadro conceitual

da Sociologia da Educação, digamos, clássica, para entender o que vivem os estudantes indígenas no Ensino Superior.

Como apreender essa experiência de estudantes indígenas no Ensino Superior brasileiro? Buscando responder a essa questão, estruturamos uma equipe de pesquisa que inclui pesquisadores indígenas, como a primeira autora deste artigo, e não indígenas, como a docente coordenadora da equipe e segunda autora do artigo. Temos combinado o estudo etnográfico do cotidiano de estudantes indígenas matriculados em uma universidade pública do estado de São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com um estudo documental sobre as políticas de estímulo ao ingresso e apoio à permanência destinadas a indígenas no ensino superior brasileiro.

Na revisão de literatura realizada no âmbito desta pesquisa, notamos que os trabalhos que se debruçam sobre as vivências de estudantes indígenas no Ensino Superior no Brasil (Amado, 2016; Amaral, 2010; Amaral, Bravo & Soria, 2020; Dal'bo, 2010, 2018; Doebber, 2017; Goulart, 2014; Jodas, 2019; Paulino, 2008; Pereira & Amaral, 2024; Russo & Diniz, 2015; Ventura Dos Santos, 2016), pouco mobilizam o arcabouço clássico da Sociologia da Educação, e tampouco os resultados de estudos sobre estudantes universitários de classes populares. No entanto, nas análises dos materiais que produzimos, identificamos diversos pontos em comum nos percursos acadêmicos dos estudantes indígenas e aqueles oriundos das camadas populares que frequentam universidades públicas, tais como: sentimento de estarem fora do lugar, dificuldades nos cursos devido a uma escolaridade básica percebida como deficitária, dificuldades financeiras, sentimento de exclusão pela turma e, ao mesmo tempo, contato com grupos militantes de diversas naturezas e, na maioria dos casos, o início de um movimento reflexivo sobre seus percursos e sua posição social.

Traremos, neste texto, um recorte dos resultados desta pesquisa. Após a exposição da metodologia e contexto do estudo, iniciaremos a apresentação dos materiais com dois retratos de estudantes indígenas atualmente matriculados na Universidade Estadual de Campinas, ambos oriundos da região do Alto Rio Negro, no estado do Amazonas. Os retratos, compostos a partir da proposta metodológica da escrita de retratos sociológicos, tal como

sintetizada para a área da Educação por Bernard Lahire (1997, 2005), foram selecionados dentre 22 retratos elaborados no grupo de pesquisa. Eles trazem pontos recorrentes no conjunto do material e algumas particularidades que consideramos significativas para a análise. Na seção seguinte, discutimos os temas que emergem dessas trajetórias, colocando o material em diálogo com pesquisas sobre estudantes universitários de classes populares.

Metodologia e contexto do estudo

No âmbito de um projeto amplo sobre a presença indígena no ensino superior coordenado pela segunda autora⁶, esse estudo foi conduzido em equipe, incluindo quatro bolsistas de iniciação científica que posteriormente se tornaram mestrandos/as, dois deles indígenas, dois doutorandos indígenas e outros colegas docentes. Cada um desenvolveu um enfoque específico, sendo as duas autoras deste texto responsáveis pelas entrevistas que forneceram os materiais aqui discutidos.

Buscando captar as mudanças que ocorrem no decorrer de sua experiência universitária, cada estudante foi entrevistado duas vezes, uma no início do curso, outra nos últimos anos da Graduação. As primeiras entrevistas ocorreram entre agosto e dezembro de 2019 e as segundas entre agosto de 2022 a agosto de 2023. Ao todo no grupo de pesquisa foram realizadas entrevistas com 32 estudantes, matriculados em cursos de todas as áreas do conhecimento, e oriundos de diferentes povos indígenas; a partir desse material, assim como de observações no *campus* da universidade, foram elaborados 22 retratos, com enfoques diferentes. A primeira autora do artigo conduziu entrevistas com onze estudantes, elaborando seus retratos, dentre os quais selecionamos e reescrevemos dois para a discussão proposta neste texto.

Todos os estudantes indígenas participantes do estudo estavam matriculados na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em diferentes cursos, no momento da entrevista. A Unicamp, uma universidade estadual, portanto não regida pela Lei de Cotas, demorou a

⁶ Cf. nota 1.

implementar ações afirmativas de cunho racial em seus processos seletivos, quando comparamos com outras universidades estaduais do país⁷. Foi em decorrência de uma greve de estudantes, docentes e funcionários ocorrida em 2016, que um novo desenho de processo seletivo com cotas raciais foi aprovado, em 2017. O primeiro vestibular com cotas para negros e com um vestibular indígena ocorreu em 2018, e as primeiras turmas de cotistas ingressaram em 2019 (para uma análise desse processo, ver Medaets, Arruti & Almeida, 2024). Atualmente, a universidade conta com 450 estudantes indígenas⁸, distribuídos entre todos os seus cursos de Graduação, já que todos os cursos devem abrir de 2 a 4 vagas para indígenas por ano. Os estudantes vêm de todas as regiões do Brasil pois, buscando se aproximar de áreas com maior concentração demográfica indígena, a prova do vestibular é descentralizada, sendo realizada em cidades das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, além de Campinas (estado de São Paulo, região Sudeste), sede da universidade. Os dois estudantes cujos retratos apresentamos vem da região Norte, da cidade de São Gabriel da Cachoeira, conhecida como a cidade mais indígena do Brasil. Ao final desta seção, apresentamos rapidamente essa região, de onde são oriundos mais da metade dos estudantes da Unicamp.

Para leitores não familiarizados com a realidade brasileira, cabe ainda lembrar que todas as universidades públicas do país, federais e estaduais, são totalmente gratuitas, não cobram qualquer tipo de taxa de matrícula ou anuidade. Além disso, na maioria das universidades públicas, estudantes de baixa renda recebem algum tipo de bolsa de estudo do Ministério da Educação, dos Governos Estaduais ou das próprias universidades, que variam de valor (em geral, de meio a um salário mínimo nacional, aproximadamente⁹). Na Unicamp, os estudantes de baixa renda, perfil no qual se enquadra a grande maioria dos estudantes indígenas, são alojados na moradia universitária, utilizam gratuitamente o restaurante da universidade e recebem uma bolsa de estudos, cujo valor, em 2025 era de 1.116,00 Reais mensais¹⁰. Essas informações são importantes para entender, também de um ponto de vista financeiro, como

⁷ É sobre instituições federais que a Lei de Cotas incide, mas as universidades estaduais são fortemente influenciadas por todo o debate e têm se mobilizado na mesma direção, criando cotas étnico-raciais.

⁸ A Unicamp tem aproximadamente 20 mil estudantes de Graduação.

⁹ O salário mínimo no Brasil era de 1.518,00 Reais em 2025.

¹⁰ Mais informações em : <https://deape.unicamp.br/valores-de-bolsas/>

o ingresso em uma universidade pública aparece diante das possibilidades que se apresentam aos jovens indígenas.

As entrevistas foram construídas seguindo um roteiro flexível, como é comum em entrevistas etnográficas, mas guardamos os mesmos blocos temáticos. Nas primeiras entrevistas abordamos: a infância, relação com a família e as línguas faladas nessa fase da vida; o percurso escolar e período entre fim do ensino médio e o ingresso na universidade, com especial atenção à forma como viam a possibilidade de realizar ensino superior; a chegada na universidade e as primeiras experiências, amizades, relação com professores e situação financeira; a relação com familiares e amigos nos seus locais de origem. Nas entrevistas realizadas na fase posterior do curso, abordamos com mais detalhe as estratégias de estudo e de construção de amizades na universidade, as mudanças que perceberam ao longo do tempo e as perspectivas diante da conclusão do curso.

A opção por compor retratos sociológicos como forma de apresentação dos materiais nos pareceu a mais adequada para compreender as particularidades destes estudantes indígenas, evitando generalizações prejudiciais. Os retratos nos permitem, ao contrário, como afirma o sociólogo João Teixeira Lopes (2023), que também recorre à proposta metodológica, dar a ver “contrageneralizações, exemplos da variedade do mundo animado e de como é sempre possível que as coisas aconteçam de outra maneira” (Lopes, 2023: 26). Combinado com a análise por temáticas, essa maneira de expor os resultados nos possibilita, esperamos, mostrar uma representação contextualizada das experiências individuais, permitindo guardar suas especificidades étnicas e sociais. Dado o limite de espaço de um artigo, compusemos aqui uma versão resumida dos retratos, selecionando pontos diretamente tratados na análise. Também consideramos mais adequado escolher dois retratos de estudantes da mesma região para poder apresentar, mesmo que rapidamente, o contexto local, entrelaçando história e contexto regional com as histórias pessoais de cada estudante.

Segue, portanto, antes de adentrar nas histórias dos estudantes, um breve sobrevoo sobre a região amazônica do Rio Negro. Trata-se de um território formado por um mosaico de nove terras indígenas oficialmente demarcadas nos anos 1990, que se estendem por 11,5 milhões

de hectares, em área de fronteira do Brasil com Colômbia e Venezuela (CGEE, 2014). Em razão dessa fronteira, o exército brasileiro é muito presente e representa uma opção de emprego para os homens, como ocorreu com diversos dos estudantes entrevistados, como Nelson, cujo retrato será apresentado. Vivem na região aproximadamente 50 mil pessoas indígenas, de 31 povos indígenas distintos, mas com intensa interação entre si, formando um complexo multiétnico e multilinguístico, cujo centro urbano maior é a cidade de São Gabriel da Cachoeira (Andrello, 2006; Iubel & Leirner, 2019), um dos locais onde a Unicamp passou a realizar a prova do seu vestibular Indígena, em 2018.

Em São Gabriel residem, aproximadamente, 20 mil habitantes de diferentes etnias vindos das calhas de rios da região em busca de acesso a níveis mais altos de escolarização, tratamentos médicos, um emprego assalariado ou outras oportunidades de trabalho; nas ruas se escuta muitas línguas, mas o português se estabeleceu como língua de comunicação (Shulist, 2018). Internatos salesianos funcionaram ali do final do século XIX até 1980. Diversos dos estudantes ouviram de seus avós “histórias dos internatos”, com sua proibição das línguas e costumes indígenas, mas também com oferecimento de uma formação escolar procurada pelos indígenas, que viam nela uma possibilidade de melhor se posicionar na estrutura de relações construída após a colonização (Montero, 2006). Nos anos 2000, sob o paradigma da educação indígena diferenciada estabelecido na Constituição Federal de 1988, projetos de escolas interculturais e bilíngues foram desenvolvidos, com apoio de uma das principais organizações não governamentais atuando junto a povos indígenas no Brasil, o ISA – Instituto Socioambiental. Esses projetos abarcaram sobretudo escolas nas comunidades, e menos as da área urbana de São Gabriel, para onde famílias, como a dos dois estudantes retratados, continuam a afluir.

Quanto à oferta educacional pós Ensino Médio, na cidade existem cursos tecnológicos (2 anos de duração após o ensino médio) de administração, contabilidade, informática, agropecuária e administração escolar oferecidos pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM) ou pelo Instituto Estadual de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM). A Universidade Estadual do Amazonas (UEA) oferece cursos de Graduação de diferentes licenciaturas (cursos de formação de professores), além de Educação Física, Gestão Pública e Arqueologia, e a

Universidade Federal do Amazonas (UFAM) abre turmas de licenciatura intercultural indígena, mas não de forma contínua, sendo que cada turma é aberta a cada 3 ou 4 anos (Pellegrini, Ghanem & Neto, 2021). Existem ainda três universidades privadas (portanto, pagas) com pólos de ensino à distância na cidade, com oferta em diversos cursos tecnológicos e de Graduação. Além dessas opções na cidade, muitos jovens mudam-se para Manaus para estudar e, com o início dos vestibulares indígenas, passam a vislumbrar destinos mais distantes. A Unicamp e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ambas localizadas em São Paulo, realizam provas na cidade. A Universidade de Brasília (UNB) realizou também por alguns anos.

Gislenny: “ a universidade abre a nossa mente”¹¹

Gislenny pertence ao povo Tariano, pertencimento étnico que herdou do pai, como é costume na região do Rio Negro. Tanto a mãe, que é da etnia Pira-Tapuya, como o pai, são falantes de tukano, o que também é comum, já que a língua tukano é usada por indígenas de diversas etnias na região. Gislenny tem sete irmãos e é a terceira na ordem de nascimentos. Quando ela era bebê, a família mudou-se para a cidade de São Gabriel da Cachoeira, onde nasceram os quatro irmãos mais jovens. “Foi pelas condições, pela educação, pelo ensino, por... tudo. Eles pensaram nisso e aí já levaram a gente pra cidade desde muito cedo”, ela explica. Ela e os irmãos tiveram pouco contato com a comunidade de origem, pois a viagem até lá era custosa, e acabaram, assim, perdendo o domínio da língua indígena. Na cidade, Gislenny frequentou uma escola indígena e uma não indígena, mas sempre com o português como língua de ensino. Na escola indígena teve contato com a língua nheengatu, que é ofertada duas vezes por semana em algumas escolas da cidade de São Gabriel, no Ensino Fundamental. Conviveu ali também com tios, tias e primos que já viviam na cidade, alguns trabalhando como professores, o que lhe serviu de inspiração para os estudos: “A minha prima, ela trabalha na área da Educação, e eu amo o trabalho dela, ela é uma ótima professora. A minha prima também...”

¹¹ Seguindo protocolos éticos, todos os nomes próprios foram modificados e, ao invés de citar os cursos dos estudantes, evocamos apenas a área do conhecimento.

Depois de finalizar o ensino médio, Gislenny foi aprovada em um curso técnico em Administração no Instituto Estadual de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM) e, após a conclusão, não quis “ficar parada” e fez curso de informática e alguns bicos. Em 2018, quatro anos após a conclusão do ensino médio, prestou o vestibular com a ajuda de uma amiga que a inscreveu em três diferentes: “Ela falou que eu tinha que sair de São Gabriel, e eu tava super de acordo! Aí ela foi me inscrevendo eu só fui passando os dados pra ela, ela me inscreveu em tudo.” Foi aprovada em primeira chamada para a Unicamp e ficou na lista de espera na Universidade Federal do Amazonas. Ela conta que já tinha pensado em escolher a mais distante de onde morava: “se eu passar, eu vou pro lugar mais longe que tiver, eu não quero ficar aqui. (...) Não é que não gostasse de lá, mas precisava me afastar.” (risos).

Chegando na Unicamp, no entanto, a mais de 4 mil quilômetros de distância e num universo cultural bem distinto, sentiu o estranhamento de se ver “diferente de todos”: “Aqui a gente olha assim, nossa..., é meio estranho a gente chegar numa sala e não conseguir se identificar, sabe? A gente se sente meio que ‘nossa onde que eu tô, aqui não é meu lugar, eu preciso ir embora’...”. Esse estranhamento era exacerbado no momento de formar grupos, ponto ressaltado por praticamente todos os entrevistados.

“Na apresentação você já fica observando, ‘ah eu já conheci na escola tal a minha colega, eu já conhecia não sei de onde, fizemos amizade... Porque depois de um tempo a gente se perdeu e agora passamos juntas, estamos aqui’. Aí na hora a professora já diz pra formar, só os conhecidos da escola, as panelinhas. Aí você vai meio que, assim, mendigando, com aquele receio, “será que vão me aceitar?”. Formar grupo pra mim é um terror! Como é que eu vou me incluir naquele grupo ou aquele grupo que tá na metade? Eles olham assim, como se excluíssem quem não contempla o grupo deles... Formar em grupo pra mim, não rola! (risos).”

Matriculada num curso da área de Ciências Humanas, outra dificuldade que sentiu foi com o conteúdo de algumas disciplinas e o vocabulário usado, os “termos técnicos”: “tinha uns termos lá que eu nunca ouvi falar, os filósofos, nome bem antigo, de gente que não fazia a mínima ideia de quem era! Palavras muito técnicas também, sabe?, que o professor usava. Então eu acho que minha dificuldade foi essa, porque eu não tive nada disso na escola”. Além desse tipo de dificuldade, tão comum entre estudantes de classes populares que

ingressam em universidades seletivas, onde são minoria, Gislenny também sentiu um desconforto especificamente ligados ao fato de ser indígena. Quando a temática indígena aparecia em aula, percebia que seus colegas ficavam sem jeito diante da sua presença: “quando caía a questão indígena, ninguém queria falar, ninguém se ‘botava’ pra falar. A gente tava lá, então eles ficavam meio assim ‘ah, não vou falar porque agora tem eles que estão aqui’. Eles se retêm... eu penso, né?”. Com o passar do tempo, o constrangimento parece ter diminuído, o que mostra um aprendizado tanto dos estudantes indígenas em se colocar diante de um grupo que desconhece sua realidade, mas também do grupo como um todo que, na percepção de Gislenny, “se esforçava” para entendê-los e interagir.

“Assim, foi bem interessante que depois de um certo ponto a gente começou a trocar ideia, a gente falava e eles também falavam. Isso aí foi mudando a forma deles verem, deles entenderem... A gente começou a conseguir interagir mais com a sala, e eles também foram se soltando mais pra falar das questões indígenas, mas eles sempre se segurando bastante procurando não falar o que eles não sabem (risos), eles procuravam sempre informações primeiro para depois falar. (...) mas eu senti que eles estavam se esforçando, que não era só a gente...”

Um outro aspecto de aprendizagem e abertura destacado por Gislenny foi o facto de ter podido, na universidade, conhecer grupos militantes, inclusive da causa indígena, que desconhecia quando morava no Rio Negro.

“Eu passei a conhecer e saber de muita coisa, principalmente de movimento indígena, foi já quando eu cheguei aqui. Vi muita coisa, aí eu ficava me perguntando “onde é que eu tava? porque eu não conseguia ver isso?” Pode ser por falta de informação minha ou pode ser por outra coisa também, mas quando eu cheguei, foi uma coisa muito forte. Movimento de Mulheres, Movimento de Educação Indígena, manifestações...”

Isso se deve, em parte, à simples presença de estudantes indígenas das diferentes regiões do Brasil na Unicamp, assim como à crescente conscientização sobre a importância de reconhecer e respeitar a diversidade cultural e étnica, e aos esforços para incluir vozes indígenas nas discussões acadêmicas. Essas ações têm aumentado depois da implementação das políticas públicas de ações afirmativas para ingresso ao ensino superior. Ainda que

Gislenny tenha afirmado que não quisesse, inicialmente, se envolver em atividades não diretamente ligadas ao estudo, sente satisfação em compartilhar que foi nesse espaço universitário que descobriu esse universo: “foi a primeira manifestação de grande movimento que eu participei, e eu vi lá todo mundo junto, foi uma experiência única”, e passou a considerar que essas experiências são importantes na formação acadêmica: “acho que ajuda a gente também a se atualizar e ficar sabendo, tá por dentro de tudo, faz muita diferença, até pra debater, levar dentro da sala de aula e em outros lugares, faz muita diferença...demais”.

Se ela tem aspirações bastante práticas para terminar o curso sem demora, “eu tenho pressa de terminar. Quero ajudar a minha família, quero trabalhar, ter um emprego, quero ter a minha vida”, avalia que a sua presença na universidade, incluindo esses momentos para além dos estudos, proporcionou uma grande “abertura” a “vários mundos”. Tanto pelas leituras e “viagens” para assuntos que ela não conhecia, mas também pela convivência com pessoas e culturas diferentes.

“Acredito que o conhecimento que a universidade nos proporciona, ele abre a nossa mente. Pelo menos eu consegui viajar, assim, viajar no sentido de viajar sobre muitas coisas que eu desconhecia, mudar, quebrar uma visão que eu tinha. Eu acho que é essa coisa que a universidade nos proporciona. Não no sentido só do conhecimento, mas da cultura, do contato com o outro. Acho que isso é muito rico assim. Em um único espaço a gente consegue ter esse contato com vários mundos. Eu acho que é uma coisa muito boa dentro da universidade.”

No segundo ano de curso, Gislenny ficou grávida e teve o bebê, o que a aproximou de um grupo de estudantes, mães, não indígenas e algumas indígenas. Também a aproximou de sua irmã, que passou em um vestibular de outra universidade pública do estado de São Paulo no ano seguinte ao ingresso de Gislenny na Unicamp. Está agora elaborando seu trabalho de conclusão de curso sobre o tema da maternidade na universidade e prevê formar-se no final de 2025.

Nelson Luiz: “as culturas têm que casar”

Os pais de Nelson, ambos do povo Baniwa, são evangélicos praticantes. Seu pai estudou Teologia quando já tinha mais de 40 anos, formou-se pastor e é, para Nelson, um exemplo de dedicação aos estudos. Nos anos 1950, um grupo de missionários americanos pregaram o evangelho para os Baniwa no Rio Negro, provocando uma onda de conversões (Wright, 2005); “é difícil uma comunidade [Baniwa] que não seja evangélica hoje”, lembra Nelson. Ele não vivenciou esse momento, mas sempre ouvia as histórias contadas pelos mais velhos e os via evangelizando a nova geração. Ele mesmo se diz evangélico, mas não praticante. Como Gislenny, Nelson tem sete irmãos, é o mais velho e o único a ter ingressado no ensino superior. Dentre os demais, alguns concluíram o ensino médio, outros não, “constituíram família cedo”, ele explica. Um irmão formou-se técnico de enfermagem. Todos falam cotidianamente a língua Baniwa e, no momento da última entrevista com Nelson, em 2023, todos moravam na comunidade onde nasceram. Aos 14 anos, a convite de uma tia, Nelson mudou-se para a casa dela em São Gabriel da Cachoeira para continuar os estudos porque, naquela época, no final dos anos 1990, a escola da comunidade só oferecia até o ensino Fundamental I. Foi a partir de então que Nelson passou a dominar melhor o português. Outro exemplo que o incentivou a investir nos estudos, foram os primos.

“Eu via meus primos, eles estudavam, e sempre via eles já com a idade um pouco mais avançada que eu, acho que com 19 anos, mas começavam a liderar o povo, um grupo, tentando se organizar de forma bem organizada. Então assim, sempre tive essa visão também de querer estudar.”

Nos últimos anos do ensino médio, Nelson já começou a trabalhar para poder “ter suas coisas”: “eu vi que era necessário, via as pessoas se vestindo bonito, usando tênis, então eu queria sempre ter minhas coisas (...) por causa disso eu procurei um trabalho”. Nessa busca de oportunidades, logo após concluir o ensino médio, ingressou no exército onde atuou tanto em São Gabriel, como na capital do estado, Manaus, permanecendo lá por quatro anos. Voltou para São Gabriel e trabalhou numa loja, enquanto realizava dois cursos técnicos, contabilidade e administração. Segundo ele, foi a experiência no trabalho que o motivou a buscar o ensino superior.

“Ah, eu comecei a pensar no ensino superior a partir do momento do trabalho. Vi que era necessário, por exemplo, trabalhar com a contabilidade, questões burocráticas de uma instituição. Aí eu vi, tinha que entender como transferir, prestar conta, emitir nota fiscal eletrônica. Nesse tempo eu trabalhava era à mão mesmo, então eu vi que era necessário estudar nesse sentido e, foi nesse momento que [me disse] “não, vou procurar estudar mais pra que possa, daqui futuramente, conseguir um emprego novamente e ajudar a empresa.”

Nove anos após ter concluído o ensino médio, Nelson se inscreveu então nos vestibulares da Universidade Federal do Amazonas, da Universidade Estadual do Amazonas e da Unicamp. Relata ter passado nas três e ter escolhido a Unicamp, pois queria conhecer São Paulo. Nelson chegou, portanto, na universidade, em um curso bastante seletivo de Ciências Humanas, após um percurso educacional não linear, com uma longa interrupção entre o final do ensino médio e o ingresso no superior, o que não deixou de ter efeitos sob sua adaptação à nova rotina. “Eu tinha passado uma boa temporada sem estudar, sem fazer uma redação, sem escrever uma carta, fazer o resumo de um livro. Então foi bastante tempo, acho que foram mais de 9,10 anos sem estudar. Então foi essa situação que dificultou”.

Otimista e persistente, ele conta que colegas de curso o ajudaram:

“O que permitiu que eu aprendesse, me adaptasse mais, foi graças aos contatos mesmo que a gente tem diariamente. Quando a gente sente dificuldade, a gente procura uma pessoa que entende com facilidade e aí a gente acaba fazendo amizade com essas pessoas, e aí vai multiplicando essas pessoas.”

No início ele sentia dificuldade com o português, não só nas aulas, mas nas interações sociais: “eu não conseguia conversar muito, assim, por exemplo, eu não tirava brincadeira com os amigos que não são indígenas”. Com o passar do tempo sentiu evoluir essas dificuldades: “pra você ver que as coisas vêm mudando, eu tô conseguindo conversar, tô conseguindo desenvolver uns textos, tô lendo mais um pouco, estudando, e assim com relacionamento social também mudou”.

O espírito positivo e pragmático de Nelson colore também o que pensa sobre as diferenças culturais: “as culturas têm que casar”, ele defende. Nas entrevistas ele menciona diversas vezes a importância de “somar” as referências, se abrir para o que aprende, sem deixar “sua

cultura”. Aliás, ele acredita que parte do que aprendeu na universidade foi justamente valorizar essas tradições indígenas.

“Eu não vou deixar de valorizar minha cultura, meus costumes. Eu acho que esse conhecimento que a gente passa ter a partir da universidade, ele soma com essa valorização, né? Ele acrescenta na formação, pra gente continuar valorizando e resgatando também o que a gente deixou de fazer, por exemplo. (...) Eu acho que tem que continuar assim, desse jeito, não é bem misturando as culturas, mas eu diria que as culturas têm que casar. Por quê eu digo isso? Porque a gente tem que entender essa cultura não indígena e eles têm que entender a nossa cultura também, nesse sentido.”

Referindo-se a disciplinas onde a temática indígena é discutida na Unicamp, ele salienta que a universidade desempenha um papel importante ao oferecer oportunidades de valorizar e de trazer conhecimentos sobre realidades indígenas, pois ele lembra também que, por vezes, os indígenas que cresceram em contextos urbanos podem não conhecer mais suas tradições, em decorrência de apagamentos fruto da história colonial. Nelson pensa que essas disciplinas ou outras ocasiões onde estudantes indígenas possam falar e aprender sobre suas culturas são importantes, inclusive, para sua permanência na universidade.

“A gente sabe muito bem que a colonização chegou pra acabar com essa cultura. Então, a partir disso, principalmente as pessoas que moram na cidade, muitas das vezes elas não conhecem, não conhecem o que os brancos já estudaram pra criar até uma disciplina disso. (...) Então é uma das coisas muito fundamentais pra permanência, de falar um pouco da cultura, de falar um pouco da vivência, seja pra valorização, pra combate de racismo, entre outros problemas que tem hoje.”

Ao contrário de um certo lugar-comum, bastante presente nas universidades, em que se considera que pessoas indígenas chegam ao Ensino Superior com um projeto quase sempre associado à busca de melhoria de vida para seu povo, Nelson deixa claro que seus objetivos iniciais, ao ingressar na universidade, eram muito mais pessoais, ligados a um desejo de ascensão individual, e que foi na universidade que ele começou a pensar mais “no coletivo”. Ele mostra também preocupação com a família, mas o sentimento de participar de um coletivo, e atuar por ele, teria se desenvolvido na universidade.

“Quando eu vim, acho que é bom falar um pouco disso, eu estava mais ligado nas questões de trabalho do que trabalhar em prol da coletividade. Era só mais trabalho, individual, meu, minhas coisas, mais do que trabalhar pelo coletivo ou trabalhar pelo meu próximo. Então, a trajetória em si, particular, ela veio mudando conforme a gente vai aprendendo com outras pessoas, com os professores, até com nossos amigos também. O respeito também acaba envolvendo essa parte, a gente acaba respeitando o lugar onde a gente tá, onde a gente estuda. Então certos fatores começam a fluir, e a gente vai mudando também.”

Nelson tem, de facto, assumido lugar de representante estudantil em alguns espaços importantes da universidade, como a moradia estudantil e a congregação de seu curso. Não são representações onde ocupa um lugar específico como estudante indígena, mas simplesmente como estudante, discutindo questões relativas à vida universitária. Ele também tem participado ativamente de um coletivo aí sim específico, de estudantes indígenas. E, desde 2025, é o único indígena no time de futebol de seu curso, o que relata com orgulho nas redes sociais. Nelson, como diversos estudantes que entrevistamos, valoriza também muito o apoio logístico e financeiro que recebe da universidade. Sabe que não é muito, mas que, ao mesmo tempo, é raro. E a ele associa o apoio moral que recebe da família, entendendo-os como razões, e até mesmo uma responsabilidade, para não desistir do curso.

“Como eu falei, a universidade dá esse incentivo, apesar de ser pouco, mas é muito significativo para quem não tem. Eu fico um pouco triste quando vejo as pessoas desistindo, tendo essa oportunidade, e volta para casa da família e dá trabalho pra família... Em vez de ajudar, terminar o curso, se formar, encontrar um emprego e ajudar a família, eu me sentiria bem assim. (...) Até porque pra estar por aqui tem gente apostando na gente, tem gente acreditando na gente, como a universidade acredita na gente. Eu sei que é um direito, mas quando se dá um espaço pra você ficar, não pagar energia, nem pagar água, então é uma oportunidade que te dão.”

Quando redigíamos esse texto, Nelson cursava seu sétimo ano de curso, prevendo uma formatura em 2026 e pensando em seu trabalho de conclusão de curso¹². Ele tem consciência que está levando mais tempo que o previsto para concluir a Graduação, mas pondera: “assim,

¹² O curso de Nelson tem 4 anos de duração. Em tempos normais, todos os estudantes podem concluí-lo em até 6 anos, e com a pandemia, houve uma ampliação dos prazos.

com esse passo devagar, a gente vai aprendendo e conquistando novos caminhos, e novos espaços também”. Nelson pretende ficar na região de Campinas, “tudo que eu preciso é uma oportunidade” e, como é comum em trajetórias de migrantes, aos poucos, tem incentivando a vinda de familiares. Duas primas e um primo seus já se tornaram estudantes da Unicamp.

Sociologia da educação como ferramenta para pensar percursos de indígenas universitários

Após termos seguido os passos de dois estudantes, propomos agora destacar algumas dinâmicas que são visíveis nestas trajetórias, mas também em outras do conjunto de entrevistas realizadas. Traremos, assim, ocasionalmente, materiais de outros estudantes. Para esta análise mobilizaremos tanto a literatura sobre indígenas no ensino superior (sobretudo no Brasil), como aquela sobre estudantes oriundos das camadas populares frequentando universidades seletivas, pois, como já indicamos, as semelhanças nos pareceram importantes entre a situação de estudantes indígenas e a de estudantes de camadas populares. Estes estudos sobre estudantes de camadas populares, que poderíamos incluir em uma literatura mais ampla sobre trânsfugos de classe, mobilizam, em sua maioria, um arcabouço teórico bourdieusiano que analisa as trajetórias educacionais em termos de capital cultural, das hierarquias sociais na distribuição de bens simbólicos, da construção de um *habitus* ou de disposições que decorrem de um determinado posicionamento no espaço social (Bourdieu, 1974; Bourdieu & Passeron, 1982). Ao dialogar com estas pesquisas, fizemos a aposta de que esses conceitos e, mais que isso, que esse modo de raciocinar, é heurístico também para pensar a situação de estudantes indígenas em uma universidade pública. Trabalhos que prolongam a perspectiva bourdieusiana sobre a educação, complexificando-a e trazendo nuances, mesmo quando não tratam especificamente do ensino superior, como os estudos de Bernard Lahire (1997, 2005), Maria Alice Nogueira (2000) ou João Teixeira Lopes (2016, 2023), são igualmente importantes pois ajudam a apreender pontos comuns de trajetórias educacionais que contradizem as estatísticas.

Os pontos que queremos destacar da experiência dos estudantes indígenas são: i) o *gap* educacional ou sentimento de defasagem diante das exigências da universidade; ii) o

sentimento de ser diferente e os desafios de combinar universos culturais distantes; iii) a universidade como espaço de reafirmação étnica; iv) transferência de capitais para a comunidade de origem.

i) *Gap* educacional ou sentimento de defasagem diante das exigências da universidade

A percepção de uma defasagem escolar diante dos desafios de uma universidade pública, considerada uma das melhores do país, é recorrente entre os estudantes indígenas que ingressaram na Unicamp. Esse ponto também é, como se sabe, indicado na literatura sobre estudantes de camadas populares matriculados em universidades seletivas – no caso do Brasil são as universidades públicas, mas em outros países como a França, são algumas somente dentre as instituições públicas que são as mais seletivas, as “grandes escolas” (Allouch, 2022; Costa, Lopes & Caetano, 2014; Gonçalves Filho, 1998; Lopes, 2023; Martins, 2019; Mesquita, 2020; Pasquali, 2014; Piotto, 2008; Portes, 2000, 2001, 2014; Santos, 2011; Silva, 2020; Truong, 2015; Viana, 2000; Zago, 2006).

Estudos sobre desempenho acadêmico de estudantes cotistas no Brasil mostram, efetivamente, que no início do curso se observa um desempenho ligeiramente inferior ao de estudantes não cotistas, mas isso tendo a se equalizar com o desenvolvimento do curso (Wainer & Melguizo, 2018; Waltenberg & Carvalho, 2012). As pesquisas com enfoque qualitativo acima citadas indicam a percepção de uma desvantagem educacional que às vezes persiste por todo curso. Cabe lembrar que estudos recentes sobre a educação básica no Brasil indicam que as desvantagens raciais persistem ainda nesse nível de ensino, se sobrepondo às desvantagens sociais (Érnica, Rodrigues & Soares, 2025).

Gislenny é explícita quanto à falta que sente de ter tido certos conteúdos na escola, os “termos técnicos” ou “nome antigos”, que na universidade são evocados por professores com naturalidade. Nelson sentiu essa dificuldade na expressão em língua portuguesa, tanto para exigências acadêmicas, como nos códigos e maneiras de falar dos colegas de turma. Sabemos que o humor é profundamente cultural, e o facto de que ele não conseguia “tirar brincadeira” com seus colegas não indígenas, é revelador de como essas diferenças afetam o convívio. As

amizades e as interações informais são um importante fator de “afiliação” ao ensino superior (Coulon, 2017), portanto não se trata somente de aspectos “paralelos” aos estudos, são dimensões que o influenciam diretamente. Nelson mesmo indica como as amizades ou, ao menos, relações de coleguismo em sala de aula são importantes para um apoio à compreensão das matérias (“a gente busca quem entende com facilidade”). Com sua personalidade positiva e persistente, foi construindo caminhos para tecer laços de amizade, apoiando-se por exemplo no esporte.

A sensação de ter “perdido os primeiros capítulos da novela”, como disse um estudante, e de não conseguir acompanhar as explicações dos professores aparece em praticamente todas as entrevistas, por vezes em tons mais dramáticos, como em um estudante de um curso de exatas, que acabou por evadir.

“Quando o professor, no momento em que ele tá explicando eu não consigo entender, é algo traumatizante. No Ensino Médio você não viu aquilo que você vê na universidade... Nada daquilo! Olha, fiquei pensando assim, será que eu vou terminar, será que eu vou ter esse certificado da Unicamp já que eu não tô entendendo nada, já que eu tô tendo muita dificuldade de entender?”

Cabe ainda mencionar, nesse ponto, que se os dois estudantes retratados têm trajetórias pouco comuns para seu meio social, podendo ser pensadas como improváveis, eles não deixaram também de ter acesso a referências que os encorajaram ou apoiaram de alguma forma na aproximação com o universo escolar e de rotina de estudos.

Ambos são os primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior, portanto, universitários “de primeira geração”. Nelson é também o único entre os irmãos a estar no ensino superior, e Gislenny é a primeira entre os irmãos, já que uma irmã ingressou um ano depois em uma outra universidade. Mas contaram com o que Paul Pasquali (2014) qualifica de “pequenos capitais”, ou seja, “capitais” que não se configuram como aqueles que se captura nas estatísticas, como nível de escolaridade e ocupação dos pais, mas que aparecem em todas as histórias de estudantes com trajetórias de sucesso improváveis, portanto indicam ser condição para a exceção: algum familiar ou às vezes amigo que tem uma carreira educacional bem sucedida, pais que, apesar da escolaridade baixa, estabelecem rotinas de

estudo para os filhos, ou ainda uma configuração familiar em que a “ordem moral doméstica” (Lahire, 1997: 25) favorece comportamentos compatíveis com a disciplina escolar. Tias e algumas primas de Gislenny lhe serviam de inspiração; uma amiga conhecia os caminhos dos vestibulares. O pai de Nelson dá o exemplo de determinação e disciplina num percurso de formação como pastor, que envolve leitura e estudos; alguns primos também o inspiram, já que Nelson vê que aqueles com maior escolaridade, passam a assumir papéis de liderança¹³.

Teixeira Lopes (2023), em sua pesquisa sobre mulheres estudantes de classes populares na Universidade do Porto, fala da importância de “outros significativos”, no mesmo sentido. As análises destes estudos sobre estudantes populares se mostram, portanto, úteis, também neste ponto, para entender o percurso de estudantes indígenas.

ii) O sentimento de ser diferente e os desafios de combinar universos culturais distantes

Parte do sentimento de ser diferente está justamente relacionado com as disparidades educacionais, ao facto de sentir-se sempre “atrás de todos os outros”, como explica um estudante da área de exatas.

“Porque a gente se compara o tempo todo. E você não vai ter o mesmo conhecimento que eles, porque muitos deles vieram de escola particular, fizeram cursinho, enquanto que você é indígena, e você não teve acesso a uma educação que eles tiveram, você veio de escola pública lá do interiorzinho do Amazonas... Mesmo os que vem de escola pública, mas as escolas aqui em São Paulo não é a mesma coisa que lá.”

Também aparece nos relatos fatores como a origem regional, o sotaque, o fenótipo, as redes de interconhecimento existentes entre os demais estudantes (as “panelinhas” evocadas por Gislenny), e ainda comentários que revelam o pertencimento de classe. O constrangimento a partir de conversas sobre viagens internacionais, por exemplo, foi registrado em muitas entrevistas. Ele também aparece nos estudos sobre estudantes de camadas populares

¹³ A relação entre níveis de escolaridade mais elevados e a função de liderança entre indígenas foi notada por Stéphanie Guyon (2016), na Guiana Francesa.

(Portes, 2014; Piotto, 2014). Gonçalves Filho (1998) fala de “humilhação social”, quando o indivíduo teria a sensação de desconforto ou dor emocional causada pela percepção de desigualdade de classes. Em estudos sobre as experiências de estudantes de baixa renda, bolsistas em universidades privadas, Santos (2011) e Ribeiro e Guzzo (2019) chamam a atenção para uma dualidade entre inclusão e exclusão social dentro dos ambientes universitários. Demonstram que embora os estudantes bolsistas atribuam à universidade uma oportunidade de inclusão social, por outro lado, ainda se sentem excluídos e enfrentam sentimentos de humilhação, constrangimento e vergonha devido às suas origens sociais.

O momento de formar grupos para trabalhos em sala de aula parece tornar mais agudas as dificuldades relativas ao convívio com as diferenças, que não são, vale lembrar, isentas de hierarquias sociais. Não são simples diferenças, mas diferenças carregadas de julgamentos, construídos em função das posições desiguais no espaço social de uma sociedade com passado colonial. Nesse cenário, é interessante a postura conciliadora de Nelson, que menos do que reclamar dessas diferenças, acredita na importância de “casar” os universos culturais, considerando pertinente tanto aprender sobre o que não conhece, quanto ensinar aos colegas aspectos da “sua cultura”. Para que isso aconteça, ele mesmo reconhece a importância da mediação da universidade, com um programa curricular que permita que essas trocas ocorram de forma construtiva, ao menos dentro de sala de aula.

iii) A universidade como espaço de reafirmação étnica

A literatura internacional mostra que o ingresso nas universidades tem fomentado, no caso de estudantes indígenas, uma releitura do passado colonial e o fortalecimento de expressões de pertencimento étnico (Gagné, 2009; Gaudry & Lorenz, 2018; Pechenkina, 2015). Isso ocorre num cenário internacional em que o respeito à diversidade cultural e aos direitos de povos indígenas têm sido afirmados por organismos multilaterais, acadêmicos e inseridos em legislações nacionais (Bellier, Cloud & Lacroix, 2017), apesar do – e justamente fazendo face ao – racismo e preconceitos persistentes. As universidades também vêm sendo incentivadas a desenvolver ações em favor da diversidade e equidade em fóruns internacionais, como as

Conferências Mundiais e Regionais de Educação Superior promovidas pela Unesco¹⁴, ou pelo menos isso vinha ocorrendo até as mais recentes mudanças políticas em direção contrária nos Estados Unidos.

As políticas de inclusão étnico-racial e vestibular indígena na Unicamp se inserem nesse cenário e são acompanhadas por ações da universidade que, além de incluir as/os estudantes, valorizam a temática indígena em palestras, atividades culturais e disciplinas. Também houve a criação de disciplinas específicas para os estudantes indígenas, visando ao mesmo tempo facilitar sua integração na universidade e promover a interação entre os estudantes de diferentes povos e regiões (Santos, no prelo). Nesse contexto, muitos estudantes de facto relatam que chegando na universidade “descobriram os movimentos”, ligados à defesa de direitos indígenas e também outros movimentos sociais, como conta Gislenny. Ou, como Nelson, relatam que na universidade começaram a participar desses movimentos e passar a ter uma atuação mais em prol “do coletivo”.

Com relação a estudantes negros, um dos efeitos das ações afirmativas de cunho racial no Brasil tem sido a multiplicação de coletivos estudantis onde a identidade enquanto estudantes negros é o fator de agrupamento (Guimarães, Rios & Sotero, 2020). Muitos passam a se reconhecer como pessoas negras neste contexto universitário (Dantas & Isidoro, 2024), além de buscar por “experiências de formação para as relações étnico-raciais e formação política e demanda por acolhimento” (Mesquita, 2020: 203). Também nas experiências de jovens de classes populares que ingressaram no ensino superior, Makeliny Nogueira (2013: 18) menciona que esses estudantes com “trajetórias singulares e pouco comuns dentre seus pares (...) vão se constituindo como um grupo social que se amplia, dadas as políticas de enfrentamento da desigualdade”.

Para além das entrevistas, tem sido comum na Unicamp observar estudantes indígenas usando cocares, pinturas corporais e outros signos associados a suas culturas em eventos e manifestações, de modo a fortalecer suas identidades políticas, reafirmar seu pertencimento

¹⁴ Ver o documento final da última Conferência Mundial de Educação Superior em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912?posInSet=8&queryId=N-EXPLORE-4fabf212-59d4-4110-804a-90ed4ae68493>.

étnico ou se engajar em causas a ele relacionadas. Evidentemente nem todos os/as estudantes escolhem esse caminho, e em outros trabalhos do grupo de pesquisa procuramos mostrar que há também estudantes que escolhem “ficar na sua”, e não trazer a público a faceta indígena de sua identidade (Moretti, 2024). Mas é preciso registrar que a maioria dos relatos vai na direção de uma valorização, e, até mesmo, uma descoberta de seu pertencimento étnico estando na universidade.

iv) A transferência de capitais para a comunidade de origem ou família

Por fim, destacamos a preocupação presente em praticamente todos os estudantes de “ajudar a família”, como mencionou Gisleny. Muitos mencionam também o desejo de levar melhorias para suas comunidades de origem. Uma outra forma de mostrar esse apoio é incentivando que familiares prestem o processo seletivo para ingressar na Unicamp ou em outras universidades públicas. Temos observado isso acontecer, como no caso de Nelson, quando os primeiros estudantes instalados em Campinas abrem rotas de migração para outros seguirem o mesmo caminho.

O tema do “retorno à comunidade” é muito presente na literatura sobre universitários indígenas no Brasil, seja evocando o desejo expresso por estudantes de retornar fisicamente às suas comunidades, ou a expectativa das comunidades sobre esse retorno, e as tensões que isso pode gerar nos casos em que isso não coincide com planos individuais do/a estudante. Também há autores que evocam o “retorno” pensado como não necessariamente físico, mas num cenário onde estudantes construam projetos de melhoria para suas comunidades. Wagner do Amaral (2010) analisando experiências de indígenas em universidades paranaenses, sugere pensar esse aspecto como um necessário “duplo pertencimento” dos estudantes indígenas: “pertencimento étnico-comunitário e o outro com a sua identidade universitária” (2010: 278). Tendo em vista que as políticas brasileiras para povos indígenas são construídas tendo o território como base, sendo o direito “às terras tradicionalmente ocupadas” (Constituição Federal do Brasil, 1988, art. 231) o mais fundamental dos direitos indígenas no país, essa expectativa sobre algum tipo de “retorno ao território” não é surpreendente. Antes que as universidades tivessem desenvolvido seus programas de

inclusão dirigidos a indígenas, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) concedia apoio financeiro aos estudantes, e exigia, mediante declaração assinada, um “compromisso em contribuir com atividades de melhoria de vida para o seu povo” (Paulino, 2008: 142). Em nossos materiais, esse ponto aparece efetivamente na grande maioria das entrevistas, porém muitas vezes a preocupação que os estudantes evocam é com o grupo familiar, e não necessariamente com a comunidade ou povo mais amplamente. Analisar esse aspecto, portanto, como uma dinâmica de “transferências de capital”, nos parece mais pertinente, já que tira o foco da “comunidade” e deixa aberto para pensar uma preocupação mais restrita ao grupo familiar ou, de facto, uma intenção dirigida ao grupo mais amplo.

A expressão “transferência de capitais” é proposta por Paul Pasquali (2014) e também utilizada por Fabien Truong (2015), em suas pesquisas com estudantes de classes populares na França. Eles observam uma “transferência” de diferentes capitais, em favor sobretudo de membros de sua família, e por vezes, mais amplamente, de sua rede de interconhecimento, que os estudantes adquirem na universidade: capital de conhecimento ligado a seus cursos, capital relacional, ou capital ligado à compreensão dos mecanismos dos sistemas educativos¹⁵. Percebemos uma dinâmica similar entre estudantes indígenas participantes da pesquisa, e também consideramos pertinente essa abertura aos diferentes tipos de contribuição que os estudantes podem levar às pessoas das quais são próximos, para além de um compromisso estrito com o desenvolvimento, em termos de melhoria das condições de vida, do território de onde vieram. A contribuição, por exemplo, de abrir caminhos para a vinda de parentes, como fizeram Nelson e Gisleny, cabe melhor nesta definição, no nosso entender, mais ampla.

Considerações finais

Este texto foi elaborado a partir do trabalho conjunto de duas pesquisadoras em posições diferentes. A primeira autora foi estudante indígena de Graduação na Unicamp (2017-2021), tendo ingressado antes da implementação do Vestibular Indígena e acompanhado a chegada

¹⁵ Para uma discussão em português destes trabalhos ver Mezié, Guilherme e Medaets (2021).

dos “parentes” indígenas em 2019, como veterana e, a partir de 2020, como pesquisadora de iniciação científica. Desenvolveu em seguida seu mestrado e está iniciando um doutorado sobre o tema, sob orientação da segunda autora. Esta é docente na mesma universidade, onde atua também como coordenadora de um centro de Antropologia da Educação.

O interesse pelo diálogo entre as pesquisas sobre estudantes universitários de camadas populares, e mais amplamente, sobre trajetórias educacionais “improváveis”, acompanha a segunda autora desde a revisão bibliográfica para a elaboração do projeto que ancorou a pesquisa. Ele foi reforçado na interação entre as duas autoras, tendo a primeira passado ela mesma por movimento de releitura de sua história pessoal e “reconexão” com sua identidade étnica no momento do preparo para o ingresso na universidade, em um cursinho popular na cidade de Limeira, e nos primeiros semestres da Graduação (Silva, 2024). Como também acontece com outros estudantes indígenas, suas amizades e alianças durante o curso foram sobretudo com outras estudantes de baixa renda, no caso com “mães-solo”, que compartilhavam a rotina de levar e buscar seus filhos na creche e de negociar horários de entrada e saída de aula com professores. Com a chegada dos ingressantes via Vestibular Indígena quando ela estava em seu terceiro ano de faculdade e, posteriormente, com o início de sua atuação como pesquisadora, a reflexão sobre o percurso dos estudantes foi acompanhada da reflexão sobre o seu próprio, num exercício de reflexividade que envolveu a nós duas, em inúmeras conversas, leituras e escritas conjuntas. Buscamos, assim, juntas compreender as dinâmicas sociais e culturais que influenciam as trajetórias de estudantes indígenas no ensino superior e identificar semelhanças com as experiências de estudantes de camadas populares a partir da literatura disponível. Buscamos também evidenciar não só as transformações que foram ocorrendo ao longo de seus percursos universitários, os desafios enfrentados, mas também as oportunidades que foram emergindo durante sua permanência na universidade.

Isso não significou, de forma alguma, desconsiderar os aportes de outros estudos sobre indígenas universitários. A posição dos estudantes indígenas não pode ser compreendida sem que seja considerado o processo de construção e reconstrução das identidades étnicas e da relação com os territórios indígenas. A existência de semelhanças entre estudantes de classes

populares e estudantes indígenas não significa de forma alguma que não existam especificidades. Notamos, por exemplo, que muitos estudantes indígenas perceberam, na universidade, as histórias comuns que partilham enquanto indígenas, já que oriundos de regiões e povos diferentes, favorecendo a emergência de movimentos pan-indígenas. Ou ainda que boa parte deles gostaria de ver valorizados “saberes indígenas” dentro da universidade. Não se trata, portanto, de reduzir ou fazer igualar a experiência dos estudantes indígenas àquela de estudantes de classes populares, e sim de um esforço analítico para não contribuir para a exotização dos estudantes indígenas, como se nada do que já foi possível compreender sobre estudantes de classes populares pudesse servir para pensar suas experiências universitárias. Esperamos ter mostrado ao longo do texto que essa lente de análise permitiu avançarmos na compreensão das trajetórias educacionais improváveis de estudantes indígenas, e que os resultados possam contribuir para aprimorar políticas de permanência.

Referências bibliográficas

ALLOUCH, Annabelle (2022), *Les nouvelles portes des grandes écoles*, Paris, PUF.

AMADO, Simone Eloy (2016), “O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul”, *Zona de impacto*, 2 (18), pp. 6-20.

AMARAL, Wagner Roberto do (2010), *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*, Tese de Doutorado em Educação, Paraná, Universidade Federal do Paraná.

AMARAL, Wagner Roberto do.; BRAVO, Felipe Curivil; & SORIA, Maria Gabriela (2020), “Ingreso Universitario y Pueblos Indígenas”, *Revista del CISEN*, 2(8), pp. 169-174. <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/19307>.

ANDRELLO, Geraldo (2006), *Cidade do Índio: Transformações e Cotidiano em Iauaretê*, São Paulo e Rio de Janeiro, Editora UNESP/ISA e NuTI.

BELLIER, Irène; CLOUD, Leslie; & LACROIX, Laurent (2017), *Les droits des peuples autochtones. Des Nations unies aux sociétés locales*, Paris, L’Harmattan.

BOURDIEU, Pierre (1974), *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo, Perspectiva.

BOURDIEU, Pierre; & PASSERON, Jean-Claude (1982), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2. Ed), Rio de Janeiro, Francisco Alves.

CAMPOS, Luiz Augusto; & LIMA, Márcia (2025), *O impacto das cotas: duas décadas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro*, São Paulo, Autêntica.

CGEE (2014), *Apoio à criação de uma instituição de ensino superior indígena*, Brasília, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE).

COSTA, António Firmino da; LOPES, João Teixeira; & CAETANO, Ana (2014), *Percursos de estudantes do ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso*, Lisboa, Mundos Sociais.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL (1988), Artigo 231.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. COULON, Alain (2017), “O ofício de estudante: a entrada na vida universitária”, *Educação e Pesquisa*, 43(4), pp. 1-12.

DAL’BO, Talita (2018), *A presença de estudantes indígenas nas universidades: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer*, Tese de Doutorado em Antropologia Social, São Paulo, Universidade de São Paulo.

DANTAS, Adriana Santiago R.; & ISIDORO, Guilherme Augusto V. (2024), “Comissão de heteroidentificação e classificação racial de estudantes pardos”, *Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, 54, e10689.

DOEBBER, Michele Barcelos (2017), *Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência*, Tese de doutoramento em Educação, Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ÉRNICA, Maurício; RODRIGUES, Érica Castilho; & SOARES, José Francisco (2025), “Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados”, *Dados Revista de Ciências Sociais*, 68(1), pp. 1 - 44. <https://doi.org/10.1590/dados.2025.68.1.345>.

FERES JÚNIOR, João *et al.* (2018), “Ação afirmativa: conceito, história e debates”, Rio de Janeiro, EDUERJ. <https://doi.org/10.7476/9786599036477>.

GAGNÉ, Natacha (2009), “L’université: un site d’affirmation et de négociation de la coexistence pour les jeunes Maaori de Nouvelle-Zélande”, in Natacha Gagné & Laurent Jérôme (orgs.),

Jeunesses autochtones. Affirmation, innovation et résistance dans les mondes contemporains, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.97-122.

GAUDRY, Adam; & LORENZ, Danielle (2018), "Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy", *AlterNative*, 14 (3), pp. 218-227.

GONÇALVES FILHO, José Moura (1998), "Humilhação social - um problema político em psicologia", *Psicologia USP*, 9(2), pp. 11-67.
<https://www.scielo.br/j/pusp/a/s63y4NmBfsHYpwm3gtw4wFD/>.

GOULART, Ana Caroline (2014), *Experimentar, contestar e refazer-se: caminhos de sonhos e enfrentamentos percorridos por acadêmicos kaingang e guarani na Universidade Estadual de Londrina-PR*, Tese de Mestrado em Antropologia Social, Paraná, Universidade Federal do Paraná.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio (2009), *Racismo e antirracismo no Brasil* (3ª ed.), São Paulo, Editora 34.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio; RIOS, Flávia; & SOTERO, Edilza (2020), "Coletivos negros e novas identidades raciais", *Novos Estudos Cebrap*, 39(2), pp. 309-27.

GUYON, Stéphanie (2016), "L'engagement des « transfuges coloniaux » en Guyane française : genre, relations coloniales et mobilité sociale", *Politix*, 16(114), pp.177-201.

HASENBALG, Carlos (1979), *Discriminação e desigualdade raciais no Brasil*, Rio de Janeiro, Editora Graal.

HASENBALG, Carlos (1988), *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*, Rio de Janeiro, Vértice.

HASENBALG, Carlos; & SILVA, Nelson do Valle (1992), *Relações raciais no Brasil contemporâneo*, Rio de Janeiro, Rio Fundo Editora.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; & LIMA, Márcia (1999), *Cor e estratificação social*, Rio de Janeiro, Contracapa Livraria.

IBGE (2022), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Demográfico 2022, Questionário Básico. Disponível em:
https://anda.ibge.gov.br/np_download/censo2022/questionario_basico_completo_CD2022_atualizado_20220906.pdf

IUBEL, Aline; & LEIRNER, Pedro (2019), “Políticas da hierarquia e movimentos da política no alto Rio Negro: algumas transformações indígenas”, *Etnográfica*, 23 (2), pp. 391-413.

JODAS, Juliana (2019), *A luta também é com a caneta: usos e sentidos da universidade para estudantes indígenas*, Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

LAHIRE, Bernard (1997), *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, São Paulo, Ática.

LAHIRE, Bernard (2005), “Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual”, *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 11-42.

Lei 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

LIMA, Márcia (2014), “A Obra de Carlos Hasenbalg e seu Legado à Agenda de Estudos sobre Desigualdades Raciais no Brasil”, *Dados - Revista de Ciências Sociais*, 57(4), pp. 919 a 933. <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201428>.

LIMA, Márcia; & PRATES, Ian (2015), “Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente, in Marta Arretche (org.), *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*, São Paulo, UNESP, CEM.

LOPES, João Teixeira (2016), “A universidade e seus estudantes: um olhar de dentro”, *Revista lusófona de estudos Culturais*, 3(2), pp. 81-96.

LOPES, João Teixeira (2023), *Elas - Percursos inesperados de jovens mulheres das classes populares*, Porto, Tinta da China.

LLOYD, Marion (2016), “Uma década de políticas de acción afirmativa em la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro”, *Revista de la Educación Superior*, 45(178), pp. 17-29.

MARTINS, Luciana B. (2019), *Gênero e acesso ao ensino superior: mulheres estudantes das camadas populares na USP*, Tese de Mestrado em Educação, Ribeirão Preto, Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo.

MEDAETS, Chantal; ARRUTI, José Maurício; & ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de (2024), “Cotas para negros, encontro de saberes para indígenas: gramáticas da inclusão étnico-racial no

Ensino Superior”, *Novos Estudos Cebrap*, v. 43, n. 2, pp. 261-289. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25091/S01013300202400020005>.

MEDAETS, Chantal Victória; ROMERO, Marina Ribeiro; HÂNCIO, Luiz Felipe Medina; ARRUTI, José Maurício Paiva Andion; & FERREIRA, Lucas (2024), "Observatório indígenas e quilombolas no ensino superior (obiques)", <https://doi.org/10.25824/redu/55WHP2>, Repositório de Dados de Pesquisa da Unicamp, V2 (também disponível em: <https://www.ceape.fe.unicamp.br/pt-br/obiques>).

MESQUITA, Tayná Victória de Lima (2020), *É preciso mudar os lugares da mesa: um estudo das carreiras militantes de acadêmicos negros na Universidade Estadual de Campinas*, Tese de Mestrado em Educação, Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MEZIÉ, Nadège; GUILHERME, Alexandre A.; & MEDAETS, Chantal (2011), “Democratização escolar e a mobilidade social na França: a Sociologia empírica de Beaud, Truong e Pasquali”, *Práxis Educativa*, [S. l.], 16, pp. 1-27. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16202>.

MONTERO, Paula (2006), *Deus na aldeia: missionários, índios e mediação cultural*, São Paulo, Globo.

MORETTI, Iandra (2024), *A identidade étnica no ensino superior: trajetórias de estudantes indígena*, Tese de Mestrado em Antropologia Social, Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas.

NOGUEIRA, Maria Alice, (2000), *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Vozes.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes (2013), *Educação, desigualdade e políticas públicas: a subjetividade no processo de escolarização da camada pobre*, Tese de Doutorado em Psicologia, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PASQUALI, Paul (2014), “Passer les frontières sociales”, *Comment les “filières d’élite” entrouvrent leurs portes*, Paris, Fayard.

PAULINO, Marcos M. (2008), *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*, Tese de Mestrado em Educação, Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PECHENKINA, Ekaterina (2015), "Who needs support?: Perceptions of institutional support by Indigenous Australian students at an Australian university", *UNESCO Observatory Multi-Disciplinary Journal in the Arts*, 4(1), pp. 1-21.

PELLEGRINI, Diana de P.; GHANEM, Elie; & NETO, Antônio Fernandes G. (2021), "O Brasil Respeita o Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior? Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM.", *Educação & Realidade*, 46(4), e118188. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236118188>.

PEREIRA, Gilza F. Souza Felipe; & AMARAL, Wagner Roberto do (2024), "Perspectivas de acadêmicas indígenas no enfrentamento do racismo na universidade", *EM PAUTA*, 22, pp. 133-147.

PIOTTO, Débora (2008), "Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares", *Cadernos de Pesquisa*, 38 (135), pp. 701-727.

PIOTTO, Débora (2014), *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*, São Carlos, Pedro e João Editores.

PORTES, Écio Antônio (2000), "O trabalho escolar das famílias populares", in Maria Alice Nogueira e Geraldo Romanelli (Orgs.), *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Vozes, pp. 61-80.

PORTES, Écio Antônio (2001), *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*, Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

PORTES, Écio Antônio (2014), "A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites, in Débora Piotto (org.), *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*, São Carlos, Pedro e João editores.

RIBEIRO, Flávia de Mendonça; & GUZZO, Raquel Souza Lobo (2019), "Psicologia e Ensino Superior: Aspirações pequeno-burguesas e contradições cotidianas em cotistas", *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1).

RUSSO, Kelly; & DINIZ, Edson (2015), "Ação afirmativa e direito à educação: desafios de acesso e permanência de estudantes indígenas no estado do Rio de Janeiro", *Educação, Cultura & Comunicação*, 7(1), pp. 46-65.

SANTOS, Nadja Maria Codá dos (2011), *Educação e PROUNI: Política de inclusão social na perspectiva transdisciplinar*, Tese de Doutorado em Serviço Social, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SANTOS, Lilian Abram (no prelo), "Letramentos acadêmicos e ensino de língua portuguesa para universitários indígenas", *Pratiques de Formations et Analyses*.

SHULIST, Sarah (2018), *Transforming indigeneity: urbanization and language revitalization in the Brazilian Amazon*, Toronto, Toronto University Press.

SILVA, Edilene Alves da (2024), *Outros como eu chegando: uma etnografia sobre as vivências dos estudantes indígenas na Unicamp*, Tese de Mestrado, Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, Suellen Francine da S. (2020), *Vivências escolares de estudantes negros: o acesso à Universidade de São Paulo após a adoção das cotas raciais*, Tese de Mestrado em Educação, Ribeirão Preto, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo.

TRUONG, Fabien (2015), *Jeunesses françaises. Bac +5 made in banlieue*, Paris, La Découverte. <http://journals.openedition.org/lectures/19144>.

VENTURA DOS SANTOS, Augusto (2016), *Políticas Afirmativas no Ensino Superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)*, Tese de Mestrado em Antropologia Social, São Paulo, Universidade de São Paulo.

VIANA, Maria José B. (2000), "Longevidade escolar em família de camadas populares: algumas condições de possibilidades", in Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli & Nadir Zago. (org.), *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Vozes, pp. 25-55.

WAINER, Jacques; & MELGUIZO, Tatiana (2018), "Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014", *Educação e Pesquisa*, [online]. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612162807>.

WALTENBERG, Fábio; & CARVALHO, Márcia (2012), Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho, *Sinais Sociais*, 7(20), pp. 36-77.

WRIGHT, Robin M. (2005), *História Indígena e do indigenismo no Alto Rio Negro*, São Paulo, Mercado de Letras, Instituto Socioambiental - ISA.

ZAGO, Nadir (2006), "Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares", *Revista brasileira de educação*, 11(32), pp. 226-237.

Edilene Alves da Silva.

Role: Concetualização, Curadoria dos dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Validação, Visualização, Redação – revisão e edição.

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Rua Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária, Campinas, SP, Brasil. Faculdade de Educação da Unicamp, prédio anexo 3, sala 2. ORCID ID: 0000-0002-9688-8555.

E-mail: lenealva@gmail.com

Chantal Victória Medaets (autora para correspondência).

Role: Concetualização, Curadoria dos dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Supervisão, Validação, Visualização, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.

Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Rua Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária, Campinas, SP, Brasil. Faculdade de Educação da Unicamp, prédio anexo 3, sala 2. ORCID ID: 0000-0002-7834-3834.

E-mail: cmedaets@unicamp.br

Democratização e inclusão escolar: espaços e contextos de participação dos estudantes nas organizações escolares em Portugal

Leonor Lima Torres

Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Universidade do Minho.

José Augusto Palhares

Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Universidade do Minho.

Pedro Abrantes

Universidade Aberta.

Artigo recebido a 31/07/2025.

Aceite para publicação a 21/08/2025.

Resumo

Este artigo analisa de que forma as experiências participativas na escola e fora dela se relacionam com percursos mais inclusivos e com a cidadania democrática. Com base em dados de um inquérito nacional a alunos do 10.º ano ($n = 241.341$) administrado em 2008, 2011, 2014 e 2017, analisam-se as experiências participativas dos jovens em contextos escolares e não escolares. Os resultados evidenciam a persistência de desigualdades associadas à origem socioeconómica e ao género, expondo as limitações dos espaços de participação e questionando o papel democratizador da escola.

Palavras-chave: Educação; Juventude; Desigualdades.

Democratisation and school inclusion: spaces and contexts for student participation in school organisations in Portugal

Abstract

This article analyses how participatory experiences in and out of school are related to more inclusive pathways and democratic citizenship. Based on data from a national survey of 10th grade students ($n = 241.341$) administered in 2008, 2011, 2014 and 2017, the participatory experiences of young people in school and non-school contexts are analysed. The results show

TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto; & ABRANTES, Pedro (2025).

"Democratização e inclusão escolar: espaços e contextos de participação dos estudantes nas organizações escolares em Portugal",

Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. LII, pp. 109 - 142

DOI: <https://doi.org/10.21747/08723419/soc52a4>

the persistence of inequalities associated with socio-economic origin and gender, exposing the limitations of spaces for participation and questioning the democratising role of schools.

Keywords: Education; Youth; Inequalities.

Démocratisation et inclusion scolaire: espaces et contextes de la participation des élèves aux organisations scolaires au Portugal

Résumé

Cet article analyse la manière dont les expériences participatives à l'école et en dehors de l'école sont liées à des parcours plus inclusifs et à la citoyenneté démocratique. Sur la base des données d'une enquête nationale menée en 2008, 2011, 2014 et 2017 auprès d'élèves de 10e année (n = 241 341), les expériences participatives des jeunes dans des contextes scolaires et non scolaires sont analysées. Les résultats montrent la persistance des inégalités associées à l'origine socio-économique et au genre, exposant les limites des espaces de participation et remettant en question le rôle démocratisant des écoles.

Mots-clés: Éducation; Jeunesse; Inégalités.

Democratización e inclusión escolar: espacios y contextos para la participación de los estudiantes en las organizaciones escolares en Portugal

Resumen

Este artículo analiza cómo las experiencias participativas dentro y fuera de la escuela se relacionan con trayectorias más inclusivas y ciudadanía democrática. A partir de datos de una encuesta nacional a estudiantes de décimo grado (n = 241.341) administrada en las 4 primeras ediciones (2008, 2011, 2014 y 2017), se analizan las experiencias participativas de los jóvenes en contextos escolares y extraescolares. Los resultados muestran la persistencia de desigualdades asociadas al origen socioeconómico y al género, exponiendo las limitaciones de los espacios de participación y cuestionando el papel democratizador de la escuela.

Palabras clave: Educación, Juventud, Desigualdades.

Introdução

Face à expansão do individualismo e da fragmentação dos laços sociais, a escola adquire teoricamente uma nova centralidade enquanto espaço estruturante de socialização, propício à construção do bem comum e à promoção de práticas de cidadania ativa e de participação

democrática (Gutmann, 1999; Biesta, 2011). Contudo, a concretização da escola democrática debate-se com a influência crescente das políticas neoliberais que têm reconfigurado o seu papel nas últimas décadas. Sob as lógicas da racionalização e da performance, a escola opera hoje num contexto de tensão entre mandatos concorrentes (Dubet, 2002), sendo simultaneamente convocada a assegurar a excelência académica, promover a inclusão social e preparar os alunos para a empregabilidade num mercado de trabalho volátil — objetivos que, embora legítimos, frequentemente colidem em termos de prioridades, recursos e visões de educação. Estas múltiplas exigências podem limitar o espaço de experimentação democrática e reduzir a participação a práticas mais instrumentais ou formais, desligadas das realidades vividas pelos jovens.

Assim, compreender como as condições estruturais, os mandatos atribuídos à escola e as formas de participação dos jovens se articulam é fundamental para refletir criticamente sobre o papel da escola na promoção da cidadania democrática e na construção de espaços de inclusão. Tal reflexão exige, ainda, uma atenção particular aos efeitos diferenciados que esses processos produzem nos percursos e nas transições dos jovens, especialmente à luz das desigualdades sociais que continuam a marcar o acesso, a experiência escolar e os resultados. Neste contexto, duas questões centrais orientam a abordagem teórica e metodológica desenvolvida ao longo deste artigo: de que modo a escola, enquanto espaço atravessado por múltiplos mandatos institucionais e por persistentes desigualdades estruturais, pode constituir-se como promotora de formas substantivas de participação juvenil e de consolidação da cidadania democrática? Como influenciam as dinâmicas escolares — mediadas por desigualdades sociais e pelas formas de participação juvenil — os percursos educativos e os processos de transição escolar dos jovens?

O presente artigo organiza-se em cinco partes. Num primeiro momento, discutem-se os desafios vividos hoje na escola pública, à luz de um conjunto de estudos nacionais e internacionais de referência, focando-se em particular a tensão entre um mandato constitucional de garantir a democratização, combater as desigualdades e contribuir para a construção do bem comum, por um lado, e os imperativos meritocráticos de aferir e premiar

a excelência, enquanto preparação dos jovens para um mercado fortemente competitivo, individualizado e desigual. Em seguida, aprofunda-se esta reflexão, colocando o enfoque na participação dos jovens na escola, desde aquela que está prevista no âmbito da representação formal em órgãos de gestão e associações de estudantes, às que se vão desenvolvendo, em intensidades variáveis, nos quotidianos escolares, sobretudo, em atividades extracurriculares, tendo em conta o carácter fortemente prescritivo como tem sido entendido o currículo. Num terceiro momento, apresenta-se o dispositivo metodológico que orientou a pesquisa, com recurso aos resultados de sucessivos inquéritos realizados pelo Observatório dos Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência a amostras nacionais de alunos do 10.º ano de escolaridade, nas diversas modalidades educativas. Na quarta parte, apresentam-se e discutem-se os resultados dessa análise, à luz do quadro teórico da sociologia da educação. Desta forma, é possível confirmar e validar se as teses de que as desigualdades socioeconómicas de origem continuam a ter um forte peso nos resultados e percursos escolares, explorando, em particular, como formas de participação dos jovens nas escolas que vão além da obrigatória assistência a aulas e realização de provas são condicionadas por – e podem influenciar – essa relação, no sentido de promoverem a democratização e inclusão. Na última parte, enunciam-se algumas notas conclusivas, com pistas para futuras investigações nesta área.

1. Democratização e meritocracia: entre o bem comum e a individualização dos percursos

A escola pública contemporânea encontra-se num ponto de tensão entre duas lógicas aparentemente incompatíveis: por um lado, a democratização do acesso e do sucesso, enquanto princípio estruturante de justiça social; por outro, a crescente ênfase na meritocracia, medida através do desempenho individual. Esta tensão entre *mais* e *melhor* escola tem sido objeto de acesas discussões científicas e gerado controvérsias no espaço mediático, sobretudo no contexto português, onde as políticas públicas oscilam entre discursos que valorizam a equidade e a inclusão, e práticas que reforçam lógicas seletivas e

meritocráticas (Magalhães & Stoer, 2002; Cortesão *et al.*, 2007; Torres & Palhares, 2014, 2017; Palhares & Torres, 2017; Lima, 2024). Estas dinâmicas observadas no sistema educativo português não são únicas nem isoladas. Pelo contrário, refletem tendências globais mais amplas, sobretudo em países onde as políticas educativas têm sido progressivamente moldadas por princípios da Nova Gestão Pública (NGP) (Lane, 2000; Ball, 2003; Ozga, 2009; Ranson & Crouch, 2009; Verger & Normand, 2015).

Neste cenário, a tensão entre meritocracia e democratização adquire contornos globais, bem ilustrados na obra editada por Branden, Avermaet & Houtte (2011): a retórica da equidade permanece presente nos discursos oficiais, mas as práticas escolares são frequentemente condicionadas por lógicas competitivas e seletivas. No contexto concreto da organização escolar, a participação dos atores – dimensão estruturante da democracia – parece, muitas vezes, alinhar-se com a lógica dos resultados, sendo mais valorizada quando não entra em conflito com os indicadores de desempenho. Esta difícil conciliação afeta e condiciona os processos de escolarização na sua raiz, colocando dilemas e desafios de ordem política, educativa e pedagógica: como garantir que a ênfase nos resultados não comprometa o direito universal a uma educação democrática e inclusiva, que combata as desigualdades? A este propósito, Lima (2024) adverte para o esvaziamento da educação como direito social quando esta é capturada por lógicas de mercado e *accountability*. A primazia dada a uma cultura de avaliação baseada em resultados quantificáveis, *rankings*, metas de desempenho e lógicas de *accountability* múltiplas (Afonso, 2009, 2016), favorece o deslocamento do foco da educação como bem comum para a uma função instrumental e produtiva, ao serviço de uma racionalidade técnico-económica. Este modelo alicerçado na meritocracia, embora apresente uma forte legitimação social (Tenret, 2011), tende a reforçar os efeitos cumulativos das desigualdades sociais, culturais e económicas de origem. Como referem vários autores (Ball, 2003; Michaud, 2009; Sandel, 2022), o discurso da escolha, da performance e da responsabilização disfarça, muitas vezes, mecanismos de exclusão e hierarquização, naturalizando o fracasso escolar como resultado de insuficiências individuais e não como expressão de desigualdades sistémicas. Por outras palavras, a retórica meritocrática, tal como previsto na sátira *The rise of the meritocracy* (Young, 1958), ao invisibilizar as condições de

partida desiguais, transforma desigualdades estruturais em aparentes falhas individuais, atribuindo o “fracasso” a uma alegada falta de empenho, motivação ou talento. A tirania do mérito (Sandel, 2022) e sua infiltração nos quotidianos sociais e escolares, associada ao declínio do modelo institucional tradicional (Dubet, 2002), representa mais um acelerador da reprodução das desigualdades sociais denunciadas há várias décadas por Bourdieu e Passeron (1970).

Por outro lado, o projeto de democratização da educação — amplamente desenvolvido em Portugal após o 25 de Abril — assenta no princípio de que a escola deve ser um espaço de construção do bem comum, de formação cidadã e de desenvolvimento integral do indivíduo em comunidade. Este ideal não se reduz ao acesso universal, mas implica o reconhecimento da diversidade de percursos, ritmos e formas de participação dos alunos. Neste sentido, a democratização política da escola, por via da criação de estruturas institucionais que favoreçam a participação ativa dos alunos, professores, famílias e comunidade nos processos de decisão, constitui um pilar essencial neste processo de democratização. A este nível, a participação democrática na vida escolar surge como uma dimensão reveladora da capacidade de integrar a pluralidade de vozes e de sustentar práticas de cidadania ativa no quotidiano escolar (Apple & Beane, 2007). Nesta perspetiva, a democratização da educação está intrinsecamente ligada à sua dimensão inclusiva, na medida em que não se esgota no acesso formal ao sistema educativo, mas exige a criação de condições efetivas para a participação, o reconhecimento e o sucesso de todos os alunos. Como sublinha Abrantes (2022a), uma educação verdadeiramente inclusiva exige a transformação da própria organização escolar para acomodar e valorizar a pluralidade dos sujeitos. Resta saber se, na realidade atual, a expansão das lógicas individualistas impulsionadas nas últimas décadas pela digitalização e *plataformização* estará a bloquear (ou impedir) o desenvolvimento da cooperação e da construção do bem comum, mesmo em espaços escolares que quotidianamente remam contra a corrente, optando pelo caminho da democracia (Meirieu, 2020).

A tensão entre democratização e meritocracia, longe de ser um dilema meramente teórico, expressa contradições reais no quotidiano escolar. É nesta zona de fricção que se joga, em grande medida, a função social da escola e o seu compromisso com uma sociedade mais justa, diversa e plural. A coexistência entre meritocracia e democracia depende, portanto, da capacidade de a escola enfrentar as contradições que emergem no seu quotidiano, fazendo uso das suas margens de autonomia e ativando mecanismos de resistência aos imperativos de racionalização e mensuração. É nesse espaço de tensão que se define, em última instância, o seu papel enquanto agente de justiça social e de combate às desigualdades sociais.

2. Participação democrática e percursos educativos: desafios da inclusão num contexto de persistência das desigualdades educativas

Refletir sobre a participação democrática dos estudantes, à luz do dilema entre democratização e meritocracia, permite evidenciar as contradições de um modelo educativo que, embora proclame a inclusão e a cidadania como princípios orientadores, tende a limitar o envolvimento estudantil a práticas alinhadas com exigências de desempenho e normas de conformidade. Importa, pois, indagar se a retórica participativa corre o risco de se esvaziar, funcionando mais como dispositivo de legitimação simbólica do sistema do que como mecanismo efetivo de transformação das relações de poder na escola. Em termos analíticos, esta discussão exige, por um lado, a consideração das especificidades culturais e organizacionais das escolas e agrupamentos, que moldam e condicionam as formas e oportunidades de participação; e, por outro, a atenção às condições sociais e culturais de origem dos estudantes, que influenciam as disposições, expectativas e formas de envolvimento, tanto do espaço escolar como fora dele. A assunção da natureza multifacetada e compósita da participação constitui, assim, um ponto de partida para uma problematização crítica das suas dimensões constitutivas – social, organizacional e cultural. Este olhar mais integrado é fundamental para compreender os percursos escolares dos estudantes, pois permite identificar as dinâmicas de (des)igualdade que atravessam a experiência educativa.

Embora os agrupamentos escolares e escolas não agrupadas apresentem especificidades culturais muito diferenciadas em função da configuração (política, organizacional, pedagógica) e dos territórios em que se inserem, a investigação existente tem evidenciado algumas tendências consistentes: i) crescente adesão a uma cultura performativa e competitiva, com forte pendor individualista em todos os níveis de ensino (Ball, 2003; Torres & Palhares, 2017; Diogo, Ferreira & Melo, 2023); ii) presença de uma cultura escolar centralizada e hierárquica que limita a voz aos estudantes (Mitra, 2009; Thornberg & Elvstrand, 2012; Sousa & Ferreira, 2024a); iii) incremento de estratégias de governação (hiper)burocráticas, intensificadas pela digitalização da educação (Lima, 2021); iv) erosão da participação democrática, com sinais de alienação e passividade (Lima, Sá & Torres, 2020; Torres, 2023). Estes traços culturais, ainda que variem de acordo com a tipologia da organização escolar, os territórios e as comunidades envolventes, apontam para condições estruturais pouco favoráveis à participação dos estudantes, quer nas estruturas de gestão escolar, quer em atividades extracurriculares, dentro e fora da escola. No caso dos estudantes do ensino básico e secundário, é essencial não dissociar a sua participação social e cidadã das condições estruturais que moldam, de forma desigual, os seus trajetos escolares, sobretudo, num contexto em que, como sublinha Dubet (2002), os estudantes são levados a construir a sua experiência escolar de forma individualizada, num quadro marcado pela fragmentação dos referenciais coletivos. Esta dinâmica, decorrente do declínio do programa institucional (Dubet, 2002), embora pareça oferecer maior liberdade individual, tende a acentuar as desigualdades de origem e a fragilizar os mecanismos de inclusão e de democratização da escola.

Perspetivando a participação dos alunos nos órgãos e nos espaços formais da escola, os estudos realizados até ao momento têm destacado a contradição entre, por um lado, o discurso normativo que a valoriza enquanto expressão da cidadania e direito fundamental e, por outro, a sua tradução em práticas efetivas. As estruturas participativas existentes – como os conselhos de turma, as associações de estudantes ou a representação em conselhos gerais – são frequentemente limitadas na sua capacidade de influência, operando mais como dispositivos de legitimação formal do que como espaços deliberativos reais (Lima, 1988; Lima, 1998; Parreiral, 2015; Sousa & Ferreira, 2024a, 2024b). Esta dissociação entre discurso e

prática é agravada pelas desigualdades sociais e de género, que condicionam o acesso e a natureza da participação dos diferentes grupos de alunos. Embora escassos, alguns estudos mostram que a participação cívica, cultural ou associativa dos alunos — dentro e fora da escola — continua a refletir desigualdades de classe e género (e.g. Palhares, 2017; Abrantes, Palhares e Torres, 2024). Jovens com maiores recursos culturais e económicos tendem a participar mais ativamente, o que, por sua vez, os posiciona melhor em termos de reconhecimento institucional e desenvolvimento de competências socialmente valorizadas. Neste sentido, as dinâmicas de participação dos estudantes podem acabar por funcionar como mecanismos de reprodução das desigualdades, em vez de atuarem como instrumentos de inclusão. Esta tendência também se observa no contexto internacional, como demonstram os estudos de Mitra (2009), que identificam uma sobrerrepresentação de alunos oriundos de contextos socioeconómicos mais favorecidos nos espaços formais de participação escolar. Em contraste, os estudantes cujas trajetórias são marcadas por exclusão ou discriminação tendem a ver as suas formas de participação menos reconhecidas ou desvalorizadas. Mitra adverte, ainda, que os estudantes mais participativos “... can become an elite, creating new hierarchies within the body of students itself, and their status is often rooted in competence in talk which may, in turn, be linked to social class” (2009: 606), evidenciando como estas dinâmicas podem reforçar desigualdades internas e criar novas formas de exclusão, mesmo em contextos que se pretendem participativos e inclusivos. Face a este cenário, a participação tende a assumir contornos normativos, em que apenas determinadas vozes — aquelas que dominam os códigos culturais legitimados — são reconhecidas como válidas, relegando para a margem outras formas de expressão que escapam aos padrões instituídos pela escola (Bourdieu & Passeron, 1970).

Alargando o olhar para além dos órgãos formais de gestão, a participação em atividades extracurriculares assume particular relevância enquanto espaço complementar de envolvimento estudantil e, sobretudo, de socialização política, com potencial para promover a democratização e inclusão (e.g. Ziblatt, 1965; Keser, Akar, & Yildirim, 2011; Sungkowo *et al.*, 2020; Lundberg & Abdelzadeh, 2024). A literatura analisada converge na valorização das atividades extracurriculares como espaços privilegiados de socialização, alertando, contudo,

para as desigualdades sociais que moldam o acesso e os benefícios decorrentes dessa participação. De forma consistente, Nordlander (2015) demonstra que certas atividades juvenis, como o envolvimento cultural, cívico e desportivo, medeiam os efeitos da origem de classe no desempenho escolar, oferecendo oportunidades de desenvolvimento de competências cognitivas e sociais relevantes para o sucesso educativo. No entanto, também aqui se verificam assimetrias de acesso e participação, frequentemente condicionadas por fatores como o capital económico, cultural ou familiar disponível. No contexto dos Estados Unidos da América, o estudo de Kaufman e Gabler (2004), com base na teoria do capital cultural de Bourdieu, demonstra que o envolvimento em atividades extracurriculares, especialmente as culturalmente valorizadas (como música, teatro ou jornal escolar), influencia as probabilidades de ingresso no ensino superior, sobretudo em instituições de elite. A seletividade observada evidencia o papel das atividades extracurriculares enquanto mecanismos de reprodução de distinções sociais, sobrepondo-se à sua função potencial de democratização do acesso à educação. Em linha com esta perspetiva, Covay e Carbonaro (2010) mostram como a participação em atividades extracurriculares está fortemente correlacionada com o estatuto socioeconómico das famílias. Estudantes de contextos mais favorecidos participam mais e retiram maiores benefícios em termos de competências não cognitivas — como persistência, cooperação ou organização — que, por sua vez, se traduzem em melhores resultados académicos. Remontando ao final dos anos 1990, o estudo longitudinal de Mahoney e Cairns (1997) já evidenciava esta mesma perspetiva, ao demonstrar que a participação em atividades extracurriculares tinha um impacto particularmente positivo na redução do abandono escolar precoce entre os alunos em situação de risco. Enquanto os estudantes considerados mais competentes academicamente tendiam a beneficiar pouco ou marginalmente dessa participação, até porque dispõem frequentemente de outros contextos de desenvolvimento das competências valorizadas na escola, seja no âmbito familiar, seja no mercado educativo, os estudantes com dificuldades mostraram reduções significativas nas taxas de abandono quando envolvidos em atividades extracurriculares, evidenciando o potencial inclusivo e transformador destas experiências.

Em síntese, a investigação científica tem demonstrado que as dinâmicas de participação no contexto escolar revelam a persistência de tensões entre a afirmação formal dos direitos dos estudantes e a reprodução quotidiana de desigualdades nas práticas institucionais. A participação dos estudantes continua a ser moldada por disposições organizacionais e culturais que nem sempre acolhem a pluralidade de vozes e experiências juvenis; tal desconsideração ignora que, como sublinha Charlot, Bautier & Rochex (2000), a relação dos alunos com a escola e com o saber é socialmente construída, sendo fortemente marcada pelas suas condições de vida e pelos significados que atribuem ao aprender, o que contribui para a reprodução de dinâmicas de exclusão simbólica e desigual reconhecimento no espaço escolar. A democratização da escola revela-se, assim, um processo complexo, marcado por disputas em torno do reconhecimento, da escuta e da distribuição do poder simbólico e material no espaço educativo. Neste sentido, mais do que um conjunto de dispositivos normativos, a participação emerge como um campo de relações sociais atravessado por assimetrias e negociações permanentes. Mesmo reconhecendo que o sistema educativo é marcado por pressões externas, normas padronizadas e desigualdades estruturais, vários autores argumentam que a participação democrática é vista como uma condição fundamental para a aprendizagem da cidadania (Lima, 1988; Apple & Beane, 2007; Fielding, 2012).

3. Estratégia metodológica e dispositivo de análise

Com o objetivo de mapear as experiências participativas dos jovens, dentro e fora da escola, e compreender a sua relação com a construção de percursos educativos mais inclusivos, recorreu-se à exploração de dados estatísticos de carácter nacional, recolhidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), no âmbito das quatro primeiras edições do *Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário* (2008, 2011, 2014 e 2017). Esta base de dados abrange uma amostra ampla a nível nacional de estudantes do 10.º ano de escolaridade (n = 241.341), em escolas públicas e privadas do território continental. De acordo com os dados divulgados pelo observatório responsável pelo inquérito, participaram nas quatro edições sucessivas do estudo 46.175 estudantes de 588 escolas (2007/08), 67.043 de

748 escolas (2010/11), 60.448 de 699 escolas (2013/14) e 67.720 de 727 escolas (2016/17). Relativamente à natureza das escolas, em 2010/11, 77,0% das respostas dos alunos eram provenientes das escolas públicas, percentagem que decresce para 73,1% na ronda de 2013/14, fixando-se em 76,6% na edição de 2016-17. A opção por esta base de dados justifica-se pela sua robustez e pelo facto de articular, de forma integrada, dimensões escolares, familiares e extraescolares, permitindo uma leitura multidimensional da participação e das trajetórias juvenis.

O acesso e tratamento dos dados foi desenvolvido entre 2021 e 2023, tendo envolvido várias etapas, desde a formalização de uma parceria institucional e a consulta da informação em ambiente seguro (*safe center*), até à seleção e recodificação das variáveis, à aplicação de procedimentos de proteção do segredo estatístico, à receção e limpeza da base de dados, à sua transferência para o software IBM SPSS Statistics, e às operações finais de etiquetagem e recodificação.

Partindo do enquadramento teórico previamente desenvolvido e dando continuidade a um estudo anterior sobre esta temática (Abrantes, Palhares & Torres, 2024), a hipótese formulada é que as oportunidades de participação democrática — designadamente em estruturas de gestão escolar e em atividades extracurriculares — tendem a concentrar-se nos jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais favorecidos, os quais também apresentam, em média, desempenhos escolares mais elevados. Esta associação sugere que a participação, em vez de contrariar, pode acentuar dinâmicas de desigualdade, funcionando como um obstáculo à efetiva democratização da vida escolar.

Em termos analíticos, é dada especial atenção às formas de participação dos jovens em várias atividades extracurriculares, tanto no espaço escolar como em contextos externos à escola. No contexto escolar, foram consideradas formas de participação como a integração em equipas de desporto escolar, a participação em atividades da associação de estudantes, bem como o envolvimento em clubes temáticos e iniciativas de solidariedade; no contexto extraescolar, incluíram-se a filiação em clubes desportivos, associações culturais ou recreativas, organizações humanitárias, ambientalistas ou de solidariedade, e ainda a

participação no movimento escutista. A análise do percurso escolar mobilizou variáveis como a frequência da educação pré-escolar, o número de retenções, a média final do 9.º ano, a modalidade de ensino frequentada nos ensinos básico e secundário, e a tipologia da organização escolar.

Considerando a forma como os capitais sociais e culturais moldam as oportunidades de participação e as trajetórias educativas, a classe social assume neste estudo uma centralidade analítica, por permitir compreender as desigualdades de origem que atravessam a experiência escolar dos jovens. A sua operacionalização baseou-se na análise do grupo profissional e do nível de escolaridade dos progenitores, de acordo com a tipologia ACM (Costa, 1999; Costa & Mauritti, 2018), dado o seu valor explicativo no atual contexto português.

A abordagem adotada neste estudo permite compreender de forma abrangente as condições sociais que influenciam o acesso dos jovens à participação democrática, ao articular a análise empírica das desigualdades na distribuição dessas oportunidades com uma reflexão teórica sobre o seu potencial — ou as suas limitações — como mecanismo de inclusão educativa e democratização da vida escolar.

4. Entre a inclusão e a reprodução: análise dos padrões de participação social e escolar

4.1. Evolução do perfil sociodemográfico dos alunos à entrada do ensino secundário

A tendência observada na Tabela 1, no que respeita ao género, evidencia uma gradual subida dos participantes masculinos no estudo da DGEEC. Estes valores surgem mais equilibrados percentualmente na edição de 2016/2017, não muito distantes da estrutura de género registada nas estatísticas oficiais dos alunos matriculados nesse ano letivo, muito embora, segundo as estatísticas da educação 2016/2017 deste organismo, os alunos e as alunas inscritos no 3º ciclo do Ensino Básico correspondiam, respetivamente, a 51,9% e a 48,1%. Por

sua vez, no ensino secundário, estas percentagens situavam-se nos 50,9% e nos 49,1% (DGEEC, 2018).

No que respeita à classe social de origem, mais restritivamente a partir do lugar de classe da mãe, a diacronia apresentada na Tabela 1 revela um peso crescente dos alunos provenientes das classes mais favorecidas – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL) e profissionais técnicos e de enquadramento (PTE) – ascendendo, no último ano letivo, a mais de 43% dos participantes nessa *coorte*. É notório um crescimento dos PTE, assim como é notória a redução dos alunos oriundos do operariado (O), refletindo mudanças que se têm vindo a observar na sociedade portuguesa (Abrantes, 2022b). Ambas as classes apresentam um valor percentualmente idêntico, só que com uma evolução temporal inversa. Não obstante as tendências observadas, os alunos provenientes das classes populares ainda continuam a prevalecer nas amostras das várias coortes deste estudo.

Tabela 1 – Caracterização dos inquiridos por género e lugar individual de classe da mãe, por coorte (%).

	2007/2008	2010/2011	2013/2014	2016/2017
Género				
Feminino	53,9	52,1	51,8	51,0
Masculino	46,1	47,9	48,2	49,0
Lugar de classe da Mãe				
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais	16,3	17,3	17,5	18,7
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	20,5	21,3	23,0	24,4
Trabalhadores Independentes	9,1	8,5	8,2	8,1
Empregados Executantes	26,0	25,3	23,6	24,1
Operários	28,2	27,7	27,7	24,6

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos dados do Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário, OTES (2007-2017).

Procurando aduzir elementos que ilustrem o percurso escolar dos inquiridos (cf. Tabela 2), poderemos afirmar que: i) é residual a percentagem de alunos que em 2016/2017 não tinham frequentado a educação pré-escolar (7,4%), sendo assinalável o declínio desta percentagem desde a realização da 1ª edição do inquérito, o que acompanha o processo de expansão da educação pré-escolar, entre 1995 e 2010, em Portugal; ii) mais de dois terços dos inquiridos

(67,3%) não tinha reprovado no seu percurso escolar, uma gradual e crescente melhoria registada em 10 anos de monitorização dos ingressados no ensino secundário. Esta melhoria parece ter-se repercutido, sobretudo, entre o contingente de alunos que tinha registado apenas uma reprovação, pois, entre quem reprovou duas ou mais vezes, os valores observados não denunciam grandes oscilações; iii) em linha com esta constatação, tomando a média global do 9º ano, constata-se a redução de estudantes com classificações inferiores ou iguais a 3 valores (numa escala de 1 a 5), um crescimento das classificações de 4 e de 5 valores, sendo no entanto menos expressivas no valor superior da escala. Esta tendência geral só não é linear no sentido ascendente, porque no ano letivo 2013/2014, em pleno período da intervenção da Troika em Portugal, se assiste à inflexão da melhoria dos resultados escolares, observada igualmente por Albuquerque, Seabra e Martins (2022); iv) antes de ingressarem no ensino secundário, a maioria dos participantes — cerca de 90% — realizou o seu percurso no ensino básico geral, observando-se, em 2016/2017, um aumento significativo de alunos matriculados nos cursos de aprendizagem e nos cursos profissionais, a par de um declínio dos cursos de educação e formação; v) por fim, dar conta do tipo de organização escolar frequentado pelos estudantes integrantes nas várias amostras, que se traduz na prevalência do agrupamento vertical completo, seguindo-se os estabelecimentos de ensino profissional e as escolas secundárias não agrupadas. A tipologia de organização escolar adotada não segue nenhuma proposta oficial de categorização, antes recorrendo à sugestão preconizada por Lima e Torres (2020) para o caso dos agrupamentos de escolas. Pretende-se, assim, ilustrar a heterogeneidade e complexidade das atuais configurações organizacionais do sistema educativo português, onde, sobretudo no ensino público, se desenham distintas formas de participação e de interação com as várias instituições que integram os territórios educativos.

Tabela 2 – Caracterização dos percursos educativos dos inquiridos, por coorte (%).

	2007/2008	2010/2011	2013/2014	2016/2017
Frequência do jardim de infância (pré-escolar)				
Sim	80,8	86,2	89,6	92,6
Não	19,2	13,8	10,4	7,4
Reprovação				
Nenhuma reprovação	62,0	65,4	66,4	67,3
Uma Reprovação	21,1	20,4	20,3	18,8
Duas Reprovações	12,5	10,9	10,3	10,4
Três ou mais Reprovações	4,4	3,3	2,9	3,6
Média Global do 9º ano				
<= 3 valores	58,7	52,6	54,5	52,2
4 valores	32,0	35,4	34,9	36,0
5 valores	9,3	12,0	10,6	11,8
Tipo de Ensino				
Cursos Aprendizagem e Cursos Vocacionais	0,3	0,3	0,3	7,0
Cursos de Educação e Formação (CEF)	5,6	8,4	8,0	1,0
Ensino Artístico Especializado	0,2	0,3	0,6	0,8
Ensino Básico Geral (Ensino Regular)	92,4	90,1	90,0	89,9
Outro	1,4	1,0	1,2	1,2
Tipologia da Escola/Agrupamento de Escolas no secundário				
Academias/conservatórios de artes (música, dança, etc.)	0,3	0,7	0,4	0,7
Agrupamento de Escola Vertical Atípico	0,4	0,9	0,7	0,8
Agrupamento de Escola Vertical Completo	51,7	55,7	54,9	57,6
Agrupamento de Escola Vertical Parcial	0,1	0,3	0,5	0,7
Colégios	11,8	8,6	9,3	8,2
Esc. Profissionais / Centros Educação e Desenvolvimento	19,4	16,6	19,3	17,1
Escolas Secundárias não agrupadas	16,4	17,3	14,9	14,9

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos dados do Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário, OTES (2007-2017).

4.2. A participação social e escolar dos estudantes: dinâmicas participativas e especificidades organizacionais

Privilegiamos seguidamente uma abordagem às distintas formas de participação coligidas pelo inquérito da DGEEC, cujos dados permitem, por um lado, apreender as dinâmicas juvenis em atividades associativas, culturais, cívicas e políticas para além da escola, e, por outro lado, avaliar o seu envolvimento em atividades extracurriculares e nas estruturas de participação

no contexto escolar. Prescindimos, nesta abordagem, de uma atenção particular à informação de cada coorte, simplesmente porque não se denotaram diferenças significativas entre elas no período temporal em análise. Isto poderá indiciar uma certa imutabilidade das lógicas participativas dos jovens, dentro e fora da escola, o que pode refletir, por um lado, limitações do próprio instrumento para captar a malha fina de outros fenómenos participativos deste grupo social, ou, por outro, revelar traços ou invariantes ritualísticas de participação prevalentes nas instituições educativas.

Olhando para a participação dos alunos no exterior da escola, submetemos o leque de contextos associativos à prova, tendo em conta a natureza da escola frequentada (pública ou privada) e a tipologia da organização escolar (cf. Tabela 3). Independentemente destas especificidades, um primeiro olhar faz sobressair baixos níveis de participação associativa, à exceção do envolvimento moderado em associações/clubes desportivos. A participação em associações culturais ou recreativas surge entre as opções mais referidas, embora apenas cerca de 12 em cada 100 jovens inquiridos indiquem esse envolvimento. Como tivemos oportunidade de demonstrar anteriormente (Abrantes, Palhares & Torres, 2024), quer em sede de associativismo desportivo, quer no que respeita às associações culturais e recreativas, são os alunos provenientes das classes mais favorecidas e escolarizadas quem mais se distingue nestas vertentes participativas. Como veremos mais à frente, este padrão evidencia como as oportunidades de participação continuam profundamente moldadas pelas desigualdades sociais. Em vez de funcionarem como mecanismos de inclusão e de fortalecimento da cidadania democrática, estas formas de participação tendem, muitas vezes, a reproduzir os privilégios de origem.

Para além desta visão mais ampla, há, contudo, outras *nuances* a reter quando introduzimos na análise a variável público/privado, nomeadamente: os três primeiros tipos de pertença associativa listados na Tabela 3 sugerem idênticos níveis de envolvimento dos alunos do ensino público e privado (com prevalência para o público, considerando os dados na globalidade, em particular no desporto), mas o tipo de escola faz sobressair ligeiras diferenças quando comparamos estabelecimentos similares; o associativismo ambiental, solidário e

humanitário parece estar mais consonante com o *ethos* do ensino particular, no entanto, também são notórias algumas especificidades que quebram esta tendência geral quando olhamos para as singularidades das escolas. Por exemplo, numa altura em que os projetos de natureza solidária e inclusiva são relevados em contexto escolar, é sociologicamente pertinente compreender como é que cada tipo de escola envolve e socializa os alunos para este tipo de iniciativa. Na verdade, a forma como as escolas promovem — ou não — este tipo de participação revela muito sobre a sua capacidade de funcionar como espaços de construção do bem comum. Quando estas iniciativas se tornam património exclusivo de determinados contextos escolares, correm o risco de reforçar dinâmicas de exclusão, ao invés de promoverem processos efetivos de democratização e inclusão. Assim, compreender estas dinâmicas é fundamental para questionar se a escola está, de facto, a formar cidadãos ativos e comprometidos com a transformação social, ou se está a reproduzir modelos de participação seletiva, alinhados com lógicas de distinção social.

Tabela 3 – Pertença a associações, clube ou grupo fora do contexto escolar, por estabelecimento de ensino Público e Privado (%).

	%	Academia, Conserv. artes	AE Vertical atípico	AE Vertical completo	AE Vertical parcial	Colégios (*)	Escolas Profiss.	Esc. Sec. não agrup.
Assoc. cultural ou recreativa	Públ. (11,9)	13,4	13,6	12,1	10,5	10,0	12,2	11,3
	Priv. (11,7)	17,9	--	--	--	12,7	11,2	--
Escuteiros /Escot. / Guias	Públ. (6,4)	4,0	7,7	6,3	4,3	5,9	7,2	6,7
	Priv. (6,3)	1,3	--	--	--	6,9	6,1	--
Assoc. / Clube desportivo	Públ. (30,6)	22,9	32,1	30,7	38,6	28,8	24,0	31,0
	Priv. (26,9)	32,7	--	--	--	36,4	22,0	--
Assoc. ecolog / ambiente	Públ. (1,6)	1,0	1,8	1,6	0,9	3,1	3,0	1,7
	Priv. (2,1)	0,7	--	--	--	1,6	2,3	--
Assoc. / Inst. solidariedade	Públ. (5,9)	6,3	7,5	5,8	5,9	6,8	6,2	5,8
	Priv. (6,4)	5,3	--	--	--	8,4	5,4	--
Assoc. Defesa Dir. Humanos	Públ. (1,5)	0,8	2,1	1,4	1,4	3,0	2,6	1,6
	Priv. (2,2)	0,7	--	--	--	2,0	2,3	--

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos dados do Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário, OTES (2007-2017)

(*) Estabelecimentos públicos: e.g. Colégio Militar, Maria Pia, Pina Manique.

Imergindo, agora, no leque das atividades e espaços participativos existentes no interior da escola e/ou agrupamento de escolas, constata-se que, à semelhança do acima observado, a natureza e o tipo de escola aportam diferenças que escapam a uma observação mais homogeneizadora deste fenómeno educativo. Desde logo, a participação dos alunos na elaboração e discussão do projeto educativo e do regulamento interno da escola é mais visível no ensino privado, em particular nas escolas profissionais privadas. Aliás, também no ensino público estes estabelecimentos se destacam comparativamente com as escolas e agrupamentos de escolas da rede pública. Similarmente, os designados colégios denotam níveis idênticos de participação organizacionalmente enquadrada, pelo que seria de equacionar em que medida a complexidade organizacional e as disposições formais-legais não estarão a enfraquecer o envolvimento dos alunos na definição das orientações político-estratégicas da escola. O facto de se constatar que, de um modo geral, é nos agrupamentos de escolas e nas escolas não agrupadas que se registam indicadores mais frágeis de participação na elaboração do projeto educativo e do regulamento interno, de imediato remete para a problematização do impacto do figurino organizacional e da natureza

centralizadora, burocrática e ritualista destas instituições no processo de socialização e nas oportunidades formais de participação democrática. O modelo de governação das escolas em vigor (consagrado pelo decreto-lei nº. 75/2008, de 22 de abril) é sintomático da diminuição de oportunidades participativas destinadas aos alunos (Sousa & Ferreira, 2024a, 2024b), particularmente ao longo do ensino básico.

Contudo, os dados em análise revelam o outro lado da participação estudantil no ensino básico. A eleição do delegado e/ou subdelegado de turma parece constituir o pináculo participativo nas escolas, a maior parte das vezes induzido pelas estruturas formais da escola, em especial pelo diretor de turma. Mas é no contexto da associação de estudantes que, episodicamente, se tende a espoletar algum dinamismo de base, especialmente observado no processo eleitoral e na subsequente tomada de posse da equipa diretiva. Este dinamismo observa-se sobretudo nas escolas públicas, quer na integração de uma lista candidata (em menor expressão), quer no ato eleitoral propriamente dito. Aliás, os valores percentuais relativos à participação estão em linha com trabalhos anteriormente desenvolvidos (Palhares, 1998), situando-se na casa dos 50 pontos percentuais. Registe-se, por fim, a realização e/ou participação de abaixo-assinados na escola, onde o destaque não é tanto a natureza pública ou privada da escola, mas a especificidade revelada, neste e noutros domínios de análise, pelas academias/ conservatórios de artes. Nestes estabelecimentos de natureza pública, os alunos foram mais propensos à elaboração e participação em abaixo-assinados, à eleição do delegado e/ou subdelegado de turma, assim como ao seu envolvimento nas atividades da associação de estudantes.

Ainda que estas formas de participação revelem alguns sinais de dinamismo, sobretudo nas escolas públicas e em contextos específicos como as academias e conservatórios de artes, os dados mostram que este envolvimento varia significativamente em função do tipo de escola e das suas especificidades culturais. Esta desigual distribuição das oportunidades participativas questiona até que ponto as escolas estão, efetivamente, a cumprir a sua missão inclusiva e democratizadora, já que, quando a participação se limita a processos formais,

pouco deliberativos e desigualmente distribuídos, corre o risco de reforçar lógicas de exclusão e de reprodução social, em vez de promover a cidadania democrática.

Tabela 4 - Participação em atividades cívico-políticas no contexto escolar, por estabelecimento de ensino Público e Privado (%).

	%	Academia, Conserv. Artes	AE Vertical atípico	AE Vertical completo	AE Vertical parcial	Colégios (*)	Escolas Profiss.	Escolas Sec. Não agrup.
Participei na elabor. e discuti o Proj. Educat.	Púb. (10,6)	7,8	11,1	10,6	7,7	15,4	17,3	9,8
	Priv. (17,1)	8,5	--	--	--	14,9	18,2	--
Contribui para elabor. Regul. Interno Escola	Púb. (5,4)	3,5	5,9	5,3	3,8	9,2	10,7	4,9
	Priv. (8,4)	3,3	--	--	--	6,1	9,6	--
Trab./participei ativ. Assoc. Estudantes	Púb. (15,4)	16,7	13,8	15,6	12,1	13,9	18,7	14,4
	Priv. (16,4)	1,3	--	--	--	15,3	17,0	--
Fiz parte lista cand. Assoc. Estudantes	Púb. (11,0)	4,3	11,9	11,6	4,8	7,8	12,5	9,4
	Priv. (9,5)	0,0	--	--	--	9,5	9,6	--
Votei nas eleições para Assoc. Estudantes	Púb. (57,6)	53,1	64,7	58,3	58,9	16,7	35,0	58,3
	Priv. (33,4)	2,6	--	--	--	44,3	27,9	--
Elegi o delegado e/ou subdelegado de turma	Púb. (79,7)	86,6	76,6	80,1	79,6	48,3	69,6	80,1
	Priv. (74,4)	68,0	--	--	--	79,9	71,6	--
Fiz/participei abaixo-assinado na escola	Púb. (11,4)	25,2	9,7	11,2	12,6	10,2	14,0	11,4
	Priv. (10,7)	9,2	--	--	--	10,5	10,8	--

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos dados do Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário, OTEs (2007-2017)

(*) Estabelecimentos públicos: e.g. Colégio Militar, Maria Pia, Pina Manique.

No capítulo de outras atividades desenvolvidas no seio da escola, que tendem a constituir, muitas vezes, a marca identitária da organização e a acrescentar espaços e tempos de educação e de fruição aos quotidianos juvenis, sublinhamos, ainda, a existência de algumas clivagens no modo de socialização para a participação. Desde logo, à exceção das atividades desportivas/desporto escolar, todas as outras foram mais referenciadas no percurso escolar dos alunos do ensino privado (cf. Tabela 5). Mas é sobretudo em sede de iniciativas solidárias e na organização de festas e/ou eventos que mais se cava a diferença entre o público e o privado. Relativamente às primeiras, esta constatação reforça o que acima referimos quanto ao ethos das escolas privadas (Quaresma, 2015) e a importância que as iniciativas solidárias e o voluntariado assumem na sedimentação do projeto educativo da instituição, sustentado

numa conceção integral e plena de educação (Lopes, 2017). No entanto, esta predisposição não é exclusiva dos colégios privados, sendo também evidente nas escolas profissionais, que se afirmam como atores empenhados nesta dimensão cívico-política. De resto, as escolas profissionais emergem nesta análise como uma instituição (pública e/ou privada) polifacetada na realização de atividades extracurriculares e de complemento educativo, não escamoteando a organização de festas e/ou eventos, as quais podem ter um papel não despidendo no desenvolvimento de diversas competências profissionais, relacionais ou outras. Por sua vez, os alunos das academias e/ou conservatórios de artes tendem a vocacionar-se para uma ideia de escola mais aberta a outros horizontes do conhecimento, da informação e da cultura – e.g. visitas de estudo e debates e/ou sessões de esclarecimento.

Não menos importante nesta abordagem, relevem-se as atividades extracurriculares impressas na denominação de “clubes temáticos” (ambiente, ciência, teatro, jornalismo, etc.). Sendo atividades que, muitas vezes, convergem para a consolidação do currículo escolar, também oferecem aos alunos oportunidades para espriarem outros interesses ou percursos. As experiências destes espaços mais informais de aprendizagens, de expressões artísticas, culturais e físicas, estão ausentes dos percursos da maior parte dos estudantes em Portugal, alcançando uma maior expressão entre aqueles que frequentam academias, colégios e escolas profissionais. Esta constatação não deixa de levantar a hipótese de algum fechamento dos agrupamentos escolares e escolas secundárias não agrupadas a estas experiências educativas e o conseqüente centramento no *core curriculum*, não concretizando, assim, a sua missão inclusiva e democrática – constitui para muitos estratos sociais o único espaço e oportunidade de acesso à educação e à cultura.

Tabela 5 – Participação em outro tipo de atividades no contexto escolar, por estabelecimento de ensino Público e Privado (%).

		Academia, Conserv. artes	AE Vertical atípico	AE Vertical completo	AE Vertical parcial	Colégios (*)	Escolas Profiss.	Escolas Sec. Não agrup.
Clubes Temáticos	Púb. (6,7)	7,0	8,0	6,8	5,4	10,0	11,0	6,0
	Priv. (10,5)	12,4	--	--	--	9,8	10,9	--
Visitas de estudo	Púb. (72,0)	88,2	62,9	72,3	76,4	65,6	71,7	70,9
	Priv. (74,5)	74,5	--	--	--	77,4	73,0	--
Debates ou sessões de esclarecimento	Púb. (21,2)	33,5	23,8	21,0	24,2	22,1	27,4	20,9
	Priv. (26,8)	28,9	--	--	--	27,6	26,4	--
Iniciativas Solidárias	Púb. (12,9)	10,7	15,7	12,8	13,2	13,7	19,2	12,3
	Priv. (23,6)	17,1	--	--	--	28,5	21,1	--
Atividades desp. /desporto escolar	Púb. (39,6)	28,2	30,4	40,2	30,0	44,0	37,8	38,6
	Priv. (37,9)	34,2	--	--	--	42,5	35,5	--
Organização de festas e/ou eventos	Púb. (15,5)	9,7	14,8	15,5	13,6	23,7	30,8	14,0
	Priv. (27,5)	28,9	--	--	--	23,7	29,5	--

Fonte: Elaboração Própria, a partir dos dados do Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário, OTEs (2007-2017).

(*) Estabelecimentos públicos: e.g. Colégio Militar, Maria Pia, Pina Manique.

4.3. Participação democrática, desigualdades e percursos educativos

Nesta secção recorreremos à Análise das Correspondências Múltiplas (MCA) – nomeadamente ao procedimento *Optimal Scaling*, disponibilizado pelo IBM SPSS Statistics (29.0) – procurando construir, através de um plano fatorial, uma ilustração das relações que se tecem entre um conjunto de variáveis pertinentes para a compreensão da participação juvenil na escola e fora dela. Na Figura 1 projetam-se duas dimensões, que se designaram *Percursos Educativos* (dimensão 1, *inertia* = .262) e *Condições Socioculturais e Participação* (dimensão 2, *inertia* = .170). Em torno da primeira associam-se, privilegiadamente, o ter ou não reprovado até ao 9º ano; o curso frequentado no ensino secundário; a média global do 9º ano; e, ainda que com pouco peso discriminatório, o facto de o estudante ter ou não frequentado o jardim de infância/pré-escolar. Relativamente à dimensão 2, convergem mais diretamente as restantes variáveis seleccionadas: em primeira instância, o género dos alunos inquiridos; segue-se o lugar de classe individual do pai e o lugar de classe individual da mãe (nesta dimensão com uma

contribuição ligeiramente superior à observada na dimensão 1); a participação cívico-política na escola e o número de atividades extracurriculares fora da escola sucedem na ordem/capacidade de discriminação.

Sendo-lhe atribuída uma maior capacidade explicativa na solução obtida, a dimensão 1 associa e contrasta alguns atributos individuais e sociais, dando forma a percursos escolares heterogéneos, marcados por sucessos e investimentos distintos. Este eixo expressa, de forma clara, a segmentação entre quem reprovou uma ou mais vezes e quem nunca reprovou, as opções dos cursos frequentados no ensino secundário, bem como o nível médio de desempenho no 3º ciclo do ensino básico. A frequência do pré-escolar – variável que decidimos manter por razões teóricas – aduz mais alguma compreensão ao segmento populacional caracterizado nos quadrantes 1 e 4 do plano fatorial, a saber: percursos escolares marcados por uma ou mais reprovações, matrículas nos cursos profissionais no ensino secundário, classificações finais no 9º ano iguais ou inferiores a 3 valores e, tendencialmente, aqueles que não frequentaram o jardim de infância/pré-escolar. Cabem, ainda, neste núcleo compreensivo os lugares de classe dos progenitores, onde se distinguem, sobretudo, as classes populares (particularmente o Operariado). Por sua vez, o cenário oposto (quadrantes 2 e 3) revela uma realidade diferente, tanto do ponto de vista social, cultural e educacional. Alunos com melhores desempenhos académicos e sem reprovações (percursos mais lineares), que optaram por continuar os estudos nos cursos científico-humanísticos, pertencentes às classes mais favorecidas (de forma mais vincada aos Profissionais Técnicos e de Enquadramento). Estes contrastes põem em evidência as desigualdades que as escolas vêm caucionando, principalmente quando se denotam percursos e opções escolares muito associados à condição socioeconómica das famílias.

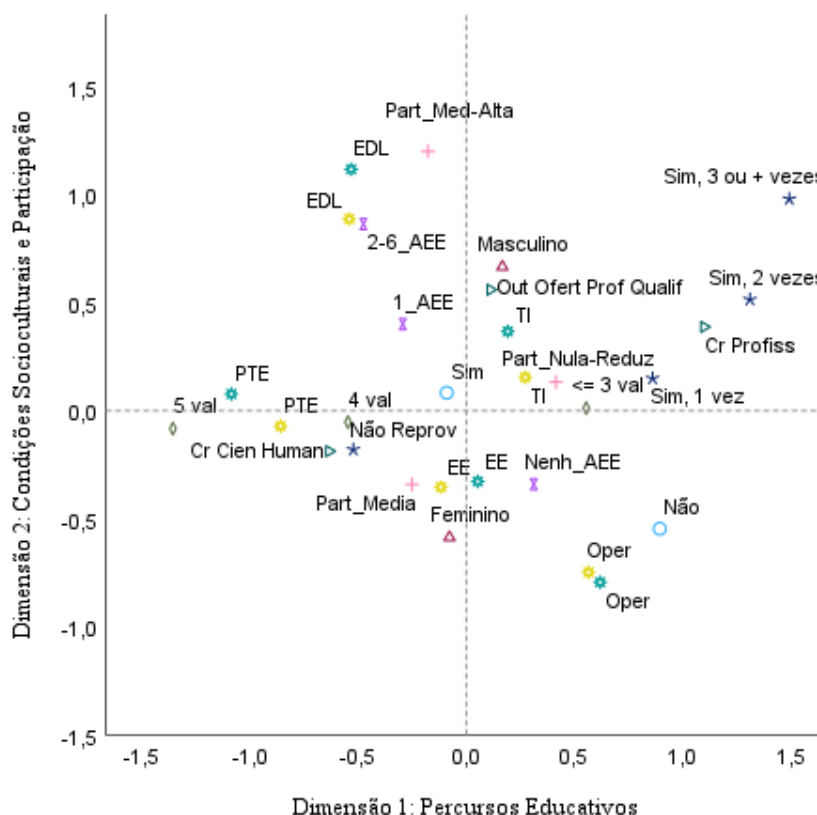
No que concerne à dimensão 2, sobressai o sexo dos alunos como a variável mais discriminatória, a que se associam os lugares de classe individuais do pai e da mãe. Estas duas condições sociais parecem propiciar uma maior proximidade às práticas associativas de natureza extracurricular, bem como ao envolvimento em atividades cívico-políticas no seio da escola. Na Figura 1 esboçam-se alguns perfis, com bases sociológicas e educacionais distintas,

mas que, uma vez mais, fazem emergir a heterogeneidade como marca impressiva do processo de socialização dos jovens. Desde logo, o maior envolvimento do género masculino em atividades extracurriculares, de cariz associativo, fora da escola, bem como uma propensão para uma participação média-alta (4 ou mais atividades) no contexto escolar. Por outro lado, as alunas tendem, nos dois tipos de atividades, para um tipo de envolvimento médio (2-3 atividades) no interior do estabelecimento de ensino e para a não frequência em atividades extracurriculares na comunidade. Mas, se o sexo dos alunos se revela aqui como uma variável pertinente, de igual modo a classe social faz acentuar as clivagens no acesso aos vários recursos educativos e participativos.

A leitura do espaço social e relacional propiciado pelo *plot* faz emergir dinâmicas de participação escolar e social profundamente entrelaçadas com as desigualdades sociais e com os percursos educativos dos alunos. Como vimos atrás, as organizações escolares comportam especificidades que tanto podem induzir como retrair formas de envolvimento e de participação dos alunos. Contudo, também aqui se poderá equacionar a existência de um processo de cumulatividade das desigualdades (Abrantes, Palhares & Torres, 2024), uma vez que as oportunidades de participação (particularmente dentro da escola) se revelam fortemente condicionadas pela origem social, pelo capital cultural e pelas trajetórias escolares dos alunos. O padrão de participação que identificamos, longe de contrariar os mecanismos de reprodução social, tende a reforçá-los, pois, particularmente para os alunos das classes mais favorecidas, funciona como um dispositivo de acumulação de vantagens para quem já dispõe de mais recursos de partida, sendo, aliás, hoje mobilizável como “marca distintiva” e capital social em nichos altamente competitivos do mercado laboral (Abrantes, Santos & Schippling, 2024). O menor envolvimento dos jovens das classes populares em contextos formais e não formais de participação põe, também, à prova a missão da escola (pública) na sua missão inclusiva e democratizadora. A existência de espaços e tempos de participação (como os clubes, os projetos solidários, o envolvimento nos órgãos, as festas e as viagens de estudo, o associativismo estudantil, entre outros) apelam a uma série aprendizagens e experiências cidadãs dificilmente compagináveis às lógicas formais do currículo. O alinhamento das práticas participativas com o desempenho académico, com a acumulação de

capital cultural e com os percursos de sucesso, acaba por reforçar dinâmicas de distinção social e, conseqüentemente, tornam mais distante a democratização impulsionada pela instituição escolar.

Figura 1 – Participação, desigualdades e trajetórias escolares: tensões entre inclusão e reprodução social.



Legenda: ○ Frequência do jardim de infância (pré-escolar): Sim, Não; △ Gênero do Ensino Secundário: Feminino, Masculino; ☆ Já alguma vez reprovaste?: Não; Sim, uma vez; Sim, duas vezes; Sim, 3 vezes; * Lugar de Classe Individual Tutor1 (Pai/Padrasto): EDL (Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais); PTE (Profissionais Técnicos e de Enquadramento); TI (Trabalhadores Independentes); EE (Empregados Executantes); Oper (Operários); * Lugar de Classe Individual Tutor2 (Mãe/Madrasta): EDL (Empresárias, Dirigentes e Profissionais Liberais); PTE (Profissionais Técnicas e de Enquadramento); TI (Trabalhadoras Independentes); EE (Empregadas Executantes); Oper (Operários); ◇ Média global do 9.º ano: <= 3 valores, 4 valores, 5 valores; ✕ Número de atividades Extraescolares: Nenhuma atividade (Nenh_AEE), uma atividade (1_AEE), Entre duas a seis atividades (2-6_AEE); ▷ Oferta Educativa no Ensino Secundário: Curso Científico Humanístico (Cr Cien Human), Cursos Profissionais (Cr Profiss), Outras Ofertas Profissionais Qualificantes (Out Ofert Prof Qualif); + Participação Cívico-política na escola: Participação Nula-Reduzida (Part-Nula_Reduz), Participação Média (Part_Media), Participação Média-Alta (Part_Med-Alta).

TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto; & ABRANTES, Pedro (2025).

"Democratização e inclusão escolar: espaços e contextos de participação dos estudantes nas organizações escolares em Portugal",

Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. LII, pp. 109 - 142

DOI: <https://doi.org/10.21747/08723419/soc52a4>

Nota: Elaboração Própria, a partir dos dados do Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário, OTES (2007-2017), DGEEC (dados agregados das 1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª edições).

Considerações finais

O presente artigo permite refletir sobre os atuais limites da participação dos jovens, tanto nas escolas como fora delas, ante a erosão dos processos de democratização e o crescente imperativo individualista e meritocrático que tende a dominar os diferentes contextos educativos. A este propósito, os dados recolhidos pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, de forma periódica e junto de amostras robustas do tecido estudantil português, não deixam dúvidas de que estas experiências estão hoje disponíveis a segmentos minoritários da juventude portuguesa, reproduzindo e, desta forma, reforçando eixos de desigualdade associados ao género e, sobretudo, às classes sociais.

A este propósito, destaque-se a relação observada entre participação dos jovens em atividades, tanto na escola como fora dela, com origens sociais favorecidas, por um lado, e com percursos escolares sem retenções, premiados por classificações elevadas e orientados para cursos científico-humanísticos, por outro. Note-se, em contraste, o padrão de trajetórias escolares de “insucesso” e uma participação nula ou reduzida em contextos escolares e comunitários, os quais se associam maioritariamente a jovens de condições populares. Ante o mandato constitucional de democratização e inclusão que orienta (formalmente) as escolas públicas, não deixa de ser particularmente preocupante a tendência observada para uma maior participação dos estudantes de academias de música e de colégios privados, um público já de si socialmente favorecido, em atividades cívicas tanto dentro como fora da escola, se excetuarmos os processos formais de eleição dos delegados de turma e das associações de estudantes. Não se trata, sequer, de uma pretensa distinção entre um segmento juvenil que se retrai de experiências comunitárias para investir no sucesso escolar individual, segundo um princípio meritocrático, ainda que isso possa ocorrer, em alguns casos, sobretudo entre raparigas e nas classes desfavorecidas. Contudo, o padrão principal que se observa é uma *win-win* (ou *lose-lose*) *situation*, em que origens sociais, contextos institucionais, participação

cívica e reconhecimento escolar se tendem a reforçar entre si, em círculos (virtuosos ou viciosos) de distinção e de exclusão, o que, aliás, levanta questões acerca dos hiatos que hoje caracterizam as juventudes contemporâneas, com reflexos profundos não apenas nas oportunidades de vida, mas também em fenómenos como a ascensão dos movimentos populistas e de extrema-direita, em diversos países (Galland, 2022).

Esta investigação não deixa, contudo, de apresentar diversas limitações, as quais poderão ser superadas em futuros estudos. Por um lado, o questionário aplicado periodicamente pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência contém um número limitado de variáveis para explorar, quer os percursos estudantis quer as suas experiências de participação, apresentando igualmente entraves à disponibilização de dados relativos à participação em organizações políticas e religiosas, além de que os ciclos de aplicação foram perturbados, entre 2020 e 2023, pela pandemia de COVID-19, o que limitou a atualização dos dados. Por outro lado, a própria ferramenta do questionário é indicada para a observação de padrões e regularidades em grandes populações, mas precisa de ser complementado por metodologias qualitativas que permitem compreender a malha fina e complexa das experiências de socialização, os seus contextos e intensidades próprios, assim como os significados que lhes são conferidos pelos próprios agentes.

Financiamento

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UID/01661), através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, nomeadamente do Programa Plurianual de Financiamento de Unidades de I&D.

Agradecimento

Agradecemos à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência a disponibilização dos dados, mediante protocolo prévio, e os esclarecimentos proporcionados para a correta interpretação dos mesmos.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses a declarar.

Referências bibliográficas

ABRANTES, Pedro (2022a), “Educação inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português”, *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), pp. 7-26.

ABRANTES, Pedro (2022b), “Educação e classes sociais em Portugal: Continuidades e mudanças no século XXI”. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 99, pp. 9-27.

ABRANTES, Pedro; PALHARES, José A.; & TORRES, Leonor L. (2024), “Percursos escolares e participação social dos jovens: As origens de classe ainda são relevantes?”, *Revista Portuguesa de Educação*, 37(1).

ABRANTES, Pedro; SANTOS, Susana; & SCHIPPLING, Anne (2024), “Socialização, trajetórias educativas e internacionalização entre jovens das classes dominantes”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 134, pp. 51-74.

AFONSO, Almerindo J. (2009), “Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares”, *Revista Lusófona de Educação*, n.º 13, pp. 13-29.

AFONSO, Almerindo J. (2016), “El campo de las políticas de *accountability* en educación. Para una reflexión más densa”, *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20(3), pp. 1-12.

ALBUQUERQUE, Adriana; SEABRA, Teresa; & MARTINS, Susana da Cruz (2022), “Seletividade social na escola básica portuguesa”, *Análise Social*, 57(244), pp. 520-543.

APPLE, Michael W.; & BEANE, James A. (2007), “Lessons from democratic schools”, in Michael W. Apple e James A. Beane (eds.), *Democratic schools: Lessons in powerful education*, Portsmouth, NH, Heinemann, pp. 150-157.

BALL, Stephen J. (2003), “The teacher’s soul and the terrors of performativity”, *Journal of Education Policy*, 18(2), pp. 215-228.

BIESTA, Gert (2011), *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*, Dordrecht, Springer Science & Business Media.

BOURDIEU, Pierre; & Passeron, Jean-Claude. (1970), *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BRANDEN, Kris V. D.; AVERMAET, Piet V.; HOUTTE, Mieke V. (eds.) (2011), *Equity and excellence in education. Towards maximal learning opportunities for all students*, New York/London, Routledge.

CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves (2000), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Bordas/HER.

CORTESÃO, Luíza et al. (2007), *Na girândola de significados. Polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI*, Porto, Livpsic Legis Editora.

COSTA, António Firmino da (1999), *Sociedade de bairro: Dinâmicas sociais da identidade cultural*, Oeiras, Celta Editora.

COSTA, António Firmino da; & MAURITTI, Rosário (2018), "Classes sociais e interseções de desigualdades: Portugal e a Europa", in Renato M. Carmo et al. (orgs.), *Desigualdades sociais: Portugal e a Europa*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 109-129.

COVAY, Elisabeth; & CARBONARO, William (2010), "After the bell: Participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement", *Sociology of Education*, 83(1), pp. 20-45.

DIOGO, Ana; FERREIRA, Manuela; & MELO, Benedita (2023), "A interiorização da performatividade pelas crianças: Lógicas de fabricação do bom aluno no ensino primário", *Educação & Sociedade*, n.º 44, e265864.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC) (2008, 2011, 2014, 2017), *Inquérito aos Estudantes à Entrada do Ensino Secundário*, Lisboa, Ministério da Educação.

DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC) (2018), *Estatísticas da Educação 2016/2017 - Jovens*, Lisboa, Ministério da Educação.

DUBET, François (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Éditions du Seuil.

FIELDING, Michael (2012), "Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy", *Revista de Educación*, n.º 359, pp. 45-65.

- GALLAND, Olivier (2022), *20 ans, le bel âge? Radiographie de la jeunesse française*, Paris, Nathan.
- GUTMANN, Amy (1999), *Democratic education*, Princeton, Princeton University Press.
- KAUFMAN, Jason; & GABLER, Jay (2004), “Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process”, *Poetics*, 32(2), pp. 145–168.
- KESER, Filiz; AKAR, Hanife; & YILDIRIM, Ali (2011), “Role of extracurricular activities in active citizenship education”, *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), pp. 809-837.
- LANE, Jan-Erik. (2000), *New public management*, London, Routledge.
- LIMA, Licínio C. (1988), *Gestão das escolas secundárias: A participação dos alunos*, Lisboa, Livros Horizonte.
- LIMA, Licínio C. (coord.) (1998), *Por favor, elejam a B. Associativismo estudantil na escola secundária*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, Licínio C. (2021), “Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada”, *Educação & Sociedade*, n.º 42, e249276.
- LIMA, Licínio C. (2024), “A educação como um direito num mundo desigual”, *Educação & Sociedade*, n.º 45, e290145.
- LIMA, Licínio C.; SÁ, Virgínio; & TORRES, Leonor L. (orgs.) (2020), *Diretores escolares em ação*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- LIMA, Licínio C.; & TORRES, Leonor L. (2020), “Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal”, *Análise Social*, 55(4), pp. 748-774.
- LOPES, João T. (2017), “A produção da ‘excelência’ como storytelling: O caso das escolas da burguesia portuguesa”, in Leonor L. Torres e José A. Palhares (orgs.), *A excelência académica na escola pública portuguesa*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, pp. 237-252.
- LUNDBERG, Erik; & ABDELZADEH, Ali (2024), “The role of youth extracurricular activities and political intentions in later political participation and civic engagement”, *Journal of Adolescence*, n.º 104, pp. 1-13.
- MAGALHÃES, António; & STOER, Stephen R. (2002), *A escola para todos e a excelência académica*, Maia, Profedições.

MAHONEY, Joseph L.; & CAIRNS, Robert B. (1997), "Do extracurricular activities protect against early school dropout?", *Developmental Psychology*, 33(2), pp. 241-253.

MEIRIEU, Philippe (2020), *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*, Paris, Éditions Autrement.

MICHAUD, Yves (2009), *Qu'est-ce que le mérite?*, Paris, Bourin Éditeur.

MITRA, Dana L. (2009), "Student voice and student roles in education policy and policy reform", in Gary Sykes, Barbara Schneider e David N. Plank (eds.), *Handbook of education policy research*, New York, Routledge, pp. 819-830.

NORDLANDER, Erica (2015), "Are young people's activities an important link between class origin and educational attainment?", *European Sociological Review*, 31(5), pp. 552-565.

OZGA, Jenny (2009), "Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation", *Journal of Education Policy*, 24(2), pp. 149-162.

PALHARES, José A.; & TORRES, Leonor L. (2017), "L'expansion de la culture méritocratique et la formation des élites dans l'école publique portugaise", in Jean- Louis Derouet, Huo Yiping, Philippe Savoie e Jean-Émile Charlier (dirs.), *La formation des élites en Chine et en France (XVII^e-XXI^e siècles). Les apports de regards croisés: Sociologie, histoire, philosophie politiques*, Paris, Éditions L'Harmattan, pp. 113-130.

PALHARES, José A. (2017), "Os desempenhos académicos no ensino secundário: entre o centro e a periferia, entre o formal e o informal", in Leonor L. Torres e José A. Palhares (orgs.), *A excelência académica na escola pública portuguesa*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, pp. 157-180.

PALHARES, José A. (1998), "A participação estudantil em eleições associativas no ensino secundário", in Licínio C. Lima (coord.), *Por favor, elejam a B. Associativismo estudantil na escola secundária*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 147-188.

PARREIRAL, Sílvia (2015), "Relação dos Alunos com a Escola: Participação e Práticas de Envolvimento Institucional", in Virgínio Sá, Leonor L. Torres, Guilherme Silva e Daniela Silva (orgs.), *O governo das escolas: Atores, políticas e práticas*, Braga, De Facto Editores, pp. 704-715.

QUARESMA, Maria Luísa (2015), “Entre a fruição do presente e o investimento no futuro: Práticas extracurriculares estudantis em colégios privados”, *Educação em Revista*, 31(3), pp. 97-118.

RANSON, Stewart; & CROUCH, Colin (2009), *Towards a new governance of schools in the remaking of civil society*, Reading, CfBT.

SANDEL, Michael J. (2022), *A tirania do mérito: O que aconteceu ao bem comum?* Lisboa, Editorial Presença.

SOUSA, Inês; & FERREIRA, Elisabete (2024a). “Students’ participation in democratic school management: A systematic literature review”, *Journal of Social Science Education*, 23(1).

SOUSA, Inês; & FERREIRA, Elisabete (2024b), “Tempo(s) dos/as alunos/as: Trilhos da democracia na escola pública portuguesa”, in António Teodoro e Joaquim Pintassilgo (eds.), *Nos 50 anos da reforma Veiga Simão: as políticas educativas entre mudanças e continuidades*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, pp. 161-186.

SUNGKOWO, Adi *et al.* (2020), “Management system of intra-school student organization in junior high schools with democracy culture”, *Acta Scientiae et Intellectus*, 6(1), pp. 152-164.

TENRET, Élise (2011), *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*, Paris, PUF.

THORNBERG, Robert; & ELVSTRAND, Helene (2012), “Children’s experiences of democracy, participation, and trust in schools”, *International Journal of Educational Research*, n.º 53, pp. 44-54.

TORRES, Leonor L.; & PALHARES, José A. (orgs.) (2014), *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português*, Oeiras, Mundos Sociais.

TORRES, Leonor L.; & PALHARES, José A. (orgs.) (2017), *A excelência académica na escola pública portuguesa*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

TORRES, Leonor L. (2023), “Novas temporalidades educacionais na construção da cultura da organização escolar”, *Educação & Sociedade*, n.º 44, e260427.

VERGER, Antoni; & NORMAND, Romuald (2015), “Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global”, *Educação & Sociedade*, 36(132), pp. 599-622.

YOUNG, Michael (1958), *The rise of meritocracy*, London, Thames and Hudson.

ZIBLATT, David (1965), “High school extracurricular activities and political socialization”, *The High School Journal*, 48(6), pp. 295-305.

Leonor Lima Torres (autora para correspondência).

Roles: Concetualização, Curadoria dos dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do Projeto, Recursos, *Software*, Supervisão, Visualização, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. ORCID ID: 0000-0003-4316-4462.

E-mail: leonort@ie.uminho.pt

José Augusto Palhares.

Roles: Concetualização, Curadoria dos dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, *Software*, Supervisão, Visualização, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. ORCID ID: 0000-0002-9494-1826.

E-mail: jpalhares@ie.uminho.pt

Pedro Abrantes.

Roles: Concetualização, Curadoria dos dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, *Software*, Supervisão, Visualização, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.

Centro de Estudos Globais da Universidade Aberta. Departamento de Ciências Sociais e Gestão da Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica 141, 1250-100 Lisboa, Portugal. ORCID ID: 0000-0001-9572-9563.

E-mail: pedro.abrantes@iscte-iul.pt

Diferenças de classe no envolvimento parental: interações e processos

Carlos Alonso Carmona

Universidad Complutense de Madrid

Artigo recebido a 31/07/2025.

Aceite para publicação a 19/08/2025.

Resumo

As pesquisas sobre envolvimento escolar têm-se interessado pelos efeitos das práticas de apoio parental no desempenho dos filhos. Esses estudos costumam operacionalizar os comportamentos familiares como variáveis independentes, procurando uma correlação estatística com o sucesso escolar dos filhos, considerado como variável dependente. Defendemos que essa abordagem ignora dinâmicas cruciais de interdependência e processo. Os comportamentos de pais e filhos modificam-se mutuamente, numa relação mediada pelas interações passadas, que, por sua vez, condicionam as futuras. Com base numa pesquisa própria, oferecemos explicações alternativas para diversos resultados consolidados na literatura sobre o tema, especialmente no que diz respeito às diferenças de classe social no envolvimento parental.

Palavras-chave: Implicação parental; Classe social; Casualidade processual.

Class differences in parental involvement: interactions and processes

Abstract

Research on school involvement has focused on the effects of parental support practices on children's academic performance. These studies often operationalize family behaviors as independent variables, seeking their statistical correlation with children's academic success, considered a dependent variable. We argue that this approach overlooks crucial dynamics of interdependence and process. The behaviors of parents and children mutually shape each other in a relationship mediated by past interactions, which, in turn, influence future ones. Based on our own research, we offer alternative explanations for several well-established findings in the literature on this topic, particularly regarding social class differences in parental involvement.

CARMONA, Carlos Alonso (2025),

"Diferenças de classe no envolvimento parental: interações e processos",

Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. LII, pp. 143 - 162

DOI: <https://doi.org/10.21747/08723419/soc52a5>

Keywords: Parental involvement; Social class; Processual casualty.

Différences de classe dans l'implication parentale : interactions et processus

Résumé

Les recherches sur l'implication scolaire se sont intéressées à les effets des pratiques de soutien parental sur la performance académique des enfants. Ces études tendent à opérationnaliser les comportements familiaux comme des variables indépendantes, cherchant leur corrélation statistique avec la réussite scolaire des enfants, considérée comme une variable dépendante. Nous soutenons que cette approche néglige des dynamiques essentielles d'interdépendance et de processus. Les comportements des parents et des enfants se modifient mutuellement dans une relation médiée par les interactions passées, qui influencent à leur tour les interactions futures. À partir de notre propre recherche, nous proposons des explications alternatives à plusieurs résultats bien établis dans la littérature sur ce sujet, en particulier en ce qui concerne les différences de classe sociale dans l'implication parentale.

Mots-clés: Implication parentale; Classe sociale; Causalité procédurale.

Diferencias de clase en la participación parental: interacciones y procesos

Resumen

Las investigaciones sobre implicación escolar se han interesado por los efectos de las prácticas de apoyo parentales sobre los rendimientos filiales. Estas investigaciones suelen operacionalizar los comportamientos familiares como variables independientes, buscando su correlación estadística con el logro escolar de los hijos a modo de variable dependiente. Sostenemos que este enfoque ignora dinámicas cruciales de interdependencia y proceso. Los comportamientos de progenitores e hijos se modifican mutuamente, en una relación mediada por las interacciones pasadas que a su vez que condiciona las futuras. Partiendo de una investigación propia, ofrecemos explicaciones alternativas a varios hallazgos asentados en la literatura sobre la cuestión, especialmente en lo relativo a las diferencias de clase social en la implicación parental.

Palabras clave: Implicación parental; Clase social; Causalidad procesual.

Introdução

Fica claro o que se pretende expressar ao definir essa relação como um processo de figuração: só é possível compreender e explicar a sucessão dos atos de ambas as partes em sua mútua interdependência. Se a sucessão dos atos de cada parte fosse considerada isoladamente, pareceria desprovida de sentido (...) E embora esse entrelaçamento dos atos de ambas as partes ao longo do tempo careça de normas, o processo descrito não deixa, por isso, de possuir uma estrutura passível de análise (Elías, 1981: 92-93).

Na segunda metade do século XX, impôs-se um determinado modo de investigação na sociologia acadêmica, que consiste em relacionar variáveis dependentes e independentes sem considerar a ordem temporal de sua ocorrência (Abbott, 1992, 2001). Esse procedimento domina os estudos sobre o chamado “envolvimento parental”, ou seja, as estratégias que as famílias utilizam para promover a trajetória escolar de seus filhos (Alonso Carmona & Martín Criado, 2022). Muitas das abordagens a esse fenômeno ignoram o seu caráter bidirecional — o ajuste mútuo entre comportamentos parentais e filiais —, que é precisamente o que torna o envolvimento um fenômeno dinâmico: uma vez que cada parte age em função da outra, a própria relação evolui com o tempo.

No presente artigo, começaremos por expor as abordagens hegemônicas sobre o envolvimento parental. Em seguida, destacaremos algumas perspectivas críticas a essa abordagem, que apontam a pouca atenção dada ao papel ativo dos filhos na configuração do envolvimento parental. Posteriormente, resumiremos os resultados de uma pesquisa própria (Alonso Carmona, 2020), na qual adotamos uma perspectiva relacional e processual para abordar o envolvimento parental. Por fim, argumentamos como essa abordagem nos oferece uma explicação alternativa para duas questões centrais (e inter-relacionadas) neste campo de estudo: as diferenças no envolvimento parental entre classes sociais e a associação entre envolvimento parental e desempenho acadêmico dos filhos.

1. Abordagens dominantes sobre o envolvimento parental

Um ramo importante de estudos sobre o chamado envolvimento parental tem se dedicado a investigar porque o investimento escolar de algumas famílias difere do de outras. Aqui, o envolvimento é tratado como uma variável dependente, cujas determinantes se pretende identificar. Essas pesquisas detectaram que o grau de envolvimento parental é condicionado por diferentes fatores. Alguns estão relacionados com as escolas e os professores: suas atitudes em relação à colaboração familiar e seus protocolos de contato (Murray *et al.*, 2014; Vigo Arrazola, Dieste Gracia & Julve Moreno, 2016). Outros estão vinculados com as características da família: suas crenças, habilidades e recursos, bem como o número e a idade dos filhos (Whitaker, 2019). Diversos estudos mostraram que essas últimas variáveis são mais preditivas dos comportamentos de apoio parental do que os próprios fatores escolares (Feuerstein, 2000; Deslandes & Bertrand, 2005).

Entre as características familiares “explicativas” do envolvimento, as pesquisas destacam a importância do status social: o apoio escolar parental é mais intenso à medida que aumenta a origem social, especialmente no ensino secundário (Cheadle & Amato, 2010; Benner, Boyle & Sadler, 2016). Diversas explicações foram propostas para essa diferença (Lott, 2001; Cooper & Crosnoe, 2007; Martín Criado e Gómez Bueno, 2017): baixas aspirações e menor confiança das classes populares na educação formal, menos recursos disponíveis para se envolver (capital económico, social e cultural, além de tempo) e até mesmo um tratamento discriminatório por parte das escolas, que não as fariam sentir-se parte da educação de seus filhos (Silva, 2014).

A outra grande linha de pesquisa sobre o envolvimento parental tem se concentrado em examinar seus efeitos sobre o desempenho escolar dos filhos (ou sobre características atitudinais associadas a ele, como disciplina, motivação, expectativas, etc.). Esses estudos (para revisões: Hill & Tyson, 2009; Boonk *et al.*, 2018; Kim, 2022) tratam o envolvimento como uma variável independente, buscando corroborar a hipótese de que um maior envolvimento está associado a um melhor desempenho académico dos filhos. A maioria dessas pesquisas emprega métodos quantitativos, especialmente análises multivariadas. Dado que os fatores

que explicam o desempenho escolar formam um sistema complexo de interação mútua, essas abordagens buscam isolar o efeito do envolvimento, mantendo sob controle estatístico as demais variáveis.

Esses estudos apresentam resultados contraditórios: enquanto algumas pesquisas encontram efeitos positivos do envolvimento sobre o desempenho, outras apontam efeitos nulos ou até negativos. Essas discrepâncias foram explicadas (a) pela diversidade de formas de conceitualizar o envolvimento parental – sob o mesmo rótulo são analisados diferentes comportamentos e atitudes – e (b) pela possibilidade de que o impacto do envolvimento varie em função de fatores como a idade dos filhos ou os recursos disponíveis. No entanto, as pesquisas também divergem sobre quais práticas específicas de envolvimento são mais eficazes. Também não há consenso sobre o impacto diferencial do envolvimento em diferentes grupos sociais e níveis escolares (Alonso Carmona, 2014; Robinson & Harris, 2014; Castro *et al.*, 2015).

2. O papel dos filhos

Em uma revisão já clássica sobre determinantes do desempenho escolar, Forquin (1985) dedica uma seção para tratar o impacto das atitudes e comportamentos familiares. Embora muitos estudos encontrem associações significativas entre diversas práticas parentais e o sucesso escolar, em muitos casos é difícil estabelecer a relação causal. A forma como os pais exercem sua "autoridade", fornecem "estímulos", transmitem certas "expectativas", etc., está condicionada pela própria trajetória escolar dos filhos. Esse problema agrava-se quando os comportamentos familiares examinados estão diretamente relacionados com o trabalho escolar, como é o caso das estratégias de envolvimento parental.

A possibilidade de que as atitudes dos filhos modifiquem os comportamentos dos pais foi contemplada – embora não suficientemente estudada – na literatura hegemônica sobre envolvimento parental. É comum a menção a um “efeito reativo” dos comportamentos parentais, ou seja, defende-se que tais comportamentos se intensificam quando surgem dificuldades escolares (Domina, 2005; McNeal, 2014). No entanto, a corrente dominante de

pesquisa recorreu a essa possibilidade de forma instrumental: quando as análises mostram correlações negativas ou nulas entre envolvimento parental e desempenho acadêmico. As correlações positivas, no entanto, continuam sendo interpretadas sob a direção causal habitual: os comportamentos de apoio parental melhoram os resultados dos filhos.

Algumas pesquisas, no entanto, tomaram mais a sério a forma como os comportamentos parentais são modelados pela trajetória dos filhos, além das estratégias reativas ou compensatórias. Desenhos longitudinais mostraram, por exemplo, como o bom desempenho dos filhos aumenta as expectativas parentais (Elías & Daza, 2019), leva os pais a conceder maior autonomia no trabalho escolar (Bronstein *et al.*, 2005) e a expor os filhos a maior consumo cultural (Quadlin, 2015). Por sua vez, os maus resultados dos filhos não só aumentam a vigilância e o controle sobre o escolar (Bernardi & Cebolla-Boado, 2014; Martín Criado & Gómez Bueno, 2017), mas também levam os pais a uma menor negociação e a estilos educacionais mais "autoritários" (Combs-Ronto *et al.*, 2009).

O ajuste entre atitudes parentais e filiais parece configurar-se de forma distinta dependendo da origem social. Assim, as estratégias reativas diante de um baixo desempenho são mais intensas e sustentadas no tempo entre as classes superiores (Robinson & Harris, 2014; Gil-Hernández, 2019). Em contrapartida, nas classes populares, a acumulação de problemas acadêmicos leva com mais frequência a um distanciamento familiar da escola (Cooper & Crosnoe, 2007; Alonso Carmona, 2020). Algo semelhante ocorre com as expectativas dos pais. Diante de maus resultados, as expectativas diminuem mais rapidamente entre as famílias de origem social inferior (Goldenberg, 2001; Martínez García, 2014; Martín Criado & Gómez Bueno, 2017).

As diferenças no envolvimento e nas atitudes frente à escolaridade por classe social não podem ser entendidas como um efeito automático dos seus valores culturais ou recursos. É necessário relacionar o envolvimento com as oscilações da trajetória escolar, observar o ajuste dos comportamentos parentais e filiais. Como qualquer relação de interdependência, esta deve ser analisada em termos de processo: a frequência, o modo e os efeitos das práticas parentais estão condicionados pelas práticas anteriores e, por sua vez, condicionam as futuras

(Jaeger & Breen, 2016). As formas de relação com a escola em diferentes meios sociais devem muito às dinâmicas acumulativas, de modo que essas diferenças aumentam com a idade dos filhos (Potter & Roksa, 2013; Dermott & Pomati, 2016).

3. Uma análise em chave de processo

Contrastamos as abordagens habituais sobre o envolvimento parental com uma pesquisa própria na qual adotamos uma abordagem processual e relacional: as práticas parentais e filiais condicionam-se mutuamente, e é precisamente por isso que o envolvimento parental é uma relação dinâmica. Nesta pesquisa (Alonso Carmona, 2020), utilizamos um design qualitativo e longitudinal. Entrevistamos pais de diferentes estratos sociais (9 de classe média, 9 de classe trabalhadora) quando os filhos haviam acabado de concluir a etapa da escolaridade primária (11-12 anos) em Sevilha, Espanha.

Nas entrevistas, tentamos construir relatos retrospectivos sobre as expectativas e práticas parentais de envolvimento (ajuda e vigilância com os deveres, contato com os professores, sanções relacionadas com a escola), interessando-nos especialmente pela sua evolução ao longo do tempo. Voltámos a entrevistar os mesmos informantes dois anos depois, para analisarmos as mudanças no envolvimento durante o ensino secundário.

Entre a primeira e a segunda entrevista, realizámos observação etnográfica nas escolas secundárias que os filhos frequentavam. Observámos as reuniões coletivas com as famílias realizadas no início do ano letivo, as reuniões de coordenação dos professores e as reuniões entre os pais entrevistados e os professores-tutores de seus filhos.

Essa análise permitiu-nos estabelecer três tipos ideais de dinâmicas familiares na transição para o ensino secundário, modeladas pela trajetória escolar do menor e pela origem social dos pais.

Processo 1: Confiança. Neste tipo, encontramos famílias em que os filhos obtêm bons resultados e demonstram um ajuste escolar adequado, tanto pertencentes à classe média quanto à classe trabalhadora. Nessas famílias, observamos um distanciamento progressivo em relação às obrigações escolares dos filhos em casa: cada vez se ajuda e se vigia menos. O discurso desses pais gira em torno dos conceitos de “autonomia” e “confiança”. O controle permanente é questionado, argumentando-se que ele produziria filhos caprichosos e dependentes. Seria obrigação dos filhos aprenderem a trabalhar sozinhos.

Essas famílias, no entanto, apresentam altas expectativas (imaginam seus filhos na universidade, pois o seu desempenho acadêmico é elevado) e estão bem informadas sobre o andamento dos seus filhos na escola. Os filhos desempenham um papel ativo nessa situação: compartilham facilmente muita informação, pois, como bons alunos, sabem que isso não os prejudica. Na verdade, é comum que "usem" as suas boas notas para negociar concessões de direitos com os pais e como uma forma de ganhar status simbólico em casa.

A relação dessas famílias com os professores é escassa e tranquila. Normalmente, não são chamadas para a escola e também não veem motivo para comparecer - enquanto tudo estiver bem. Os poucos encontros com o tutor adquirem um caráter quase ritual. O corpo docente supõe que essas famílias educam corretamente e os pais geralmente têm uma percepção positiva dos professores (pois os filhos, bons alunos, tendem a manter boas relações com eles). Além disso, os pais demonstram, durante as reuniões, estar bem informados sobre a trajetória escolar do filho – suas obrigações, suas notas –, confirmando as expectativas dos docentes (são famílias que “fazem a sua parte”).

Processo 2: Resignação. Este tipo agrupa famílias da classe trabalhadora com baixo capital cultural cujos filhos apresentam trajetórias problemáticas. Essas famílias demonstram um intenso envolvimento durante a primeira etapa da escolaridade, através de uma vigilância estreita das tarefas escolares e sancionando os filhos quando obtêm notas baixas (menos frequentemente, prestando ajuda direta). No entanto, a transição para a escolaridade secundária altera a situação. A vigilância torna-se cada vez mais difícil, pois os pais começam a não entender bem as tarefas e obrigações dos filhos. Estes, por sua vez, começam a resistir

ativamente ao envolvimento parental (opõem-se a serem vigiados, gerando confrontos e discussões com os pais). As tentativas de envolvimento parental vão deteriorando o clima familiar.

Os filhos, além disso, sabotam ativamente a relação familiar com a escola. Nas entrevistas, os pais comentam como tentam enganá-los, mentindo sobre as datas dos exames e ocultando tarefas e advertências. O envolvimento vai se tornando cada vez mais custoso emocionalmente e menos rentável academicamente: à medida que os filhos continuam a reprovar, percebe-se como ineficaz. Os conflitos e fracassos contínuos em melhorar o desempenho dos filhos levam os pais a abandonar gradualmente as suas estratégias – cada vez se vigia e sanciona menos –, ao mesmo tempo que as suas expectativas diminuem. Isso aumenta a capacidade dos filhos de evitar o controle parental, numa dinâmica que se retroalimenta. As reprovações continuam acumulando-se e, com o tempo, os pais acabam resignando-se: abandonam totalmente as práticas de envolvimento e o baixo desempenho normaliza-se.

Estas famílias costumam manter um contato estreito com os professores durante a etapa primária: procuram nos docentes soluções para os primeiros problemas dos filhos, além de informações que diminuem em casa (quando os filhos começam a não compartilhá-las). Mas essa relação torna-se mais tensa no secundário, à medida que o desempenho diminui e o envolvimento parental falha em casa. Primeiro, porque as atitudes anti-escola dos filhos predispoem os professores a uma percepção negativa dessas famílias: suspeitam que por trás dos problemas dos filhos estão pais que não se importam. Segundo, porque durante as reuniões, os pais demonstram possuir informações incompletas sobre a trajetória dos filhos, dadas as resistências e oclusões destes. Essa ignorância é captada pelos docentes, “confirmando” suas suspeitas e alimentando a ideia de que os problemas dos filhos são resultado do desinteresse parental. Os encontros com os professores são vividos com desconforto e isso leva-os a espaçar cada vez mais as visitas. Com o tempo, a família deixa de comparecer à escola, mesmo quando é explicitamente convocada. Isso reforça a percepção dos professores de que a família não se envolve nem se interessa.

Processo 3: Controle. Este tipo é composto por famílias da classe média cujos filhos têm dificuldades escolares. Nelas, os filhos tentam resistir à vigilância e ao controle parental, mas a possibilidade de sucesso das suas estratégias é muito menor. Nessas famílias, é comum oferecer apoio direto nas tarefas escolares dos filhos (sentando-se para fazer as tarefas com eles), bem como avaliar constantemente as mesmas (por exemplo, revendo a lição antes dos exames, revendo os tópicos e os exercícios). Essas práticas deixam pouco espaço para que os filhos consigam evitar o envolvimento parental. Após algumas tentativas frustradas de evasão, os filhos acabam aceitando a inevitabilidade do trabalho escolar e diminuindo as suas resistências. Isso facilita os comportamentos parentais de intervenção, numa dinâmica de retroalimentação que funciona de maneira inversa ao tipo anterior. Além disso, à medida que as estratégias parentais são mais eficazes para melhorar o desempenho, os filhos podem até agradecer a ajuda recebida.

Essa configuração do envolvimento doméstico terá um efeito importante na interação entre famílias e docentes. Embora os filhos não obtenham bons resultados, mantêm (com ajuda familiar) uma certa regularidade no trabalho escolar. Durante as reuniões com os tutores, os pais estão bem informados das dificuldades dos filhos e podem valorizar o seu envolvimento. Isso leva os professores à percepção de que a família está “empurrando” a situação na direção correta, e que os problemas são passageiros e solucionáveis. Essa é a mesma leitura da situação feita pela família: que, graças ao apoio contínuo, o filho conseguirá melhorar seus resultados e passar de ano. A confiança de que a trajetória do menor é reversível leva essas famílias a manterem estáveis as suas expectativas.

4. Protagonistas esquecidos

As dinâmicas expostas anteriormente obrigam-nos a repensar a forma como habitualmente se entende o envolvimento parental. Expressões como "relação familiar com a escola" podem enganar, pois a maior parte dos comportamentos investigados sob essa etiqueta não são interações da família com a escola, mas sim dos pais com os filhos. Mesmo aquelas práticas que acontecem à margem dos filhos (como os contactos entre progenitores e professores) só

têm sentido e só podem ser compreendidas analisando as estratégias e disposições escolares dos filhos. Este papel ativo dos filhos no sistema de relações familiares não deveria ser surpreendente: há décadas que se constata que os estilos educativos domésticos têm cada vez mais uma orientação para a negociação (Meil, 2023).

No entanto, muitas investigações sobre o envolvimento continuam a assumir uma causalidade unidirecional: dos comportamentos parentais para os comportamentos filiais. Quando se presta atenção aos filhos, não se deixa de lhes atribuir um papel passivo. Se os menores "influenciam" as estratégias da família, seria devido ao ajustamento dessas estratégias às suas dificuldades (intensificando o envolvimento perante um baixo desempenho ou abandonando-o quando vão bem). Esta lógica de adaptação está presente nos comportamentos familiares, mas é insuficiente para entender a interdependência entre as ações de progenitores e filhos. A forma como as estratégias filiais modelam o contexto familiar vai muito além. Principalmente por três razões:

Primeiro, porque os filhos são parte ativa da relação dos progenitores com o seu trabalho escolar em casa. Para além da "adaptação" parental às suas dificuldades, os menores podem incentivar essa ajuda ou opor-se frontalmente a ela. Esta última situação de resistência vai materializando-se em pequenas ocultações das tarefas atribuídas e em desafios verbais e confrontos diretos com as ordens dos progenitores. Como vimos, a possibilidade de sucesso das suas estratégias – e, com isso, a possibilidade de estas se manterem ao longo do tempo e se consolidarem – é muito distinta em função dos recursos que os progenitores dispõem.

Segundo, porque os filhos são os principais mensageiros da escola na família (Perrenoud, 1987). A maioria dos juízos dos docentes que chega aos progenitores faz-se através dos filhos. Muitos desses juízos são observações e indicações informais ao aluno que depois são comunicadas em casa, e que os filhos podem modular, reconstruir ou até ocultar. No caso de mensagens docentes que se materializam em documentos escritos (notas na agenda, avaliações, relatórios de comportamento), os filhos podem preparar o terreno para que sejam recebidos de uma forma ou outra, ou até conseguir que nunca cheguem ao seu destino. Seja

como for, se os progenitores têm acesso ao que acontece na sala de aula, é fundamentalmente através dos filhos.

Terceiro, porque os filhos sinalizam, aos olhos do corpo docente, os modos disciplinares familiares. Além de serem mensageiros da escola para casa, também são o principal meio pelo qual os professores deduzem o que acontece no contexto familiar. Estas considerações são construídas a partir do desempenho e da atitude escolar do menor: ao avaliar o aluno, a escola avalia indiretamente a sua família (Rujas, 2017). Esses juízos acabam por condicionar o tratamento efetivo entre docentes e progenitores. Além disso, a experiência das famílias nestas reuniões afeta as suas práticas de implicação (incluindo a própria evolução na frequência de contacto com a escola). Nos casos em que a relação entre docentes e progenitores se torna conflituosa, o contacto é evitado, o que dá aos filhos maior margem de manobra para dificultar a implicação em casa.

5. Dialogando com a perspectiva hegemónica

Ignorar o papel dos filhos e a retroalimentação entre práticas parentais e filiais leva a compreensões incompletas ou erradas do fenómeno, especialmente no que diz respeito às relações de causalidade. Partir de uma perspectiva relacional – que é, necessariamente e ao mesmo tempo, uma perspectiva de processo – permite discutir ou reinterpretar alguns lugares comuns das investigações hegemónicas e a forma como alguns de seus resultados têm sido explicados.

Muitas pesquisas sobre o envolvimento parental no ensino médio ou secundário revelam que o seu efeito é inconsistente: às vezes, encontram-se relações nulas ou até mesmo negativas entre apoio familiar e desempenho dos filhos. Essas correlações negativas ocorrem especialmente em comportamentos de vigilância e ajuda mais direta (por exemplo, com as tarefas escolares em casa), assim como com ações mais punitivas (discussões, castigos). Por outro lado, as expectativas parentais ou as conversas sobre projetos futuros de estudo mostram associações positivas (Hill & Tyson, 2009; Robinson & Harris, 2014; Wei *et al.*, 2019).

Isso tem sido interpretado como uma ideia de que uma intervenção excessiva poderia gerar filhos dependentes e irresponsáveis e, portanto, de baixo desempenho. Especialmente numa fase como a adolescência, os menores deveriam acostumar-se a uma maior autonomia e os pais deveriam exercer uma supervisão mais distante.

Com base nos nossos dados qualitativos, defendemos que esses elementos não “explicam” o desempenho como variáveis independentes. São o produto, a longo prazo, de uma determinada configuração de relações entre pais e filhos, mediada precisamente pelos resultados dos filhos: quanto mais reprovações, mais vigilância e castigos. Com boas notas, concede-se mais autonomia, ao mesmo tempo que aumentam as expectativas parentais e se fala mais com os filhos sobre o seu futuro escolar. Isso também nos explica porque muitos estudos encontram uma relação curvilínea entre envolvimento e desempenho, concentrando-se os maus resultados em famílias com comportamentos “extremos”: os filhos encaminhariam-se para o fracasso, seja por uma intervenção parental excessiva que geraria dependência e frustração, seja por uma desconexão familiar que permitiria a evasão escolar. Mas a supervisão mais intensa da escolaridade costuma surgir precisamente em resposta às dificuldades académicas do filho. No entanto, quando essas dificuldades persistem, a resistência dos filhos e os conflitos com o corpo docente podem enfraquecer progressivamente o envolvimento das famílias e a sua propensão para frequentar a escola. Ambos os processos – especialmente o segundo – não são reações imediatas, mas configuram-se gradualmente ao longo dos anos escolares, adotando formas diferentes, conforme os recursos familiares. Daí que a relação curvilínea entre o envolvimento parental e o desempenho dos filhos se manifeste com mais clareza no ensino secundário do que no ensino primário, sendo particularmente visível em famílias de classe trabalhadora (Pérez Sánchez *et al.*, 2013).

Um pior desempenho nas notas dos filhos gera efeitos diferenciais em famílias de diferentes classes sociais, o que é fundamental para entender as próprias diferenças de envolvimento entre classes. Perante um desempenho em queda, os pais de classe média e alta reforçam o seu controlo, neutralizando as tentativas dos filhos de “desvincular” a família da escola. Os pais de classes populares também tomam medidas de controlo, mas encontram enormes

obstáculos para mantê-las ao longo do tempo: o envolvimento vai sendo abandonado à medida que se percebe cada vez menos rentável. Daí que as diferenças de classe nos comportamentos de apoio e nas expectativas sejam quantitativamente mais intensas no ensino secundário do que no primário, e muito mais intensas quando se compara famílias com baixo desempenho académico (Martínez García, 2014; Martín Criado & Gómez Bueno, 2017).

Conclusões

A partir do exposto neste texto, poderia deduzir-se que a principal limitação das investigações sobre esta questão reside no facto de terem interpretado os comportamentos dos filhos como produto dos comportamentos parentais, quando, na realidade, as coisas funcionam no sentido inverso. No entanto, não se trata de uma mera questão de inverter a relação causal. As ações dos progenitores não transformam automaticamente os filhos, nem vice-versa. A implicação familiar na escolaridade é um processo, cuja configuração num dado momento depende do seu histórico de relações anteriores, da inter-relação gradual entre as práticas de diversos atores (filhos e progenitores, mas também de docentes). O objeto de estudo, então, não são os comportamentos parentais “no vácuo”, mas sim o sistema de relações familiares: as suas regularidades, os seus confrontos, as suas tensões e a sua volúvel relação de forças entre os diferentes integrantes — elementos, todos eles, que marcarão a forma como o sistema evolui ao longo do tempo.

A inter-relação entre as distintas características do contexto familiar implica, igualmente, que não se pode raciocinar “mantendo tudo o resto constante”: um mesmo comportamento pode ter causas, efeitos e sentidos muito distintos, dependendo da dinâmica em que está inserido. Assim, o facto de os pais falarem com os professores tem consequências muito diferentes, dependendo do desempenho dos filhos, do grau em que a implicação em casa é efetiva e do status social da família. Da mesma forma, distintos processos podem dar origem a práticas nominalmente semelhantes. Este é o caso do abandono de muitas práticas de controlo à medida que os filhos crescem: essa situação pode ocorrer porque a vigilância não é considerada necessária ou porque se percebe que é ineficaz.

Ignorar os processos e as causalidades recíprocas obscurece mecanismos fundamentais para a análise dos fenómenos sociais (Abbott, 1992, 2001), incluindo a implicação parental. Conceitos como o de “dependência de trajetória” lembram-nos que pequenas diferenças iniciais podem desencadear processos de *feedback* que geram resultados diametralmente opostos. Nas primeiras etapas escolares, existem poucas diferenças de classe em termos de expectativas e envolvimento. Nos casos em que os filhos começam a sofrer fracasso escolar — especialmente no ensino secundário —, famílias de todas as classes sociais implementam estratégias para tentar reverter a situação. No entanto, carecendo de capital cultural, os pais das classes populares têm menos recursos para supervisionar e apoiar a escolaridade dos filhos. Com o tempo, estes desenvolvem estratégias mais eficazes para contornar o controlo familiar. Os progenitores tentam diversas formas de intervenção, mas ao verificarem a sua ineficácia, acabam por abandoná-las. Após repetidos fracassos e crescentes conflitos familiares, chegam a perceber o fracasso escolar como inevitável. Como resultado, as suas expectativas e o seu grau de implicação diminuem, correlacionando-se com o baixo desempenho académico dos filhos.

Cruzar variáveis de forma descontextualizada e ignorar que a situação presente é produto da sequência prévia de acontecimentos leva muitos analistas a concluir que o baixo envolvimento das famílias de classe operária é a causa dos piores resultados académicos dos seus filhos. Este raciocínio deu origem a múltiplas iniciativas para promover o envolvimento escolar das famílias de origem social inferior (Jeynes, 2012; Breiner, Ford & Gardsden 2016). A perspectiva aqui apresentada leva a conclusões diferentes. Os distanciamentos familiares da escola não são uma simples questão de boa ou má vontade parental, mas sim fruto de redes de inter-relações onde intervêm filhos, docentes e progenitores com recursos desiguais. Atribuir ao âmbito familiar a responsabilidade por atenuar os problemas escolares dos filhos pode intensificar as desigualdades educacionais. Quando a trajetória escolar se coloca em risco, alguns estudantes terão muito mais facilidade do que outros para superar os obstáculos e prosseguir o seu percurso escolar.

Referências bibliográficas

ABBOTT, Andrew (1992), "From causes to events: Notes on narrative positivism", *Sociological Methods & Research*, 20(4), 428-455. <https://doi.org/10.1177/0049124192020004002>.

ABBOTT, Andrew (2001), *Time matters: On Theory and Method*, Chicago, University of Chicago Press.

ALONSO CARMONA, Carlos (2014), "Familia, escuela y clase social. Sobre los efectos perversos de la implicación familiar", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 395-409.

ALONSO CARMONA, Carlos (2020), *Estrategias de implicación parental en lo escolar. Determinantes y transformaciones*, Tese de Doutoramento em Ciências Sociais, Sevilla, Faculdade de de Ciências Sociais da Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

ALONSO CARMONA, Carlos; & MARTÍN CRIADO, Enrique (2022), "Analizar sociológicamente la implicación parental: el tiempo importa", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 179, 3-20.

BENNER, Aprile D.; BOYLE, Alaina E.; & SADLER, Sydney (2016), "Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status", *Journal of youth and adolescence*, 45, pp. 1053-1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>.

BERNARDI, Fabrizio; & CEBOLLA-BOADO, Héctor (2014). "Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>.

BOONK, Lisa *et al.* (2018), "A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement", *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>.

BREINER, Heather; FORD, Morgan; & GARDSDEN, Vivian L. (2016), *Parenting matters: Supporting parents of children ages 0-8*. National Academic Press.

BRONSTEIN, Phyllis *et al.* (2005), "Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: a longitudinal study", *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 559-575. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8946-0>.

CASTRO, María *et al.* (2015), "Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis", *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>.

CHEADLE, Jacob; & AMATO, Paul R. (2010), "A quantitative assessment of Lareau's qualitative conclusions about social class, race and parenting", *Journal of Family Issues*, 32(5), 679-706. <https://doi.org/10.1177/0192513x10386305>.

COMBS-RONTO, Lindsey A. *et al.* (2009), "Interactions between maternal parenting and children's early disruptive behavior: bidirectional associations across the transition from preschool to school entry", *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(8), 1151-1163. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9332-2>.

COOPER, Carey E.; & CROSNOE, Robert (2007), "The engagement in schooling of economically disadvantaged parents and children", *Youth & Society*, 38(3), 372-391. <https://doi.org/10.1177/0044118x06289999>.

DERMOTT, Esther; & POMATI, Marco (2016), "Good parenting practices: how important are poverty, education and time pressure?", *Sociology*, 50(1), 125-142. <https://doi.org/10.1177/0038038514560260>.

DESLANDES, Rollande; & BERTRAND, Richard (2005), "Motivation of parent involvement in secondary-level schooling", *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. <https://doi.org/10.3200/joer.98.3.164-175>.

DOMINA, Thurston (2005), "Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school", *Sociology of Education*, 78(3), 233-249. <https://doi.org/10.1177/003804070507800303>.

ELÍAS, Marina; & DAZA, Lidia (2019), "Configuración y reconfiguración de las expectativas educativas después de la educación obligatoria: Un análisis longitudinal", *International Journal of Sociology of Education*, 8(3), 206-235. doi: 10.17583/ rise.2019.4479.

ELÍAS, Norbert (1981), *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa.

FEUERSTEIN, Abe (2000), "School characteristic and parent involvement: influences on participation in children's schools", *The Journal of Educational Research*, 94(1), 29-40. <https://doi.org/10.1080/00220670009598740>.

FORQUIN, Jean Claude (1985), "El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social", *Educación y Sociedad*, 3, 198-228.

GOLDENBERG, Claude *et al.* (2001), "Cause or Effect? A longitudinal study of immigrant latino parents' aspirations and expectations and their children's school performance", *American Educational Research Journal*, 38(3), 548-582. <https://doi.org/10.3102/00028312038003547>.

GIL-HERNÁNDEZ, Carlos (2019), "Do Well-off Families Compensate for Low Cognitive Ability?" *Sociology of Education*, 92(2), 150-175. <https://doi.org/10.1177/0038040719830698>.

HILL, Nancy E.; & TYSON, Diana F. (2009), "Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement", *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>.

JAEGER, Mads M.; & BREEN, Richard (2016), "A dynamic model of Cultural Reproduction", *American Journal of Sociology*, 121(4), 1079-1115. doi:10.2139/ssrn.2208961.

JEYNES, William (2012), "A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students", *Urban Education*, 47(4), 706-742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>.

KIM, Sungwon (2022), "Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis", *Educational Research Review*, 37, 104695. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104695>.

LOTT, Berenice (2001), "Low-income parents and the public schools", *Journal of Social Issues*, 57(2), 247-259. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00211>.

MARTÍN CRIADO, Enrique; & GÓMEZ BUENO, Carmuca (2017), "El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar", *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 35(2), 305-325. <https://doi.org/10.5209/crla.56777>.

MARTÍNEZ GARCÍA, José S. (2014), "Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica", *Revista de Sociología de la Educación*, 7(2), 449-467.

MCNEAL, Ralph B. (2014), "Parent Involvement, Academic Achievement and the Role of Student Attitudes and Behaviours as Mediators", *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 564-576. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020805>.

MEIL, Gerardo (2023), "From the patriarchal family to the postmodern family: The transition in Spain", *Recherches familiales*, 20(1), 55-69.

MURRAY, Kantahyane W. *et al.* (2014), "Barriers and facilitators to school-based parent involvement for parents of urban public middle school students", *SAGE open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/2158244014558030>.

POTTER, Daniel; & ROKSA, Josipa (2013), "Accumulating Advantages over Time: Family Experiences and Social Class Inequality in Academic Achievement", *Social Science Research*, 42(4), 1018-1032. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.02.005>.

PÉREZ SÁNCHEZ, Carmen N. *et al.* (2014), "Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera", *Revista de Sociología de la Educación*, 7(2), 410-428.

PERRENOUD, Philippe (1987), "Le Go-Between: Entre la Famílie et l'École, l'Énfant Messenger et Message", In Cléopatre Montandon and Philippe Perrenoud (org.), *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible?*, Berna, Peter Lang, pp. 49-87.

QUADLIN, Natasha Yurk (2015), "When children affect parents: children's academic performance and parental investment", *Social Science Research*, 52, 671-685. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.10.007>.

ROBINSON, Keith; & HARRIS, Angel L. (2014), *The Broken Compass*, Cambridge: The Harvard University Press.

RUJAS, Javier (2017), "Como juzga la escuela a las familias", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 385-396.

SILVA, Pedro (2014), "Escolas, meios populares e mediação sociocultural", in Marcelo Baumann Burgos (org.), *A escola e o mundo do aluno*, Río de Janeiro, Garamond, pp. 403-449.

VIGO ARRAZOLA, Begoña; DIESTE GRACIA, Belén; & JULVE MORENO, Carmen (2016), "Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 320-333.

WEI, Jun *et al.* (2019), "Why does parents' involvement in youth's learning vary across elementary, middle and high school?", *Contemporary Educational Psychology*, 56, 262-274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.007>.

WHITAKER, Manya C. (2019), "The Hoover-Dempsey and Sandler model of the parent involvement process", in Tammy A. Turner-Vorbeck and Steven B. Sheldon (org.), *The Wiley Handbook of family, school and community relationships in education*, New York, Wiley, pp. 419-443. <https://doi.org/10.1002/9781119083054.ch20>.

Carlos Alonso Carmona.

Departamento de Sociología Aplicada. Universidad Complutense de Madrid. C/Rector Royo-Villanova, 1, 28040. Madrid, Espanha. ORCID ID: 0000-0003-3322-2307.

E-mail: calonsocarmona@gmail.com

Estatuto Editorial

Estatuto editorial

A Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, da responsabilidade do Departamento de Sociologia, iniciou a sua edição em 1991, na sequência da criação da Licenciatura em Sociologia, em 1985, e do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, três anos depois.

Na qualidade de revista científica, tem como objetivo principal a divulgação de trabalhos de natureza sociológica que primam pela qualidade e pela relevância, em termos teóricos e empíricos. É, igualmente, um espaço que inclui os contributos provenientes de outras áreas disciplinares das ciências sociais. Prossegue uma linha editorial alicerçada na diversidade teórica e metodológica, no confronto vivo e enriquecedor de perspetivas, no sentido de contribuir para o avanço e para a sedimentação em particular do conhecimento sociológico.

A Revista aceita trabalhos de diversa natureza – artigos, resenhas, notas de investigação e ensaios bibliográficos – e em várias línguas como o português, francês, inglês e espanhol, o que visa alcançar um amplo campo de difusão e de internacionalização. Os trabalhos são avaliados por especialistas em regime de duplo anonimato. Publica-se semestralmente e com um número temático todos os anos.

A Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto está empenhada em assegurar a qualidade dos textos que publica e o cumprimento pelos intervenientes de uma postura que siga os princípios éticos exigidos para a edição de textos científicos. Serão respeitadas as normas do Committee on Publication Ethics (COPE) e da Associação Portuguesa de Sociologia (APS).

Responsabilidade dos autores:

- deverão garantir que os textos que submetem são originais, assumindo que não foram publicados – qualquer que tenha sido a sua forma de apresentação – e que não foram submetidos simultaneamente noutra publicação;
- deverão assegurar que o texto apresentado não é o resultado de uma prática de plágio ou de uma apropriação de criações intelectuais de outros autores sem o seu consentimento legal, sendo que ambos se constituem como práticas eticamente inaceitáveis;
- deverão assegurar previamente a permissão para a utilização de conteúdos provenientes de outras fontes;
- sempre que os artigos surjam como resultado de investigações, a metodologia deverá ser descrita de forma clara e inequívoca, para que as conclusões obtidas possam ser objeto de avaliação. Igualmente deverão indicar as referências usadas e os suportes de financiamento;

- nenhum dos dados ou resultados apresentados deverá ser alvo de falsificação ou distorção intencional, de forma a ir ao encontro de uma determinada linha orientadora do trabalho ou às hipóteses de investigação previamente delineadas;
- deverão indicar possíveis conflitos de interesses que poderão ocorrer no processo de avaliação;
- deverão participar ativamente no processo de revisão em colaboração com o editor;
- todas as informações curriculares prestadas deverão ser verdadeiras. Na autoria deverão ser incluídas todas as pessoas que deram o seu contributo tanto na conceção e planificação do trabalho, como na interpretação dos resultados e na elaboração do texto;
- no caso dos artigos escritos em coautoria, o autor de correspondência deverá garantir um consenso pleno na aprovação da versão final do texto e na sua submissão para publicação.

Responsabilidade dos avaliadores:

- assumir o compromisso de empreender uma avaliação crítica, construtiva, justa e imparcial, contribuindo para a qualidade científica do texto;
- não aceitar elaborar um parecer sobre um texto cujo tema ultrapassa as suas competências ou se verificar a existência de um conflito de interesses que impeça de realizar a avaliação;
- nos casos em que o avaliador considere que o texto deverá ser modificado, todas as alterações a implementar deverão ser devidamente apresentadas e justificadas;
- sempre que o avaliador detetar a existência de um texto que já tenha sido publicado, na íntegra ou em parte, ou que tenha sido submetido em simultâneo noutra publicação, ou então que não esteja de acordo com as normas éticas de publicação deverá comunicá-lo à Direção da revista.

Responsabilidade do editor:

- garantir uma posição de isenção e objetiva na avaliação dos textos, atendendo unicamente ao seu mérito científico. Respeitar a liberdade científica dos autores;
- garantir que todos os textos serão tratados de forma confidencial e que serão selecionados avaliadores o mais idóneos possível, que empreendam uma avaliação crítica e especializada dos textos submetidos para publicação;
- assegurar que o processo de avaliação decorrerá em regime de duplo anonimato e que os nomes e endereços apresentados na revista serão exclusivamente utilizados para os serviços por esta prestados, não sendo utilizados para outras finalidades ou fornecidos a terceiros;

- as alegações de plágio ou de uso indevido de textos publicados serão devidamente investigadas. Todos os textos submetidos para publicação serão sujeitos a uma verificação minuciosa para detecção de plágio. Nos casos em que o mesmo seja detetado ou em que se verifique a utilização de textos de outros autores sem autorização prévia dos mesmos, reserva-se o direito de tomar as medidas em conformidade.

Normas para apresentação e publicação

Normas para apresentação e publicação

Instruções para os autores

1. Os textos são aceites nas línguas **portuguesa, inglesa, francesa e espanhola**. Os autores deverão indicar a natureza do seu texto: artigos, resenhas críticas, notas de pesquisa e ensaios bibliográficos.

2. Os textos deverão incluir os respetivos autores, indicando os seguintes aspetos: **nome; filiação institucional (departamento, faculdade e universidade/instituto a que pertence, bem como cidade e país onde a instituição está localizada); número de registo do ORCID; e-mail; contato telefónico/telemóvel; endereço para correspondência (preferencialmente endereço institucional; no caso de artigos em coautoria, deve haver apenas um autor correspondente).**

3. **No caso dos artigos em coautoria, os autores devem preencher e submeter o formulário em anexo**, correspondente à declaração de contribuição de autores e colaboradores providenciada pelo sistema de especificação CRediT (Contributor Roles Taxonomy). Só serão aceites artigos cujos autores tenham desempenhado contribuições significativas na conceção e/ou desenvolvimento da investigação e/ou redação do manuscrito e, obrigatoriamente, na revisão e aprovação da versão final. É igualmente pedido aos autores que especifiquem formalmente se existem ou não possíveis conflitos de interesse na realização e comunicação das investigações.

4. Os textos deverão ser redigidos em páginas A4 com margens padrão, um espaço e meio, em fonte Calibri e tamanho 12, em Word for Windows ou formato compatível. As notas de rodapé devem ser escritas em tamanho 10 e espaçamento 1,15. Nas tabelas deverá ser utilizado o espaçamento exato, registado com fonte tamanho 11.

5. O tamanho máximo dos artigos é de **12.000 palavras**, incluindo resumos, palavras-chave, espaços, notas de rodapé, referências bibliográficas, tabelas, gráficos, figuras e fotografias. As resenhas de livros devem ter no máximo **1.000 palavras**; e as notas de pesquisa e ensaios bibliográficos **3.000 palavras**.

6. **O título completo do texto deverá ser apresentado em português, inglês, francês e espanhol**. O artigo deverá ser acompanhado de um resumo de 100 palavras (máximo), escrito em cada idioma, e três palavras-chave.

7. As tabelas, gráficos, figuras e fotografias devem ser em número reduzido, identificados com numeração contínua, acompanhados dos respetivos títulos e fontes, e apresentados em tons de preto e branco ou cinza. Estes elementos não podem ser mais largos que o corpo do texto. O Conselho Editorial reserva-se o direito

de não aceitar peças não textuais cuja realização implique dificuldades gráficas excessivas ou aumento de custos financeiros.

8. Os textos deverão indicar as fontes e referências de natureza diversa relativamente aos elementos não originais. Caso existam direitos de propriedade intelectual, os autores deverão solicitar as autorizações correspondentes. A *Sociologia*, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto não se responsabiliza pela violação dos direitos de propriedade intelectual.

9. As referências bibliográficas e citações serão incluídas no corpo do texto, conforme a seguinte apresentação: Berger (2014), Berger (2014: 35), and Berger et al. (2008).

10. Somente números devem ser usados nas notas de rodapé. A numeração das notas deve ser contínua do início ao fim do texto.

11. Nos artigos sugere-se a utilização de no máximo dois níveis com algarismos arábicos.

12. As citações deverão ser apresentadas no texto original nesse idioma e entre aspas. Palavras em idiomas diferentes do idioma do texto devem estar em itálico.

13. A bibliografia final deverá incluir apenas as referências citadas ou mencionadas ao longo do texto. As referências bibliográficas devem obedecer às seguintes diretrizes:

a) Livro de um autor: LUHMANN, Niklas (1990), *Essays on self-reference*, Nova York, Columbia University Press.

b) Livro com mais de um autor: BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas (2004), *A construção social da realidade: um livro sobre a sociologia do conhecimento*, Lisboa, Dinalivro.

c) Livro com mais de quatro autores: SIBLOT, Yasmin, et al. (2015), *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris: Armand Collin.

d) Capítulo de livro: GOFFMAN, Erving (1999), “A ordem da interação”, in Yves Winkin (ed.), *Os momentos e os seus homens*, Lisboa, Relógio d’Água, pp.

e) Artigo em publicação periódica: ASTOR, Avraham; GRIERA, Mar; CORNEJO, Mónica (2019). «Religious Governance in the Spanish City: Hands-On Versus Hands-Off Approaches to Accommodating Religious Diversity in Barcelona and Madrid. » *Religion, State, and Society*, 47 (4-5): 390-404.

f) Artigo em publicação periódica online: FERNANDES, António Teixeira (1991), “Formas e mecanismos de exclusão social”, *Sociologia*, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. I, pp. 9-66, [Consultar. até 15.07.2014]. Disponível em:

g) Publicações online: PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (2011), Programa do XIX Governo Constitucional Português, [Consultar. até 15.07.2014]. Disponível em:

h) Comunicações em eventos científicos: QUINTÃO, Carlota (2004), “Terceiro Sector – elementos de referência teórica e conceptual”, in V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção, Braga, Universidade do Minho, 12- 15 de Maio de 2004.

i) Teses: CARVALHO, Paula (2006), Caminhos de construção em Lisboa. Do Cine-Teatro Monumental ao Edifício Monumental: Estudo de Caso, Tese de Licenciatura em Sociologia, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

j) Legislação: Lei n.º 147/99, de 1 de Setembro, Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo.

14. As referências bibliográficas deverão ser colocadas no final do texto e ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do autor. Caso haja mais de uma referência com a mesma autoria, deverão ser listadas da mais antiga para a mais recente.

15. Os textos em português deverão obedecer ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa desde 1º de janeiro de 2009 — porém, as citações de textos anteriores ao acordo deverão respeitar a ortografia original.

16. Não são excluídos da avaliação manuscritos que tenham sido previamente publicados em servidores de preprints.

17. Os originais deverão ser submetidos à plataforma

<https://ojs.lettras.up.pt/index.php/Sociologia/about/submissions>

ou enviados por e-mail para:

revsociologiaflup@lettras.up.pt

18. O processo de revisão e publicação de manuscritos de Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto segue o seguinte fluxo editorial:

1) Os artigos submetidos na plataforma da revista passam por uma primeira avaliação editorial, sendo analisados e revistos não só pela equipa editorial, mas também pela Direção da revista. **Nesta primeira fase, os artigos podem ser desde logo rejeitados para publicação por decisão da Direção de Sociologia** sempre que não se enquadrem dentro dos temas tratados pela revista ou careçam de qualidade científica.

2) Os artigos validados nesta fase seguem para **revisão científica**, por *peer review*, com a atribuição do manuscrito – devidamente anonimizado – a revisores científicos especializados na temática em análise. Salvaguardando-se a cronologia do processo de seleção e contacto de potenciais revisores, bem como a aceitação da revisão, o

prazo definido, habitualmente, entre a revista e revisores para a emissão de um parecer científico é de 4 semanas.

3) Após a recepção do parecer científico, os autores serão notificados, via e-mail, da decisão editorial acerca do seu artigo, podendo esta ser de:

a) **Rejeitar o artigo para publicação;**

b) **Aceitar o artigo para publicação sem alterações** (salvaguardando-se qualquer pedido de retificação de gralhas detetadas durante o processo de revisão editorial, bem como pedidos de informação adicional aos autores);

c) **Aceitar o artigo para publicação com alterações.** Neste caso, os autores receberão, para além da notificação de decisão editorial, a transcrição do parecer científico e recomendações tecidas durante este processo para melhoria dos artigos, bem como sugestões da equipa editorial. Habitualmente, os autores dispõem de 2 semanas à data do envio da notificação para proceder à implementação das recomendações e alterações indicadas e remeter a nova versão do manuscrito à equipa editorial. Esta nova versão é então submetida a nova revisão, de modo a determinar se todas as recomendações foram implementadas satisfatoriamente, salvaguardando-se a possibilidade de devolução do manuscrito aos autores caso subsistam ainda questões a resolver. Só após validação do artigo por parte da equipa editorial é que este segue para publicação.

4) Após o término do processo de revisão supra explicitado, **o manuscrito segue para publicação e inserção no número final**, mediante uniformização da sua formatação e imagem. O número final, enquanto compilação dos artigos destacados para publicação, só é publicado após a estabilização e formatação de todos os artigos aceites para publicação, sendo o primeiro número do ano publicado em finais de junho, enquanto o último número do ano é disponibilizado ao público em finais de dezembro.

5) **Os autores serão prontamente notificados da publicação do número no qual consta o seu artigo via e-mail**, onde será junto o link que permite o acesso ao seu artigo individual, número completo e respetivo índice no website da revista.

Política de privacidade

Os nomes e endereços desta revista serão utilizados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação. Não serão disponibilizados para outros fins ou a terceiros.

