

## 18º Congresso Brasileiro de Sociologia

### Grupo de trabalho 13: Educação e Sociedade

#### A medida do capital cultural familiar no desempenho escolar

**Patricia Bandeira de Melo**

Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj/MEC  
Doutora em Sociologia pelo PPGS/UFPE

E-mail: [patricia.melo@fundaj.gov.br](mailto:patricia.melo@fundaj.gov.br)

**Luís Henrique Romani de Campos**

Pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj/MEC  
Doutor em Economia pelo PIMES/UFPE

E-mail: [luis.campos@fundaj.gov.br](mailto:luis.campos@fundaj.gov.br)

**Michela Barreto Camboim Gonçalves**

Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj/MEC  
Doutora em Economia pelo PIMES/UFPE

E-mail: [michelabcg@hotmail.com](mailto:michelabcg@hotmail.com)

**Isabel Pessoa de Arruda Raposo**

Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj/MEC  
Doutora em Economia - PIMES/UFPE

E-mail: [i\\_raposo@hotmail.com](mailto:i_raposo@hotmail.com)

## A medida do capital cultural familiar no desempenho escolar

### Introdução

O objetivo desse artigo é apresentar uma mensuração acerca da importância do capital cultural familiar para o desenvolvimento de 4.191 alunos do 6º ano (5ª série) de 120 escolas públicas da cidade do Recife (PE), a partir da utilização de uma base de dados da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) de 2013<sup>1</sup>. A novidade que é trazida aqui é a construção de um índice sintético obtido por meio do método de Análise de Correspondência Múltipla (MCA – *Multiple Correspondence Analysis*) que busca capturar o capital cultural familiar, compreendido de forma ampla a partir da reunião de recursos econômicos, culturais e o envolvimento dos pais nas relações de cuidado.

O capital cultural consiste num repertório compartilhado desde a origem pelo indivíduo em suas condições de existência, um conjunto de esquemas assimilados e repartidos, que se multiplica inventivamente na trajetória de vida de cada um. Na etapa da escolarização, o capital cultural de origem se mescla ao capital escolar, sendo ora legitimado, ora relegado no espaço escolar. O capital cultural é muitas vezes ignorado como um patrimônio e visto como uma habilidade natural quando, na verdade, é resultado de um trabalho vigoroso, em especial nas classes superiores, sendo muitas vezes fruto de investimentos educacionais e culturais elevados. Já é recorrente na literatura da sociologia da educação a ênfase da relação entre as habilidades escolares dos alunos e o capital cultural familiar. A intenção aqui é apontar alguma medida de influência do capital cultural familiar sobre o desempenho escolar dos estudantes.

As estimações empíricas utilizam pesquisa que traz informações cruciais para as estratégias de identificação propostas. Essas estratégias se baseiam:

---

<sup>1</sup> Além dos educandos, a Pesquisa Fundaj entrevistou 3.670 pais ou responsáveis, 120 diretores e 131 professores das escolas espacialmente distribuídas pelas 18 microrregiões do Recife. Em algumas escolas com maior número de matrículas no 6º ano foram sorteadas duas turmas, e não somente uma, razão pela qual, a quantidade total de turmas selecionadas para amostra foi de 146. As 18 microrregiões correspondem à divisão das Regiões Político-Administrativas (RPA), idealizada em 1995 pela Secretaria de Políticas Sociais para organizar as reuniões do Orçamento Participativo, inicialmente limitadas às associações e aos seus representantes. Cada RPA é dividida em três microrregiões “visando à definição das intervenções municipais em nível local e articulação com a população” e compostas por um ou mais dos 94 bairros estabelecidos pelo Decreto Municipal 14.452/1988, para levantamento de informações para o IBGE e para o Sistema de Informações e Planejamento do Recife (PNUD, 2005).

(i) na construção de construtos latentes dos recursos familiares a partir da MCA e (ii) na utilização de uma avaliação longitudinal do desempenho em duas provas de matemática que permite o controle do efeito fixo do aluno, da turma e da escola. Os resultados mostraram que a família é muito importante para o desenvolvimento acadêmico dos alunos. E mais, tais resultados se mantiveram robustos mesmo após o controle de outras características observáveis e não observáveis dos alunos, das escolas e das turmas que poderiam estar afetando esses achados.

Diferentemente do estudo feito em subamostra de 4.611 alunos da cidade de Belo Horizonte dentro do *Projeto Geres – Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005*, que acompanhou a proficiência escolar de cerca de 21 mil estudantes do ensino fundamental de cinco cidades brasileiras em estabelecimentos públicos e privados (ALVES et al., 2013), na nossa amostra o universo foi apenas as escolas públicas. Assim, não se fez necessário o procedimento de exclusão do quintil superior em termos socioeconômicos, uma vez que não há variações excessivas no perfil socioeconômico entre as famílias de educandos das escolas públicas recifenses que pudessem maquiar as diferenças de proficiência escolar, medida essa adotada no estudo de Alves et al. (2013).

A preparação de crianças para os desafios do século 21 pressupõe que sejam criadas condições para o desenvolvimento de todas as competências necessárias para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal em um mundo cada vez mais exigente. A escola é vista como a estrutura privilegiada para a aquisição desses conhecimentos e competências indispensáveis ao desenvolvimento pessoal. No entanto, o êxito da escola como instituição é fortemente influenciado por fatores que lhes são externos. Isso porque o sucesso educacional dos estudantes está associado às oportunidades que lhes são oferecidas pela família e pela sociedade em geral, antes e durante o seu período de escolarização (SOARES; COLLARES, 2006; SOUZA, 2009).

Nos últimos anos, a necessidade de se compreender como a situação socioeconômica e cultural influi nos resultados escolares estimulou estudos com interesses diversificados em vários campos de pesquisa entre sociólogos, psicólogos, economistas e educadores. No Brasil, por exemplo, é fácil observar que famílias mais ricas têm mais possibilidades de educar seus filhos e colocá-

los nas melhores escolas. Por consequência, é difícil identificar em que medida o desempenho desses alunos é devido à educação formal, ao ambiente familiar propício ou ao contexto local ao qual o indivíduo está inserido.

Claro, também não se pode negar que habilidades pessoais podem levar alguns educandos a um desempenho melhor. No entanto, em relação ao patrimônio cultural familiar, muitos estudos lhe atribuí papel protagonista no desenvolvimento educacional das crianças. A família pode direcionar positivamente o aprendizado escolar, a motivação da criança para os estudos e o aperfeiçoamento de competências interpessoais que garantem um bom relacionamento com professores e colegas (BRADLEY, et al., 1988; STEVENSON; BAKER, 1987). Como afirma Souza (2009), as pessoas são formadas diferencialmente para a competição social desde a origem, não sendo um dado natural que algumas alcancem o sucesso e outras estejam fadadas ao fracasso. Esses autores destacam que diversos aspectos da vida familiar são importantes, incluindo os recursos econômicos, a atmosfera, a organização do lar e o envolvimento direto dos pais com a vida escolar do educando.

Os laços afetivos formados dentro da família, quando positivos, favorecem o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. Quando negativos, porém, podem dificultar o desenvolvimento, gerando problemas de adequação e dificuldades de interação social. Os vínculos afetivos, a autoestima, o autoconceito e as formas de interação social são fortemente influenciados pelas figuras parentais (DESSEN; POLONIA, 2007; SOUZA, 2009).

Nesse sentido, o aprimoramento das condições sociais para o sucesso dos indivíduos de classe trabalhadora são fundamentos necessários num processo de socialização secundária, reduzindo as distâncias de habilidades entre aqueles que são produto de capacidades e habilidades – disciplina, capacidade de concentração e pensamento prospectivo – que são transmitidas historicamente pelas famílias de classe média e alta (SOUZA, 2009). No entanto, somente estudos que mostrem como a família de fato age no processo educacional de seus filhos é que podem apontar como a escola pode colaborar mais na socialização secundária.

Nossa intenção é contribuir para este debate, investigando a relação entre recursos familiares, tratado por este artigo de forma mais ampla, a partir da observação de diversas informações importantes e distintas como recursos econômicos, culturais e o envolvimento dos pais para o desempenho acadêmico dos estudantes. Esse desempenho será medido através da nota nas provas de matemática.

Além desta introdução, o trabalho se desenvolve em mais quatro seções. A segunda seção traz uma breve discussão sobre a literatura já publicada sobre o tema. A terceira parte apresenta a base de dados e variáveis utilizadas nas estimações e define a metodologia e o modelo empírico a ser estimado. Os resultados são mostrados na quarta seção e, por fim, são tecidas as considerações finais do artigo.

Numa abordagem quantitativa, no nosso trabalho, tentamos relacionar variáveis de comportamento familiar e resultados acadêmicos, por meio de questionários e de testes padronizados de matemática, na intenção de trazer luz à questão: que processos ocorrem no interior da família que podem ser definidores do sucesso escolar de seus filhos ou dependentes?

### **Revisão da literatura**

Desde os anos 50 a categoria *família* está presente na literatura sociológica, em que se apresentava os vínculos entre o sistema educacional e a estratificação social, ainda que com um caráter mais empirista (NOGUEIRA, 2006, 2011). A partir do Relatório Coleman, de 1966, foram realizados estudos relacionados ao tema do desempenho escolar, quando uma pesquisa com 600 mil alunos dos Estados Unidos concluiu que a escola exerce apenas um efeito marginal sobre os resultados escolares, e que o principal fator causal do desempenho escolar seria a família, o capital cultural trazido por ela e o meio no qual está inserida.

Se, de um lado, a legitimação do patrimônio familiar deriva do reconhecimento do capital cultural de origem – quando ele manifesta hábitos de consumo ou práticas culturais simbolicamente apreciadas, como a música clássica, o gosto pelo cinema, pela leitura etc., de outro, a rejeição sucede da percepção de práticas que são reconhecidas como a expressão do gosto popular – em que pese a literatura sociológica já apontar para a fundamental

conexão da escola às vivências trazidas de casa pelo aluno (NOGUEIRA, 2006).

Posteriormente, muitos estudos similares foram desenvolvidos em outros países com resultados semelhantes, como França e Inglaterra (NOGUEIRA, 1990, 2006; FORQUIN, 1995; HANUSHEK, 1986, 1997), ou seja, reforçando a ideia de que os efeitos do capital cultural familiar e das habilidades individuais dos alunos são superiores aos efeitos das escolas para explicar as diferenças de aprendizagem. A família e a sua dimensão sociocultural se mostraram fundamentais para explicar as desigualdades escolares entre os estudantes (NOGUEIRA, 2011).

Para Soares e Collares (2006), o indicador usualmente utilizado para sintetizar a influência da família é dominado pela condição econômica dela, e essa redução acaba prejudicando o estudo das políticas educacionais que podem ser desenvolvidas através da parceria escola-família, pois a ênfase no fator econômico traria uma mensagem subjacente e desnecessariamente pessimista de que não há nada a fazer em relação ao aprendizado dos alunos sem a solução prévia da questão econômica de suas famílias.

Havia no interior da sociologia, de certa forma, uma conformação de que existe uma herança de caráter material e simbólico que define os resultados do processo de escolarização. As práticas dos agentes estão associadas à aprendizagem do que Bourdieu (2004) chama de cultura legítima, que ocorre dentro da família ou, de uma forma mais específica, na escola; decorrem também da existência de condições de vida que passam ao largo da necessidade econômica. Não se fez naquele momento, entretanto, um questionamento a essas famílias sobre os seus comportamentos internos, havendo mais uma inferência do que acontecia a partir dos resultados escolares. Segundo Nogueira (2011, p. 160), “no Brasil, não contamos ainda com uma tradição de estudos no terreno das interações que se estabelecem entre as famílias dos diferentes meios sociais e a vida escolar de seus filhos”.

Coleman (1988) argumenta que o capital adquirido pelos pais pode ser irrelevante para o desempenho de seus filhos se esses pais não participam ativamente da vida de seus descendentes ou se dedicam o seu estoque de capital exclusivamente para o trabalho ou qualquer atividade fora de suas casas. Ele defende que a transmissão do gosto pelo estudo de pais para filhos

não depende somente do estoque do capital dos pais, mas também da intensidade da troca cultural dentro da família. Esquece-se que a herança do capital cultural não se dá naturalmente: antes, é resultado de um empreendimento árduo, mesmo em famílias abastadas, constituindo-se muitas vezes em superinvestimentos escolares e culturais (LAHIRE, 2002; SOUZA, 2009).

De modo geral, existe certo consenso na literatura sobre a importância da influência dos pais na escolarização de crianças e adolescentes (MARTURANO, 1999). Alguns estudos documentam associação positiva entre *status* socioeconômico e educacional dos pais e o desempenho escolar (STEVENSON; BAKER, 1987; NOGUEIRA, 1990; FORQUIN, 1995; HANUSHEK, 1986, 1997; RIANI; RIOS-NETO, 2008; SOUZA, 2009). Outros estudos sugerem que a presença de recursos no ambiente familiar tem impacto positivo sobre o desempenho escolar, quando inclui uma combinação entre dois conjuntos de condições: (i) experiências ativas de aprendizagem, que promovem competência cognitiva; (ii) um contexto social em que o estilo de interação e relações promove autoconfiança e interesse ativo em aprender independentemente da instrução formal (MARTURANO, 1999). Por outro lado, circunstâncias adversas, como discórdia conjugal e familiar, parecem afetar negativamente o desenvolvimento socioemocional (FELDMAN; WENTZEL, 1990; GROLNIAK; SLOWIACZEK, 1994).

Nesta mesma linha de pensamento, Sisto et al. (2001) e Souza (2009) apontam o aspecto afetivo como um importante elemento a considerar quando se pretende compreender o processo de aprendizagem dos indivíduos. A descrença da criança em sua capacidade de aprender pode estar relacionada à fragilidade do suporte afetivo próprio de sua família, o que resultaria em fraco desempenho escolar. Muitas vezes, os jovens de classes superiores têm a sua cultura de origem valorizada por ser a mesma do sistema escolar, percebendo-se como *bem dotados*. Já os indivíduos de classes médias e populares são obrigados a um trabalho mais centrado se querem reduzir a distância social, reconhecendo no sucesso escolar a oportunidade para ascender a posições sociais elevadas.

Na literatura, é possível identificar algumas conclusões convergentes: (1) a configuração de recursos que são relevantes para o desempenho muda à

medida que a criança se desenvolve, mas os efeitos do ambiente familiar têm sido identificados nos diferentes níveis do ensino: educação infantil, no ensino fundamental e médio e até mesmo na universidade (KELLAGHAN, 1977; KING, 1998; NELSON, 1984; REYNOLDS, 1989; WOOD et al., 1985; MARTURANO, 2006; SOUZA, 2009); (2) o envolvimento direto dos pais com a vida escolar dos filhos parece ser um preditor significativo do progresso acadêmico da educação infantil até ao final da adolescência (CONNORS; EPSTEIN, 1995; STEVENSON; BAKER, 1987; DEARING et al., 2006); (3) outros autores são mais enfáticos e argumentam que a família tem papel preponderante para o sucesso ou fracasso no desenvolvimento infantil (CLARK, 1983; BERNARD, 1993; LAHIRE, 2004) e; (4) para crianças pequenas, o engajamento dos pais na escola é associado com sucesso escolar precoce, variando de habilidades acadêmicas em linguagem e competência social (HILL; TAYLOR, 2004).

Observa-se uma profusão de evidências publicadas principalmente nas áreas de psicologia e sociologia associando recursos familiares em amplos aspectos, considerando a condição econômica, os recursos culturais e o envolvimento dos pais e o desempenho escolar de seus filhos ou dependentes. Há, porém, uma grande lacuna na literatura no que diz respeito a evidências quantitativas no campo das interações aluno-família, a partir da utilização de modelos econométricos que controlem características não observáveis dos educandos e da comunidade educacional na qual estão inseridos. A motivação maior deste artigo é preencher, pelo menos em parte, tal vazio na literatura.

### **Base de dados e metodologia**

Este artigo utiliza a base de dados proveniente de uma pesquisa realizada pela Fundaj em 2013 com uma amostra representativa de alunos do 6º ano (5ª série) de escolas públicas. Intitulado *Acompanhamento Longitudinal do Desempenho Escolar de Alunos da Rede Pública de Ensino Fundamental do Recife*, o estudo avaliou o desempenho do educando a partir de duas provas de matemática (elaboradas pela Fundaj e aplicadas ao início e ao final do ano letivo) e coletou informações relacionadas a aspectos internos e externos à escola, por meio de quatro tipos de questionários (um para o aluno, outro para o principal responsável por sua vida acadêmica, outro para o professor de matemática e outro para o diretor da escola). O desempenho



escolar será medido através de uma avaliação longitudinal do estudante nas duas provas aplicadas no início e final do ano letivo.

As variáveis tratadas na revisão da literatura apontam para construções abstratas, que, na maioria das vezes não têm sequer uma proposta de indicador. Assim, comprovar empiricamente questões como a importância dos recursos familiares para o desenvolvimento cognitivo de um aluno levanta a necessidade de construção de soluções empíricas inovadoras. Na base de dados aqui utilizada existe grande variedade de perguntas que tentam capturar efeitos qualitativos da vida dos alunos. Ou seja, muitas vezes, não existe uma mensuração de um conceito abstrato, mas foram formuladas perguntas que estão ligadas a estes conceitos, se medido, então, ações que podem externar como uma determinada família relaciona-se com o educando.

A Tabela 1 apresenta os construtos teóricos e as perguntas que estão ligadas a cada construto. Além disso, também está relacionado o número de categorias que eram possíveis de se obter como resposta. Por exemplo, existiam oito possibilidades de resposta para a pergunta de quem acompanha mais de perto a vida escolar do aluno, das quais: (1) Mãe; (2) Outra mulher da família; (3) Pai; (4) Outro homem da família; (5) Outra pessoa fora da família do sexo feminino; (6) Outra pessoa fora da família do sexo masculino; (7) Empregada ou babá; (8) Ninguém. Na Tabela 1 são apresentadas também outras variáveis de controle utilizadas para capturar outras influências no modelo além das variáveis de recursos familiares.

**Tabela 1**  
**Variáveis utilizadas para construção dos construtos vinculados aos recursos familiares e ao desempenho não cognitivo**

Construto	Pergunta	Nº de categorias
<b>RECURSOS FAMILIARES</b>		
<b>Envolvimento dos Pais</b>		
	Quem é a pessoa que acompanha mais de perto sua vida escolar?	9
Suporte familiar na visão do Aluno – <b>SFVA</b>	Seus pais (ou responsável) frequentam as reuniões escolares?	4
	Seus pais (ou responsável) conversam sobre o que acontece na escola com você?	4
	Seus pais (ou responsável) ajudam você a fazer a lição de casa?	4
	Seus pais (ou responsável) cobram se você fez a lição de casa?	4
<b>Capital Cultural</b>		
Relação com pais na visão do Aluno – <b>RPA</b>	Quando você faz alguma coisa errada seus pais (ou responsável) fazem o quê?	6
	Seus pais (ou responsável) almoçam ou jantam com você?	4
	Seus pais (ou responsável) vão ao cinema ou teatro com você?	4
	Seus pais (ou responsável) conversam com seus amigos?	4
	Seus pais (ou responsável) ajudam você? Ou estudam com você?	4
<b>Recursos Econômicos</b>		
Posse de bens – <b>PB</b>	No domicílio tem empregada doméstica ou babá ou diarista?	3
	No domicílio tem televisão?	3
	No domicílio tem rádio?	3
	No domicílio tem vídeo, DVD ou blue-ray?	3
	No domicílio tem geladeira?	3
	No domicílio tem máquina de lavar roupa?	3
	No domicílio tem automóvel?	3
	No domicílio tem banheiro?	5
	No domicílio tem quartos para dormir?	5
<b>CONTROLES DO ALUNO</b>		
Visão de futuro do aluno – <b>VFA</b>	Vou terminar o ensino médio	4
	Vou fazer faculdade	4
	Vou morrer com mais de 60 anos	4
	Vou morrer com menos de 30 anos	4
Questões comportamentais – <b>CVA</b>	Você já foi reprovado?	4
	Você já interrompeu os estudos?	4
	Você já foi suspenso da escola?	4
	Você já foi expulso de alguma escola?	4
	Você já pulou de ano?	4
	Em dia de aula, quanto tempo você fica fazendo trabalhos domésticos em casa?	7
	Em dia de aula, quanto tempo você trabalha fora de casa?	5
	Você pratica algum esporte?	4
	Você costuma ir à igreja/culto?	4
<b>Suporte do Professor</b>		
Relação com	O professor corrige o dever de casa de matemática?	4
	Você gosta do seu professor de matemática?	6

professor na visão do Aluno – RPP	O professor de matemática elogia ou dá parabéns quando você tira boa nota ou faz a tarefa bem feita? O professor de matemática ‘dá uma força’ para você estudar mais quando não tira boas notas?	4 4
<b>Variáveis Sociodemográficas</b>		
	Sexo	3
	Idade	Contínua
	A sua cor ou raça é	6

Fonte: elaboração própria.

Como cada construto envolve algumas perguntas qualitativas, a estratégia de simplesmente transformá-las em variáveis binárias (assumindo valores 0 ou 1) e utilizá-las diretamente em modelo de regressão não é a melhor alternativa. Isto porque haverá uma grande colinearidade dentro de cada construto. Assim, existe a probabilidade de se concluir que algum construto não é relevante para o processo de aprendizagem mesmo o sendo. A alternativa proposta nesse estudo para o problema da multicolinearidade entre as variáveis é sintetizar um conjunto de questões em um único índice. Abdi e Valentim (2007) e Escofier e Pagès (1992) propõem usar para casos como este a Análise de Correspondência Múltipla por se tratar de uma generalização da análise de componentes principais<sup>2</sup>.

## Resultados

A Tabela 2 apresenta os resultados dos MCAs estimados com os respectivos índices (dimensões ou fatores) que representam os construtos relativos ao suporte familiar do aluno. Na segunda coluna é relatada a variância de cada construto explicada pelas primeiras duas dimensões<sup>3</sup>. As outras duas colunas descrevem o significado de cada dimensão. Dentre os construtos

<sup>2</sup> A MCA procede às estimações nos mesmos moldes da análise de componentes principais, ou seja, encontra os fatores de maneira a maximizar a explicação da variância dos dados. A análise dos resultados de uma MCA passa pela inércia e pela carga fatorial. A inércia indica quanto da variância dos dados está explicada pelo fator (dimensão) correspondente. Já a carga fatorial indica a relação da variável como o fator (ou dimensão) e é a base para o entendimento do significado dele (ESCOFIER; PAGÈS, 1992).

<sup>3</sup> Assim, como na técnica de componentes principais, a primeira dimensão é construída maximizando a explicação da variância e a segunda de forma ortogonal à primeira.

considerados, duas dimensões agregam informação significativa para a sua construção<sup>4</sup>.

O primeiro constructo obtido para os recursos familiares é o acompanhamento familiar a partir da visão do aluno (AFVA). Esse construto tem sua principal dimensão focada na pessoa que faz o acompanhamento e também no tipo de acompanhamento desempenhado pela mãe. A segunda dimensão tem pesos mais elevados às perguntas acerca do tipo de participação dos adultos na vida escolar do aluno (além da mãe também o pai e o responsável).

O segundo construto dos recursos familiares, denominado de relação com os pais na visão do aluno (RPA) e também utilizado nesse estudo como *proxy* para o capital cultural familiar, mostra uma divisão interessante. A primeira dimensão apresenta cargas fatoriais ligadas à convivência com a mãe ou responsável. Já a segunda dimensão tem cargas fatoriais mais marcadas no relacionamento com o pai.

O construto de posse de bens (PB), o terceiro e último constructo dos recursos familiares, mostrou que duas dimensões são significantes. Contudo, as cargas fatoriais das duas dimensões diferem pouco em sua análise. As duas focam mais em marcar a posse de bens. Como capturam bens distintos, as duas são utilizadas nas regressões principais.

O construto da visão de futuro (VFA), inserido no contexto das variáveis de controle para as características dos alunos, mostra uma importante dicotomia. A primeira dimensão tem carga fatorial mais elevada nas perguntas acerca da longevidade esperada pelo aluno, ou seja, em como o aluno vê seu futuro em anos de vida. Já a segunda dimensão está ligada principalmente às suas perspectivas acerca do futuro acadêmico, ou seja, até que grau de ensino ele acredita que conseguirá chegar.

O construto com perguntas sobre o comportamento do aluno (CVA) mostra uma primeira dimensão com pesos fatoriais mais importantes nas questões envolvendo o histórico de indisciplina e a segunda dimensão com peso relevante de reprovação prévia.

---

<sup>4</sup> Caso haja interesse, está disponível, por solicitação, o conjunto de *screeplots* utilizados para definir a quantidade de dimensões significantes em cada construto e as cargas fatoriais que dão origem à qualificação de cada dimensão. Isto é omitido neste artigo por questão de espaço, visto que para cada construto há um gráfico e uma tabela analisada.

A relação com os professores na visão do aluno (RPP) também demanda duas dimensões. A primeira, mais complexa, conta com pesos em fatores como o acompanhamento diário do professor e sua atitude com os alunos. A segunda dimensão é mais focada na atitude, nas respostas ligadas ao estímulo positivo passado pelo professor para a vida acadêmica do aluno.

**Tabela 2: Dimensões dos construtos de suporte familiar do aluno e percentual de variância explicada**

<b>Construto</b>	<b>% variância acumulada nas 2 primeiras dimensões</b>	<b>Significado da dimensão1</b>	<b>Significado da dimensão 2</b>
AFVA	34,35	Quem tem o principal papel na vida escolar, além de como participa	Participação do pai ou responsável na vida escolar
RPA	28,20	Relação com a mãe ou responsável	Relação com o pai
PB	55,64	Agregado de bens (cesta 1)	Agregado de bens (cesta 2)
VFA	41,32	Expectativa de Longevidade	Expectativa de carreira acadêmica
CVA	16,28	Histórico escolar	Reprovação prévia
RPP	46,72	Estímulo e acompanhamento do professor	Estímulo do professor

Fonte: elaboração própria.

Na medida em que a MCA sintetiza as informações de um conjunto de variáveis em um único índice com valores contínuos, torna-se possível estabelecer uma tipologia dos indivíduos em cada construto relacionado ao seu suporte familiar. Isto é feito a partir da estimação de agrupamentos (ou *clusters*) para cada construto, tipicamente classificando-os em níveis alto, médio ou baixo. O procedimento de *clusters* para os construtos do “acompanhamento familiar na visão do aluno” (AFVA), bem como da “relação com pais na visão do aluno” (RPA) gerou dois grupos distintos: (1) Grupo Alto (GA) que concentra estudantes com uma situação mais elevada tanto de acompanhamento nos estudos, quanto de relação com pais ou responsáveis e (2) Grupo Baixo (GB) que concentra alunos com uma situação menos favorável. Em anexo é apresentada a Tabela A1 onde se descrevem as proporções de respostas para cada um desses dois grupos. O que se pode perceber é que, embora a diferença entre alunos com alto e baixo suporte

familiar não seja muito destacada, observa-se um acompanhamento mais frequente da vida escolar do aluno por parte das mães do que dos pais, pelo menos na visão do aluno. No Grupo Alto para maior parte das respostas registram-se percentuais mais elevados para frequência “sempre ou quase sempre” nas respostas dadas pelo estudante em relação à participação da mãe, enquanto que nas respostas referentes à participação do pai registram-se maiores percentuais relativos de “nunca ou quase nunca”.

A Tabela 3 traz as notas médias de matemática dos estudantes de 6º ano de escolas públicas do Recife em dois testes aplicados ao início e final do ano letivo. Percebe-se que os alunos pertencentes ao grupo de “Alto” suporte familiar apresentam um desempenho superior em ambas as avaliações e a uma diferença estatisticamente significativa. No caso da primeira avaliação, o Grupo Alto apresenta um desempenho superior ao Grupo Baixo em 3%, enquanto que na segunda nota essa diferença chega a 5%.

**Tabela 3**  
**Desempenho em Matemática por grupo de suporte familiar**

	<b>Grupo Baixo</b>	<b>Grupo Alto</b>
Número de casos em cada grupo	2.940	1.251
Nota média no início do ano letivo	41,17	42,44
Nota média no final do ano letivo	38,54	40,38
Desvio padrão da nota inicial	16,15	17,64
Desvio padrão da nota final	15,69	16,5
Teste T para diferença de média entre os grupos (Nota inicial)		-2,18**
Teste T para diferença de média entre os grupos (Nota final)		-3,05***

Fonte: elaboração própria.

\*\* Significante a menos de 5%; \*\*\* Significante a menos de 1%.

Embora essas evidências já indiquem a existência de uma correlação direta entre suporte familiar e desempenho do aluno em testes cognitivos, elas podem estar encobrendo o efeito de outras estruturas sociais, que não somente os diferentes níveis de apoio familiar, tais como a posse de bens duráveis de sua família, a sua visão de futuro, a sua relação com professor ou o seu comportamento. É possível, por exemplo, que a visão de futuro do aluno ou a posse de bens duráveis da família sejam distintas entre as famílias de alunos pertencentes aos grupos de Alto ou Baixo suporte familiar; e essas estruturas

sociais, por sua vez, também contribuem para o desempenho do aluno independentemente do suporte familiar o qual estaria mais ligado à qualidade do relacionamento familiar com o aluno. Para melhor isolar o efeito do suporte familiar sobre o desempenho escolar do aluno, um modelo estatístico foi elaborado, controlando-se também para essas outras estruturas sociais que também poderiam afetar as notas em matemática. Os resultados estão presentes na Tabela 4, e o que se pode observar é quando se refina a análise, controlando-se para essas outras estruturas sociais relativas ao aluno, as diferenças de rendimento escolar persistem favoráveis aos alunos enquadrados no grupo de alto suporte familiar, porém, em menor magnitude: 2,36% (0,92/39,13 – coeficiente do modelo sobre a média da segunda nota) superior para o caso da segunda avaliação.

**Tabela 4**  
**O efeito do suporte familiar para o desempenho do aluno**

	Coeficiente	Erro padrão
Suporte familiar (grupo alto)	0,92*	(0,49)
Posse de bens dimensão 1	-0,37	0,24
Posse de bens dimensão 2	3,03	0,49
R <sup>2</sup> ajustado	0,28	
F-statistic	83,42***	
BG teste	16,12***	
BP teste	60,77***	

Fonte: elaboração própria.

Notas: Essa tabela apresenta a estimação de mínimos quadrados ordinários de um modelo de regressão em que a variável dependente é a nota de matemática ao final do ano letivo e as variáveis de interesse estão representadas por duas *proxies* para suporte familiar: i) a variável categórica assumindo o valor 1 quando o aluno pertence ao grupo de alto suporte familiar e 0 caso contrário e ii) os constructos relativos à posse de bens. As demais variáveis de controle também incluídas no modelo, porém omitidas da Tabela, foram: nota do aluno no início do ano letivo, os constructos de VFA, CVA, RPP, além do sexo, idade e raça do aluno. \* significante a menos de 10%; \*\* significante a menos de 5%; \*\*\* significante a menos de 1%.

### **Considerações finais**

Os achados apresentados nesse artigo apontam para a influência positivamente significativa da família no processo de escolarização dos educandos. No entanto, por seu caráter quantitativo, exigiu o isolamento de alguns fatores e é fundamental estarmos atentos à complexidade das inter-relações que promovem o sucesso ou o fracasso na escola. Por isso, faz-se necessário uma complementação do estudo com a dimensão qualitativa para que seja mais bem captado o peso do capital cultural familiar no processo. Por

exemplo, a posse de bens culturais, como livros, CDs e DVDs, não se converte em apropriação que redunde em ganho intelectual direto: é preciso que haja disposições culturais dos indivíduos para transformar esses objetos em riqueza de conhecimento (ALVES et al., 2013; BOURDIEU, 1998).

Como tudo se passa como se o sistema de ensino formal fosse capaz de reconhecer e estimular a formação de certo capital escolar legitimado, em muitos casos há um reforço da inferioridade de crianças e adolescentes de classes populares. Mesmo inconscientemente, professores são de certa forma levados pela percepção do senso comum de legitimar certo tipo de capital cultural de origem e a rechaçar outros. Ainda há muito o que se investigar para formular uma afirmação inequívoca acerca do peso do capital cultural familiar sobre o sucesso escolar, mas é certo que essa relação existe.

Mais que isso, ainda que o estudo tenha ocorrido com jovens de escola pública, é preciso dimensionar as diferenças de capital econômico, social e cultural no interior do sistema público. Ainda que haja certa uniformidade, corre-se o risco de culpar os pais pelo fracasso, sem dispor um olhar atento às diferenças na face interna de classes e frações de classes sociais. O conceito de classe social não pode ser compreendido apenas pelo capital econômico de classes ou frações de classe ou pelo seu acesso ao consumo, mas pelas práticas sociais que incluem as disposições internalizadas para a disciplina, a capacidade de concentração e o pensamento prospectivo, habilidades que são internalizadas segundo o processo de socialização de um grupo de indivíduos.

Como argumenta Nogueira (2006), o julgamento moral e a estigmatização de famílias classificadas como “não participativas” não vai produzir a condução adequada dos achados da pesquisa. Na verdade, esses achados devem ser condutores de políticas públicas integradoras da família à escola, ao mesmo tempo que devem servir para elucidar um problema: até que ponto o sistema educacional pode reverter situações em que o capital familiar de origem não dispõe das condições necessárias para o acompanhamento escolar de seus jovens?

O objetivo maior deste artigo foi contribuir para o debate que trata da importância de recursos familiares, compreendidos além da condição socioeconômica da família, sobre o desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental. Utilizando dados de uma pesquisa da Fundaj de 2013, a



estratégia de identificação do efeito da família do aluno sobre a seu desenvolvimento escolar se baseou na utilização de uma avaliação longitudinal do desempenho em duas provas de matemática e no controle do efeito fixo da turma. Mesmo considerando que os processos avaliativos (provas, testes etc.) utilizados na pesquisa sejam subjetivos e sofram influências multifatoriais, esses achados pedem um olhar sociológico sobre as condições de socialização familiar de crianças e adolescentes e o processo de escolarização.

Os resultados mostraram que a família é muito importante para o desenvolvimento infantil. Ou seja, os recursos familiares, tratados por este artigo de forma mais ampla, a partir da observação de uma conjunção de fatores igualmente importantes e distintos, como recursos econômicos, culturais e o envolvimento dos pais, afetam a nota do aluno. Esses apanhados se mantiveram robustos mesmo após o controle de outras características observáveis e não observáveis dos alunos, das escolas e turmas, que poderiam estar afetando esses resultados.

Recomendações de políticas públicas educacionais se somam à guisa desses achados. As evidências aqui apresentadas apontam que, para além da condição financeira da família, há muito que se fazer em termos de políticas voltadas ao desenvolvimento infantil em seus amplos aspectos (cognitivo, afetivo, emocional, comportamental etc.), concebido a partir da parceria escola-família. Os resultados também aludem uma discussão mais ampla acerca do papel da escola como protagonista na condução e orientação dos pais ou responsáveis sobre a melhor forma de usufruto dos recursos familiares com vistas à obtenção de metas e objetivos comuns.

A formulação de uma política pública que atenda a essas evidências empíricas deve ter como ponto de partida a compreensão de que somente o acesso e a permanência na escola não garantem um futuro com melhor qualidade de vida à geração de estudantes. É preciso também lhes assegurar aprendizagem significativa com foco no desenvolvimento infantil em seus aspectos amplos. Destaca-se que muito ainda pode ser feito no intuito de entender os fatores condicionantes e facilitadores da proficiência dos alunos, sobretudo no que tange ao desenho das bases de dados que possibilitem estudos mais acurados com a inclusão de outras questões que levem em consideração que a evolução dos alunos é multidimensional e que o

aprendizado também envolve o domínio de competências de natureza afetiva e comportamental.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDI, H.; VELENTIN, D. (2007). Multiple Correspondence Analysis. In: N.J. Salkind (Ed.): **Encyclopedia of Measurement and Statistics**. Thousand Oaks (CA): Sage, p. 651-657.

ALVES, M.T.G. et al. (2013). Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **Dados**, vol. 56, n. 3, p. 571-603.

BERNARD, B. (1993). **Fostering resilience in kids**. Educational Leadership, p. 44-48.

BOURDIEU, P. (1998). Os Três Estados do Capital Cultural. In: \_\_\_\_\_. (1998). **Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, p. 71-79.

\_\_\_\_\_. (2004). **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BRADLEY, R. H et al. (1988). Home environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. **Child Development**, 59, p. 852-867.

CLARK, R. (1983). **Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail**. Chicago: University of Chicago Press.

COLEMAN, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human-Capital. **American Journal of Sociology**, Chicago, v.94, p.95-120.

\_\_\_\_\_.; CAMPBELL, E. Q. (1966). **Equality of Educational Opportunity**. Washington DC: US Government Printing Office.

CONNORS, L. J.; EPSTEIN, J.L. (1995). Parent and school partnerships. In: M. A. Bornstein (Ed.) **Handbook of parenting**. Vol.4, Applied and practical parenting. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p.437-458.

DEARING, E. et al. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal Associations between and within families. **Journal of Educational Psychology**, vol.98(4), p.653-664.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia – Cadernos de Psicologia e Educação**, 17,36, p. 21-32.

ESCOFIER, B.; PAGÈS, J. (1992). **Análisis Factoriales Simples y Múltiples: objetivos, métodos e interpretación**. Bilbao. Universidad del País Vasco.

FELDMAN, S. S.; WENTZEL, K.R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self-restraint, and academic achievement. In: preadolescents boys. **Journal of Educational Psychology**, 82, p. 813-819.

FORQUIN, J. C. (1995). **Sociologia da Educação: Dez Anos de Pesquisas**. Petrópolis, Editora Vozes.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. Coordenação de Estudos Econômicos e Populacionais. (2013). **Acompanhamento longitudinal do desempenho escolar de alunos da rede pública de ensino fundamental do Recife**. Mimeo.

GROLNICK, W. S.; SLOWIACZEK, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. **Child Development**, 65, p. 237-252.

HANUSHEK, E. A. (1986). The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools. **Journal of Economic Literature**, Pittsburgh, 24 (3), p.1141-1177.

\_\_\_\_\_. (1997). **The Evidence on Class Size**. Occasional Paper Number 91-1, W. Allen Wallis Institute of Political Economy. University of Rochester.

HILL, N. E.; TAYLOR, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. **American Psychological Society**, 13(4), p. 161-164.

KELLAGHAN, T. (1977). Relationship between home environment and scholastic behavior in a disadvantaged population. **Journal of Educational Psychology**, 69, p. 754-760.

KING, A. K. (1998). Family Environment Scale predictors of academic performance. **Psychological Reports**, 83, p. 1319-1327.

LAHIRE, B. (2002) **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, Vozes.

\_\_\_\_\_. (2004). **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática.

MARTURANO, E. M. (1998). Ambiente familiar e aprendizagem escolar. In: FUNAYAMA, C. A. R. (org.) **Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar**. Ribeirão Preto: Regis Summa, p.73-90.

\_\_\_\_\_. (1999). Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol.15(2), p.135-142.

\_\_\_\_\_. (2006). O Inventário de Recursos do Ambiente Familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 19(3), p. 498-506.

NELSON, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept satisfaction, and achievement of grade 7 and 8 students. **Journal of Consulting Psychology**, 12, p. 276-287.

NOGUEIRA, M. A. (1990). A Sociologia da Educação do Final dos Anos 60/Início dos anos 70: O Nascimento do Paradigma da Reprodução. **Em Aberto**, Vol.9(46), p.49-59.

\_\_\_\_\_. (2006). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, 31 (2), jul.-dez. 2006, p. 155-170.

\_\_\_\_\_. (2011). A categoria “família” na pesquisa em Sociologia da Educação: notas preliminares sobre um processo em desenvolvimento. **Inter-legere**, n. 9, p. 156-166.

PNUD ET AL. (2005). Metodologia de divisão do território do Recife adotada no atlas municipal do desenvolvimento humano. In: **Desenvolvimento Humano no Recife – Atlas Municipal**. Recife.

REYNOLDS, A. (1989). A structural model of first-grade outcomes for an urban, low socioeconomic status, minority population. **Journal of Educational Psychology**, 81, p. 594-603.

RIANI, J. L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. (2008). **Background familiar versus perfil escolar do município**: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? Revista Brasileira de Estudos Populacionais, São Paulo, v.25, n.2, p.251-269, jul./dez. 2008.

SISTO, F. et al. (2004). Autoconceito e emoções. In: MACHADO, C. et al. (Eds.), **Avaliação psicológica**: formas e contextos. Braga: Psiquilíbrios Edições, p.68-74.

SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. (2006). **Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro**. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol.49(3), p.615-650.

SOUZA, J. (2009). **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

STEVENSON, D. J.; BAKER, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. **Child Development**, 58, p.1348-1357.

WOOD, J. et al. (1985). Family environment and its relationship to underachievement. **Adolescence**, 23, p. 283-290.

## Anexo A1: Suporte familiar na visão do aluno

	<b>Grupo Baixo</b>	<b>Grupo Alto</b>
<b>Quem é a pessoa que acompanha mais de perto sua vida escolar?</b>		
Minha mãe	78,5	86,0
Outra mulher da minha família	14,1	3,4
Meu pai	5,8	9,4
Outro homem da minha família	0,8	0,6
Outra pessoa fora da família do sexo feminino	0,4	
Outra pessoa fora da família do sexo masculino	0,1	
Empregada ou babá	0,0	
Ninguém	0,3	0,5
Não respondeu	0,0	0,1
<b>Seus pais (ou responsável) frequentam as reuniões escolares?</b>		
Respostas para pai		
Sempre ou quase sempre	36,6	20,6
Às vezes	32,6	21,7
Nunca ou quase nunca	20,4	57,5
Não respondeu	10,4	0,2
Respostas para Mãe		
Sempre ou quase sempre	54,5	60,6
Às vezes	36,2	27,3
Nunca ou quase nunca	9,1	12,1
Não respondeu	0,2	0
Respostas para responsável		
Sempre ou quase sempre	52,6	45,9
Às vezes	30,1	11,1
Nunca ou quase nunca	11,9	9,7
Não respondeu	5,4	33,3
<b>Seus pais (ou responsável) conversam sobre o que acontece na escola com você?</b>		
Respostas para pai		
Sempre ou quase sempre	50,2	51,0
Às vezes	31,2	25,9
Nunca ou quase nunca	8,1	23,1
Não respondeu	10,5	0,0
Respostas para Mãe		
Sempre ou quase sempre	61,8	69,8
Às vezes	31,5	23,2
Nunca ou quase nunca	6,7	7,0
Não respondeu	0,0	0,0
Respostas para responsável		
Sempre ou quase sempre	54,7	40,0
Às vezes	29,5	12,0
Nunca ou quase nunca	10,4	10,7
Não respondeu	5,4	37,3
<b>Seus pais (ou responsável) ajudam você a fazer a lição de casa?</b>		
Respostas para pai		
Sempre ou quase sempre	24,8	26,8
Às vezes	33,9	24,7
Nunca ou quase nunca	31,4	48,3

Não respondeu	9,9	0,2
Respostas para Mãe		
Sempre ou quase sempre	34,5	43,3
Às vezes	34,5	27,8
Nunca ou quase nunca	30,7	28,8
Não respondeu	0,3	0,1
Respostas para responsável		
Sempre ou quase sempre	25,8	25,0
Às vezes	22,9	9,7
Nunca ou quase nunca	46,6	30,6
Não respondeu	4,7	34,7
<b>Seus pais (ou responsável) cobram se você fez a lição de casa?</b>		
Respostas para pai		
Sempre ou quase sempre	58,0	58,1
Às vezes	21,0	17,6
Nunca ou quase nunca	10,7	24,1
Não respondeu	10,3	0,2
Respostas para Mãe		
Sempre ou quase sempre	73,0	77,4
Às vezes	18,7	14,5
Nunca ou quase nunca	8,2	8,0
Não respondeu	0,1	0,1
Respostas para responsável		
Sempre ou quase sempre	68,0	33,3
Às vezes	14,2	4,2
Nunca ou quase nunca	14,7	13,9
Não respondeu	3,1	48,6
<b>Seus pais (ou responsável) almoçam ou jantam com você?</b>		
Respostas para pai		
Sempre ou quase sempre	50,7	52,2
Às vezes	27,8	24,1
Nunca ou quase nunca	11,6	23,6
Não respondeu	9,9	0,1
Respostas para Mãe		
Sempre ou quase sempre	67,5	75,5
Às vezes	24,7	16,0
Nunca ou quase nunca	7,7	8,4
Não respondeu	0,1	0,1
Respostas para responsável		
Sempre ou quase sempre	63,6	53,4
Às vezes	23,8	5,5
Nunca ou quase nunca	7,9	4,1
Não respondeu	4,7	37,0
<b>Seus pais (ou responsável) vão ao cinema ou teatro com você?</b>		
Respostas para pai		
Sempre ou quase sempre	13,5	11,1
Às vezes	37,6	31,2
Nunca ou quase nunca	39,1	57,5
Não respondeu	9,8	0,2
Respostas para Mãe		
Sempre ou quase sempre	15,6	15,1
Às vezes	43,4	35,3
Nunca ou quase nunca	40,9	49,6

Não respondeu	0,1	0
Respostas para responsável		
Sempre ou quase sempre	10,4	8,5
Às vezes	31,4	11,3
Nunca ou quase nunca	52,7	42,2
Não respondeu	5,4	38,0
<b>Seus pais (ou responsável) conversam com seus amigos?</b>		
Respostas para pai		
Sempre ou quase sempre	27,6	32,4
Às vezes	36,8	32,3
Nunca ou quase nunca	24,1	35,1
Não respondeu	11,5	0,2
Respostas para Mãe		
Sempre ou quase sempre	34,1	45,1
Às vezes	44,4	37,2
Nunca ou quase nunca	21,3	17,6
Não respondeu	0,2	0,1
Respostas para responsável		
Sempre ou quase sempre	32,6	25
Às vezes	35,9	15,3
Nunca ou quase nunca	26,2	18,1
Não respondeu	5,2	41,7
<b>Seus pais (ou responsável) ajudam com você? Ou estudam com você?</b>		
Sim	42,9	41,0
Não	57,0	59
<b>Quando você faz alguma coisa errada seus pais (ou responsável) fazem o quê?</b>		
Respostas para pai		
Repreende (Conversa)	26,1	32,8
Coloca de castigo	25,4	27,2
Repreende e coloca de castigo	31,7	25,2
Bate	4,2	3,3
Não faz nada	0,7	5,9
Não respondeu	11,8	5,7
Respostas para mãe		
Repreende (Conversa)	29,5	32,5
Coloca de castigo	26,6	30,5
Repreende e coloca de castigo	32,7	28,0
Bate	7,4	4,8
Não faz nada	1,0	1,0
Não respondeu	2,8	3,2
Respostas para responsável		
Repreende (Conversa)	33,8	30,1
Coloca de castigo	22,5	14,1
Repreende e coloca de castigo	27,8	4,2
Bate	4,6	
Não faz nada	1,0	2,8
Não respondeu	10,4	47,9

Fonte: elaboração própria.