

Entre o passado e o presente na configuração de futuros prováveis: análise multirrelacional entre condições objetivas, expectativas e o ingresso no Ensino Superior em desenho longitudinal

Harlon Romariz Rabelo Santos^{1*} 

Bernardo Mattes Caprara² 

Murilo Marreco Pedroso³ 

Resumo

A partir de uma análise multirrelacional, neste trabalho, são avaliadas relações entre condições sociais objetivas de estudantes, expectativas de futuro pós-Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior. O estudo, em desenho longitudinal, utilizou microdados identificados de estudantes do último ano do Ensino Médio público, a partir da base de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), edição 2019, e do Censo da Educação Superior (CENSUP), anos 2020 a 2022, com abrangência nacional. Por meio de tabelas cruzadas, técnicas de regressão logística e modelagens de equações estruturais, foi possível avaliar o *status* multirrelacional e os processos mediadores que indicam a pertinência e o peso das condições sociais objetivas de estudantes sobre suas expectativas, práticas e futuro ingresso no Ensino Superior.

¹Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Departamento de Sociologia e Ciência Política, Cuiabá, MT, Brasil.

²Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Departamento de Sociologia, Porto Alegre, RS, Brasil.

³Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, RS, Brasil.

*Correspondência: harlon.romariz@gmail.com

Articulada à tese da causalidade do provável de Pierre Bourdieu, evidencia-se a influência das condições sociais objetivas sobre as expectativas, relação também mediada/moderada pelo desempenho acadêmico, pelo tipo de trajetória pessoal e escolar, por práticas de estudo e pela própria expectativa de futuro configurada, indicando que as mesmas condições que engendram expectativas e práticas estudantis contribuem, direta e/ou indiretamente, para compor cenários de futuros prováveis, como o ingresso ou não no Ensino Superior e a consequente longevidade escolar. Os resultados permitem compreender o ingresso no Ensino Superior como um resultado socialmente configurado e ajustado das expectativas e trajetórias às condições sociais objetivas dos(as) estudantes e suas famílias e reforçam a centralidade das condições sociais adscritas na estruturação das trajetórias estudantis ao longo do tempo.

Palavras-chave: expectativas educacionais, trajetórias educacionais, acesso ao ensino superior, ensino médio, causalidade do provável.

Between the past and the present in the configuration of probable futures: multirelational analysis between objective conditions, expectations, and entry into higher education in a longitudinal framework

Abstract

Based on a multirelational analysis, this work evaluates the relationships between students' objective social conditions, post-high school future expectations, and entry into higher education. The longitudinal study utilized identified microdata from public high school final-year students from the Basic Education Assessment System (SAEB) database, 2019 edition, and the Higher Education Census (CENSUP), 2020 to 2022, with national coverage. With cross-tabulations, logistic regression techniques, and structural equation modeling, it was possible to assess the multirelational status and the mediating processes that indicate the relevance and weight of students' objective social conditions on their expectations, practices, and future entry into higher education. Drawing on Pierre Bourdieu's theory of the causality of probability, the influence of objective social conditions on expectations is evident—a relationship that is also mediated or moderated by academic performance, the type of personal and educational trajectory, study habits, and the students' own established expectations for the future. This suggests that the very conditions that shape students' expectations and practices contribute, directly and/or indirectly, to shape scenarios of probable futures, such as whether to enter higher education and the consequent duration of their educational trajectories. The results allow us to understand entry into higher education as a socially configured outcome, adjusted to the expectations and trajectories of the objective social conditions of students and their families, and reinforce the centrality of these social conditions in structuring students' trajectories over time.

Keywords: educational expectations, educational trajectories, access to higher education, high school, causality of the probable.

1. Introdução

Entre os temas mais recorrentes em Sociologia da Educação, figuram os estudos sobre expectativas e trajetórias estudantis. Essa recorrência temática ocorre pela sua centralidade para a análise da longevidade escolar e mobilidade social e por mobilizar debates teóricos concernentes aos mecanismos, condicionamentos e/ou processos geradores de tais expectativas, bem como de sua força para a constituição de trajetórias e desfechos futuros entre diferentes contextos e grupos sociais.

Neste estudo, são analisados fatores multirrelacionais associados à expectativa estudantil de futuro entre concluintes do Ensino Médio público brasileiro e ao ingresso no Ensino Superior, em desenho longitudinal. O estudo decorre da análise de microdados identificados de questionários e provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), edição 2019, e do Censo da Educação Superior (CENSUP), edições 2020 a 2022. Buscou-se uma análise multirrelacional entre condições sociais, práticas estudantis, expectativas educacionais e desfecho futuro, a partir do controle objetivo de ingresso no Ensino Superior, considerando microdados de estudantes no último ano do Ensino Médio público, em nível nacional.

No campo de estudos sociológicos dos processos educacionais, tem-se consolidada a compreensão de que existe um conjunto interdependente de relações entre condições sociais de origem, expectativas ou aspirações educacionais, contexto escolar, trajetórias e longevidade escolar. Trata-se de um conjunto complexo de fatores, que receberam mais ou menos atenção em diferentes modelagens, tanto para os estudos explicativos da longevidade escolar (Hanson, 1994; Morgan, 2005, 2007; Goyette, 2008) quanto para os estudos em estratificação educacional e suas consequências à mobilidade social e distribuição dos retornos sociais em contextos econômicos modernos (Alexander; Eckland, 1975; Blau; Duncan, 1978; Bourdieu; Passeron, 2018).

O interesse sociológico pelas expectativas e trajetórias educacionais é marcado por um intenso debate teórico sobre os mecanismos de produção dessas expectativas e seus reais efeitos sobre as trajetórias dos(as) estudantes. Além disso, investiga-se sobre quão independentes tais relações são, ou não, das condições sociais objetivas de origem para responder aos resultados de sucesso escolar futuro e seus retornos sociais. O grande conjunto de pesquisas e proposições explicativas sobre a formação das expectativas e trajetórias educacionais se articula em torno de duas agendas: uma primeira, majoritariamente empírica, que procura elencar ou descrever os fatores/variáveis relacionados às expectativas educacionais, trajetórias e seus desfechos, sobretudo entre adolescentes e jovens em diversos contextos. Uma segunda agenda, paralela e de escopo teórico, busca organizar esse aglomerado de evidências empíricas ao promover explicações e compreensões acerca das relações e da ordem causal entre condições sociais objetivas, expectativas, trajetórias e desfechos futuros.

Neste artigo, tem-se por objetivo articular os resultados a partir de uma perspectiva teórica calcada no paradigma da socialização e considerando a dependência dinâmica entre passado incorporado, refletido por condições objetivas, que orientam a formação das expectativas educacionais, as trajetórias possíveis no presente de ação e os futuros desfechos educacionais prováveis. Nesse caminho, o trabalho coloca em diálogo a tese bourdieusiana da *causalidade do provável* (Bourdieu, 2015, 2018) com os seus prolongamentos críticos e tensionamentos teóricos propostos no interior do campo da Sociologia da Educação.

2. Expectativas e trajetórias educacionais enquanto objeto da Sociologia da Educação

Com a consolidação da escola enquanto principal lócus da formação e conseguinte processo de massificação da escolarização desde meados

do século passado, a Sociologia passa a direcionar atenção aos processos educacionais, em especial sobre o papel da escola e das famílias e sobre a sua relação e de seus/suas agentes com as dinâmicas econômicas e sociais em geral (Haecht, 2008; Masson, 2016). Dentre os diversos temas que passam a compor esse escopo, está o tema das expectativas e/ou aspirações educacionais e profissionais, entrecruzando as compressões a respeito da origem social, escolhas, trajetórias e desfechos educacionais e socio-ocupacionais.

Ao longo desse período, foi possível um acúmulo de evidências concernentes aos fatores geradores das expectativas de futuro no contexto educacional. Dentre o conjunto de variáveis mais constantes, estão aquelas relacionadas às condições socioeconômicas do(a) estudante, bem como das ações e configurações familiares (Kahl, 1953; Viana, 2007, 2009; Nambissan, 2010; Lareau, 2011; Davies; Rizk, 2018), além de fatores sociais e contextuais gerais (Goyette, 2008; Hill; Whitherspoon; Bartz, 2018). Também, entre a tradição dos estudos sobre o efeito da escola, figuram as evidências sobre a relação de elementos e/ou características dos diversos contextos escolares e/ou institucionais com essas expectativas (Rist, 1977; Costa; Guedes, 2009; Alves et al., 2015), fluxo escolar e/ou desempenho (Huang, 2021) e efeitos dos pares (Lorenz et al., 2020).

No Brasil, estudos sobre expectativas e longevidade escolar a partir do campo da sociologia da educação começaram a se estruturar no início da década de 1990, sobretudo em formatos qualitativos (Oliveira; Nogueira, 2019). Apesar da diminuição do interesse sobre o tema, ele ainda permanece entre as iniciativas de estudo e pesquisas atuais (Barbosa; Gandin, 2020). Assim como no cenário internacional, há uma miríade de fatores relacionados às expectativas de longevidade escolar que aparecem nos estudos brasileiros, com reflexo das disputas teóricas sobre o tema, dada a complexidade explicativa multifatorial deste objeto.

As pesquisas acerca das expectativas educacionais no Brasil constituem-se majoritariamente com o uso de abordagens qualitativas¹ e recorrem a propostas teóricas consolidadas no âmbito internacional para produzir as análises dos dados empíricos e das evidências registradas. Assim como no cenário internacional, a literatura brasileira sobre o tema reflete uma fragmentação empírica e explicativa – sobretudo acerca dos mecanismos geradores das expectativas – sobre o modo de impacto na produção das trajetórias e desfechos futuros, resultado do modo como se estabelece a compreensão multirrelacional desse processo.

Uma das primeiras iniciativas com vistas a pensar a formação dessas expectativas foi o trabalho de Joseph Kahl (1953). Sua intenção era analisar as expectativas educacionais e ocupacionais enquanto resultado direto do contexto familiar e social do(a) estudante, caracterizado pela escolaridade e *status* socio-ocupacional dos pais. Notou-se que tais agentes familiares agiam de forma deliberada ao estimular os(as) filhos(as) a conquistarem igual ou mais *status* socio-ocupacional, fazendo resultar as expectativas e os resultados futuros enquanto derivações diretas do *status* socio-ocupacional do núcleo familiar.

Apesar da relação direta com a capacidade de efetivação das expectativas, sobretudo entre grupos socialmente privilegiados, havia necessidade de compreensão sobre o mecanismo produtor dessas expectativas. Nesse ensejo, o *Wisconsin Model* (Sewell; Haller; Portes, 1969; Sewell; Haller; Ohlendorf, 1970), influenciado pela psicologia social, surge propondo que as aspirações dos(as) estudantes podem ser compreendidas enquanto reflexos das expectativas que os outros têm sobre eles(as), em especial dos “outros significantes”, como pais, familiares, professores(as), colegas e demais pessoas próximas. Os(as) estudantes estabelecem orientações motivacionais estáveis, como resultado funcional do conjunto das expectativas desses outros significantes, por meio da imitação, adoção e autorreflexão.

¹ São poucos os estudos quantitativos, o que difere da tradição internacional sobre o tema. Ademais, não foi localizado nas bases SciELO, ERIC, SAGE e BDTD nenhum estudo com amostra probabilística de abrangência nacional, o que se explica pela ausência de dados públicos sobre o tema. Pelo histórico recente do SAEB, apenas na edição de 2019 – publicada em 2021 – adicionou-se uma pergunta sobre expectativa de futuro.

Uma das afirmações desse modelo é que as expectativas seriam centrais e em uma relação quase direta com o sucesso educacional e/ou profissional. As críticas que se seguiram ao modelo mostraram, com fortes evidências, que um conjunto de fatores contextuais e a própria estrutura de oportunidades na sociedade eram determinantes na constituição tanto das expectativas quanto na objetiva realização educacional e/ou profissional. Ademais, não havia uma relação direta entre expectativas e sucesso objetivo, tratando-se de uma relação mediada e mais complexa do que a prevista por esse modelo.

Parte considerável dessas críticas, oriundas do campo da estratificação social e por autores(as) de outras escolas teóricas, chamaram atenção para um evidente limite que perspectivas funcionalistas tinham para tratar da complexidade e do conflito social em torno dos bens simbólicos e do capital escolar, objetivado no diploma e nas credenciais sócio-ocupacionais. Randall Collins (2019), em *The Credential Society*, apresentou uma importante análise sobre como a distribuição das oportunidades escolares é desigual na sociedade moderna, resultado da disputa social entre grupos e classes que buscam garantir seu *status* socioeconômico, alterando níveis, exigências e os caminhos para se alcançar tal *status*, produzindo a compreensão atual a partir dos conceitos de estratificação vertical (acúmulo de anos de estudo) e estratificação horizontal, que explica a dinâmica produzida pelos diversos tipos de trajetórias, mediação de caminhos, formas educacionais e/ou áreas profissionais distintas.

Entre os(as) autores(as) da escola da Escolha Racional, surgiram ainda análises que valorizavam a capacidade da escolha e projeção dos indivíduos, não como função das expectativas dos outros significantes, mas como resultado da capacidade de cálculo inerente ao ser humano, baseado no princípio da racionalidade. Um importante autor no campo da Sociologia da Educação, Raymond Boudon (1981), propôs um modelo de explicação das expectativas e aspirações a partir do conceito de *custo-oportunidade*. Nessa análise, indivíduos e/ou famílias de diferentes estratos sociais

adotariam procedimentos assemelhados de cálculo e escolha, avaliando racionalmente os benefícios, oportunidades, custos e riscos associados a cada uma das alternativas disponíveis. Em outras palavras, o autor advoca um pressuposto motivacional-utilitário universal ante um conjunto de oportunidades diferenciadas, as *desigualdades das chances*, às quais os indivíduos se adequam racionalmente.

Assim, todos(as) constroem suas aspirações racionalmente, mas o horizonte e o leque de opções que se apresenta para cada um(a) é diferente, bem como a capacidade de reconhecer tais opções e seus riscos. O mais importante referencial para o(a) estudante seria a posição socioeconômica de sua própria família, enquanto grupo de referência para suas ambições e decisões. Essa perspectiva consolidou-se como uma das recorrentes teorias explicativas no campo da Educação.

Outros(as) pesquisadores(as) desta escola avançaram na análise das aspirações e de sua relação com o sucesso escolar/profissional. Diego Gambetta (1987) e Stephen Morgan (1998, 2005) desenvolveram ideias referidas pelo conceito de *orientações prefigurativas*. De acordo com essa abordagem, supõe-se que as crenças de estudantes sobre as suas trajetórias futuras funcionam apenas como avaliações gerais ou abrangentes, que moldam o comportamento cotidiano e criam um efeito de composição à longo prazo. Estudantes e seus familiares não escolhem precisamente ou projetam de forma altamente racional e coordenada o que pensam para o futuro, apenas possuem crenças, orientações e compromissos gerais, prefigurativos, que vão ao longo do tempo moldando as ações, fazendo convergir suas trajetórias para aquilo que antes fora difusamente desejado.

Em um paradigma teórico diferente, Pierre Bourdieu propôs uma análise sobre a formação das expectativas, aspirações e desejos baseada em duas de suas ideias fundamentais: o conceito de *habitus* e a tese da *causalidade do provável*. Para Bourdieu (2011, 2015, 2018), todos os indivíduos consolidam um conjunto de disposições gerais e duráveis, resultado de seu passado incorporado pela socialização – *habitus*. Mais do que isso, o conjunto das condições objetivas dos indivíduos

converte-se em desejos e motivações, sendo provável a trajetória de sucesso para aqueles que dispõem das disposições e capitais acumulados.

[As] disposições constitutivas do *habitus* que estão duravelmente inculcadas pelas condições objetivas e por uma ação pedagógica tendencialmente ajustada a essas condições tendem a engendrar expectativas e práticas que são objetivamente compatíveis com essas condições e previamente adaptadas às suas exigências objetivas; em outras palavras, sendo o produto de uma classe determinada de regularidades objetivas (aquelas que, por exemplo, caracterizam uma condição de classe [...]), essas disposições gerais e transponíveis tendem, então, a engendrar todas as práticas “razoáveis” que são possíveis dentro dos limites dessas regularidades (Bourdieu, 2015, p. 94).

Esse ajuste entre condições objetivas e futuros prováveis ocorre pela configuração de expectativas também ajustadas a essas condições, relacionadas à capacidade de percepção e, por conseguinte, das escolhas e trajetórias igualmente ajustáveis, e por isso prováveis, uma vez que “a apropriação de bens simbólicos pressupõe a posse dos instrumentos de apropriação” (Bourdieu, 2018, p. 73, tradução livre). Uma vez integrados os conceitos de *habitus*, *capitais* e *campo* para a compreensão das trajetórias educacionais, tal constituiu-se como um modelo teórico geral, chamado de Paradigma da Socialização, recorrentemente acionado em Sociologia da Educação por privilegiar uma análise a partir das desigualdades de origem, sobretudo em contextos com alta desigualdade social, como o caso brasileiro.

Apesar das disputas teóricas que perfazem a Sociologia da Educação sobre a temática, novas abordagens sobre a formação das expectativas educacionais e sua relação com trajetórias objetivas têm se desenvolvido pelo diálogo teórico e por tentativas de sínteses, considerando os acertos que tais perspectivas alcançaram (Glaesser; Cooper, 2014). Novos desenvolvimentos buscaram complexificar o tema (Hodkinson; Sparkes, 1997; Lahire, 1997, 2002; Morgan, 2005) não apenas em torno da temática das expectativas e trajetórias, mas sobre outros objetos do campo.

Tem-se proposto que as expectativas e aspirações constituem um comportamento no presente que implicam em resultados futuros, mas constrangidos pelas condições estruturais (Morgan, 2005). Expectativas e aspirações, resultados de crenças e da capacidade racional dos(as) indivíduos(as), conseguem responder pelo sucesso escolar futuro, mas com restrições provocadas pelas condições e oportunidades. Dessa forma, condições estruturais e contextuais não apenas limitam o leque de escolhas dos indivíduos, mas infligem efeitos mediadores sobre a relação expectativa/aspiração e sucesso/longevidade escolar ao longo da trajetória. Nesta esteira, estão diversos trabalhos que buscam analisar os efeitos de variáveis contextuais, institucionais, demográficas, entre outras, na relação entre expectativas/aspirações sobre o sucesso escolar, possibilitados especialmente por análises longitudinais.

Herdeiros(as) da perspectiva da socialização, por outro lado, consideram que as disposições duráveis somadas às condições objetivas e estruturas de oportunidades convertem-se em desejos e motivações subjetivas, como propôs Bourdieu, mas consideram que há uma complexidade estrutural e um conjunto de efeitos mediadores e indiretos não percebidos e/ou não trabalhados por Bourdieu. Para tal avanço, segundo Lahire (2002), seria necessário considerar não somente variações e multiplicidades socializadoras do passado, como também as variações do presente da ação. Lahire (2002, 2006) propõe uma teoria da ação que compreende os contextos presentes como instâncias socializadoras, e, portanto, mudanças neste contexto presente provocariam modificações no processo de conversão das condições objetivas em motivações, permitindo uma maior dinamicidade na configuração das expectativas e trajetórias, o que explicaria os casos de futuros improváveis.

Ante o exposto, seria necessário atualizar o conceito de capital cultural, tanto na sua forma – para poder ser compreendido não apenas enquanto erudição, mas como habilidades e capacidades pedagógicas, aprendizagem e domínio de técnicas, que podem ser estimuladas e desenvolvidas –

quanto na sua abrangência – não sendo mais o seu acúmulo algo somente proporcionado no seio familiar ou escolar, mas presente em outros espaços sociais de intensa socialização, como o espaço público e as redes sociais, constituindo os chamados “capital cultural ampliado” e “capital cultural público” (Brandão, 2010; Draelants; Ballatore, 2021; Nogueira, 2021; Piotto; Nogueira, 2021; Nogueira; Resende, 2022).

Dessa forma, as expectativas e aspirações ainda importam para o sucesso e longevidade escolar, uma vez resultantes de uma complexa matriz de possibilidades e restrições estruturais, que tanto incidem sobre a formação dos desejos e motivações quanto comunicam sobre as oportunidades reais da sociedade e sua desigual distribuição dos capitais. Por essas razões, é importante analisar como determinadas variáveis, tais como a mobilização familiar, os contextos escolares, a convivência em outros espaços socializadores, o fluxo escolar vivenciado pelo(a) estudante e até mesmo contextos econômicos e políticos alargados, podem produzir efeitos mediadores e/ou indiretos sobre a relação causal que há entre o conjunto de disposições, as condições objetivas e a formação das expectativas.

Esse quadro de disposições, das múltiplas influências socializadoras do passado incorporado e do presente da ação, que tem sua complexidade em parte refletida pelas relações mediadas e por efeitos indiretos provocados por agentes e variáveis do campo educacional, configura um espaço social para cada indivíduo, mais ou menos limitador, com níveis diferentes de restrições e possibilidades. Isso irá refletir na capacidade individual de construção das motivações, desejos e aspirações e na sua posição social, portanto, na capacidade objetiva de disputa dos bens simbólicos e materiais.

O estudo aqui apresentado converge com essa agenda que busca integrar contribuições e análises, mesmo que de diferentes perspectivas, mas reconhecendo a pavimentação teórica bourdieusiana, constituinte do paradigma da socialização. O desenvolvimento teórico aqui proposto parte da compreensão de que existe um espaço social da ação no qual o passado incorporado – manifesto no patrimônio disposicional – e o presente da

ação – contextos de ação do presente – configuram as motivações e expectativas desses indivíduos, sua posição social e sua capacidade objetiva de disputa no campo educacional.

Entende-se que, para uma análise contemporânea e eficiente sobre as expectativas de futuro e da sua relação com as trajetórias estudantis, com ou sem longevidade escolar, faz-se necessário um modelo conceitual de múltiplos fatores, em uma estrutura multirrelacional e multidirecional de análise.

3. Metodologia

Enquanto uma pesquisa social quantitativa, a investigação realizada buscou convergir a tradição sociológica de articulação teórico-metodológica, justificando o uso de modelos multirrelacionais por especificação confirmatória. Foram utilizados microdados identificados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), edição 2019, e do Censo da Educação Superior (CENSUP), edições 2020 a 2022, via Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (SEDAP) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).²

O SAEB, em sua forma atual, produz microdados com abrangência nacional e censitária para a rede pública de ensino. São coletadas respostas dos(as) estudantes do quinto e nono ano do Ensino Fundamental, e dos(as) estudantes do último ano do Ensino Médio. Para essa pesquisa, considera-se como população os(as) estudantes respondentes do último ano do Ensino Médio. O CENSUP, por sua vez, é um banco de dados administrativos, alimentado anualmente por todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do país.

² Os dados utilizados no presente trabalho decorrem de pesquisa realizada com essas bases de dados protegidos, acessadas em 2024 mediante ingresso autorizado na Sala Segura do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (SEDAP) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados, análises e interpretações apresentados são de responsabilidade única dos autores, não representando a visão oficial do INEP, nem se constituindo em estatística oficial.

Por meio do Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), foi possível cruzar os bancos de dados do SAEB (edição 2019) e do CENSUP (edições 2020, 2021 e 2022), com o intuito de verificar o acesso objetivo ou não ao Ensino Superior entre 2020 e 2022 dos(as) então estudantes egressos(as) do Ensino Médio em 2019. A população (N) do último ano do Ensino Médio público brasileiro respondentes do SAEB 2019 perfaz 2.030.922 estudantes. Considerando os filtros de consistência com o Censo Escolar 2019 e nível mínimo de presença por escola e município,³ chega-se a 1.521.474 casos, e a 1.099.320 com o número de CPF, uma vez que a coleta do CPF não é obrigatória para o SAEB. Operacionalmente, compõem a população de referência deste estudo estudantes com dados consistentes e com CPF.

Para a correta operação das técnicas analíticas previstas para o estudo, por características dos pacotes estatísticos utilizados e pelo fato de não haver intenção de produção de dados paramétricos, foi construída amostra onde , aleatória em *set.seed(1990)*. Foram realizadas comparações de resultados entre esses diferentes universos de estudantes e entre tais universos com a amostra aleatória, restando aplicável a lei dos grandes números pela consistência e similaridade dos resultados. Para o conjunto das análises pretendidas, foram utilizadas variáveis de ordem socioeconômica e familiar, sobre a trajetória social e escolar, desempenho, expectativa de futuro e ingresso no Ensino Superior enquanto desfecho de sucesso escolar, considerando o escopo desta pesquisa e a disponibilidade dessas informações a partir dos bancos de dados utilizados, conforme apresentado no Quadro 1.

Entende-se por fatores socioeconômicos e familiares o conjunto de fatores que reflete o acúmulo de capital econômico e cultural da família do(a) estudante, em posição anterior ao potencialmente acumulado por meio da escolarização. A trajetória social agrupa variáveis que revelam condições de ação e prática dependentes das condições socioeconômicas e que influenciam em termos de capacidade e posição de disputa das oportunidades educacionais.

³ cf. Nota Técnica do SAEB 2019 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 2021).

Quadro 1. Apresentação das variáveis

Grupo	Variável	Categorias
Fatores socioeconômicos e familiares	Região	NC = Norte e Centro-Oeste (ref.)
		Ne = Nordeste
		SS+DF = Sudeste, Sul e DF
	Cor/Raça	Pretos, Pardos e Indígenas (ref.)
		Brancos
	Indicador econômico (ECO) ¹	Intervalo: 0-65
		Alfa de Cronbach: 0,75
	Escolaridade da mãe	Fundamental incompleto (ref.)
		Fundamental completo
		Ensino Médio completo
		Ensino Superior completo
	Indicador de Envolvimento Parental (IEP) ²	Intervalo: 0-18
		Alfa de Cronbach: 0,72
Trajetória social	Se trabalha	Não (ref.)
		Sim
	Se faz trabalho doméstico	Não (ref.)
		Sim
	Tempo de lazer (diário)	Não (ref.)
		Menos de 1h
		Entre 1h e 2h
		Mais de 2h

Nota: ¹Q008A a Q010D. ²Q006A a Q006E. ³Presença do estudante no CENSUP (2020 a 2022).
Fonte: Elaboração própria.

Quadro 1. Continuação...

Grupo	Variável	Categorias
Trajetória educacional	Tipo de escola no ensino fundamental	Pública (ref.)
		Ambas
		Privada
	Se já foi reprovado	Não (ref.)
		Sim
	Se já abandonou a escola	Não (ref.)
		Sim
	Tempo gasto em cursos (diário)	Não (ref.)
		Menos de 1h
		Entre 1h e 2h
		Mais de 2h
	Tempo gasto em leitura (diário)	Não (ref.)
		Menos de 1h
		Entre 1h e 2h
		Mais de 2h
	Hábito de ler livros	Não (ref.)
		Sim
	Hábito de notícias	Não (ref.)
		Sim
	Hábito de ler história em quadrinho	Não (ref.)
		Sim
Desempenho	Proficiência em Língua Portuguesa (LP)	Escala única SAEB: 0-500
	Proficiência em Matemática (MT)	Escala única SAEB: 0-500
Expectativa de futuro	Expectativa de futuro após término do ensino médio	Somente trabalhar (ref.)
		Trabalhar e estudar
		Somente estudar
Longevidade educacional	Ingresso no Ensino Superior ³	Não ingresso (ref.)
		Ingresso

Nota: ¹Q008A a Q010D. ²Q006A a Q006E. ³Presença do estudante no CENSUP (2020 a 2022).

Fonte: Elaboração própria.

A trajetória escolar reflete o tipo de percurso escolar vivenciado pelo(a) estudante, que pode ter tido mais ou menos interrupções e/ou restrições, refletindo também aspectos do contexto escolar em que está inserido(a). O desempenho reflete o nível de proficiência do(a) estudante ante o esperado para uma determinada etapa e disciplina/matéria – aqui, a proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática na escala única do SAEB. A expectativa educacional é percebida aqui enquanto uma expectativa de futuro do(a) estudante após término do Ensino Médio, e, como desfecho final, a presença do(a) estudante no Ensino Superior, nos três anos subsequentes ao término do Ensino Médio.⁴

Os resultados apresentados neste estudo são oriundos de dois objetivos, caracterizados por técnicas multivariadas. Com a finalidade de análise das razões de chances para estimar as probabilidades de ingresso ao Ensino Superior, foi especificado um modelo de regressão logística binomial (MLG) considerando o conjunto das variáveis disponíveis. A segunda análise se caracteriza pela busca por um conjunto multirrelacional que permita a proposição de possíveis efeitos interativos e mediações/moderações produzidas por variáveis tradicionais na sociologia da educação, as quais reflitam um conjunto, na forma de *proxy*, de variações sincrônicas e diacrônicas da socialização e da ação.

Para alcançar este segundo objetivo de uma forma eficiente, foi utilizada a técnica da modelagem de equações estruturais (MEE). Trata-se de uma técnica estatística confirmatória que permite de forma simultânea a análise de covariações, correlações e relações multivariadas e multidirecionais. São equações articuladas conjuntamente, onde uma variável resposta em uma equação pode aparecer como preditora em outra, sendo possível que as variáveis influam umas às outras reciprocamente, diretamente ou através de mediações/moderações (Hair et al., 2009; Amorim et al., 2010; Neves, 2018).

⁴ Foram utilizados apenas três anos subsequentes a 2019 pela disponibilidade do CENSUP para tratamento no ambiente da Sala Segura/SEDAP/INEP. Com base em estudos longitudinais anteriores (Senkevics, 2021), em três anos, considerando acompanhamento longitudinal de cinco anos, tem-se mais da metade da proporção acumulada de ingresso.

Para esta análise, foi feito o uso do *Weighted Least Squares Mean and Variance* (WLSMV) como estimador, variante robusta do *Diagonally Weighted Least Squares* (DWLS), que permite análise com variáveis categóricas e/ou numéricas sem normalidade (Mîndrilă, 2010; Distefano; Morgan, 2014). Foram utilizadas, ainda, as funções dos pacotes *SEM 3.1-15*, *lavaan 0.6-19* e *lavaanPlot 0.8.1*, conforme orientações de Rosseel (2012) e Beaujean (2014), em linguagem R.

O conjunto dessas etapas de análise promove uma visão ampliada dos dados e dos efeitos estimados sobre a realização objetiva do ingresso no Ensino Superior, aprofundando análises sobre o modo como se estabelecem tais relações, considerando a complexa estruturação e interrelação que tais variáveis operam para influir sobre as expectativas estudantis de futuro e o ingresso no Ensino Superior. Pautado no conjunto dos dados disponíveis e de abrangência nacional, o estudo permite uma análise multirrelacional para compreensão das expectativas estudantis ao término do Ensino Médio. Adicionalmente, pelo desenho longitudinal do estudo, é possível avaliar a continuidade e/ou pertinência desse conjunto relacional para explicar o ingresso objetivo no Ensino Superior por meio da especificação de um modelo confirmatório oriundo do referencial teórico concernente e aqui contextualizado.

4. Resultados

Entre as etapas do ensino básico, o Ensino Médio é aquela com a menor taxa de frequência, constando como mais acentuada a evasão no último ano. Além disso, é a etapa com maior distorção idade-série, chegando a 25,3% em 2021 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a, 2022b). Apesar de avanços nas últimas décadas, o Ensino Médio ainda apresenta consideráveis taxas de evasão e abandono escolar, sendo a etapa em que se configuram as trajetórias mais interrompidas da escolarização básica, com consequências diretas sobre a capacidade de transição (Senkevics, 2021), seja para o Ensino Superior, ou para o Ensino Técnico-Profissional.

A coleta do SAEB no nível do Ensino Médio ocorre no último ano, implicando um viés causado pelo grande filtro que se encontra ao longo da trajetória escolar básica no Brasil. Estudantes que chegam ao último ano do Ensino Médio já apresentam características e trajetórias diferenciadas em relação ao total de ingressantes nesta etapa, e ainda mais em relação aos(as) que não efetuaram essa transição ou que abandonaram tal etapa. Além disso, a passagem para o Ensino Superior torna-se outro grande obstáculo, revelando o impacto desses problemas para o prolongamento da escolarização, refletido de forma macro nas taxas líquidas de escolarização no Ensino Superior, que, no Brasil, encontram-se em torno de 25% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024).

Levando em conta os microdados com filtros de consistência do SAEB e a presença da chave de identificação (CPF) no CENSUP, identificamos o total de ingressantes da coorte de 2019 nos três anos subsequentes do estudo, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Totais de estudantes ingressos(as) e não ingressos(as) no Ensino Superior

Situação	Frequência	Percentual
Não ingressou	761602	69,3
Ingressou	337718	30,7
Total	1099320	100

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos microdados do SAEB e CENSUP.
Nota: Totais da coorte de estudantes considerada (2019) e presença no CENSUP 2020 a 2022.

Verifica-se que a grande maioria de estudantes não ingressou nos três anos subsequentes, restando clara a importância de compreensão desse processo e dos elementos que constituem e configuram as expectativas e trajetórias educacionais possíveis. Mesmo para esses(as) que chegarão ao final do Ensino Médio, o obstáculo para o acesso ao Ensino Superior ainda se apresenta relevante. A partir das considerações teóricas aqui realizadas,

parte dessa não continuidade se explica pelo nível das expectativas ou aspirações construídas, atreladas às condições objetivas do passado e do presente. Nesse cenário, reafirma-se consideravelmente a relação desses estudantes com o mundo do trabalho e com a necessidade em gerar renda para sua manutenção imediata. Para a maioria (77,2%), a expectativa é por um pós-Ensino Médio em que se articularão trabalho e estudo, conforme observado na Tabela 2. Somente uma pequena minoria projeta apenas continuar estudando após o término do ensino médio (7,2%); outro grupo ainda menor, com baixas expectativas educacionais, projeta apenas o trabalho (6,8%).

Tabela 2. Expectativa pós-Ensino Médio por ingresso no Ensino Superior (entre 2020-2022).

Expectativa	Não ingressou	Ingressou	Total
Ainda não sei	82244	11035	93279
	88,2%	11,8%	8,8%
	11,2%	3,4%	
Trabalhar	68953	2718	71671
	96,2%	3,8%	6,8%
	9,4%	0,8%	
Trabalhar e estudar	547142	269266	816408
	67,0%	33,0%	77,2%
	74,6%	83,1%	
Estudar	35161	41182	76343
	46,1%	53,9%	7,2%
	4,8%	12,7%	
Total	733500	324201	1057701
	69,3%	30,7%	100%

Fonte: Elaboração própria.

Nota: A partir de todos (SAEB consistente + CPF + Merge CENSUP 2020 a 2022). Ordem de apresentação na célula cruzada: frequência absoluta, percentual por linha (itálico) e percentual por coluna. São apresentados percentuais válidos.

Esse conjunto de expectativas expressas (Tabela 2) se coaduna com as taxas objetivas de realização (Tabela 1) e instiga uma investigação que aprofunde essa relação entre expectativa e realização. É a partir desses resultados e considerações que se justifica este estudo, buscando entender como tal relação se organiza desde uma especificação teórica que organize a compreensão entre condições sociais objetivas, trajetória escolar e expectativas. O modelo de regressão logística e a modelagem de equações estruturais apresentados a seguir, produzem uma análise empírica que permite avançar nesse debate, especialmente para o caso brasileiro.

A partir da regressão logística para estimar o ingresso no Ensino Superior, observa-se que os grupos de fatores especificados apresentam, de forma geral, pertinência relacional significativa, assim importando para a compreensão sobre o ingresso no Ensino Superior entre estudantes egressos(as) do Ensino Médio público brasileiro. Apenas duas variáveis do conjunto de fatores socioeconômicos e sociais não alcançaram significância, o indicador de envolvimento parental e o tempo diário de lazer.

Como mostram os resultados (Tabela 3), quanto melhores as condições de ordem social e educacional, e quanto mais ajustadas às expectativas, maiores as chances de ingresso no Ensino Superior após a conclusão do Ensino Médio. Por sua vez, as variáveis que consistentemente estão associadas com menores razões de chances para o ingresso no Ensino Superior são aquelas que comunicam trajetórias escolares não lineares, marcadas pela reprovação e/ou abandono escolar e pela situação de estar trabalhando ou ter tido trabalho remunerado enquanto estudante.

Considerando as regiões brasileiras, apesar de se esperar maiores proporções de ingressos no Sul e Sudeste, pelo histórico de desenvolvimento econômico e nível de urbanização, encontram-se chances negativas, resultado que requer uma compreensão específica em análise contextual e desde a história recente das regiões Norte e Centro-Oeste, tomadas como categorias de referência nesta variável. Indo além, seria necessário um estudo mais aprofundado para verificar possíveis vieses de seleção relacionados à coleta do SAEB, ou relacionados com o processo de filtros por consistência.

Tabela 3. Regressão logística para predição do ingresso no Ensino Superior

Variável	RC (IC 95%)	RCA (IC 95%)	Valor-p
Região (NE)	0,69 (0,66:0,72)	0,69 (0,66:0,73)	0
Região (Sul/Sudeste/DF)	0,89 (0,86:0,92)	0,71 (0,67:0,74)	0
Expectativa (Trabalhar e estudar)	10,74 (9,51:12,12)	5,50 (4,85:6,23)	0
Expectativa (Estudar)	26,01 (22,87:29,57)	7,28 (6,36:8,34)	0
Cor/raça (Brancos/Amarelos)	1,62 (1,58:1,67)	1,20 (1,16:1,24)	0
Indicador econômico	1,54 (1,52:1,56)	1,20 (1,18:1,23)	0
Escolaridade da mãe (EF comp.)	1,40 (1,34:1,47)	1,13 (1,08:1,19)	0
Escolaridade da mãe (EM comp.)	1,95 (1,89:2,03)	1,35 (1,29:1,40)	0
Escolaridade da mãe (ES comp.)	4,13 (3,96:4,31)	2,09 (1,99:2,20)	0
Indicador de Envolvimento Parental	1,04 (1,03:1,06)	0,99 (0,98:1,01)	0,94
Escola de EF (Ambas)	2,10 (2,02:2,17)	1,31 (1,26:1,37)	0
Escola de EF (Privada)	2,68 (2,54:2,82)	1,46 (1,37:1,56)	0
Proficiência LP	2,17 (2,13:2,20)	1,42 (1,39:1,45)	0
Proficiência MT	2,11 (2,08:2,14)	1,41 (1,38:1,44)	0
Se reprovado (Sim)	0,37 (0,35:0,38)	0,66 (0,64:0,69)	0
Se abandonou a escola (Sim)	0,33 (0,31:0,36)	0,66 (0,61:0,72)	0
Se trabalha (Sim)	0,68 (0,66:0,70)	0,89 (0,86:0,92)	0
Se faz trabalho doméstico (Sim)	1,06 (1,01:1,12)	0,93 (0,88:0,99)	0,02
Tempo de lazer (Menos de 1h)	1,73 (1,58:1,89)	1,07 (0,96:1,18)	0,22
Tempo de lazer (1h a 2h)	2,19 (2,02:2,39)	0,99 (0,89:1,09)	0,85
Tempo de lazer (+2h)	2,08 (1,91:2,27)	0,87 (0,79:0,96)	0,01
Tempo em cursos (Menos de 1h)	1,21 (1,16:1,26)	1,19 (1,14:1,25)	0
Tempo em cursos (1h a 2h)	1,42 (1,37:1,48)	1,19 (1,15:1,25)	0
Tempo em cursos (+2h)	1,73 (1,67:1,79)	1,22 (1,17:1,27)	0
Tempo em estudo (Menos de 1h)	1,59 (1,48:1,70)	1,23 (1,13:1,33)	0
Tempo em estudo (1h a 2h)	2,38 (2,22:2,54)	1,53 (1,41:1,65)	0
Tempo em estudo (+2h)	3,39 (3,15:3,64)	1,81 (1,66:1,97)	0
Hábito de ler livros (Sim)	1,44 (1,39:1,48)	1,15 (1,11:1,19)	0
Hábito de ler notícias (Sim)	1,71 (1,64:1,78)	1,18 (1,13:1,24)	0
Hábito de ler quadrinhos (Sim)	0,83 (0,81:0,86)	0,81 (0,79:0,84)	0
Dependente: Ingressou no ES (1) vs. Não ingressou ES (0)			
N válidos = 93.472			
Pseudo-R2: Nagelkerke = 0,26; Cox-Snell = 0,19 e McFadden = 0,16			
GVIF (1,08:1,57); GVIF-A (1,02:1,25)			
AIC (modelo) = 103.999; AIC (modelo nulo) = 123.896			

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

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de microdados do SAE e CENSUP.

Vale também uma possível reflexão sobre as características dos(as) estudantes que conseguem chegar ao final do Ensino Médio em regiões que possuem, relativamente, baixos índices de qualidade educacional em geral, como é o caso para o Norte e Centro-Oeste.

Desde o conjunto das variáveis de ordem social, ser branco/amarelo, vistas as dinâmicas raciais desiguais da formação social brasileira, apresenta em média 20% mais chances ajustadas⁵ de ingresso após a conclusão do Ensino Médio. Além disso, quanto maior a posição no indicador econômico, maiores as chances de ingresso, refletindo em 20% mais chances para cada aumento na unidade deste indicador. Esse resultado adiciona evidência à já tradicional relação entre capital econômico e longevidade escolar.

Outra variável importante em Sociologia da Educação, e que se articula com o capital econômico é a escolaridade dos pais, em especial a da mãe, pela relação de maior proximidade e de interações cotidianas com os(as) filhos(as). Filhos(as) de mães com o Ensino Fundamental completo apresentam 13% mais chances de ingresso; para os filhos(as) de mãe com Ensino Médio completo, são 35% mais chances; e 109% mais chances de ingresso para aqueles(as) cujas mães possuem o Ensino Superior completo.

Em outra dimensão, estudantes que relataram querer “estudar e trabalhar” após a conclusão do Ensino Médio apresentam 450% mais chances, em média, para o ingresso no Ensino Superior que aqueles(as) que relataram querer apenas “trabalhar”. Por sua vez, aqueles(as) que esperam “apenas estudar” apresentam 628% mais chances para o ingresso no Ensino Superior nos anos subsequentes analisados que aqueles(as) que esperam “apenas trabalhar” após o término do Ensino Médio. Esses resultados, na forma como se apresentam, corroboram inicialmente com a tese da causalidade do provável, que como aqui anunciada, prevê a formação de horizontes sociais, aspirações e desejos em consonância com a estruturação social familiar, relacionada aos capitais econômico e cultural, e reconfigurados em expectativas.

⁵ As chances ajustadas (RCA) possuem o mesmo sentido interpretativo das razões de chances (RC), porém mais apropriado para a compreensão simultânea do conjunto dos efeitos das variáveis e seus controles. Salvo por indicação específica, as referências no texto às chances referem-se às RCA.

Ter cursado somente ou majoritariamente o Ensino Fundamental em escola privada também apresenta relação com maiores chances de ingresso. De partida, compreende-se que essa variável possui um recorte socioeconômico latente. Entretanto, a vivência em outros universos sociais e escolares prévios pode ter um efeito adicional, indicado aqui por se tratar de uma técnica multivariada em que há mútuo controle entre as variáveis do modelo. Ter estudado em escola privada no Ensino Fundamental, mesmo que não exclusivamente, apresenta 31% mais chances de ingresso no Ensino Superior, e há 46% mais chances quando o Ensino Fundamental foi realizado somente em escola privada, em relação aos(as) que estudaram somente em escola pública.

O indicador de envolvimento parental não apresentou resultados significativos neste modelo, mas apresenta resultado positivo quando estimados modelos multinomiais em que as expectativas configuram a variável desfecho. Coincidente aos resultados da MEE (Figura 1), ele apresenta efeito percebido sobre as expectativas de futuro, e não diretamente sobre o ingresso no Ensino Superior.

Um maior desempenho, medido aqui por meio da proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática na escala única do SAEB, produz maiores chances de longevidade escolar. Quanto maior a proficiência em Língua Portuguesa, em valores padronizados, apresenta-se 42% mais chances de ingresso no Ensino Superior, e quanto maior a proficiência em Matemática, essas chances crescem em 41%.

As práticas estudantis, aqui, em específico, o tempo para o estudo e realização de cursos, além de hábitos de leituras, como de livros e notícias, estão notadamente associadas a maiores chances de ingresso. Investir mais de duas horas diárias em cursos aumenta em 22% as chances de ingresso, e aumentos intermediários de tempo em cursos também apresentam mais chances de ingresso no Ensino Superior. Estudantes que usam duas horas ou mais estudando para além do tempo escolar regular apresentam 81% mais chances de ingresso, e aumentos intermediários de tempo em estudo também apresentam mais chances relacionadas a esse desfecho.

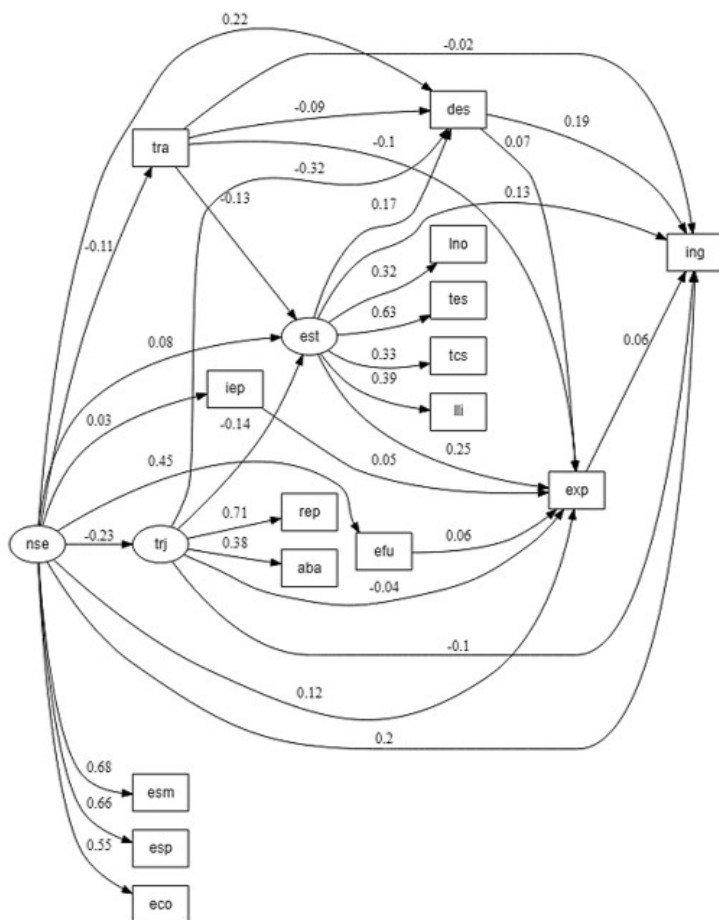


Figura 1. Diagrama do modelo multirrelacional. Legenda: nse – nível socioeconômico, esm – escolaridade da mãe, esp – escolaridade do pai, eco – indicador econômico; iep – indicador de envolvimento parental; efu – tipo de escola no ensino fundamental; tra – se trabalha fora de casa; des – desempenho (média LP e MT); trj – trajetória escolar, rep – se tem histórico de reprovação, aba – se tem histórico de abandono da escola; est – práticas estudantis, tes – tempo de estudo diário fora da escola, tcs – tempo diário em cursos, ili – se ler livros cotidianamente, lno – se ler notícia cotidianamente; exp – expectativa de futuro; ing – ingresso no ensino superior.

Nota: nse, trj e est – variáveis latentes. Resultado em coeficientes padronizados (0 a 1).

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do SAEB e CENSUP.

Ter o hábito de ler livros fora da escola aumenta em 15% as chances de ingresso no Ensino Superior, ao passo que ter o hábito de ler notícias aumenta em 18% as chances desse ingresso.

Esse conjunto de resultados, em razões de chances ajustadas, concorda com o aumento das chances de ingresso ao Ensino Superior nos três anos subsequentes à nossa coorte de estudantes do último ano do Ensino Médio. Tais resultados apontam para a consonância entre condições objetivas, expectativas de futuro e práticas e capacidades educacionais que se ajustam, na medida em que não apresentam resultados contraditórios, asseverando a hipótese da estruturação e configuração do futuro provável a partir das condições do passado mediadas pelas expectativas, processo também observado a partir da segunda etapa de análise, como mostra o diagrama da MEE (Figura 1).

Estudantes da população analisada que já reprovaram ao menos uma vez ao longo de sua trajetória escolar e aqueles(as) que já abandonaram ao menos uma vez a escola apresentam, em média, 34% menos chances de ingresso no Ensino Superior. Relacionada às condições econômicas da família, está a necessidade de trabalhar ao longo do Ensino Médio. Estudantes que já trabalham fora de casa concomitantemente à realização do Ensino Médio apresentam 11% menos chances de ingresso, e há 7% menos chances para aqueles(as) que relatam ter que executar trabalhos domésticos.

As variáveis sobre o tempo de lazer diário em dia de aula e fora da escola, para a categoria duas horas ou mais, e sobre o hábito de ler quadrinhos, mangás e similares também apresentam menos razões de chances para o ingresso no Ensino Superior, em média menos 13% e 19%, respectivamente. Considerando que a pergunta se refere aos dias úteis, e não aos finais de semana, compreende-se que o longo tempo gasto com atividades de lazer pode estar relacionado com uma postura menos solícita aos hábitos e disciplinamentos escolares, requisitados para fluir nos processos seletivos para o Ensino Superior, notadamente concorrido para o caso das universidades públicas e gratuitas, mesmo considerando as ações afirmativas para estudantes oriundos(as) de escola pública. No entanto, esse resultado em específico carece de um estudo mais aprofundado para compreender tal redução de chances associadas a tais variáveis.

O modelo final da regressão multinomial aqui apresentado indica melhor ajuste e índices que o modelo nulo. Foi alcançada significância geral e valores de pseudo- R^2 entre 0,16 e 0,26 (cf. Tabela 3). Ainda que não taxativo, o modelo apresenta resultados interessantes para futuros avanços sobre o tema, gerando perguntas que venham a promover o debate teórico e contribuições à política pública educacional. A ampliação do questionário do SAEB e a diversificação de categorias em variáveis já presentes permitirão posteriores avanços e maior compreensão sobre dinâmicas socioeducacionais latentes à expectativa de futuro e longevidade escolar.

Pela modelagem de equações estruturais (MEE), é possível projetar um conjunto multirrelacional que indica a pertinência de fatores socioeconômicos na configuração da expectativa de futuro, e da sua relação enquanto mediadora para o ingresso no Ensino Superior. A partir dos resultados observados no diagrama (Figura 1), reforça-se a pertinência de fatores socioeconômicos e culturais das famílias na estruturação geral das demais variáveis aqui utilizadas para a expectativa de longevidade escolar e, finalmente, para o ingresso objetivo no Ensino Superior. Tal conjunto de fatores (nse) incide diretamente sobre o desempenho escolar (0,22), relaciona-se positivamente com o tipo de escola do Ensino Fundamental (0,45), com as “práticas de estudo” (0,08) e com o indicador de envolvimento parental (0,03). Apresenta, ainda, efeitos negativos sobre trajetórias marcadas pela reprovação e abandono escolar (-0,23) e para a situação de estar trabalhando fora de casa simultaneamente ao Ensino Médio (-0,11). Sobre a expectativa de futuro, apresenta um efeito direto em 0,12.

Voltando-se para a variável dependente neste modelo, o ingresso objetivo no Ensino Superior, observa-se que a variável latente denominada “práticas estudantis” é a que apresenta maior influência positiva (0,25), seguida pela influência direta do nível socioeconômico (0,20), efeito do desempenho (0,19), e da variável que expressa o tipo de escola de Ensino Fundamental (0,06). Por sua vez, efeitos com sinais negativos são os da variável latente sobre a trajetória escolar (-0,10) e sobre se o(a) estudante já trabalha (-0,02).

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

Os resultados evidenciam o peso das condições de origem e das vantagens sociais para estruturação tanto das expectativas quanto de resultados educacionais futuros, configurando essas expectativas de forma a se ajustar aos futuros prováveis. Considerando as frequências apresentadas nas Tabelas 1 e 2, trata-se de expectativas um pouco menos comedidas e que, mesmo assim, não conseguiram se realizar, ao menos nos três anos subsequentes possíveis de avaliação neste estudo. Em continuidade à análise, apresentam-se aquelas variáveis que se associam negativamente às características e situações que prejudicam as estimativas de ingresso no Ensino Superior e, antes, à formação da expectativa de longevidade escolar. São essas as variáveis sobre a situação de trabalhar simultaneamente ao Ensino Médio e sobre a trajetória escolar, que expressa histórico de reprovação e/ou abandono escolar.

Estar trabalhando fora de casa e simultaneamente ao longo do Ensino Médio, além de apresentar efeito negativo sobre o ingresso (-0,02), afeta negativamente a expectativa (-0,10), as práticas estudantis (-0,13) e o desempenho (-0,09). Isso indica efeitos diretos e indiretos sobre a realização do ingresso no Ensino Superior e sobre a expectativa de futuro quando no último ano do Ensino Médio. Por sua vez, possuir histórico de reprovação ou abandono, além de apresentar efeito com sinal negativo ao ingresso (-0,10) e às expectativas (-0,04), ainda apresenta efeito negativo para as práticas estudantis (-0,14) e sobre o desempenho (-0,13), indicando a pertinência da relação relatada na literatura entre desempenho, fluxo escolar e distorção idade-série.

As práticas de estudo respondem positivamente aos fatores socioeconômicos (0,08). Por sua vez, tanto o fato de trabalhar simultaneamente ao Ensino Médio (-0,11) quanto o fato de ter histórico de reprovação e abandono escolar (-0,23) relacionam-se de maneira negativa com essa variável latente. De forma semelhante, o desempenho escolar responde positivamente aos fatores socioeconômicos (0,22) e às práticas de estudo (0,17), mas é prejudicado quando em relação com a situação de trabalho (-0,09).

Esse conjunto multirrelacional indica que estudantes que trabalham fora de casa enquanto cursam o Ensino Médio e que carregam histórico de reprovação e abandono escolar em suas trajetórias escolares tendem a apresentar menores expectativas de futuro escolar ou de longevidade escolar e menores probabilidades de ingresso no Ensino Superior. Essas variáveis, além de refletirem a estruturação provocada pelas condições socioeconômicas adscritas, também se relacionam com variáveis da vida escolar, em específico, com o desempenho e com as práticas estudantis que refletem hábitos de estudo e leitura.

Sendo assim, aqueles(as) que precisam trabalhar ao longo do Ensino Médio e que têm histórico de abandono e/ou reprovação escolar constituem o grupo com menores probabilidades de apresentar expectativas de longevidade escolar e ingresso objetivo no Ensino Superior. Tais características da posição e da trajetória têm covariância com o desempenho, permitindo-nos compor hipoteticamente o grupo com menores expectativas de longevidade escolar, em particular aqueles(as) com baixo desempenho que apresentam menor intensidade de práticas estudantis de estudo e leitura, que já trabalham ao longo do Ensino Médio e com históricos de abandono ou reprovação escolar, configurando um cenário adverso à continuidade dos estudos no nível superior. Apresentam-se tais resultados da MEE de forma tabular (Tabela 4), constantes os coeficientes e seus respectivos erros e valor-p, onde informa-se também os índices de ajuste e qualidade, que indicam pela aceitabilidade do modelo especificado conforme considerações em Hair et al. (2009) e Neves (2018) sobre a pertinência de modelos oriundos de MEE.

Tabela 4. Resultados do modelo multirrelacional

Variáveis latentes		Estimado	Erro	Valor-p
nse =~	esm	-	-	-
	esp	0,657	0,007	0,000
	eco	0,549	0,007	0,000
trj =~	rep	-	-	-
	aba	0,376	0,007	0,000
est =~	tes	-	-	-
	tcs	0,332	0,015	0,000
	lli	0,394	0,006	0,000
	lno	0,325	0,004	0,000
Regressões		Estimado	Erro	Valor-p
iep ~	nse	0,028	0,006	0,00
efu ~	nse	0,446	0,004	0,00
tra ~	nse	-0,113	0,003	0,00
trj ~	nse	-0,230	0,002	0,00
est ~	nse	0,082	0,004	0,00
	tra	-0,133	0,005	0,00
	trj	-0,142	0,014	0,00
des ~	nse	0,224	0,006	0,00
	est	0,175	0,009	0,00
	tra	-0,091	0,006	0,00
	trj	-0,315	0,026	0,00
exp ~	nse	0,125	0,003	0,00
	iep	0,052	0,001	0,00
	efu	0,061	0,003	0,00
	tra	-0,100	0,003	0,00
	trj	-0,039	0,007	0,00
	des	0,073	0,002	0,00
	est	0,250	0,005	0,00
ing ~	exp	0,055	0,004	0,000
	nse	0,205	0,003	0,000
	est	0,132	0,005	0,000
	tra	-0,017	0,003	0,000
	trj	-0,102	0,009	0,000
	des	0,191	0,002	0,000
Número de observações: 82,511				
Resíduos: -0,06:0,17				
Comparative Fit Index (CFI): 0,92				
Tucker-Lewis Index (TLI): 0,89				
Goodness-of-Fit (GFI): 0,99				
Adjusted Goodness-of-Fit (AGFI): 0,99				
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA): 0,05 (0,047:0,048)				
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR): 0,04				

Nota: Resultados em valores padronizados. WLSMV (DWLS) como estimador.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do SAEB e CENSUP.

Esses resultados concordam e/ou conversam com um amplo conjunto de evidências e discussões presentes na literatura em Sociologia da Educação sobre trajetória escolar e expectativas de longevidade escolar, inclusive para o caso brasileiro (Zago, 2006; Viana, 2007; Costa; Guedes, 2009; Viana, 2009; Alves et al., 2015; Oliveira; Nogueira, 2019; Caregnato et al., 2021). Estudantes com menores condições socioeconômicas e com trajetórias escolares recortadas pelo abandono e necessidade de trabalho tendem a menores respostas escolares e, por conseguinte, menores expectativas educacionais. A maior parte desses estudos é oriunda de abordagens qualitativas, reflexo da prática metodológica predominante no campo sociológico no Brasil. Por meio dos microdados do SAEB e CENSUP e da análise aqui empreendida, foi possível avançar nessa agenda, apresentando dados em nível nacional que dialogam com as considerações teóricas e com tais evidências oriundas de métodos qualitativos empreendidos por pesquisas anteriores.

Os resultados aqui apresentados são passíveis de avanços e melhorias. Tanto para o modelo de regressão logística quanto para a MEE, utilizou-se especificação confirmatória, pela prevalência do referencial ante o ineditismo desses dados para o caso brasileiro. As variáveis latentes, em especial, podem ser reconfiguradas – outras adicionadas – principalmente se houver um aumento da diversidade de perguntas e categorias gerais sobre o tema das expectativas em questionários futuros do SAEB. As variáveis latentes trajetória escolar (trj) e práticas escolares (est) apresentam variáveis indicadoras que não contribuem de forma similar para manifestação de seus respectivos constructos. Foram aqui mantidas desta forma pela pertinência teórica, pelo ajuste e pela transparência a bem de estudos e modelos futuros.

Outro premente limite do estudo ocorre pelo fato de os modelos não contarem com variáveis notadamente características do presente de ação, variáveis contextuais escolares que pudessem fornecer estimativas de ordem do efeito da escola, reduzindo eventualmente a carga que o efeito do passado incorporado apresenta. Essa limitação ocorre pelo conjunto de variáveis escolares disponíveis e pela impossibilidade de um desenho metodológico

a partir do SAEB que captasse resultados de um mesmo grupo de estudantes ao longo da Educação Básica, permitindo verificar coeficientes antes e depois da passagem por determinados contextos escolares.

Como aponta Lee (2010), só é possível isolar o efeito escola a partir de dados longitudinais de um mesmo grupo, o que não é atualmente possível pelos microdados do SAEB, por se tratar de uma avaliação *cross-sectional*, bianual e com estudantes do segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio.

5. A estruturação de trajetórias e de seus futuros prováveis

Estudos sobre expectativas e trajetórias escolares não conseguem alcançar relevante capacidade explicativa considerando variáveis de forma isolada, e essa complexidade apresenta-se como um desafio para o entendimento aprofundado sobre o tema, como consideram Massi, Muzzeti e Suficier (2017), seja qual for a abordagem. Buscamos aqui contribuir com o debate sobre as expectativas de longevidade escolar, utilizando dados disponíveis em nível nacional e executando duas análises multivariadas convergentes.

Propõe-se que os resultados enfatizam a relação existente entre condições sociais, experiência escolar, expectativa e resultados educacionais futuros, aqui caracterizado enquanto ingresso no Ensino Superior. Há uma evidente correlação entre capital econômico e social e a capacidade de acúmulo de capital cultural, na forma de capital escolar. Essa maior aderência ao universo escolar e suas exigências, como pela prática de estudos e desempenho, cumpre um papel mediador sobre as expectativas estudantis, ajustadas positivamente para futuros prováveis melhores, comparativamente.

A capacidade de lidar apropriadamente com os vários mecanismos de reprodução cultural se manifesta nas dinâmicas e hierarquias educacionais, bem como em maior capacidade de transitar entre percursos educativos, suas sanções e restrições. O passado incorporado, objetivado no sistema de disposições, configura as aspirações e as condições para a realização

das aspirações no presente da ação, expresso tanto em competências e vantagens incorporadas quanto em vantagens compensatórias. Assim, além de reconhecer e “navegar” de modo mais assertivo pelos “caminhos” educacionais mais vantajosos, esses(as) estudantes ainda carregam uma margem maior para falhar, compensando eventuais “tropeços”, que para outros(as) seriam determinantemente impeditivos.

As expectativas e as “antecipações práticas” do futuro são engendradas pelo *habitus* ao longo do tempo. Com a manutenção da harmonia entre as condições objetivas e as expectativas a elas correspondentes, cria-se um tipo de efeito de composição que torna o futuro esperado cada vez mais provável, à medida que essa correspondência entre condições objetivas, expectativas e antecipações práticas vai ocorrendo. Essas práticas cotidianas antecipam hoje, no tempo presente, o futuro provável, ou, como bem organiza Bourdieu (2015, p. 123): “prática objetivamente ajustada ao provável”. Essa interpretação teórica converge para os resultados multivariados e multidirecionais aqui alcançados (Tabela 3 e Figura 1), uma vez que há uma manutenção de sinal dos efeitos entre condições sociais objetivas adscritas sobre as expectativas e sobre o desfecho de longevidade, constituindo as trajetórias prováveis, tal qual previstas pela tese da causalidade do provável.

Esse conjunto de mecanismos, entre outros, permite-nos pensar a partir de Bourdieu (2015, 2018) sobre o quanto que o futuro objetivo ou o futuro provável está em potência no presente. Existe um futuro esperado no qual as práticas do presente irão corresponder, fazendo com que horizontes de aspirações deflagrem um objeto social vivido como algo “natural” e, por conseguinte, sejam justificadas as desigualdades consequentes desse processo. Para aqueles(as) em vantagens de origem, há um ajuste entre o resultado aqui considerado (acesso ao Ensino Superior) e as expectativas que refletem a interiorização das condições objetivas. Cumpre lembrar que chegar ao Ensino Médio já é um resultado vantajoso, tornando a população deste estudo um grupo já filtrado socioeducacionalmente, implicando em reconhecer que mesmo o grupo com menores probabilidades de ingresso

ao Ensino Superior tem vantagens frente ao grupo dos que não chegaram ao último ano do Ensino Médio, tornando a distância ainda maior entre esses(as) estudantes e aqueles(as) do grupo com maiores expectativas.

Entretanto, a partir das prévias considerações teóricas aqui realizadas, indica-se que, apesar da evidente influência das condições socioeconômicas e culturais da família sobre todo o conjunto das variáveis de interesse à formação da expectativa de longevidade escolar e de sua realização, há possibilidade de mediações e moderações imprimidas por variáveis mais susceptíveis a fatores contextuais e relacionadas à eficácia escolar, como o desempenho e as práticas estudantis. Dessa forma, constrói-se a possibilidade de ampliação de margens e horizontes produzidos por ações e políticas de ordem escolar, os quais podem compensar as desvantagens carregadas por esses(as) estudantes desde sua origem e moduladas por condicionantes do presente. Como aponta Lahire (2002, 2006), a pluralidade dos contextos socializadores também atua no presente, constituindo as variações sincrônicas da ação, que se integram à e/ou tensionam a história social dos indivíduos.

Adicionalmente, destacam-se os limites da noção clássica de capital cultural – em sentido estrito – enquanto mecanismo direto para a transmissão entre gerações (Draelants; Ballatore, 2021). Uma noção ampliada de capital cultural (Nogueira, 2021; Piotto; Nogueira, 2021) pode significar tanto o conjunto das condições sociais e da família dos(as) estudantes quanto fluxo público e informacional de habilidades, saberes e competências que produzam efeitos na constituição das expectativas, o que requer desdobramentos analíticos mais refinados sobre esse processo, sobretudo com pesquisa empírica.

Propõe-se reconhecer que, mesmo a partir de um paradigma sociológico estrutural, é pertinente pensar processos sociais de maneira dinâmica, que se configuram simultaneamente e interativamente entre passado incorporado e presente da ação. Nesse sentido, tais processos ocorrem entre conjuntos sociais estruturantes do passado e possibilidades e margens permitidas por condicionantes e influências do presente, neste caso, eventualmente por fatores e ações de ordem escolar, política, institucional, entre outros.

Como apontado, devido às limitações dos dados, não foi possível avançar nesta frente de análise, suscitada aqui enquanto futura agenda.

Outra frente de análise possível pode ocorrer a partir da tentativa de compreensão sobre como condições e expectativas ajustam-se ou não à estratificação horizontal do Ensino Superior. Há significativa diferenciação e hierarquia nos sistemas educacionais básico e superior, o que nos mobiliza a pensar sobre a capacidade de ajuste das trajetórias individuais às melhores oportunidades, pensando os efeitos de longo prazo das condições e das suas expectativas configuradas, não apenas sobre a longevidade escolar, mas também sobre o tipo de oportunidade escolar e profissional alcançada.

6. Considerações finais

O conjunto relacional analisado neste artigo indica a importância das condições socioeconômicas e culturais da família sobre as expectativas de estudo após conclusão da etapa secundária de ensino e sobre o ingresso no Ensino Superior. Essa relação ocorre de forma direta, mas também mediada parcialmente e/ou moderada pelo desempenho, pelo tipo de trajetória escolar e pelas práticas de estudos do(a) estudante. O grupo da população com menores expectativas de longevidade escolar e menor probabilidade de ingresso no Ensino Superior é o grupo formado por aqueles(as) que apresentam comparativamente desvantagens socioeconômicas de origem, refletido em menores expectativas de futuro e em baixo desempenho, que já trabalham/trabalharam de forma remunerada ao longo do Ensino Médio e com históricos de abandono e/ou reprovação escolar.

A interpretação proposta neste trabalho para a análise deste conjunto multirrelacional baseia-se na tese bourdieusiana da *causalidade do provável*, que constrói enquanto futuros prováveis aqueles desfechos educacionais e profissionais que refletem expectativas de futuro, ajustadas e/ou harmonizadas às mesmas condições objetivas e ao conjunto dos capitais e vantagens que se organizam enquanto história social incorporada

e que influem ao desfecho provável. Ao considerar a importância dessa temática para a Sociologia da Educação e para as políticas educacionais, propõe-se uma análise e uma agenda de pesquisa que seja capaz de articular teoricamente os avanços do campo sobre o assunto e propor uma análise com dados em nível nacional, aproveitando-se das oportunidades de análises constantes no conjunto de microdados produzidos pelas políticas de acompanhamento da educação brasileira. Isso inclui superar as limitações pontuadas neste estudo, que poderão ajudar no avanço e refinamento teórico para a compreensão dessa dinâmica entre origem social, expectativas, trajetórias e desfechos, tanto para o contexto brasileiro, em suas especificidades e condicionamentos históricos, quanto para uma visão geral sobre o tema.

Dessa forma, propõe-se uma retomada, no campo da Sociologia da Educação, dos debates teóricos sobre a formação e/ou estruturação das expectativas e aspirações educacionais à luz das novas possibilidades metodológicas e dos conjuntos de evidências que a análise em larga escala permite em seus moldes contemporâneos, cultivando a premissa da articulação teórico-metodológica.

Ao considerar o grupo com as maiores desvantagens sociais e ascensionais a partir de uma compreensão que reafirma um processo integrado e ajustado entre condições objetivas, constituição das expectativas e desfechos prováveis, argumenta-se na direção de dois focos para as políticas públicas. Para que novos futuros prováveis possam ser configurados, resta a melhoria das condições objetivas de origem, com políticas que foquem nas condições familiares básicas, em redistribuição de capitais e na escolarização primária. Um segundo passo, com o intuito de compensar fragilidades de expectativas e trajetórias já configuradas, pode ocorrer a partir do alargamento e flexibilidade das oportunidades, tais como as ações afirmativas e a redução da burocracia, com foco nas transições educacionais, uma vez que as chances objetivas podem ser (re)construídas por mudanças no presente da ação.

Os resultados e reflexões oportunizadas por este estudo emergem como um acréscimo ao desenvolvimento de análises e evidências sobre a formação social das expectativas, seus impactos no sucesso educacional e sobre os modos de compreensão sociológica para o processo de alongamento da escolarização. A disponibilização de dados e a possibilidade de desenhos longitudinais permitirão outros avanços, tanto sobre o processo de longevidade escolar quanto sobre outras transições, como a transição para o mercado de trabalho, permitindo compor um quadro compreensivo maior sobre essa temática para o contexto educacional e social brasileiro.

Referências

1. ALEXANDER, Karl; ECKLAND, Bruce. Basic attainment processes: a replication and extension. **Sociology of Education**, v. 48, n. 4, p. 457-495, 1975. DOI: <https://doi.org/10.2307/2112261>.
2. ALVES, Cássia Ferraza et al. Relações com a escola e expectativas quanto ao futuro em jovens brasileiros. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 26, n. 1, p. 50-65, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v26i1.3818>.
3. AMORIM, Leila Denise Alves Ferreira et al. Structural equation modeling in epidemiology. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 26, n. 12, p. 2251-2262, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2010001200004>.
4. BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; GANDIN, Luís Armando. Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 91, p. 1-38, 2020. DOI: <http://doi.org/10.17666/bib9105-2020>.
5. BEAUJEAN, Alexander. **Latent Variable Modeling using R: a step-by-step guide**. New York; London: Routledge, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315869780>.
6. BLAU, Peter Michael; DUNCAN, Otis Dudley. **The American occupational structure**. New York: The Free Press, 1978.
7. BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais**. Brasília: UNB, 1981.
8. BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

9. BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 89-141.
10. BOURDIEU, Pierre. Cultural reproduction and social reproduction. *In*: BROWN, Richard (org.). **Knowledge, education, and cultural change**: papers in the sociology of education. London: Routledge, 2018. v. 3. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351018142-3>.
11. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2018.
12. BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 227-241, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100003>.
13. CAREGNATO, Célia Elizabete et al. Estudantes concluintes do ensino médio público de Porto Alegre: entre a expansão do acesso à escolarização e a seletividade escolar. **Cadernos do Aplicação**, v. 34, n. 1, p. 593-607, 2021.
14. COLLINS, Randall. **The credential society**: an historical sociology of education and stratification. New York: Columbia University Press, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7312/coll19234>.
15. COSTA, Marcio; GUEDES, Reginaldo. Expectativas de futuro como efeito-escola: explorando possibilidades. **São Paulo em Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 101-114, 2009.
16. DAVIES, Scott; RIZK, Jessica. The three generations of cultural capital research: a narrative review. **Review of Educational Research**, v. 88, n. 3, p. 331-365, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654317748423>.
17. DISTEFANO, Christine; MORGAN, Grant. A comparison of Diagonal Weighted Least Squares robust estimation techniques for ordinal data. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, v. 21, p. 425-438, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>.
18. DRAELANTS, Hugues; BALLATORE, Magali. Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e470100302, 2021. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022021470100302trad>.
19. GAMBETTA, Diego. **Were they pushed or did they jump?** Individual decision mechanisms in education. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511735868>.

20. GLAESSER, Judith; COOPER, Barry. Using Rational Action Theory and Bourdieu's Habitus Theory together to account for educational decision-making in England and Germany. **Sociology**, v. 48, n. 3, p. 463-481, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038513490352>.
21. GOYETTE, Kimberly. College for some to college for all: Social background, occupational expectations, and educational expectations over time. **Social Science Research**, v. 37, n. 2, p. 461-484, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2008.02.002>. PMID:19069055.
22. HAECHT, Anne Van. **Sociologia da educação: a escola posta à prova**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
23. HAIR, Joseph *et al.* **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
24. HANSON, Sandra. Lost talent: unrealized educational aspirations and expectations among U.S. youths. **Sociology of Education**, v. 67, n. 3, p. 159-183, 1994. DOI: <https://doi.org/10.2307/2112789>.
25. HILL, Nancy; WHITHERSPOON, Dawn; BARTZ, Deborah. Parental involvement in education during middle school: perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. **The Journal of Educational Research**, v. 111, n. 1, p. 12-27, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1190910>.
26. HODKINSON, Phil; SPARKES, Andrew. Careership: a sociological theory of career decision making. **British Journal of Sociology of Education**, v. 18, n. 1, p. 29-44, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142569970180102>.
27. HUANG, Haigen. Better scores, better jobs, an untested assumption: social mobility and achievement in mathematics and science in the United States. **Journal of Research in Education**, v. 30, n. 3, p. 61-96, 2021.
28. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Saeb 2019: leia-me**. Brasília: INEP, 2021.
29. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021: divulgação de resultados**. Brasília: INEP, 2022a.
30. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2021: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2022b.

31. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília: INEP, 2024.
32. KAHL, Joseph Alan. Educational and occupational aspirations of “common man” boys. **Harvard Educational Review**, v. 23, p. 186-203, 1953.
33. LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006. <https://doi.org/10.3917/dec.lahir.2006.02>.
34. LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
35. LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
36. LAREAU, Annette. **Unequal childhoods: class, race and family life**. 2nd ed. Berkeley: University of California Press, 2011.
37. LEE, Valerie. A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 471-480, 2010.
38. LORENZ, Georg et al. Social influence or selection? Peer effects on the development of adolescents’ educational expectations in Germany. **British Journal of Sociology of Education**, v. 41, n. 5, p. 643-669, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1763163>.
39. MASSI, Luciana; MUZZETI, Luci Regina; SUFICIER, Darbi Masson. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, p. 1854-1873, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10364>.
40. MASSON, Philippe. A produção de Os Herdeiros. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, p. 105-136, 2016.
41. MÎNDRILĂ, Diana. Maximum Likelihood (ML) and Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) estimation procedures: a comparison of estimation bias with ordinal and multivariate non-normal data. **International Journal of Digital Society**, v. 1, n. 1, p. 60-66, 2010. <https://doi.org/10.20533/ijds.2040.2570.2010.0010>.
42. MORGAN, Stephen Lawrence. Adolescent educational expectations: rationalized, fantasized or both? **Rationality and Society**, v. 10, n. 2, p. 131-162, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1177/104346398010002001>.

43. MORGAN, Stephen Lawrence. Expectations and aspirations. *In*: RITZER, George (org.). **The Blackwell encyclopedia of sociology**. Malden: Blackwell Publishing, 2007.
44. MORGAN, Stephen Lawrence. **On the edge of commitment: educational attainment and race in the United States**. Stanford: Stanford University Press, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781503619913>.
45. NAMBISSAN, Geetha. The Indian middle classes and educational advantage: family strategies and practices. *In*: APPLE, Michael; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando (org.). **The Routledge International Handbook of the sociology of education**. New York: Routledge, 2010. p. 285-295.
46. NEVES, Jorge Alexandre Barbosa. **Modelo de equações estruturais: uma introdução aplicada**. Brasília: ENAP, 2018.
47. NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisas (Fundação Carlos Chagas)**, v. 51, p. e07468, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053147468>.
48. NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia de Freitas. Com e para além de Bourdieu: revisitando duas teses centrais. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e268712, 2022.
49. OLIVEIRA, Anandra Santos Ribeiro de; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Longevidade escolar em alunos de camadas populares: fatores explicativos do fenômeno em estudos brasileiros. **Educação em Perspectiva**, v. 10, p. e019034, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i0.7097>.
50. PIOTTO, Débora C.; NOGUEIRA, Maria Alice. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e470100302, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022021470100302>.
51. RIST, Ray. On understanding the processes of schooling: the contributions of labeling theory. *In*: KARABEL, Jerome; HALSEY, Albert Henry (org.). **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press, 1977. p. 292-306.
52. ROSSEEL, Yves. Lavaan: an R package for Structural Equation Modeling. **Journal of Statistical Software**, v. 48, n. 2, p. 1-36, 2012. DOI: <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>.
53. SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

54. SEWELL, William; HALLER, Archibald; OHLENDORF, George. The educational and early occupational status attainment process: replication and revision. **American Sociological Review**, v. 35, n. 6, p. 1014-1027, 1970. DOI: <https://doi.org/10.2307/2093379>.
55. SEWELL, William; HALLER, Archibald; PORTES, Alejandro. The educational and early occupational attainment process. **American Sociological Review**, v. 34, n. 1, p. 82-92, 1969. DOI: <https://doi.org/10.2307/2092789>.
56. VIANA, Maria José Braga. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 195-215, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p195>.
57. VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias populares**: algumas condições de possibilidades. Goiânia: Editora da UCG, 2007.
58. ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>.
-

Fonte de financiamento: nada a declarar.

Conflito de interesses: nada a declarar.

Contribuição dos Autores: Harlon Romariz Rabelo Santos: conceitualização, pesquisa, metodologia, redação do manuscrito original. Bernardo Mattes Caprara: redação - revisão e edição. Murilo Marreco Pedroso: recursos, redação - revisão e edição.

Disponibilidade de Dados: Os dados utilizados neste estudo são de acesso público via Serviço de Acesso a Dados Protegidos (SEDAP) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Mais informações em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cgdi/servico-de-acesso-a-dados-protegidos-sedap>

Uso de tecnologia assistida por inteligência artificial: os autores declaram que não utilizaram inteligência artificial para a elaboração do artigo.

Editor: Alexandre da Silva Virginio (UFRGS, Brasil).

Harlon Romariz Rabelo Santos é professor adjunto do Departamento de Sociologia e Ciência Política, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). harlon.romariz@gmail.com

Bernardo Mattes Caprara é professor adjunto do Departamento de Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). bernardo.caprara@ufrgs.br

Murilo Marreco Pedroso é doutor em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). murilompedroso@gmail.com

Recebido: 09 out. 2025.

Aceito: 11 maio 2026.