

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDO VIZOTTO GALVÃO

**Uma análise das práticas de ensino suplementar no contexto brasileiro**

São Paulo

2022

FERNANDO VIZOTTO GALVÃO

**Uma análise das práticas de ensino suplementar no contexto brasileiro**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira.

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Va Vizotto Galvão, Fernando  
Uma análise das práticas de ensino complementar no contexto brasileiro / Fernando Vizotto Galvão; orientador Romualdo Luiz Portela de Oliveira. -- São Paulo, 2022.  
255 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Ensino complementar. 2. Desigualdade educacional. 3. Estratégias educativas. 4. Shadow education. I. Luiz Portela de Oliveira, Romualdo, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Fernando Vizotto Galvão

Uma análise das práticas de ensino suplementar no contexto brasileiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

A todos que um dia me afetaram,  
aos que permanecem e aos que se foram.

## **Agradecimentos**

A todos os colegas com quem convivi durante os anos de mestrado e doutorado. Pelos momentos de conversa no café, pela solidariedade nos momentos difíceis e, principalmente, por me incluírem em um ambiente de colaboração e de compartilhamento de experiências e saberes.

Ao meu orientador, Romualdo, que sempre teve sensibilidade e paciência para apontar o caminho a ser seguido somente quando eu estava pronto para seguir por ele. Pelas indicações de leitura, relacionadas ou não ao tema da pesquisa. Pelos momentos de discussão em grupo, por orientações sobre a vida acadêmica e por tantas outras coisas.

A todos os professores com quem fiz disciplinas durante a pós-graduação, que generosamente compartilharam o que sabiam e me fizeram sonhar com a possibilidade de um dia ser como eles. Lembro aqui especialmente das professoras Denice Barbara Catani e Marília Pontes Sposito, que ministraram disciplinas que me afetaram de diferentes formas e que influenciaram, em boa medida, a escrita desta tese.

Aos professores Regina Madalozzo e Naercio Aquino Menezes Filho, com quem fiz meu primeiro estágio na graduação em economia e com quem dei os primeiros passos na direção de um caminho que espero estar apenas principiando.

Aos professores Fabio Domingues Waltenberg e Ana Maria Fonseca de Almeida, pelos questionamentos e recomendações feitos no exame de qualificação, realizado em um momento tão difícil, que marcava o início da pandemia de Covid-19.

Aos jovens entrevistados, que compartilharam suas experiências e me ensinaram tanto sobre o tema desta pesquisa. Por me afetarem com suas falas, por tolerarem minha inexperiência e por acolherem minha timidez. Por me mostrarem que a revisão de literatura e a análise de dados são só o início da conversa.

Aos meus pais e demais familiares, que acompanham essa trajetória acadêmica desde que ela era só um sonho, só uma ideia. Por torcerem por mim, por me apoiarem e acreditarem que era possível.

À Daisy, que tem me acompanhado em todas as coisas. Por sempre ter sido meu lugar preferido, meu eu-e-o-resto, por estar em cada ideia e palavra desta pesquisa.

A Deus, em quem tenho permanecido, enquanto tudo passa. Por ser meu melhor refúgio, meu melhor momento, meu melhor.

Por que, em certas ocasiões, é tão necessário dizer “Amei isso”? Amei um blues, uma imagem na rua, um pobre rio seco do norte. Dar testemunho, lutar contra o nada que nos varrerá. Assim permanecem no ar da alma essas pequenas coisas, um pardalzinho que foi de Lésbia, um blues que ocupa na memória o lugar miúdo dos perfumes, dos selos e dos pesos de papel.

(O jogo da amarelinha – Julio Cortázar)

## RESUMO

Um número crescente de pesquisas tem relatado o aumento da participação de crianças e jovens de diferentes contextos em atividades de ensino ofertadas fora do tempo dedicado ao ensino regular. Geralmente utilizando os termos *shadow education* ou *private tuition*, as pesquisas sobre o tema têm se dedicado a dimensionar e a caracterizar a participação de estudantes em atividades como cursos de idiomas, aulas particulares e cursos preparatórios para o vestibular (entre outras), ressaltando o impacto que essas atividades podem ter sobre a produção de desigualdades educacionais. Procurando dialogar com a literatura internacional sobre *shadow education* e tendo por base elementos da teoria bourdieusiana, esta tese tem como objetivo analisar a participação de estudantes brasileiros em atividades de ensino suplementar (ou extraescolares). A seguinte questão norteia a pesquisa: as atividades de ensino suplementar têm atuado no sentido de conferir vantagens educacionais a estudantes já privilegiados? Tendo por base os dados do Enem de 2014 e da Pesquisa de Orçamentos Familiares de 2017-2018 do IBGE, a primeira parte da pesquisa procura mapear a participação de jovens brasileiros em atividades suplementares, explorando tanto os fatores associados à participação em diferentes cursos quanto as associações entre a participação em cursos e o desempenho em testes. Os resultados obtidos nessa parte indicam que a participação em atividades suplementares é desigualmente distribuída entre os indivíduos, sendo os cursos de idiomas e os preparatórios para o vestibular acessados com maior probabilidade por pessoas que contam com maior renda familiar e cujos pais contam com maior escolaridade. Além disso, nota-se que a posse de recursos econômicos e os anos de estudo dos pais afetam de diferentes formas as chances de participação em diferentes tipos de cursos. Também foi possível identificar que a participação em determinados cursos afeta o desempenho dos estudantes no Enem. Dessa forma, tudo indica que a participação em cursos, concentrada entre indivíduos relativamente privilegiados, tende a atuar no sentido de aumentar distâncias educacionais entre pessoas que ocupam posições diferentes no espaço social. Em um segundo movimento de pesquisa, que teve por base a realização de entrevistas, procuro captar como jovens egressos do ensino médio percebem, em suas trajetórias, as participações e as ausências em diferentes tipos de atividades suplementares. Entre outras coisas, foi possível notar que estudantes que contam com melhores condições de vida têm maior liberdade de escolha em relação à participação em atividades suplementares, principalmente por terem condições de pagar por elas. Contudo, as falas revelam diferentes tipos de restrições, no que diz respeito à participação em cursos, sendo recorrente a tensão entre os cursos que deveriam ser feitos, os que os jovens gostariam de fazer e os que não deveriam ser feitos. Nesse sentido, as restrições à participação em cursos relacionadas ao sexo dos jovens foram frequentes. Entre as diversas questões e possibilidades de análise que as entrevistas suscitam, destaca-se a percepção positiva que os jovens têm acerca da existência de atividades suplementares. De forma geral, essas atividades foram entendidas como algo necessário, como uma via importante para realização, para autoconhecimento, para conformação de identidades. Entre os que puderam frequentar uma diversidade de atividades, os sentidos atribuídos a elas parecem estar relacionados ao que puderam experimentar. Por outro lado, entre os que quase não puderam frequentar cursos ou aulas suplementares, os significados atribuídos a essas atividades parecem ter por base sentidos socialmente difundidos acerca de suas vantagens e importância, o que se traduz em frustração por não poderem ter frequentado os cursos que gostariam.

**Palavras-chave:** ensino suplementar; *shadow education*; desigualdades educacionais; estratégias educativas



## ABSTRACT

A growing number of studies have reported an increase in the participation of children and young people from different contexts in educational activities offered as a complement to regular education. Usually using the terms ‘shadow education’ or ‘private tuition’, research on the subject has been dedicated to measuring and characterizing the participation of students in activities such as language courses, private classes, and preparatory courses for the entrance exam (among others), highlighting the impact that these activities may have on educational inequalities. In order to dialogue with the international literature on ‘shadow education’ and based on elements of the Bourdieusian theory, this thesis aims to analyze the participation of Brazilian students in supplementary education (or extracurricular) activities. The following question guides the research: Have supplementary education activities been conferring educational advantages to already privileged students? Based on data from Enem 2014 and the 2017–2018 IBGE Family Budget Survey, the first part of this research aimed to map the participation of young Brazilians in supplementary activities, exploring both the factors related with participation in different courses and the association between course participation and test performance. The results obtained in this part of the research indicate that participation in supplementary activities is unevenly distributed among individuals, with language courses and preparatory courses for entrance exams being more likely accessed by people with higher family income and whose parents have more schooling. Furthermore, it was possible to notice that the possession of economic resources and the parents’ years of education affect, in different ways, the chances of participating in different types of courses. We also identified that participation in certain courses affects student performance on Enem. Thus, the results indicate that participation in courses, concentrated among relatively privileged individuals, tends to act towards increasing educational distances between people who occupy different social positions. In the second part of the research, which was interview-based, I tried to capture how high school graduates perceive participation and absence in different types of supplementary activities in their trajectories. Among other things, it was possible to notice that students with better living conditions have greater freedom of choice regarding participation in supplementary activities, mainly because they are able to pay for them. However, the statements revealed different types of restrictions with regard to participation in courses, with a recurrent divergence between courses that should be taken, those that young people would like to take, and those that should not be taken. In this sense, restrictions on participation in courses related to the sex of young people were frequent. Among the various questions and possibilities for analysis raised by the interviews, the positive perception that young people have about the existence of supplementary activities stood out. In general, these activities were understood as necessary and important for personal achievement, self-knowledge, and for shaping identities. Among those who were able to attend a variety of activities, the meanings attributed to the courses seemed to be related to what each person was able to experience. Contrarily, among those who were almost unable to attend additional courses or classes, the meanings attributed to these activities seemed to be based on socially widespread meanings of their advantages and importance, which translates into frustration for not being able to attend desired courses.

**Keywords:** supplementary education; shadow education; educational inequalities; educational strategies

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Questões sobre atividades suplementares no Enem de 2014 .....	54
Tabela 2 - Participação em cursos suplementares - Enem 2014 - Brasil.....	55
Tabela 3 - Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – SP.....	57
Tabela 4 - Distribuição da participação em cursos pagos segundo a cor, entre os que frequentam cada curso, e distribuição dos indivíduos segundo a cor no total da amostra .....	68
Tabela 5 - Participação em cursos pagos segundo o sexo, entre os que frequentam cada curso, e distribuição dos indivíduos segundo o sexo no total da amostra.....	69
Tabela 6 - Participação em cursos pagos segundo a idade, entre os que frequentam cada curso, e distribuição dos indivíduos segundo a idade no total da amostra.....	70
Tabela 7 - Participação em cursos pagos segundo os anos de estudo da pessoa de referência, entre os que frequentam cada curso, e distribuição dos indivíduos segundo os anos de estudo da pessoa de referência no total da amostra .....	71
Tabela 8 - Participação em cursos pagos segundo faixas de renda, entre os que frequentam cada curso, e distribuição dos indivíduos segundo a renda no total da amostra .....	72
Tabela 9 - Gasto médio com cursos, por Unidade da Federação, considerando as pessoas que realizaram esses gastos .....	78
Tabela 10 - Fatores associados à participação em cursos suplementares – Enem 2014 – Estudantes do terceiro ano do ensino médio da cidade de São Paulo .....	93
Tabela 11 - Fatores associados ao desempenho no Enem – Enem 2014 – Estudantes do terceiro ano do ensino médio da cidade de São Paulo.....	117
Tabela 12 - Distribuição dos entrevistados por faixa etária e cor, segundo o sexo.....	138
Tabela 13 - Distribuição dos entrevistados por idade de conclusão do Ensino Médio e período em que o Ensino Médio foi realizado, segundo a rede de ensino.....	139
Tabela 14 - Distribuição dos entrevistados por situação em relação aos estudos, segundo a situação em relação ao trabalho.....	140
Tabela 15 - Número de entrevistados segundo a posse de determinados recursos e de acordo com a escolaridade e a ocupação das mães .....	140
Tabela 16 - Distribuição de características/práticas diversas, segundo a escolaridade da mãe .....	141
Tabela 17 - Cursos frequentados e número de jovens que frequentou cada tipo de curso .....	144

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – Brasil (considerando o total das respostas disponíveis para cada item) .....	55
Gráfico 2 - Mapa perceptual das categorias relativas aos cursos suplementares e rede de ensino – ENEM 2014 – São Paulo .....	61
Gráfico 3 - Mapa perceptual das categorias relativas aos cursos ou atividades suplementares, com sobreposição de categorias de escolaridade da mãe – ENEM 2014 – São Paulo.....	63
Gráfico 4 - Mapa perceptual das categorias relativas aos cursos ou atividades suplementares, com sobreposição de categorias de renda familiar – ENEM 2014 – São Paulo.....	64
Gráfico 5 - Estimativa de gasto mensal com cursos, considerando as famílias que realizaram esses gastos (em reais de 2018) .....	74
Gráfico 6 - Percentual da renda gasto com cursos, considerando as famílias que realizaram esses gastos .....	75
Gráfico 7 - Gasto médio com cursos, por faixa de renda, entre os que realizaram esses gastos .....	76
Gráfico 8 - Percentual da renda gasto com cursos, por faixa de renda.....	76
Gráfico 9 - Gastos com cada tipo de curso e renda familiar .....	77
Gráfico 10 - Gastos com cada tipo de curso e renda familiar.....	77
Gráfico 11 - Gastos com cada tipo de curso e renda familiar.....	77
Gráfico 12 - Gastos com cada tipo de curso e renda familiar.....	77
Gráfico 13 - Número de cursos realizados por cada jovem.....	145

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>1. <i>Shadow education</i>: alguns temas de destaque na pesquisa internacional.....</b>	<b>23</b>
1.1. Dimensões e formas.....	23
1.2. Ensino suplementar, escola, alunos e professores.....	30
1.3. Macro fatores relacionados à demanda por <i>shadow education</i> .....	34
<b>2. Ensino suplementar no Brasil.....</b>	<b>41</b>
2.1. Estudos sobre ensino suplementar no Brasil .....	42
2.2. A participação dos estudantes brasileiros em cursos suplementares, com base no Enem de 2014.....	51
2.3. A participação em cursos suplementares, com base na POF de 2017-2018.....	65
<b>3. Fatores associados à participação em cursos suplementares.....</b>	<b>80</b>
3.1. Hipóteses sobre a participação em cursos suplementares.....	82
3.2. Fatores associados à participação em cursos suplementares .....	90
<b>4. A participação em cursos suplementares e o desempenho em testes .....</b>	<b>102</b>
4.1. <i>Shadow education</i> e resultados escolares na literatura internacional.....	102
4.2. Cursos suplementares e desempenho, tendo por base os dados do Enem de 2014.....	114
<b>Interlúdio.....</b>	<b>123</b>
<b>5. Ensino suplementar: o que dizem os jovens.....</b>	<b>130</b>
5.1. Os jovens entrevistados.....	138
5.2. Sentidos e motivos.....	146
5.3. Caminhos possíveis.....	153
5.4. Fontes de influência.....	169
5.5. Relações sociais e cuidado.....	176
5.6. Atividades suplementares como desenvolvimento profissional.....	179
5.7. Considerações adicionais sobre as entrevistas.....	182
<b>6. Considerações finais.....</b>	<b>187</b>
<b>Referências .....</b>	<b>196</b>
<b>Anexo 1 – Participação em cursos preparatórios para o vestibular, de idiomas, de informática e em “outros cursos”, por estado – Enem 2014.....</b>	<b>207</b>
<b>Anexo 2 – Percentuais de participação em cursos, segundo os anos de estudo da mãe – Enem 2014 .....</b>	<b>246</b>
<b>Anexo 3 – Variáveis e categorias utilizadas nas regressões de fatores associados à participação em cursos.....</b>	<b>252</b>
<b>Anexo 4 - Variáveis e categorias utilizadas nas regressões de fatores associados ao desempenho no Enem de 2014.....</b>	<b>254</b>

## Introdução

Tida por Bourdieu como uma das formas mais evidentes da ação do privilégio cultural (BOURDIEU, 2013a, p. 45-46), a prática de recorrer a aulas particulares ou a cursos oferecidos fora do tempo (e geralmente fora do espaço) dedicado ao ensino regular, ainda que não constitua uma novidade (HUSSEIN, 1987), apenas recentemente tem sido objeto de investigação sistemática.

As pesquisas dedicadas ao tema, que se multiplicam a partir da década de 1990, geralmente utilizam os termos *shadow education* ou *private tuition*, na literatura em língua inglesa, ou *mercado das explicações*, nas pesquisas conduzidas em Portugal, para se referir a esta via mais ou menos escolar de educação (mais escolar porque tende a dialogar com os temas e com os formatos de aula existentes no ensino regular; menos escolar porque, além de não constituir um tempo/espaço de ensino obrigatório e devido a todos, pode ocorrer de diferentes maneiras – isto é, pode ser um processo de ensino-aprendizagem vivenciado de forma individual, em grupo, em salas de aula, por correspondência, pela internet, com professores, mas também com pessoas que não se prepararam para atuar como professores etc. – e, principalmente, tende a ser uma experiência educativa que atua no sentido da diferenciação, tendo em vista que cada indivíduo pode ter acesso ao tipo de atividade que precisa ou deseja, desde que detenha os recursos materiais e simbólicos para tanto). A justificativa de Bray (2007) para o uso do termo *shadow education* é esclarecedora tanto pela explicação da metáfora quanto pela definição implícita do escopo das pesquisas sobre o assunto:

A metáfora da sombra é apropriada em muitos sentidos. Primeiro, o ensino suplementar privado só existe porque o ensino regular existe; segundo, conforme o tamanho e a forma do ensino regular mudam, o tamanho e a forma do ensino suplementar também mudam; terceiro, em quase todas as sociedades muito mais atenção é dada ao ensino regular do que à sua sombra; e quarto, os contornos do sistema de *shadow education* são muito menos nítidos que aqueles do sistema de ensino regular. (BRAY, 2007, p. 17, tradução nossa)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Original: “The metaphor of a shadow is appropriate in several ways. First, private supplementary tutoring only exists because the mainstream education exists; second, as the size and shape of the mainstream system change, so do the size and shape of supplementary tutoring; third, in almost all societies much more public attention focuses on the mainstream than on its shadow; and fourth, the features of the shadow system are much less distinct than those of the mainstream system” (BRAY, 2007, p. 17).

Conforme sugere a transcrição, as pesquisas sobre o tema costumam se ater a aulas ou cursos pagos, ofertados pelo setor privado, que se somam às experiências educativas experimentadas por crianças e jovens nas escolas de ensino regular. Ainda em relação ao escopo, pode-se dizer que o foco da análise geralmente recai sobre a demanda<sup>2</sup> por aulas ou cursos suplementares que guardam certa correspondência com o currículo do ensino regular. Além disso, a pesquisa sobre o tema geralmente trata da participação de alunos em atividades de ensino suplementar enquanto estes ainda frequentam a educação básica<sup>3</sup> (independente do contexto/país em que a pesquisa é empreendida, em geral, há certa preocupação com os anos finais do ensino médio, momento em que os estudantes e/ou suas famílias tendem a buscar alguma forma de preparo extraescolar para a realização dos testes relacionados ao ingresso no ensino superior) (JAYACHANDRAN, 2014; COSTA et al, 2013; BUCHMANN, 2010; GOMES et al, 2010; AZEVEDO E NETO-MENDES, 2009; SMYTH, 2009; SOUTHGATE, 2009; BRAY, 2007; SILVEIRINHA, 2007; KIM, 2004; BRAY e KWOK, 2003; BAKER et al, 2001; STEVENSON e BAKER, 1992).

No Brasil, os trabalhos que dialogam com a pesquisa internacional sobre *shadow education* não são muitos, sendo geralmente produzidos por autores portugueses ou em parceria com universidades de Portugal. Na maior parte das vezes, são análises exploratórias conduzidas entre grupos de alunos do ensino regular, viabilizadas pela aplicação de questionários que identificam a participação ou não dos estudantes em determinado tipo de atividade de ensino suplementar, levando em conta fatores como renda familiar e escolaridade dos pais dos alunos (GOMES et al, 2010; COSTA et al, 2013; CASTRO, 2013; GOUVEIA e NETO-MENDES, 2014). Entre outros achados, estes estudos destacam que a participação de estudantes do ensino médio em cursos preparatórios para o vestibular é significativa no Brasil. Neste sentido, tanto as pesquisas que tratam diretamente da questão do ensino suplementar, como as de Gomes et al (2010), Costa et al (2013) e Castro (2013), quanto as dedicadas ao estudo da escolarização

---

<sup>2</sup> Algumas pesquisas chegam a tratar da oferta de aulas ou cursos suplementares, mas geralmente de forma breve. Os estudos costumam indicar a preferência pela análise da demanda por ensino suplementar devido à dificuldade de obter dados referentes à oferta de aulas ou cursos, principalmente porque uma parte deste ensino suplementar é oferecida de maneira informal, nas casas dos alunos ou dos professores, sendo difícil mapeá-la pelo lado da oferta (BRAY, 2013, p. 413; BRAY, 2011, p. 52-54; BRAY, 2007, p. 18; BRAY e KWOK, 2003, p. 614).

<sup>3</sup> Ainda que o foco das pesquisas sobre *shadow education* recaia sobre a participação dos estudantes em cursos extras durante a educação básica, frequentemente as pesquisas extrapolam esse nível de ensino por conta do preparo para o ingresso no ensino superior, que muitas vezes ocorre após o término do ensino médio. Para esta pesquisa, ainda que o foco recaia também sobre o período correspondente à educação básica, a opção foi considerar a realização de cursos suplementares também nos casos em que os alunos são recém-egressos do ensino médio, seguindo a prática das principais pesquisas sobre o tema.

de elites no Brasil, como as empreendidas por Brandão e Lellis (2003) e Almeida (2001), e as que exploram as trajetórias educativas de jovens de camadas populares, como as realizadas por Santos (2018) e Viana (1998), indicam que o preparo para os testes relacionados ao ingresso no ensino superior é uma preocupação recorrente entre os estudantes brasileiros, ainda que as possibilidades e expectativas quanto ao ingresso no ensino superior variem em função de uma série de fatores. Além dos “cursinhos”, a participação dos alunos em cursos de idiomas e em atividades de reforço escolar é também mencionada como relevante (CASTRO, 2013).

A literatura internacional sobre *shadow education*, que prolifera em contextos em que as atividades de ensino suplementar se disseminaram (os principais exemplos de locais em que essas práticas se difundiram talvez sejam Coréia do Sul, Japão e Hong Kong), quase sempre trata direta ou indiretamente das consequências que as atividades de ensino suplementar podem ter em termos de desigualdades educacionais e sociais.

Em um primeiro movimento, estas pesquisas procuram identificar as características de estudantes e famílias que demandam e que não demandam atividades de ensino suplementar. A análise das informações é, por vezes, descritiva, mas é frequente a estimativa de fatores associados à participação em cursos suplementares por meio de análise de regressão (BEHTOUI, 2019; DAMAYANTHI, 2018; LIU e BRAY, 2017; GEIDEL, 2014; SOUTHGATE, 2009; SMYTH, 2009; DANG, 2007; KIM, 2007; ELBADAWY et al, 2007; BRAY e KWOK, 2003; STEVENSON e BAKER, 1992). Em um segundo movimento, a preocupação reside na verificação de possíveis efeitos da participação nesses cursos sobre resultados em testes (inclusive em testes utilizados para seleção associada ao ingresso no ensino superior) (CHIH-HAO, 2019; CHOI e PARK, 2016; KUAN, 2011; LIU, 2011; BUCHMANN, 2010; ÜNAL et al, 2010; STEVENSON e BAKER, 1992).

Na maior parte dos casos os resultados indicam que estudantes provenientes de famílias com melhores condições sociais, que já tendem a ter melhores desempenhos em testes (COLEMAN, 1966; HANUSHEK, 1997; ALVES e FRANCO, 2008), têm maior probabilidade de frequentar determinadas atividades de ensino suplementar. Além disso, ainda que os resultados variem a depender do contexto, a relação entre a participação em cursos suplementares e melhores resultados educacionais se mostra significativa em boa parte dos estudos que empreendem esse tipo de análise (BRAY, 2014). Com base nesses resultados, os autores costumam indicar que o

ensino suplementar pode estar atuando no sentido de manter ou aumentar desigualdades educacionais e sociais (entendendo, no caso das desigualdades sociais, que as vantagens educacionais obtidas pela via do ensino suplementar, ou com o suporte deste, implicarão retornos em termos de renda e/ou de prestígio social que serão úteis para viabilizar determinados padrões de condições de vida aos que puderam acessar esse tipo de ensino) (TSIPLAKIDES, 2018; BUCHMANN, 2010; SOUTHGATE, 2009; STEVENSON e BAKER, 1992).

Mas nem sempre o ensino suplementar significa potencialização de diferenças. Com base nos dados do *Programme for International Student Assessment – PISA* de 2009, Entrich (2014) identifica que, na Alemanha, a participação em atividades suplementares é mais provável entre os estudantes de menor nível socioeconômico (relativamente aos de alto e médio nível socioeconômico), o que leva o autor a caracterizar o sistema de *shadow education* no país como um instrumento de neutralização de desvantagens educativas associadas à origem social (p. 42-44). Em outro estudo dedicado a delinear o perfil dos estudantes que participam de atividades de ensino suplementar, Southgate (2009) aponta que os alunos provenientes de famílias com melhores condições sociais (sobretudo no que diz respeito a indicadores de capital cultural) têm maiores chances de participar de cursos suplementares, mas também que estes cursos têm maior probabilidade de serem acessados por estudantes do sexo feminino. Dessa forma, esta última relação indicaria que o ensino suplementar pode constituir uma via de diminuição de desigualdades educacionais relacionadas a gênero em contextos em que maior acesso à escola ou melhores resultados escolares estejam associados ao sexo masculino.

De toda forma, vale notar que, mesmo no caso em que cursos suplementares são relativamente mais acessados por alunos ou grupos de alunos que experimentam alguma forma de desvantagem educativa relacionada à sua condição social, a viabilização desse acesso está condicionada à detenção de um mínimo de recursos. Dessa forma, uma análise que se detenha exclusivamente na comparação do acesso ao ensino suplementar entre estratos de estudantes de condição social menos favorecida pode revelar diferenças significativas de acesso entre os que detêm algum recurso e os mais desprovidos de recursos.

Além disso, para determinar em que medida o ensino suplementar favorece ou não a manutenção, redução ou aumento de desigualdades, seria necessária a análise do acesso a



diferentes tipos de cursos, tanto no que diz respeito ao tema/conteúdo quanto no que diz respeito à qualidade (BRAY, 2010, p. 416). Ainda mais: seria necessária a consideração das diferenças de aproveitamento e dos diferentes rendimentos (em termos de ganhos ou retornos escolares e/ou profissionais ou em termos de prestígio social) de cada curso de acordo com a condição social e de acordo com as experiências escolares anteriores dos alunos, possivelmente associadas a tal condição. Isto é, é possível que alunos provenientes de diferentes contextos sociais, com experiências escolares diferentes, experimentem a experiência, por exemplo, de um curso preparatório para o vestibular, de formas diferentes, assim como é provável que os rendimentos desta experiência variem de acordo com a condição social de origem dos alunos (ainda que um curso preparatório para o vestibular possa contribuir para o acesso de estudantes de diferentes condições sociais a uma mesma universidade e a um mesmo curso superior, é possível que os destinos universitários, profissionais e sociais destes egressos do curso preparatório sejam muito diferentes, variando em função dos capitais<sup>4</sup> econômico, cultural e social de cada um, entre outros fatores).

A consideração de todos estes aspectos, contudo, implicaria um esforço de pesquisa e de produção de informação de difícil viabilização, sobretudo porque seria necessário acompanhar as trajetórias educativas de um número significativo de alunos pertencentes a diferentes estratos sociais durante anos. É provavelmente por isso que a maior parte das análises se limite a explorar, em um momento no tempo, as associações entre condição social dos alunos, acesso ao ensino suplementar e resultados educacionais, inferindo, a partir disso, potenciais desigualdades.

A literatura sobre *shadow education* costuma classificar os cursos suplementares em duas categorias – que estão, de certa forma, relacionadas com a motivação por trás da demanda por estas atividades: os cursos direcionados a remediar (ou compensar) dificuldades experimentadas no ensino regular e os direcionados a viabilizar um preparo adicional ao obtido

---

<sup>4</sup> Capital econômico, capital cultural e capital social são utilizados conforme propostos por Bourdieu (sobre isso, ver BOURDIEU, 2017, p. 107-115; NOGUEIRA, 2017a, p. 103-106; GRÜN, 2017, P. 107-109; MARTIN, 2017, P. 113-117 e BOURDIEU, 2013a, p. 74-88). Em linha com a abordagem bourdieusiana sobre o tema, parte-se do entendimento que esses diferentes capitais, distribuídos desigualmente entre os indivíduos, são mobilizados nas disputas por manutenção ou melhoria de posições no espaço social, mobilização que varia em função do volume e estrutura do capital (estrutura representada em termos de peso relativo de cada tipo de capital) dos indivíduos e do campo em que estes transitam. Sendo assim, diferentes combinações dos diferentes tipos de capitais estariam na origem de diferentes possibilidades de estratificação social (BOURDIEU, 2017, p. 95-161; BOURDIEU, 2013b, p. 295-336).

no ensino regular, sendo esses últimos tratados como “atividades de enriquecimento” (SOUTHGATE, 2009; BRAY, 2007; BAKER et al, 2001). Frequentemente associadas às diferentes condições sociais dos alunos/famílias que demandam ensino suplementar, tanto a motivação relacionada à compensação ou prevenção do fracasso escolar quanto a que diz respeito às experiências que se somam (e que, por vezes, se sobrepõem) ao ensino regular parecem refletir certa expectativa de que o sucesso escolar possa ser uma via de ascensão social, ou ao menos de legitimação de posições a serem ocupadas no espaço social<sup>5</sup> (o papel de legitimação se daria principalmente no caso de indivíduos que não dependem tanto da via educacional para ascender socialmente, mas que dependem desta via para sinalizar alguma forma de pertencimento social ou mérito que justifique posições a serem ocupadas no espaço social) (SANTOS, 2018, p. 142-152; BRANDÃO e LELLIS, 2003, p. 519-520; NOGUEIRA, 2004, p. 136; BRAY e KWOK, 2003; BRAY, 2007; SILVEIRINHA, 2007; SOUTHGATE, 2009; BUCHMANN et al, 2010; COSTA et al, 2013).

E essas expectativas de ascensão social pela via educacional (que inclui a realização de cursos suplementares) estão bem ajustadas a realidades em que títulos ou certificados escolares estão associados à ocupação de determinadas posições no mercado de trabalho (as quais, por sua vez, se associam a determinadas condições de vida) e, principalmente, em que a escolarização atua como uma via promissora de mobilidade social ou como uma forma de manter posições sociais relativamente favoráveis (BOURDIEU, 2017, p. 112-113; BOURDIEU, 2013b, p. 324; DUBET et al, 2012; AFONSO, 2008; STEVENSON e BAKER, 1992).

Tendo em vista que, apesar de ser uma prática mais difusa e ao mesmo tempo menos disseminada que o ensino regular, o ensino suplementar pode ter efeitos sobre trajetórias educativas, profissionais e sociais dos indivíduos (ao afetar as experiências e resultados escolares no ensino regular, ou mesmo ao influenciar destinos profissionais de forma mais ou

---

<sup>5</sup> Bourdieu utiliza a concepção de espaço social “[...] para se referir ao sistema formado pelo conjunto das posições sociais ocupadas pelos agentes em uma dada formação social” (NOGUEIRA, 2017b, p. 177), posições sempre definidas em termos relativos (isto é, considerando as condições sociais dos demais agentes). Em linhas gerais, pode-se dizer que as posições sociais ocupadas pelos agentes variam principalmente em função do volume dos capitais econômico e cultural de que dispõem e do peso relativo desses capitais na estrutura patrimonial dos agentes. Além disso, a trajetória social (ascendente ou descendente, representada pela evolução no tempo do volume e dos pesos relativos dos capitais de que os indivíduos dispõem) experienciada por cada indivíduo influencia também a posição social relativa a ser ocupada (BOURDIEU, 2017, p. 102-115; NOGUEIRA, 2017b, p. 177-178). Dessa forma, diferentes combinações possíveis de volumes e tipos de capitais e trajetórias sociais estão associadas a diferentes posições ocupadas no espaço social (Sobre a noção de espaço social, além de NOGUEIRA, 2017b, p. 177-179 e BOURDIEU, 2017, p. 102-115, ver também BOURDIEU, 2004, p. 154-162).

menos direta: os cursos de idiomas constituem um bom exemplo nesse caso, já que é possível que determinado curso tenha efeitos tanto sobre a trajetória escolar quanto, de forma direta, sobre os empregos que poderão ser acessados em determinado momento da trajetória profissional dos indivíduos) e que, no Brasil, pouco se sabe acerca das características dos estudantes que participam e que não participam de atividades de ensino suplementar, assim como pouco se sabe dos efeitos destas atividades sobre resultados educacionais, esta pesquisa tem como objetivos compreender: 1) em que medida diferentes cursos suplementares são acessados no contexto brasileiro; 2) quais são as características sociais de estudantes/famílias que acessam e que não acessam esses cursos 3) quais são os gastos com diferentes tipos de cursos, segundo as características dos indivíduos/famílias; 4) em que medida a participação em atividades de ensino suplementar influencia resultados educacionais e 5) o que motiva os estudantes/famílias a buscarem esse tipo de atividade de ensino. Em linha com esses objetivos, esta pesquisa dedica-se a:

- a) Dimensionar a proporção dos estudantes brasileiros que têm participado de atividades de ensino suplementar, a partir de diferentes bases de dados que permitem tratar do tema;
- b) Caracterizar (por meio de informações sobre renda familiar, escolaridade dos pais, local de moradia, entre outras) o público que frequenta e que não frequenta atividades de ensino suplementar no Brasil;
- c) A partir de um conjunto delimitado de estudantes, explorar em que medida certas características desses alunos e de suas famílias influenciam positiva ou negativamente as chances de participação em atividades de ensino suplementar;
- d) Dimensionar os gastos com determinadas atividades de ensino suplementar no contexto brasileiro, de acordo com algumas características dos indivíduos/famílias;
- e) A partir de um conjunto delimitado de estudantes, explorar as relações entre a participação em determinadas atividades de ensino suplementar e o desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM;
- f) A partir de um conjunto de entrevistas, compreender como jovens recém egressos do ensino médio percebem as atividades de ensino suplementar (os sentidos atribuídos a essas atividades, os motivos que levaram a participar de determinados cursos e os motivos que impediram a participação em algum curso desejado).

Considerando que no Brasil a educação exerce uma influência significativa sobre as condições de vida dos indivíduos (SOUZA et al, 2010; RIBEIRO, 2014; TEIXEIRA e MENEZES-FILHO, 2012) – ainda que a via escolar de educação não seja acessada por todos e ainda que a experiência educativa dos que a acessam seja desigual (CASTRO, 2009; RIBEIRO, 2006; SOARES et al, 2012; OLIVEIRA et al, 2013; BOTELHO et al, 2014; ALVES e XAVIER, 2018; SIMIELLI, 2015) – e que o ensino suplementar faz parte da trajetória educativa de parte dos estudantes, esta pesquisa pode contribuir para que se avance na compreensão de como o ensino suplementar pode estar influenciando destinos escolares e sociais de estudantes pertencentes a diferentes grupos sociais no contexto brasileiro. Neste sentido, a pergunta que permeia toda a pesquisa talvez seja: as atividades de ensino suplementar têm atuado no sentido de conferir vantagens educacionais a estudantes já privilegiados? Caso isso ocorra, tendo em vista que essas vantagens podem mediar o acesso a posições relativamente favoráveis no espaço social (pela via profissional ou de outras formas), seria possível *inferir* que as atividades de ensino suplementar podem estar atuando, em alguma medida, como um instrumento de reprodução social, ainda que tal reprodução, que depende de uma série de fatores, possa não se realizar. Vale dizer, contudo, que testar empiricamente a hipótese de reprodução ou, de forma mais precisa, verificar se as atividades de ensino suplementar no contexto brasileiro têm sido efetivas no sentido de influenciar um processo de reprodução, considerado o efeito simultâneo de um possível conjunto de estratégias (educacionais ou não) de reprodução, foge ao escopo desta pesquisa.

Antes de passar à descrição dos capítulos, é importante indicar que a tentativa de dialogar com a pesquisa internacional sobre *shadow education* encontra alguns limites relacionados às fontes de informação utilizadas nesta tese. Duas bases de dados serão exploradas: os microdados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM de 2014 e os microdados da Pesquisa de Orçamentos Familiares – POF de 2017-2018. Como os questionários para coleta de informações que constam nestas bases de dados não foram elaborados tendo em vista a captação de informações detalhadas sobre atividades de ensino suplementar (nem tendo em vista um diálogo com a literatura sobre *shadow education*), são necessárias algumas considerações sobre os dados e sobre as análises que deles derivam.

Como será visto adiante, os dados do ENEM indicam a participação ou não em um conjunto limitado de cursos suplementares, não havendo indicação sobre os cursos serem ou não pagos.

Além destas limitações, o ENEM não constitui uma amostra aleatória, o que restringe as possibilidades de generalização das análises derivadas desta fonte e deixa qualquer inferência feita sujeita a ressalvas relativas a vieses. Por outro lado, a POF, que possibilita a identificação do pagamento por cursos, apresenta alguma imprecisão no vínculo estabelecido entre os gastos com cada curso e os indivíduos que participam dos cursos.

De toda forma, a intenção é dialogar o máximo possível com a literatura internacional sobre *shadow education*. Sendo assim, em linha com o recorte proposto por Bray (2007), o principal interesse desta pesquisa reside na análise da participação em aulas ou cursos que guardam correspondência com o currículo do ensino regular e que tratam de temas, conteúdos ou disciplinas que costumam ser cobrados em testes utilizados para a avaliação de sistemas de ensino ou em avaliações que medem o progresso dos alunos entre etapas ou níveis de ensino. Assim, ainda que análises descritivas possam tratar de cursos que extrapolam esse escopo, as estimativas dos fatores associados à participação em cursos suplementares e as estimativas dos fatores associados ao desempenho de estudantes no ENEM tratarão somente de atividades de ensino suplementar relacionadas com o currículo do ensino regular e com o que costuma ser cobrado em testes (aulas de reforço escolar, cursos de idiomas e cursos preparatórios para o vestibular ou para o ENEM, por exemplo, fazem parte destas atividades, enquanto cursos de esportes ou relacionados a atividades artísticas, como cursos de música, não). No capítulo dedicado às entrevistas, contudo, essa restrição é afastada, e são consideradas todas as atividades suplementares de que os entrevistados quiseram tratar em suas falas.

Tendo em vista o exposto, o primeiro capítulo desta tese procura traçar um panorama geral da pesquisa internacional sobre *shadow education*, explorando temas que são recorrentes nos trabalhos que tratam do assunto e que dialogam, em alguma medida, com os objetivos desta pesquisa. Entre outros assuntos, o capítulo trata: 1) da dimensão do ensino suplementar e dos tipos de atividades suplementares mais frequentes em alguns países em que essas práticas mais têm se disseminado; 2) das relações entre o ensino regular e o ensino suplementar e dos efeitos das práticas de ensino suplementar sobre o dia a dia de estudantes e professores do ensino regular, dentro e fora da escola; e 3) de algumas das dinâmicas sociais e educacionais que podem afetar a demanda por cursos suplementares em cada contexto/país, geralmente tratadas como macro fatores que influenciam a demanda por *shadow education*.

No segundo capítulo, são analisadas pesquisas que tratam da participação de estudantes em atividades de ensino complementar no contexto brasileiro. Além disso, são feitas análises descritivas/exploratórias das bases de dados utilizadas na pesquisa. Essa primeira aproximação do tema a partir de dados que tratam do contexto brasileiro é útil para dimensionar (ainda que de forma aproximada, considerando as ressalvas apresentadas sobre as informações contidas em cada base de dados) a participação dos estudantes brasileiros em diferentes tipos de atividades de ensino complementar e para revelar a existência ou não de padrões de participação em cursos suplementares, tendo em vista determinadas características dos estudantes e de suas famílias.

O terceiro capítulo é dedicado à análise dos fatores associados à participação de estudantes em cursos suplementares. Esta parte empírica do capítulo, que têm por base os dados do Enem de 2014, é precedida por uma parte teórica, dedicada à elaboração das hipóteses que norteiam a análise.

O quarto capítulo explora as relações entre a participação de estudantes em cursos suplementares e o desempenho dos mesmos no Enem de 2014. A análise quantitativa empreendida tem por base, principalmente, a literatura internacional que analisa os efeitos da participação em cursos suplementares sobre o desempenho dos estudantes em testes, tendo por base as realidades de diferentes países.

Entre o quarto e o quinto capítulo, uma seção denominada *Interlúdio* traz reflexões baseadas no conjunto dos achados dos capítulos anteriores e marca a transição para a parte qualitativa da pesquisa. Entre outras coisas, apresenta breves reflexões sobre a participação em atividades suplementares tendo por base concepções como competição educacional e estratégias de reprodução.

O quinto capítulo se dedica a compreender, a partir da realização de entrevistas, como jovens egressos do ensino médio que vivem na cidade de São Paulo percebem a realização ou a não realização de cursos suplementares em suas trajetórias educativas. Tendo por base uma amostra diversificada de indivíduos, no que diz respeito à condição social, as entrevistas procuram explorar os motivos que levaram cada entrevistado a frequentar ou a não frequentar diferentes

tipos de cursos suplementares, assim como buscam compreender as percepções que esses jovens têm acerca desse tipo de experiência educativa.

## **1. *Shadow education*: alguns temas de destaque na pesquisa internacional**

Este capítulo se dedica a explorar alguns dos principais temas tratados pela literatura internacional sobre *shadow education*. Além de abordarem temas recorrentes nas pesquisas sobre ensino suplementar, os estudos analisados neste capítulo tratam de conceitos, questões e recortes de pesquisa que, dialogando com o restante da tese, contextualizam, justificam, embasam e complementam, em alguma medida, a análise empreendida nos capítulos seguintes. Como já sugerido na introdução, será possível notar que questões relativas a desigualdades educacionais e/ou sociais permeiam boa parte da literatura sobre *shadow education*, independente do recorte específico de cada pesquisa.

### **1.1. Dimensões e formas**

Caracterizar atividades de ensino suplementar não é uma tarefa simples, mesmo que o escopo da análise seja limitado às aulas ou cursos pagos oferecidos fora do tempo escolar e alinhados ao currículo do ensino regular. Diferentes cursos, oferecidos de diferentes formas, podem ser demandados por motivos diferentes em diferentes momentos da trajetória educativa dos indivíduos, e diferentes cursos podem ser demandados por diferentes motivos por estudantes de condições sociais distintas, entendendo, daqui em diante, que condições sociais distintas estão baseadas essencialmente em diferentes combinações possíveis de capital econômico e de capital cultural.

Estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo, podem ser beneficiados pela participação em aulas de reforço escolar em determinados momentos, caso possam acessá-las. Essas aulas podem ser oferecidas por um professor particular, individualmente ou em grupo, mas também podem ser oferecidas por professores ligados a empresas especializadas neste tipo de ensino. Um mesmo professor pode tratar de diferentes temas ou disciplinas em uma aula, conforme as necessidades do aluno, mas pode ser que o aluno frequente cursos específicos, com

disciplinas ou temas previamente estabelecidos. As aulas podem ser demandadas porque os alunos e/ou suas famílias sentem a necessidade de apoio para o acompanhamento das aulas no ensino regular, mas também podem ser procuradas devido a uma percepção de que é preciso aprender melhor algum tema ou disciplina, mesmo que as atividades no ensino regular estejam sendo acompanhadas. E as percepções sobre a necessidade de sanar dificuldades no ensino regular ou de aprender melhor os conteúdos de uma disciplina podem variar, a depender das representações de educação e das possibilidades de apreensão e avaliação, por parte de estudantes e famílias, do que se passa no dia a dia das aulas no ensino regular.

As dificuldades associadas à caracterização de práticas tão diversas, exemplificadas para o caso das aulas de reforço, têm sido enfrentadas, em alguma medida, pelos pesquisadores que se dedicam ao estudo do assunto. Mark Bray, autor que explora o tema em diversos contextos e que tem contribuído significativamente para a delimitação do escopo das pesquisas sobre *shadow education*, costuma caracterizar estas atividades a partir da ótica da *oferta* ou da *demanda*, segundo os modos ou *formas de participação* neste tipo de ensino, segundo as *disciplinas* mais procuradas, segundo a *intensidade* da frequência semanal a aulas ou cursos e de acordo com a *escala* que a participação no ensino suplementar atingiu em cada contexto (BRAY e LYKINS, 2012; BRAY, 2011; 2007). Além disso, é frequente a distinção entre atividades de ensino suplementar direcionadas a sanar ou prevenir dificuldades no ensino regular e atividades suplementares que se somam às experiências educativas vividas no ensino regular. Neste último caso, é comum que a demanda por ensino suplementar esteja associada ao preparo para testes utilizados para mediar o progresso entre ciclos, etapas ou níveis de ensino.

Geralmente caracterizando o ensino suplementar pelo lado da demanda por cursos, os estudos sobre o tema indicam que as *formas de participação* nessas atividades costumam variar de acordo com o local de moradia dos alunos, de acordo com a renda familiar e de acordo com o momento da trajetória no ensino regular: estudantes que vivem em regiões afastadas de grandes centros podem acessar com mais facilidade cursos oferecidos por correspondência – como relatado para o caso do Japão na pesquisa empreendida por Stevenson e Baker (1992) – ou pela internet (BYUN, 2014, p. 50); aulas individuais geralmente são acessadas por alunos de famílias com rendas médias ou altas, enquanto aulas em grupos, pequenos ou grandes, são mais acessíveis para alunos cujas famílias possuem menos recursos (BRAY, 2007, p. 63); e o preparo



para testes relacionados ao ingresso no ensino superior se dá, na maior parte das vezes, em grandes centros de ensino suplementar, em turmas que chegam a ultrapassar uma centena de alunos, situação que muitas vezes motiva alguma forma de regulação relativa à limitação de alunos por turma (CHAN e BRAY, 2014, p. 2; BRAY e LYKINS, 2012, p. 60; YUNG, 2011, p. 47-48; BRAY, 2007, p. 75).

Em relação às *disciplinas* mais procuradas, praticamente todos os estudos que levantam esta informação apontam que matemática é a disciplina que mais motiva a demanda por atividades suplementares. Além de matemática, é relativamente frequente a procura por aulas de ciências e de idiomas e, em geral, a demanda por estas matérias aumenta conforme os alunos se aproximam do final do equivalente ao ensino médio brasileiro (CHAN e BRAY, 2014, p. 6; SILVEIRINHA, 2007, p. 173; BRAY, 2007, p. 34-36; BAKER et al, 2001).

Tratando da *intensidade* e da *escala* da participação em atividades de ensino suplementar, parte dos autores destaca a grande quantidade de horas semanais (ou mensais) e as altas taxas de participação em cursos registradas em Hong Kong, no Japão e na Coréia do Sul. Em estudo sobre o ensino suplementar em Hong Kong, baseado em uma amostra de 630 alunos do que seria o equivalente aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio no contexto brasileiro, Bray e Kwok (2003) indicam que mais de 70% dos estudantes que cursavam o ensino médio participavam de ao menos uma atividade de ensino suplementar, sendo o preparo para testes a principal motivação. Os autores apontam que a participação nesse tipo de atividade aumenta conforme os alunos se aproximam da seleção para o ingresso no ensino superior e que as aulas de matemática e de inglês são as mais frequentadas. Em relação à *intensidade*, o estudo indica que mais de 30% dos alunos que participam de cursos suplementares passam mais de 10 horas por mês nessas aulas e que 6,5% gastam mais de 25 horas por mês com atividades de ensino suplementar.

Em outra pesquisa conduzida em Hong Kong, também a partir de uma amostra de alunos, Bray (2013) obtém resultados similares em relação à *escala* de participação, às *disciplinas* mais demandadas e no que diz respeito à *intensidade* (horas dedicadas ao ensino suplementar) da frequência em cursos. Além disso, o estudo revela que o percentual de estudantes participando de cursos suplementares nos 12 meses anteriores à aplicação dos questionários foi maior nas escolas em que o rendimento escolar dos alunos é maior, o que sugere que a procura por ensino

suplementar em Hong Kong estaria mais associada ao acréscimo de experiências educativas em relação ao ensino regular (em um contexto de competição educacional (p. 20)) do que à necessidade de sanar dificuldades enfrentadas no ensino regular (p.12).

No Japão, país de origem do Kumon (uma das maiores franquias de ensino suplementar do mundo), o foco de boa parte dos estudos recai sobre as atividades de ensino suplementar direcionadas ao preparo para a seleção associada ao ingresso no ensino superior. Em um contexto em que os egressos do ensino médio que se dedicam ao preparo para o vestibular são chamados de *ronin* – termo utilizado para se referir a um samurai sem mestre –, em que a intensidade da competição pode ser capturada pela expressão “four pass, five fail” – em referência às horas diárias de sono de quem passa ou não nos testes – e em que existem cursos preparatórios para testes utilizados para a seleção para os cursos preparatórios para testes (BRAY, 2007, p. 41), o percentual de participação em ao menos um curso suplementar chegava a 88% entre estudantes que pretendiam ingressar no ensino superior, tendo como base uma amostra representativa de alunos do último ano do ensino médio coletada no início da década de 1980 (STEVENSON e BAKER, 1992, p. 1642-1645).

Em outra pesquisa conduzida no contexto japonês, Entrich (2015), utilizando dados de uma amostra de aproximadamente 3.800 alunos que cursavam o último ano do ensino médio em 2011, indica que 61% desses estudantes participaram de atividades de ensino suplementar enquanto estavam no início do ensino fundamental, 83% frequentaram cursos suplementares nos anos finais do ensino fundamental e 38% participaram desses cursos durante o ensino médio (p. 202). Vale notar que a pesquisa não inclui os alunos que já concluíram o ensino médio e estão se preparando para os testes de ingresso no ensino superior. Ainda em relação ao contexto japonês, Hu et al (2016), com base nos dados do Pisa de 2009 (que se baseia em uma amostra de alunos com 15 anos), reportam percentuais superiores a 75% de participação em cursos dedicados ao ensino de matemática e acima de 60% em cursos relacionados a disciplinas de ciências e linguagens (p. 12), valores que confirmam a tendência de maior demanda por cursos ou aulas suplementares de matemática.

A Coreia do Sul é apontada como o país que conta com o maior sistema de *shadow education* do mundo (BAKER e LETENDRE, 2005, p. 57). Bray (2009, p. 47) indica que os gastos com ensino suplementar chegaram a 2,8% do Produto Interno Bruto – PIB em 2006 (esses gastos

eram de 1,2% do PIB em 1990 (KIM, 2004, p. 1)), valor equivalente a 80% do gasto público com ensino fundamental e médio do país. Choi e Park (2012, p. 3) apontam que aproximadamente 80% dos alunos coreanos participaram de alguma atividade de ensino suplementar em 2008, com uma média de frequência de 7 horas por semana. Tendo em vista a disseminação do ensino suplementar no país, alguns autores têm debatido acerca das origens do sucesso dos estudantes coreanos em testes como o Pisa (PARK, 2013).

Parte significativa da pesquisa internacional sobre *shadow education* é produzida com base em dados e informações extraídas do contexto sul coreano e a preocupação destes estudos com as desigualdades decorrentes do acesso restrito aos estudantes/famílias que podem pagar por esses cursos tem sido recorrente (CHOI e PARK, 2016; CHOI, 2015; CHOI, 2012). Tendo em vista a preocupação com as desigualdades educacionais e sociais derivadas do acesso desigual ao ensino suplementar, diferentes esforços de regulação desse tipo de ensino têm sido implementados no país. Durante a década de 1980 as atividades de ensino suplementar chegaram a ser proibidas, mas continuaram a ser praticadas, não sendo viável a fiscalização em larga escala que a proibição exigia (LEE et al, 2010). Em esforço de regulação mais recente, o governo proibiu as instituições que oferecem ensino suplementar de operarem após às 22h (CHOI, 2012, p. 9), o que tende a limitar as horas diárias dedicadas às atividades suplementares.

Procurando delimitar as características do sistema educacional sul coreano que influenciam a disseminação dessas práticas, Choi e Park (2012) sugerem que o ensino suplementar constitui uma espécie de estratégia de diferenciação educacional em um sistema educacional em que o ensino regular tende a ser equalizador mas ao mesmo tempo competitivo, tendo em vista as seleções associadas ao progresso escolar dos estudantes entre etapas ou níveis de ensino.

Os pesquisadores argumentam que o sistema educacional altamente competitivo da Coreia, no qual testes de larga escala desempenham um papel importante no acesso a escolas e universidades concorridas, é uma das principais razões para a alta demanda por ensino suplementar. Outra razão pode ser a limitada possibilidade de escolha educacional. De acordo com a Política de Equalização Educacional, os alunos que ingressam no ensino fundamental e no ensino médio são designados aleatoriamente para as escolas de seus distritos escolares. Além disso, sob estrita regulamentação governamental, escolas privadas são virtualmente idênticas às escolas públicas, as quais seguem um mesmo padrão de currículo e de ensino.

Portanto, a maioria dos pais considera o ensino suplementar como uma necessidade. (CHOI e PARK, 2012, p. 3, tradução nossa)<sup>6</sup>

Mesmo que os três países citados se destaquem, a disseminação de cursos suplementares tem sido tratada como global. Bray (2007, 2009, 2011, 2013) lista uma série de países em que estas atividades têm crescido nas últimas décadas, sendo Grécia e Portugal exemplos de casos que se destacam na Europa. Buchmann (2010) alerta para o crescimento da demanda por preparo para testes nos Estados Unidos e para as consequências que o acesso a cursos, restrito a estudantes/famílias que detêm os recursos para pagar por eles, pode ter em termos de estratificação educacional.

Pelo lado da oferta, diversos autores apontam o crescimento do número e do porte de empresas especializadas em oferecer cursos suplementares, sendo recorrente a referência à franquia Kumon. Originada no Japão em meados da década de 1950, a empresa contava em dezembro de 2018 com franquias em mais de 50 países, atendendo aproximadamente 4,2 milhões de alunos em cursos nas áreas de linguagens e matemática, principalmente.<sup>7</sup> Além do Kumon, Bray (2013, p. 415) cita franquias como a Sylvan, sediada nos Estados Unidos, e a Oxford Learning, sediada no Canadá, como empresas de grande porte dedicadas à oferta de cursos suplementares. Aurini e Davies (2004) entendem essas franquias como uma forma transformada do ensino suplementar tradicional. Segundo os autores, a transformação do ensino suplementar em franquias favorece a padronização e a ampliação deste tipo de ensino. Além disso, indicam que a expansão e a diversificação dos serviços oferecidos por essas empresas têm contribuído para que o ensino suplementar se torne uma alternativa à educação escolar, representando mais uma sobreposição do que uma suplementação do ensino regular. A expansão dessas empresas, contudo, não chega a inviabilizar a existência de aulas e cursos oferecidos por professores particulares, que são apontados como responsáveis por parte significativa da oferta de aulas e cursos suplementares, mesmo não sendo possível quantificar essa oferta com precisão (AURINI e DAVIES, 2004).

---

<sup>6</sup> Original: “Researchers argue that Korea’s highly competitive educational system in which high-stakes exams play a vital role in gaining access to selective high schools and colleges is one of the main reasons for high demand of shadow education. Another reason could be the limited school choice. Under the High School Equalization Policy, entering middle and high school students are randomly assigned to their schools within their school districts. In addition, under the strict government regulation, private schools are virtually identical to public schools which follow uniform curricula and impose the same tuition. Therefore, most of the parents regard shadow education as a necessity” (CHOI e PARK, 2012, p. 3).

<sup>7</sup> Informações acessadas no *site* da empresa, em 28 de fevereiro de 2019: <http://www.kumongroup.com/eng/world/>

Em relação ao Brasil, as pesquisas existentes dão indícios de que a prevalência dessas atividades é alta. Gomes et al (2010) analisam a participação dos alunos de 1º e 3º ano do ensino médio em atividades de ensino complementar na cidade de Brasília, sendo a amostra referente a alunos do ensino médio de duas escolas, uma pública e outra privada. Considerando o total de alunos, os resultados indicam participação de 37,4% em atividades de reforço escolar, havendo certa concentração em matemática e física (p.8). Os percentuais de participação dos alunos das redes pública e privada, separadamente, foram de 22% e 51,9%, respectivamente, sendo a participação dos alunos do 1º ano maior em relação ao 3º ano, no caso da escola privada, situação contrária à observada na escola pública.

Southgate (2009), tendo por base informações do PISA de 2003, classifica o Brasil como um país de alto percentual de uso de *shadow education* (p. 146). A autora indica que 49% dos estudantes brasileiros relataram participar dessas atividades, valor próximo ao da Coreia do Sul (55%). No que diz respeito às horas semanais dedicadas aos cursos, os estudantes brasileiros que participaram do PISA em 2003 indicaram ter gasto, em média, pouco mais de duas horas por semana em cursos oferecidos fora do tempo dedicado ao ensino regular, valor superior ao registrado pelos alunos de Hong Kong (1,39 hora por semana), mas inferior ao informado pelos sul coreanos (4,62 horas por semana) (p. 99-100).

No segundo capítulo desta tese são exploradas duas bases de dados que apresentam informações sobre a participação de estudantes em atividades de ensino complementar no Brasil: os microdados do ENEM de 2014 e da POF de 2017-2018. A análise descritiva/exploratória dessas bases tem como propósito traçar o perfil de participação de estudantes em aulas e/ou cursos suplementares no contexto brasileiro, tanto no que diz respeito ao percentual de estudantes que tem frequentado diferentes cursos, quanto no que diz respeito aos gastos com essas atividades. Além disso, nesse capítulo é possível ter uma primeira ideia da condição social dos estudantes que frequentam e que não frequentam atividades de ensino complementar no Brasil.

Continuando a aproximação a alguns dos principais temas tratados nas pesquisas sobre *shadow education*, o próximo item trata de dinâmicas que permeiam a relação entre o ensino complementar e o ensino regular. Entre outras coisas, são destacados possíveis efeitos adversos das atividades de ensino complementar sobre o ensino regular.

## 1.2. Ensino suplementar, escola, alunos e professores

Em 1838, William Whewell dedica uma das sessões do segundo capítulo de seu livro, *On the Principles of English University Education*, à análise da interação entre o ensino oferecido pelas universidades inglesas e a atuação simultânea de tutores privados, que ajudavam estudantes em dificuldades ou que desejavam preparo adicional para os exames. Argumentando que a atuação dos tutores privados pode ser benéfica para alunos que apresentam dificuldade para acompanhar certas disciplinas, mas que a dependência de tutores privados para o acompanhamento dos estudos na universidade pode limitar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, assim como pode “sufocar” o processo de ensino oferecido diretamente pela universidade (caso o ensino ofertado pelos tutores seja percebido como mais relevante que o ensino regular universitário, principalmente por estar mais ajustado ao que será exigido nos exames) (p. 70-75), o autor parece antever algumas das questões que irão permear a discussão sobre o entrelaçamento dos ensinos regular e suplementar, na educação básica, um século e meio mais tarde. A breve transcrição resume a ideia: “As objeções em relação ao ensino suplementar privado que mais requerem atenção são: que ele gera dependência intelectual e conhecimento superficial; e que isso interfere no ensino público” (WHEWELL, 1838, p. 71, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Tratando o ensino suplementar privado como um *problema* educacional *escondido*, Hussein (1987) analisa as consequências da participação em atividades de ensino suplementar sobre o ensino regular no contexto do Kuwait. O relato do autor indica que, à época, o comportamento dos estudantes que podiam pagar por aulas ou cursos suplementares variava do desinteresse ao descaso com o que se passava na escola. Isto é, contando com o preparo do ensino suplementar para os exames escolares, parcela significativa dos alunos frequentava a escola o mínimo que a obrigação de presença impunha e, quando presentes, demonstravam desinteresse, o que atrapalhava o andamento das aulas (p. 92).

Casos como esse, em que o ensino suplementar parece se sobrepor ao ensino regular, gerando desinteresse ou apatia em relação ao que se passa no dia a dia das escolas são relatados também por Bray (2013, p. 417), Bray (2015, p. 6), Choi e Park (2012, p. 12), Costa et al (2009, p. 87), Yung e Bray (2017, p. 106), entre outros, sendo esse tipo de situação relativamente mais comum

---

<sup>8</sup> Original: “The objections to private tuition, which principally require notice, are, - that it generates intellectual dependence and superficial knowledge; and that it interferes with public teaching” (WHEWELL, 1838, p. 71).

no caso de países ou contextos em que o ensino suplementar é amplamente disseminado e em sistemas de ensino em que há certa centralidade no preparo para testes (PINTO et al, p. 33). O estudo de Fung (2003) reforça esse último ponto. Procurando compreender os motivos que levam os estudantes a darem mais importância para o ensino suplementar do que ao ensino regular em Hong Kong, o autor registra que, na percepção dos estudantes, o ensino regular não é importante, sendo tratado como uma obrigação a ser cumprida, mas o ensino suplementar é entendido como algo a ser levado a sério, pois o conteúdo ensinado nas aulas suplementares é orientado ao preparo para os exames (FUNG, 2003, p. 188).

O desinteresse pelas atividades no ensino regular pode também ser motivado pelo cansaço e não (somente) pela percepção de que a escola não contribui o suficiente para a obtenção dos resultados educacionais pretendidos. Principalmente nas situações em que as horas semanais dedicadas ao ensino suplementar são muitas, os alunos podem ser expostos a jornadas de estudo extenuantes. Silveirinha (2007), registrando a percepção dos professores que oferecem atividades de ensino suplementar, indica que, no contexto da cidade portuguesa em que a pesquisa foi empreendida, 20% dos professores que oferecem aulas suplementares consideram que essas atividades geram cansaço para os alunos (p. 213). Yung e Bray (2017), tendo por base as práticas de ensino suplementar no contexto de Hong Kong, além de apontarem que o cansaço da jornada escolar dupla pode afetar a atenção dos estudantes durante as aulas no ensino regular, salientam que o tempo dedicado ao ensino suplementar pode privar os estudantes de se dedicarem a atividades esportivas, hobbies e outras vias importantes de socialização, tendo em vista o desenvolvimento mais amplo ou geral desses indivíduos (p. 107).

Alguns estudos, entretanto, relatam a possibilidade de efeitos positivos do ensino suplementar em relação ao regular. Principalmente no caso de alunos que enfrentam dificuldades no ensino regular, o auxílio de aulas ou cursos suplementares pode ser positivo, situação que, indiretamente, pode contribuir para a dinâmica das aulas no ensino regular, já que os professores teriam seus esforços somados ao de terceiros no desenvolvimento dos conteúdos e atividades escolares (BRAY, 2015; BRAY, 2007, p. 51; YIU, 1996, p. 78). Além disso, alguns estudos apontam que o ensino suplementar pode afetar positivamente a autoestima dos estudantes, que se sentiriam mais seguros em relação ao andamento das disciplinas escolares (SILVEIRINHA, 2007, p. 213-214; IRESON e RUSHFORTH, 2005, p. 9-10; BRAY e KWOK, 2003, p. 617). Adicionalmente, alguns autores relatam a expectativa (principalmente dos pais)

de que o ensino suplementar possa ser benéfico no sentido de auxiliar os alunos a organizarem seus estudos, ajudando na criação de rotinas ou de estratégias de estudo que impactem positivamente a aprendizagem (ZHANG, 2014, p. 448; IRESO e RUSHFORTH, 2005, p. 9-10). Por fim, os impactos positivos sobre as aprendizagens individuais poderiam beneficiar todo o grupo de estudantes de uma turma ou de uma escola, considerando a influência que os alunos costumam exercer uns sobre os outros (sobre efeito dos pares, ver BURKE e SASS, 2013; KANG, 2007; HOXBY, 2000).

Quaisquer que sejam as relações estabelecidas entre o ensino suplementar e o ensino regular, parece importante identificar aquilo que os diferencia. Nesse sentido, o que parece ser marcante no ensino suplementar é a tendência de personalização do ensino. Principalmente pela possibilidade de escolha do tipo (cursos de idiomas, de reforço escolar, preparatório para o vestibular etc.), conteúdo (determinada disciplina, área ou tema), formato (individual, em grupo, via internet etc.), frequência (horas por semana), duração, local (em casa, em uma instituição de ensino), abordagem etc., o ensino suplementar, mesmo quando experienciado em grandes grupos, tende à personalização, já que cada estudante/família com condições de acessá-lo pode, a partir de certa combinação de escolhas, criar experiências educativas únicas.

Além disso, ainda que em certas situações o ensino suplementar possa ser útil para ajudar parte dos alunos a acessar um conjunto de conhecimentos e experiências educativas que são comuns aos demais estudantes (esse pode ser o caso das atividades de reforço escolar, por exemplo), considerando que o acesso é geralmente restrito a determinado grupo de estudantes, o ensino suplementar tende a constituir uma experiência de ensino diferenciadora (ao menos no que diz respeito ao acesso). Assim, ao que parece, o ensino suplementar constitui uma espécie de diferenciação educacional personalizada, característica que talvez o distancie do ensino regular convencional, público ou privado.

Das relações geralmente observadas entre o ensino suplementar e o ensino regular, uma das que mais tem motivado pesquisas diz respeito à possibilidade de os professores do ensino regular ajustarem suas práticas em função do ensino suplementar (BISWAL, 1999; BUCHMANN, 1999, p. 108; SILOVA e BRAY, 2006, p. 102; BRAY, 2007, p. 55; AZEVEDO e NETO-MENDES, 2009; p. 96; BRAY, 2013, p. 415; JAYACHANDRAN, 2014; PINTO et al, 2014, BRAY, 2015). Em linha com o exposto pelos autores que tratam do tema, pode-se dizer que,



em um dos casos, os professores do ensino regular poderiam reduzir o currículo a ser explorado em suas aulas, contando que os alunos teriam apoio extra após o período de aulas. Em uma situação mais extrema, os professores do ensino regular poderiam restringir os conteúdos e atividades de suas aulas *para* gerar uma demanda por ensino suplementar. Nesse caso, a demanda gerada poderia ser suprida por professores quaisquer, por meio de aulas particulares ou via cursos em pequenos ou grandes grupos, ou poderia ser suprida pelo próprio professor do ensino regular. Ou seja, os professores do ensino regular, ao restringirem o currículo de suas aulas, poderiam estar produzindo a própria demanda por ensino suplementar pago, a ser oferecido no contraturno. Nesse caso, a cobrança da parte do currículo coberto pelo ensino suplementar em provas poderia induzir os estudantes a buscarem essas atividades. Em qualquer das situações, a parcela de estudantes que não acessa as atividades de ensino suplementar tende a ser prejudicada.

Em uma das pesquisas que mais avança na análise dessas questões, Jayachandran (2014), tendo por base dados sobre a participação em atividades de ensino suplementar no Nepal, verifica se o comportamento dos professores do ensino regular é afetado pelo fato de eles oferecerem ensino suplementar a seus próprios alunos e se a variação de comportamento, caso observada, afeta negativamente o desempenho dos estudantes em testes. Comparando escolas públicas de ensino regular que contavam com os próprios professores oferecendo ensino suplementar privado no contraturno com escolas que não atuavam dessa forma, a autora indica que o fato de os professores do ensino regular oferecerem atividades de ensino suplementar a seus próprios alunos no contraturno implica a redução do currículo coberto nas aulas regulares (p. 198) e impacta negativamente as notas dos estudantes que não podem participar das aulas particulares (p. 202). Em resumo, a possibilidade de ofertar atividades suplementares pagas aos próprios alunos atua como incentivo para uma restrição do currículo no ensino regular no contexto em questão, e os alunos que não detêm recursos para resgatar o conteúdo perdido, no contraturno, têm seu desempenho afetado negativamente.

Esse tipo de situação, que pode contribuir para o aumento da renda dos professores (algo que pode ser necessário em contextos em que os salários são baixos e/ou o desemprego é alto) (SILOVA e BRAY, 2006, p. 102; BRAY, 2007, p. 77-78; SILVEIRINHA, 2007, p. 192; JAYACHANDRAN, 2014, p. 193), mas também para a realização de gastos desnecessários com atividades de ensino suplementar e para a sobrecarga de trabalho entre professores e alunos

(DANG e ROGERS, 2008, p. 182-183; BUCHMANN, 1999, p. 108; BRAY, 2015, p. 9), tem motivado a criação de mecanismos de regulação que, em geral, proíbem que professores do ensino regular atuem como professores no ensino suplementar (esse é o caso, por exemplo, da Índia, de algumas regiões da China e Butão) (BRAY, 2007, p. 78; BRAY, 2011, p. 57; BRAY e KWO, 2014, p. 45) ou proíbem que professores do ensino regular lecionem para seus próprios alunos ou para alunos das escolas onde atuam (esse tipo de regulação foi adotado por países como Japão, Singapura, Coreia do Sul, Quênia, Croácia, Polônia, Austrália, Alemanha, França e Portugal, entre outros) (BRAY, 2007, p. 78; SILOVA e BRAY, 2006, p. 29; BRAY, 2013, p. 415; NETO-MENDES et al, 2008, p. 688; PINTO et al, 2014, p. 32).

Seria possível abordar ainda outros aspectos relativos à relação entre o ensino regular e o ensino suplementar, sobretudo no que diz respeito às diferentes formas de regulação deste último – que vão do incentivo à completa restrição a essas atividades (CHOI, 2012; SILOVA, 2010; KIM e LEE, 2010, p. 263-266; NETO-MENDES et al, 2008; BRAY, 2003) –, mas isso extrapolaria o objetivo desta parte da tese, que teve como propósito abordar as questões mais discutidas nas pesquisas que tratam da interação entre o ensino suplementar e o ensino regular.

Ainda explorando os temas que se destacam na literatura sobre *shadow education* e que dialogam direta ou indiretamente com a parte empírica desta pesquisa, dedico a próxima seção à análise dos fatores sociais, culturais e institucionais (tratados geralmente como macro fatores) que podem afetar a demanda por *shadow education*.

### **1.3. Macro fatores relacionados à demanda por *shadow education***

As pesquisas dedicadas à análise dos fatores que influenciam a participação de estudantes em atividades de ensino suplementar geralmente tratam de dois grupos de fatores que afetam a demanda por essas atividades: os que estão no nível do indivíduo ou da família – como renda, anos de estudo dos pais, local de moradia etc. (por vezes chamados de micro fatores, conforme Dang e Rogers (2008) e Zhang e Bray (2015)) – e os que são compartilhados por um conjunto de pessoas que convivem em um mesmo contexto, frequentemente tratados no nível do país. Em geral, esse segundo caso trata das características que influenciam a demanda por cursos ou atividades suplementares de forma ampla, estrutural talvez, que opto por classificar, em seu

conjunto, como macro fatores, seguindo Dang e Rogers (2008) e Zhang e Bray (2015), entre outros (como será possível notar, esses macro fatores poderão ser entendidos, a depender do autor, como características sociais, culturais e institucionais que afetam a demanda por *shadow education*).

Entre os macro fatores que podem influenciar a demanda por cursos suplementares, destaca-se o que diz respeito à relação entre êxito escolar, destinos profissionais e posições a serem ocupadas no espaço social. Os estudos que tratam do tema geralmente indicam que quanto maior a influência dos títulos ou certificados escolares na definição dos destinos profissionais e sociais dos indivíduos, maior tende a ser a participação em atividades de ensino suplementar, tendo em vista que essas atividades podem contribuir para trajetórias educativas promissoras no ensino regular (seja pela prevenção do fracasso escolar, no caso de atividades que objetivam sanar dificuldades no ensino regular, seja pelo acúmulo de experiências educativas que sejam úteis para a diferenciação educacional em situações que envolvem algum tipo de seleção – inclusive as relacionadas ao ingresso no ensino superior) ou podem, em si mesmas, fazer parte de trajetórias formativas consideradas adequadas ou desejáveis (penso aqui, novamente, no caso dos cursos de idiomas), sendo possível, nos dois casos, a conversão das vantagens educacionais em capital econômico no mercado de trabalho (COSTA et al, 2013; CHOI, 2012, p. 2; BUCHMANN et al, 2010; SOUTHGATE, 2009; STENVESON e BEKER, 1992). Dubet (2012), procurando compreender a relação entre diplomas, desigualdades escolares e desigualdades sociais (a partir de uma comparação entre países participantes do Pisa), expressa bem a lógica que parece se estender à demanda por cursos suplementares:

[...] quando um país considera que os diplomas devem determinar estritamente as posições sociais, não somente as desigualdades escolares desempenham um papel social considerável no futuro dos indivíduos, mas também os pais vão fazer tudo para aumentar a vantagem escolar relativa de seus filhos, visto que seu futuro depende totalmente disso. Em contrapartida, as mesmas desigualdades escolares exercerão um papel bem diferente em um país que atribui menos peso aos diplomas e desenvolve outros sistemas de qualificação profissional e/ou de acesso ao emprego. (DUBET, 2012, p. 25)

Em resumo, pode-se dizer que na medida em que vantagens educacionais implicam vantagens profissionais e de condições de vida futuras, tende-se a investir, conforme a capacidade, em vantagens educacionais (isso constituiria uma tendência geral, que pode ser contrariada por casos particulares, principalmente quando o acúmulo de capital econômico contribui para uma

menor dependência do aval da escola para a viabilização das condições de vida pretendidas (BOURDIEU, 2013b, p. 324; BOURDIEU, 2017, p. 112)). E como o ensino suplementar pode ser uma via importante para a viabilização de vantagens educacionais, ele tende a proliferar em contextos em que êxito escolar é condição para o êxito profissional e para o acesso a condições e estilos de vida entendidos como satisfatórios.

Esse ambiente de competição por títulos, certificados ou experiências escolares que se prestam a aumentar distâncias escolares tenderia, contudo, a gerar a desvalorização das atividades que constituem ou viabilizam a diferenciação educacional perseguida. Isto é, considerando que o privilégio educacional é sempre relativo (Salinas-Jiménez et al. 2011), caso a participação em atividades de ensino suplementar, motivada pela concorrência, se prolifere, é possível que esses cursos percam, em parte, seu poder de diferenciação, em dinâmica similar à relatada por Bourdieu (2017, p. 122-128) para o caso do ensino regular francês. O resultado provável seria a desvalorização das experiências de ensino suplementar e a busca por novas formas de diferenciação educacional, ou uma diferenciação garantida mais pela qualidade dos cursos do que pelo acesso a estes, o que parece ser a tendência em países como a Coreia do Sul e Japão.

A intensidade da relação entre trajetórias escolares, profissionais e condições de vida futuras, que varia a depender do contexto, é descrita como alta na maioria dos países em que o ensino suplementar tem se disseminado. Partindo do caso de Hong Kong, que conta com um sistema de ensino regular que pode ser considerado de boa qualidade e onde a participação em atividades de ensino suplementar visa principalmente à diferenciação educacional motivada por um ambiente competitivo (BRAY, 2015, p. 9), Mark Bray indica que:

Os pais veem a educação como um instrumento poderoso para o avanço em um mundo que se tornou cada vez mais competitivo devido às forças da globalização. A educação é um bem posicional (Hollis, 1982). Assim, famílias e estudantes veem a necessidade de garantir e manter vantagem sobre os seus concorrentes. Seja em Hong Kong ou no Canadá, Egito ou Índia, primeiro a elite, depois a classe média, e finalmente um número significativo de famílias de baixa renda veem a necessidade de complementar a formação [de seus filhos], tendo em vista um ambiente competitivo. Os governos podem oferecer o básico, mas o real acesso a ocupações e estilos de vida de status mais elevado se dá por meio da participação em cursos extraescolares. E esse padrão tende a se tornar mais intenso, em vez de diminuir. (BRAY, 2015, p. 9, tradução nossa)<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Original: “Parents see education as a powerful instrument for advancement in a world that has become increasingly competitive because of the forces of globalization. Education is a positional good (Hollis, 1982), in

A transcrição acima, que descreve a situação de outros países além dos citados, como por exemplo Japão, Coréia do Sul, Portugal, Turquia e China (BERBEROGLU e TANSEL, 2014; COSTA et al, 2013; BRAY e LYKINS, 2012; BRAY, 2011), parece indicar que a proliferação da participação em atividades de ensino suplementar, motivada por certa dependência dos destinos profissionais e sociais em relação às trajetórias educativas, tende a apresentar dinâmica similar à relatada por Bourdieu (2017, p. 151) para o ensino regular no contexto francês na década de 1970, tendo em vista que o acesso generalizado a atividades ou cursos suplementares pode levar a uma translação da estrutura da distribuição de certificados ou experiências educacionais, com distâncias relativas (no que diz respeito ao acesso a cursos suplementares) finais similares às iniciais, entre estudantes pertencentes a diferentes frações de classe. Ou seja, essa via suplementar do jogo de concorrência educacional começaria em um patamar em que ninguém acessa e terminaria, idealmente, em um patamar em que todos acessam. Reforço o termo “idealmente”, já que a falta de recursos para acessar essas atividades geralmente vai excluir uma parcela da população.

Ainda que não seja objetivo desta pesquisa analisar empiricamente como a interação entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho afeta a demanda por cursos suplementares no contexto brasileiro, parece possível dizer que o Brasil tende a constituir um dos casos em que a relação entre títulos, certificados ou experiências educativas e destinos profissionais é significativa e que isso pode influenciar as decisões sobre a participação em cursos ou atividades suplementares. A relação entre escolarização e destinos profissionais e sociais pode ser captada, por um lado, pelas altas taxas de retorno da educação (em termos de salários) no contexto brasileiro, sobretudo no caso do ensino superior (BARBOSA FILHO e PESSÔA, 2008; MOURA, 2008), mas também pela importância que a educação assume para a mobilidade social.

Souza et al (2010), tendo por base os dados das PNADs de 1982 e 1996, exploram os fatores que afetam a mobilidade social no contexto brasileiro. Considerando a classe de origem (relacionada à ocupação dos pais dos entrevistados) e a classe de destino (baseada na ocupação

---

which families and students see the need to secure and maintain an edge over their competitors. Whether in Hong Kong or in Canada, Egypt or India, first elite, then middle-class, and finally even significant numbers of low-income families see a need to supplement to provision of schooling in the competitive environment. Governments may provide the basics, but the real sorting of high-status occupations and lifestyles comes through the extras of out-of-school education. This pattern is likely to become increasingly intense rather than to diminish” (BRAY, 2015, p. 9).

dos entrevistados) dos indivíduos, os autores verificam que a educação obtida no ensino regular é o principal fator explicativo da mobilidade social no Brasil – significativamente mais relevante que a classe de origem e raça ou cor –, sendo os resultados similares para homens e mulheres<sup>10</sup>. Isto é, quando consideradas cor e educação, a classe de origem perde importância para explicar a classe de destino e o fator que se destaca na explicação da classe de destino é a educação. Tendo em vista, contudo, que a trajetória educacional pode ser afetada pela classe de origem, é possível que a classe de origem esteja influenciando indiretamente a classe destino, pela via escolar, como destacam os autores nas conclusões do estudo<sup>11</sup>.

Considerada, portanto, a relação entre educação e destinos profissionais e sociais no contexto brasileiro, parece plausível supor que essa característica influencie, em alguma medida, a demanda por atividades de ensino suplementar no Brasil, de forma similar ao que ocorre nos países em que a relação entre certificados escolares e destinos profissionais e sociais é significativa.

Outro fator frequentemente relatado como relevante para explicar variações nacionais da demanda por *shadow education* é a centralidade assumida pelos testes, principalmente quando constituem o único critério utilizado para a progressão dos alunos entre etapas e/ou níveis de ensino (STEVENSON e BAKER, 1992; BUCHMANN et al, 2010; BRAY, 2007, p. 29; BRAY, 2009, p. 77; CHOI e PARK, 2012, p. 3; LEE et al, 2010, p. 98; CHOI, 2012, p. 2; SMYTH, 2009; ENTRICH, 2015). A importância dos testes, sobretudo quando relacionados ao ingresso em escolas ou universidades/cursos superiores, levaria os estudantes e suas famílias a buscarem o que consideram ser a melhor forma de preparo para enfrentá-los. Assim, caso o ensino regular seja considerado insuficiente para esse fim, por qualquer motivo, a via do ensino suplementar seria acionada. E como os cursos suplementares geralmente não têm compromisso com a diversidade de aspectos educativos que o ensino regular tem, podendo inclusive ter o currículo criado a partir do que se espera que seja cobrado em determinado teste (BRAY, 2007, p. 56-57), eles costumam se ajustar bem à demanda de quem busca um ensino focado no preparo para testes.

---

<sup>10</sup> Resultados similares são obtidos por Ribeiro (2014).

<sup>11</sup> Ribeiro (2006) empreende análise que engloba os efeitos de raça/cor e classe de origem sobre as chances de progressão no sistema de ensino.

Além do apelo dos testes que medeiam o progresso dos estudantes em suas trajetórias escolares, Bray (2013) aponta a possibilidade de a demanda por *shadow education* ser estimulada pelo destaque que alguns países dão aos testes em larga escala utilizados para avaliar seus sistemas de ensino (o que muitas vezes dá origem a *rankings* de desempenho de escolas, unidades federativas ou países). Nesses casos, em que a centralidade dos testes faria parte de uma estratégia direcionada a motivar e/ou direcionar o aprimoramento do desempenho dos estudantes em certas áreas ou disciplinas, um clima de pressão por melhores desempenhos em determinadas disciplinas poderia contribuir para o aumento da participação em atividades de ensino suplementar (p. 416).

Baker et al (2001), contudo, verificando se a prevalência de testes influencia a demanda por *shadow education*, indicam não haver relação entre a existência de testes e a participação em atividades de ensino suplementar, tendo por base os dados do *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS). Fica como ressalva ao estudo de Baker et al (2001), porém, o fato de os dados utilizados considerarem estudantes do sétimo e do oitavo ano do ensino fundamental, momento do ensino regular que não costuma ser marcado por avaliações sistêmicas ou testes relativos ao progresso dos alunos no sistema de ensino. Ou seja, se os dados se referissem a estudantes dos anos finais do médio, período frequentemente associado a testes e em que a taxa de participação dos alunos em cursos suplementares tende a aumentar, talvez os resultados indicassem certa relação entre a existência de testes e a disseminação de práticas de ensino suplementar.

O tema da centralidade dos testes parece guardar correspondência, em alguma medida, com o contexto educacional brasileiro, que principalmente no caso do ingresso no ensino superior, conta com processos seletivos geralmente centrados na realização de testes (isso ocorre no caso dos vestibulares, mas também no caso do ENEM, que passou a ser utilizado como critério de seleção em grande parte das universidades públicas a partir de 2009, além de ser utilizado como critério para a concessão de bolsas em universidades privadas (CARMO et al, 2014)). Dessa forma, fica sugerida a possibilidade de que o progresso no sistema de ensino baseado essencialmente em testes possa, em linha com o que ocorre em outros países, estar contribuindo

para a formação de um ambiente propício à disseminação de práticas de ensino complementar no Brasil<sup>12</sup>.

Algumas pesquisas apontam a qualidade do ensino como outro fator que pode influenciar uma maior ou menor demanda por atividades de ensino complementar. Baker et al (2001) indicam que a participação nessas atividades é relativamente maior em países que gastam relativamente menos recursos com educação e Kim e Lee (2010) indicam que a percepção de que o ensino regular não tem a qualidade desejada pode influenciar estudantes e famílias a procurarem no ensino complementar uma forma de compensar as insuficiências percebidas no ensino regular. Nesse caso, se a possibilidade de percepção de falta de qualidade do ensino regular estiver associada aos recursos que cada estudante e/ou família detém (em termos de capital econômico e cultural), a demanda por ensino complementar motivada por esse tipo de percepção tende a ser reservada aos estratos sociais intermediários e superiores da população em cada contexto. Isto é, a parcela mais vulnerável da população, que já conta com restrições para acessar cursos suplementares, pode também ter menos chances de percebê-los como uma necessidade, caso sua condição social limite a possibilidade de julgamentos acerca da qualidade da educação oferecida no ensino regular.

Por fim, algumas pesquisas reportam a possibilidade de que fatores culturais influenciem a demanda por ensino complementar. Geralmente utilizando como exemplos países do leste asiático (como Hong Kong, Coréia do Sul, Taiwan, Singapura e Japão), esses estudos indicam que a demanda por ensino complementar pode ser uma das manifestações de uma cultura que valoriza aspectos como disciplina e esforço, em contraposição a culturas que valorizam a habilidade dos indivíduos (BRAY, 2007, p. 59; BRAY e KWOK, 2003, p. 618; SOUTHGATE, 2009, p. 162; CHAN e RAO, 2009; HAU e SALILI, 1996). Isto é, nesses contextos, a participação em cursos suplementares, intensiva em dedicação/horas de estudo, seria uma forma socialmente legítima/valorizada de viabilização de trajetórias educativas associadas a determinado reconhecimento escolar/acadêmico/profissional/social.

---

<sup>12</sup> Em relação às avaliações em larga escala, seria possível apenas especular acerca de sua maior ou menor influência sobre a propensão de estudantes e famílias a demandarem atividades de ensino complementar no Brasil. No caso de influência significativa desses testes sobre as atividades de ensino e sobre as avaliações escolares no dia a dia dos estudantes (o direcionamento do currículo a certos conteúdos ou disciplinas é apontado como uma das consequências possíveis das avaliações em larga escala por, por exemplo, Bonamino e Sousa (2012) e Assaél et al (2018)), seria possível supor que uma percepção de maior relevância ou a uma maior exigência em relação a determinadas disciplinas poderia, em alguma medida, influenciar a demanda por ensino complementar.



Na forma como são tratados nas diferentes pesquisas, os fatores indicados, que podem coexistir em certos contextos, parecem funcionar como uma espécie de mediador estrutural da demanda individual por ensino suplementar: não determinam a participação em cursos suplementares, mas criam, em maior ou menor grau, um ambiente propício para que indivíduos e famílias percebam esses cursos como uma necessidade ou como algo desejável. A decisão de participação ou não em atividades de ensino suplementar, por sua vez, se dá no nível do indivíduo/família, variando em função de aspectos como, por exemplo, renda familiar, escolaridade dos pais dos estudantes e local de moradia. Esses fatores individuais/familiares que influenciam a participação em cursos suplementares serão explorados no terceiro capítulo da tese.

O próximo capítulo trata da realidade brasileira no que diz respeito à participação de estudantes em cursos suplementares. O capítulo se inicia com uma breve revisão dos estudos que tratam do tema no contexto brasileiro. Em seguida, faço uma análise descritiva/exploratória dos dados sobre a participação em atividades de ensino suplementar e sobre os gastos com essas atividades, tendo por base a informação disponível nas bases de dados do Enem de 2014 e da POF de 2017-2018.

## **2. Ensino suplementar no Brasil**

Como já adiantado na introdução da tese, poucas pesquisas se dedicam ao estudo das práticas de ensino suplementar no contexto brasileiro. Além disso, não há, até o momento, levantamentos sistemáticos de informações sobre a participação de estudantes em cursos ou atividades suplementares no Brasil. Assim, o pouco que se sabe a respeito do tema baseia-se em pequenas amostras de estudantes, levantadas a partir da aplicação de questionários a alunos de instituições que oferecem atividades de ensino suplementar ou a alunos de escolas de ensino regular. Nas páginas que se seguem, são analisados os artigos que fizeram esses levantamentos e alguns outros que, apesar de tratarem da participação de estudantes em cursos suplementares no contexto nacional, não dialogam diretamente com a literatura sobre *shadow education*. Além disso, são exploradas algumas bases de dados que, ainda que não tenham sido constituídas com o propósito de recolher informações representativas da participação de estudantes em cursos suplementares no contexto brasileiro, podem ajudar na caracterização da participação dos

indivíduos em atividades suplementares no Brasil, revelando algo acerca da dimensão da participação dos estudantes brasileiros em alguns tipos de cursos e do perfil dos que frequentam e dos que não frequentam esses cursos.

## **2.1. Estudos sobre ensino suplementar no Brasil**

Um dos primeiros trabalhos que, dialogando com a literatura sobre *shadow education*, se dedica à análise da participação de estudantes em atividades de ensino suplementar no Brasil, foi empreendido por Gomes et al (2010). Conforme adiantado no primeiro capítulo, os autores aplicaram questionários aos alunos do primeiro e do terceiro ano do ensino médio de duas escolas da cidade de Brasília (uma escola pública e uma escola privada), com o intuito de verificar em que medida os alunos participavam de atividades de ensino suplementar, levando em conta o perfil socioeconômico dos estudantes. Como anteriormente exposto, a participação dos alunos em atividades de aulas de reforço (único tipo de atividade de ensino suplementar reportada no artigo), concentradas em matemática e física, foi significativamente maior entre os estudantes da escola privada (51,9%, contra 22% na escola pública). A diferença observada nos percentuais de participação nas atividades de reforço, que é compatível com a distribuição dos capitais cultural e econômico dos estudantes entre as escolas (considerando como indicadores de capital cultural e de capital econômico os anos de estudo e as categorias ocupacionais, respectivamente, das mães dos alunos, a pesquisa indica que 75,4% das mães da escola pública tinham como escolaridade máxima a educação básica completa e que 61,6% dessas mães trabalhavam em ocupações classificadas como manuais, enquanto 78,8% das mães da escola privada tinham cursado o ensino superior e 68,5% das mães que trabalhavam em ocupações não manuais tinham seus filhos estudando na escola privada) (p. 7), dá indícios do potencial que atividades de ensino suplementar têm para reforçar<sup>13</sup> diferenças educacionais entre alunos provenientes de famílias de diferentes condições sociais, principalmente no caso

---

<sup>13</sup> Opto por utilizar o termo “reforçar diferenças educacionais” porque os cursos suplementares são acessados majoritariamente por alunos cuja condição social já tende a garantir vantagens educacionais relativamente aos demais, dada a possibilidade de acessar escolas com melhores recursos/infraestrutura (no caso da pesquisa conduzida em Brasília por Gomes et al (2010), os autores registram que a escola pública selecionada apresentava carência de pessoal, de recursos materiais e financeiros (p. 6), mas a tendência geral de menor probabilidade de acesso a escolas com recursos adequados por parte de estudantes de menor nível socioeconômico é explorada, por exemplo, por Alves e Xavier (2018) e por Simielli (2015), para o caso das escolas brasileiras) e considerada a relação geralmente observada entre resultados educacionais e nível socioeconômico dos estudantes (ALVES e FRANCO, 2008, p. 491). O ensino suplementar seria, assim, uma terceira via de viabilização de vantagens educacionais, se somando às demais.

de essas atividades afetarem significativamente trajetórias ou resultados educacionais dos que as acessam.

Em relação à motivação dos alunos quanto à participação nas atividades em questão, os autores indicam que “Foi unânime a manifestação dos estudantes entrevistados quanto à principal razão que os levou a frequentar aulas de reforço: obter média que lhes permitisse ingressar no curso e instituição de educação superior da sua preferência” (GOMES et al, 2010, p. 8). Tanto para o caso dos estudantes da escola pública quanto para os da escola privada, essa motivação mostrou-se consistente com o histórico escolar dos alunos que participaram das aulas de reforço: a maior parte dos estudantes que apontaram ter participado dessas atividades não tinha registro de reprovação, o que levou os autores a sugerirem que, no caso em questão, as aulas de reforço guardavam relação mais com uma formação voltada ao preparo para o ingresso no ensino superior do que com a tentativa de superar dificuldades no acompanhamento das atividades escolares (p. 10-11).

Em outra pesquisa exploratória sobre o tema, Costa et al (2013), em análise comparada do *mercado das explicações* em Brasília, Lisboa, Seul e Ottawa, indicam que os cursos preparatórios para o vestibular constituem um caso de prática de ensino suplementar relevante no Brasil. A partir da aplicação de questionários aos alunos que frequentavam aulas em cinco instituições que oferecem ensino suplementar privado em Brasília, os autores constataram que aproximadamente 47% dos estudantes tinham como foco a melhoria do desempenho em vestibulares (p. 209). Resultado similar foi obtido entre os alunos de Seul, mas não nos casos de Lisboa e Ottawa, onde 25,6% e 16,6% dos estudantes buscavam, respectivamente, preparo para o ingresso no ensino superior (p. 210). O trabalho destaca ainda a quantidade de tempo que os alunos brasileiros dedicam ao ensino suplementar, registrado como superior a 20 horas semanais para 30% dos que responderam a este item do questionário aplicado pelos pesquisadores (p. 211). Por fim, os autores concluem que:

A crescente importância que tem sido dada à competição em educação (em particular no que diz respeito à procura dos melhores resultados escolares e à obtenção de lugares nas universidades e nos cursos de maior prestígio) ajuda a explicar o crescimento do número de negócios de reforço escolar em todo o mundo [...]. Este crescimento está diretamente relacionado com a manifesta procura por parte das famílias, cujas expectativas são a obtenção de melhores resultados escolares para os seus filhos e de reforço das probabilidades de sucesso no ensino superior e na vida profissional. (COSTA et al, 2013, p. 213)

Tendo por base a informação obtida por meio de aplicação de questionários aos estudantes do terceiro ano do ensino médio de três escolas da cidade de Porto Alegre (uma escola estadual, uma municipal e uma particular, com questionários aplicados em duas turmas em cada escola, no ano de 2013) (p. 76), Castro (2013) explora a frequência de participação dos estudantes em cursos preparatórios para o vestibular ou para o Enem, em aulas particulares e em cursos de esporte, música e idiomas. Em linha com os resultados obtidos por Gomes et al (2010), a autora registra maior participação relativa dos alunos da escola privada em todos os tipos de curso, inclusive nas aulas particulares, que novamente se concentram nas disciplinas de matemática e física (p. 125). Ainda em relação às aulas particulares, a pesquisa indica que na escola privada e nas escolas públicas, certa proporção das aulas era ministrada por um professor da escola em que os alunos estudavam (16% no caso da escola particular e 20% em cada uma das escolas públicas) (p. 129) e que a iniciativa de procurar as aulas foi dos alunos em mais de 80% dos casos, sendo baixa a frequência dos respondentes que indicou que a iniciativa partiu dos pais (p. 131), resultado válido para cada uma das três escolas.

Em relação aos cursos de esporte, música e idiomas, vale destacar a variabilidade das atividades frequentadas pelos alunos das escolas privadas (em que 67% praticavam alguma dessas atividades) relativamente à variabilidade da prática dessas atividades entre os alunos das duas escolas públicas (em que 17% e 19% dos estudantes da escola estadual e municipal participavam de alguma dessas atividades, respectivamente): enquanto na escola privada os alunos frequentavam 13 tipos de atividades esportivas (academia, futsal, handball, corrida, tênis, futebol, natação, musculação, vôlei, ballet, halterofilismo, jazz e slackline), os da escola municipal frequentavam 4 tipos de atividade (futebol, natação, surf e skate) e os da escola estadual só jogavam futebol. Em relação às aulas de idiomas, os alunos da escola privada frequentavam cursos de inglês, alemão, francês, espanhol e coreano, enquanto os estudantes da escola municipal participavam de cursos de inglês, espanhol e francês e os da escola estadual estudavam inglês e espanhol. O percentual de alunos que indicou participar de algum curso de idiomas, contudo, foi similar entre as escolas privada (40%) e municipal (44%), sendo o maior percentual o da escola estadual (nesse caso, 57% dos respondentes do questionário apontaram fazer algum curso de idiomas). No que diz respeito a cursos de música, somente os estudantes da escola privada registraram participação nesse tipo de atividade (os alunos apontaram participar de aulas de piano, violão e guitarra) (p. 134).

Considerando os estudantes que frequentavam cursos, a pesquisa procurou ainda identificar os motivos que levaram esses alunos a participar de cada tipo de atividade. A motivação declarada pelos estudantes para a frequência às aulas de idiomas é útil para exemplificar os diferentes sentidos atribuídos, a determinado curso, por estudantes de diferentes estratos sociais. Enquanto os alunos da escola privada registraram 11 motivos para frequentar cursos de idiomas – sendo as quatro ocorrências mais frequentes as respostas “mais conhecimento”, “aprender uma língua diferente”, “capacitação profissional” e “por prazer” –, 100% dos alunos da escola municipal indicaram que a participação em cursos de idiomas estava relacionada ao preparo para o mercado de trabalho. Para os alunos da escola estadual, a principal motivação dizia respeito à qualificação profissional (60%), o restante (40%) se dividindo igualmente entre o preparo para o ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o preparo para a Copa do Mundo de Futebol, que aconteceria em breve, no Brasil (o que indicava uma preocupação com oportunidades de trabalho que exigiam um segundo idioma) (p. 137-138).

Os dados obtidos na pesquisa de Castro (2013) parecem indicar, portanto, que os estudantes das escolas públicas consideradas tinham uma percepção mais instrumental dos cursos de idiomas, se distanciando do saber desinteressado ou da “cultura livre” da qual fala Bourdieu, desinteresse que pode ser captado, em alguma medida, nas respostas dos estudantes da escola privada. Assim, sem deixar de ter um valor instrumental (que se expressaria na viabilização de determinadas trajetórias escolares e profissionais), parece possível que os cursos de idiomas, a depender da forma como são percebidos ou “consumidos”, podem desempenhar uma função de distinção social, já que a distância da necessidade que permite a alguns estudantes a prática do estudo “por prazer” pode sinalizar o pertencimento a determinados grupos sociais – grupos que reúnem outras características tidas como desejáveis, que estão além do curso de idiomas –, em dinâmica similar à descrita por Bourdieu, em *A Distinção*.

Por fim, tratando das estratégias de preparo para os exames relativos ao acesso ao ensino superior, Castro (2013) registra que 81% dos alunos da escola privada estavam frequentando cursos preparatórios (para o Enem ou para o vestibular) pagos. Na escola estadual esse percentual era de 16% e na municipal, 35%. Apesar disso, a intenção de ingressar no ensino superior foi alta nas três escolas (100% dos respondentes da escola privada pretendiam cursar o ensino superior, sendo os percentuais das escolas estadual e municipal 93% e 92%, respectivamente) (p. 140-149).

Outra abordagem de pesquisa que tem tratado da participação de estudantes em atividades de ensino suplementar no contexto brasileiro (ainda que de forma menos direta do que os estudos anteriormente citados) é a que se dedica à investigação das trajetórias escolares de estudantes caracterizados como membros de determinada elite. Em um destes estudos, Nogueira (2004) analisa as estratégias educativas de 25 famílias de grandes e médios(as) empresários(as), por meio de entrevistas feitas com os jovens de cada família e com suas mães. Entre os resultados, a autora aponta que, ao contrário do que indicaria o senso comum, o sucesso escolar não é a regra entre os estudantes considerados. Em linhas gerais, pode-se dizer que a posse de recursos econômicos não se associa a bons resultados escolares nos casos considerados e que tanto os jovens quanto suas famílias não parecem depender do acúmulo de capital escolar<sup>14</sup> para viabilizar as trajetórias profissionais pretendidas.

Conforme o relato dos entrevistados, pode-se entender que os certificados escolares são percebidos mais como uma forma de legitimar uma posição a ser ocupada, mais ou menos pré-definida e alinhada tanto aos estilos de vida das famílias quanto às áreas de atuação profissional dos pais, do que como meio para alcançar determinada posição social (Nogueira, 2004, p. 142-143). De toda forma, em linha com a necessidade de garantir o aval escolar necessário para a legitimação das posições a serem ocupadas, as famílias lançam mão de estratégias que possam corrigir ou compensar trajetórias escolares que estejam em desacordo com o que se pretende. Tratando especificamente do momento relativo ao ingresso no ensino superior, o estudo indica que essas estratégias se materializam tanto na busca por instituições de ensino pouco exigentes ou menos seletivas (p. 137) quanto “*mediante o auxílio largamente utilizado dos “cursinhos”*” (p. 136, grifo meu).

Brandão e Lellis (2003), em análise da escolarização dos filhos de elites acadêmicas, também fazem referência à demanda por ensino suplementar por parte dessas famílias. Por meio de questionários e da realização de entrevistas com professores(as) de uma universidade privada do Rio de Janeiro, todos com filhos entre 7 e 17 anos, as autoras caracterizam o perfil socioeconômico e cultural do público considerado e o grau de envolvimento dos pais e dos

---

<sup>14</sup> Utilizo o termo “capital escolar” mais no sentido de acúmulo de um conjunto de experiências educativas, reconhecido por meio de certificados, títulos ou diplomas, que tende a ser socialmente rentável, garantindo retornos em termos de vantagens profissionais ou em termos de prestígio social – retornos que, por sua vez, podem ser úteis para a viabilização de determinados padrões de vida –, do que no sentido de títulos ou certificados que apenas sancionam, pela via escolar, o capital cultural previamente acumulado em seus estados incorporado e objetivado (sobre estados do capital, ver Bourdieu, 2013a, p. 79-88).

filhos com aspectos relativos à educação escolar, o que permitiu mapear as estratégias educativas dessas famílias.

Entre outros achados, a pesquisa identifica que os professores universitários que responderam ao questionário não guardam grandes expectativas em relação ao trabalho das escolas de seus filhos, mas aponta que o domínio de uma espécie de “senso do jogo” – viabilizado pelas experiências desses professores em suas próprias trajetórias educativas – contribui para que o acompanhamento da escolarização dos filhos seja eficiente no sentido de “acionar estratégias corretivas e mesmo preventivas em face do primeiro sinal de risco de insucesso, como é o caso da *aula particular, prática a que recorrem esses pais com muita frequência*” (BRANDÃO e LELLIS, 2003, p. 519, grifo meu). Ainda em relação a práticas que podem ser caracterizadas como ensino suplementar, a pesquisa indica que:

Os filhos desenvolvem uma série de atividades extra-escolares – esportes, línguas estrangeiras, artes... Todos os entrevistados sem exceção afirmam que pagam cursos fora do horário escolar, mesmo para os filhos que estudam em escolas de tempo integral ou de jornadas mais extensa como são as escolas bilíngues, caso de quatro entrevistados. Se, à primeira vista, essas atividades podem estar representando uma estratégia educativa de valorização da cultura livre de que fala Bourdieu, e certamente estão, expressam também um poderoso instrumento de conhecimento – reconhecimento – distinção. (BRANDÃO e LELLIS, 2003, p. 520)

Um terceiro tipo de pesquisa que, a depender do enfoque dado, dialoga com o tema desta tese, é o que trata das trajetórias educativas (entre outros aspectos) de jovens e adolescentes de camadas populares no contexto brasileiro. Na maior parte dos casos, essas pesquisas se dedicam ao estudo de trajetórias educativas de estudantes de camadas populares que alcançaram posições relativamente favoráveis no campo escolar. Isto é, esses estudos geralmente procuram compreender o contexto, os caminhos percorridos e as experiências de vida de estudantes de camadas populares que obtiveram um sucesso escolar pouco frequente entre estudantes de condição social semelhante (TARÁBOLA, 2010; PIOTTO, 2007; SETTON, 2005; PORTES, 2001; VIANA, 1998).

Para esta tese destaco, contudo, a pesquisa empreendida por Santos (2018), que explora as trajetórias educativas de jovens de camadas populares que não necessariamente alcançaram posições de destaque em seus percursos escolares. Essa pesquisa interessa principalmente porque explora, a partir de entrevistas com 40 jovens egressos do ensino médio público

(residentes na cidade de São Paulo, com idades entre 18 e 24 anos), um conjunto heterogêneo de experiências, possibilidades e disposições em relação aos estudos, diversidade de situações associada a trajetórias escolares e profissionais que passam, inclusive, por presenças e ausências em cursos suplementares, com destaque para os cursos pré-vestibulares.

Em um dos recortes da pesquisa, são destacadas as narrativas de um grupo de 20 jovens que compartilhavam de percepções positivas acerca de suas relações com a escola e com os estudos. Entre esses jovens, a autora destaca que foi observada certa mobilização dos pais em torno da escolarização dos filhos, mobilização que envolveu, entre outras coisas, a frequência a atividades de reforço escolar. Nesse caso, vale notar que a participação em atividades suplementares não aparece como uma iniciativa isolada, mas como parte de um conjunto de práticas voltadas a uma formação entendida como desejável. As iniciativas elencadas foram:

[...] a procura por escolas públicas com melhor reputação (12); a tentativa de assegurar a frequência a escolas privadas (5); *a busca por atividades de reforço e complementares à ação da escola* (5); o incentivo de que realizassem atividades culturais, de lazer e/ou religiosas apreendidas como maneiras de afastá-los de uma sociabilidade tecida no espaço da rua (3). Essas iniciativas foram enfatizadas pelos indivíduos para ressaltar a ação de suas famílias na conformação de percursos escolares marcados por um relativo engajamento em torno dos estudos, bem como das práticas de socialização empreendidas por elas no sentido de assegurar o sucesso escolar dos filhos. (SANTOS, 2018, p. 103-104, grifo meu)

A pesquisa indica que também era comum entre os jovens desse subgrupo o (re)conhecimento de diferenças relativas à qualidade de diferentes instituições de ensino superior e quanto às possibilidades de inserção profissional associadas ao ingresso em determinados cursos e/ou em determinadas universidades. Esse conhecimento das “regras do jogo” no que diz respeito à transição para a ensino superior envolveu, por um lado, a percepção de que era preciso um preparo extraescolar para os concorridos processos seletivos associados ao ingresso em universidades/cursos de maior prestígio, percepção que geralmente se traduzia na constatação da necessidade de participação em cursos pré-vestibulares. Por outro lado, o conhecimento dos caminhos que deveriam ser percorridos para que as trajetórias de ajuste ao ambiente escolar e de construção de uma imagem positiva de si mesmos enquanto estudantes continuassem a ser desenvolvidas – caminhos que passariam pelo acesso às disputadas vagas das universidades públicas (reconhecidas como de melhor qualidade e como uma via promissora de ascensão social) –, em boa parte dos casos resultou em estresse, sofrimento e frustração, já que a



constatação de que as experiências de sucesso escolar no ensino básico não constituíam garantia de bons resultados no tipo de processo seletivo que precisavam enfrentar era seguida da constatação de que o acesso a cursinhos não seria possível, ou seria possível somente mediante rendimentos viabilizados por eles mesmos, o que envolveria uma rotina combinada de trabalho e estudos que, segundo a percepção deles, os deixava em desvantagem em relação a quem podia se dedicar exclusivamente aos estudos. O relato de duas jovens entrevistadas dá uma ideia da frustração e da sensação de impotência dos que constatavam a necessidade do preparo oferecido pelos cursinhos, mas não tinham condições de acessá-los:

Eu sempre me esforcei a vida inteira, mas no terceiro ano eu acho que eu estava surtada já. Eu via todo mundo se matando, estudando. Aí eu pensava: eu não vou conseguir nada. E, quanto mais eu pensava que eu não ia conseguir nada, mais desesperada eu ficava e menos eu estudava. Eu ficava mais tempo pensando que eu deveria estudar do que realmente estudando. Aí, foi complicado. *Eu via o pessoal fazendo cursinho... Meu Deus! Eu não fiz cursinho, não fiz nada. Eu tenho só o ensino médio!* Foi uma época que eu estava procurando trabalho, eu fazia o ensino médio e o técnico, então, tudo isso foi... Aí, foi até um ano assim, que foi tanta pressão que eu acho que eu até relaxei um pouco assim na questão da, da [embarga a voz] escola. Eu não repeti, não fiquei com nenhuma nota baixa, mas na questão das notas, as minhas notas já não eram a mesma. Por quê? Porque eu acho que eu estava tão pressionada e, na ETEC, tudo era faculdade, faculdade, faculdade. Todo mundo tinha que fazer faculdade, que parecia que se você não fizesse faculdade, você não ia ser nada nessa vida. Aí, foi meio pesado assim. (Carolina, em entrevista para SANTOS, 2018, p. 112, grifo meu)

Tipo, eu entrava às nove da manhã no trabalho e saía só às cinco. Só que eu trabalhava lá na Vila Mariana, então, a semana inteira era aquela rotina: sair de casa bem cedo, trabalhar o dia inteiro e depois pegar o metrô lotado, o ônibus lotado. Duas vezes por semana, eu ia no inglês, porque desde que eu comecei a trabalhar, que eu ainda estava no ensino médio, eu comecei a pagar inglês (...). Aí, eu estudava alguma coisa no ônibus, senão, eu dormia um pouco, acordava e estudava mais um pouco. Eu ia no cursinho só no sábado. Eu ficava lá o dia inteiro. Era muito puxado, porque eu estava cansada da semana inteira. Quando dava uma hora da tarde, depois do almoço, eu já estava... Tinha aula que eu dormia. Tipo, aula de Biologia eu dormia. Eram três aulas seguidas, então, eu não conseguia. No domingo eu estudava ou, então, eu ficava fazendo nada: dormia, descansava, via televisão. Era essa a minha rotina. (Anita, em entrevista para SANTOS, 2018, p. 149)

Como as duas falas utilizadas como exemplo indicam, a percepção de uma quase obrigatoriedade de participação em cursos pré-vestibulares combinada com a impossibilidade de acessar esses cursos – ou combinada com a impossibilidade de se dedicar adequadamente a eles – tende a gerar uma espécie de sentimento de injustiça entre aqueles em que as melhores esperanças de ascensão social residem no acúmulo de um capital escolar que não pode ser

obtido por causa de desvantagens que nada têm a ver com as características ou disposições dos indivíduos enquanto estudantes, situação que diferencia os estudantes de camadas populares dos demais.

Considerando o total das 40 entrevistas realizadas, a autora registra que “O acesso a cursinhos pré-vestibulares foi mencionado por 16 entrevistados como principal alternativa para lidar com as dificuldades encontradas para lograr êxito nos exames de mérito acadêmico” (SANTOS, 2018, p. 143). Nos demais casos, as formas de lidar com a continuação dos estudos após o término do ensino médio variaram, sendo comum o registro de situações em que os entrevistados afastam qualquer consideração sobre a possibilidade de tentar competir, via exames de seleção, por vagas em universidades ou cursos de maior prestígio, assim como ocorrem situações em que os entrevistados indicam não ter clareza sobre a hierarquia entre instituições de ensino ou entre cursos (em relação à qualidade, prestígio e dificuldade de acesso), sendo o ensino superior e os mecanismos de acesso a ele temas distantes de suas realidades. Nas palavras de uma das entrevistadas:

Eu sabia, assim que existia o Enem, o vestibular... Mas, eu não tinha ideia... Eu não tinha ideia de que era tão difícil, eu não tinha ideia... Eu vivia naquele mundinho, sabe? [Pergunta – Qual mundinho?] Ah! Eu não tinha ideia. A minha vida era isso: ir para a escola, voltar para casa, fazer o que tinha para fazer. Eu não tinha muito consciência. Assim, eu sabia que tinha a universidade, que tinha a USP e tal, mas... Eu não sei como te explicar! Eu não sabia o que era. Na minha cabeça... Eu achava que... Eu pensava: eu vou fazer Medicina, eu vou ser médica, é isso que eu quero. Mas, eu não tinha consciência. Eu não sabia muito de nada, eu não sabia, eu não sabia. O meu mundinho era aquele ali, aquele. Eu tinha aquela rotina, mas eu não pensava muito sobre o que eu ia fazer, no que aquilo, no que a escola ia me ajudar. (Luana, em entrevista para SANTOS, 2018, p. 128)

Como é possível notar, a pesquisa existente sobre a participação dos estudantes brasileiros em cursos oferecidos fora do tempo do ensino regular indica certa tendência de associação entre a condição social dos estudantes e a frequência a esses cursos. Além disso, a intenção de obter um sucesso escolar alinhado à viabilização de uma trajetória escolar/universitária entendida como necessária ou desejável, que aumente as chances de sucesso profissional e de acesso a condições de vida relativamente satisfatórias, parece constituir um dos princípios explicativos da demanda por cursos suplementares em nosso contexto, ainda que estudantes ou famílias nem sempre atuem de forma consciente no sentido de estabelecer uma relação entre a participação nesses cursos e os retornos escolares, econômicos ou sociais associados às atividades

suplementares frequentadas ou associados à forma como essas atividades são vivenciadas/experienciadas.

Procurando contribuir para a ampliação do debate sobre o tema, as seções seguintes desse capítulo são dedicadas à análise descritiva e exploratória de bases de dados que trazem informações sobre a participação de estudantes brasileiros em atividades de ensino complementar. A primeira base a ser explorada foi constituída a partir das informações coletadas no questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio de 2014. Em seguida, serão analisados os dados da POF de 2017-2018.

A escolha das bases de dados foi feita considerando não só quantidade, a qualidade e a abrangência das informações disponíveis, mas também o ano a que se referem. O estudo dos dicionários de variáveis de outras bases de dados ou das mesmas bases, com dados disponíveis para outros períodos<sup>15</sup>, permitiu a triagem das bases que, até o momento de realização deste trabalho, parecem representar a melhor combinação de disponibilidade e atualidade de informações, considerando os propósitos da pesquisa.

## **2.2.A participação dos estudantes brasileiros em cursos suplementares, com base no Enem de 2014**

A base de dados do Enem de 2014 é uma das únicas existentes que, simultaneamente, traz informações sobre a participação em cursos oferecidos fora do tempo dedicado ao ensino regular, tem abrangência nacional e apresenta informações essencialmente sobre jovens e adolescentes que estão finalizando o ensino médio ou que terminaram essa etapa do ensino básico há pouco tempo<sup>16</sup>. Sendo assim, é uma das fontes de informação que, no Brasil, melhor dialoga com a literatura internacional sobre *shadow education*.

---

<sup>15</sup> Os dicionários de variáveis do Saesp, da Prova São Paulo e do PISA foram alguns dos dicionários avaliados para compor a pesquisa. Especialmente no caso do PISA, os itens com melhores informações sobre a participação de estudantes em cursos suplementares eram opcionais e não foram respondidos pelos estudantes brasileiros. Os dados do PISA sobre questões mais gerais sobre a participação em atividades de ensino complementar (que dizem respeito às horas semanais de participação em cursos não identificados) não foram considerados na tese, pois os padrões observados nas respostas indicam a possibilidade de equívocos no preenchimento dos questionários.

<sup>16</sup> Após 2014, os itens sobre participação em cursos extraescolares (existentes desde 2008) foram excluídos dos questionários contextuais do Enem.

Contraopondo-se a essas vantagens, pode-se dizer que os dados do Enem não são representativos da situação do país no que diz respeito à participação de jovens e adolescentes em atividades de ensino suplementar, restrição comum a parte dos estudos dedicados ao tema (BUCHMANN et al, 2010, p. 441; IRESON, 2004, p. 111-112; MISCHO e HAAG, 2002). Isto é, as informações disponíveis retratam as práticas relativas a determinados cursos suplementares somente para o caso dos estudantes que participaram do Enem de 2014 e que responderam a esses itens do questionário. Neste sentido, pode-se dizer que ao menos dois tipos ou processos de seleção explicam as diferenças entre os participantes do Enem e o restante da população em idade equivalente, no que diz respeito à participação em cursos suplementares: 1) tendo em vista que os estudantes inscritos no Enem estão concluindo ou concluíram o ensino médio e que, além disso, estão entre os que se mobilizaram para participar do exame, é muito provável que eles constituam uma espécie de seleção de estudantes, já que muitos de seus pares não concluíram o ensino médio e, muitos dos que concluíram, não puderam ou não quiseram participar do exame ou, ainda, não souberam da existência do Enem. Nesse caso, os fatores que provavelmente explicam essa seleção (entendo que no caso brasileiro a condição social dos estudantes provavelmente é um dos principais fatores explicativos dessa seleção de alunos cuja trajetória escolar inclui a participação no Enem) possivelmente implicam também uma maior participação em cursos suplementares; 2) é possível supor que os estudantes que participaram do Enem apresentam maior percentual de participação em determinados cursos suplementares do que os que não se inscreveram no exame, já que os motivos que levaram parte dos estudantes a participar do exame pode também tê-los levado a buscar formas de obter resultados satisfatórios no exame (tendo em vista que o Enem de 2014 foi utilizado, em grande medida, como critério para seleção nos cursos superiores oferecidos pelas universidades federais, é razoável supor que os participantes de cursos preparatórios para o Enem ou para o vestibular, por exemplo, estejam relativamente mais presentes entre os participantes do Enem do que na população em geral, considerando faixas etárias e níveis socioeconômicos equivalentes).

Considerando o exposto, pode-se supor que os dados explorados adiante tendem a sobrestimar, do ponto de vista relativo, a participação de jovens e adolescentes brasileiros em cursos suplementares, ainda que esse viés provavelmente varie a depender do curso.

O Enem de 2014 contou com 8,7 milhões de inscritos, sendo aproximadamente seis milhões o número de presentes nas provas (INEP, 2014). O questionário preenchido pelos estudantes deu

origem a um conjunto de informações que permite a caracterização socioeconômica dos mesmos. A essas informações foram adicionados, após os testes, os desempenhos dos alunos em cada prova (Ciências da Natureza – CN, Ciências Humanas – CH, Linguagens e Códigos – LC, Matemática – MT e redação). Esse conjunto de dados deu origem à base de microdados do Enem de 2014<sup>17</sup>, utilizada neste e nos próximos dois capítulos para análises diversas, em conjunto com outras bases de dados.

Entre os itens do questionário contextual preenchido pelos estudantes, sete questões tratavam da participação dos inscritos no Enem em diferentes cursos: profissionalizante, preparatório para o vestibular, ensino superior, língua estrangeira, computação ou informática, preparatório para concursos públicos e outro curso. Considerando os propósitos desta pesquisa, é de especial interesse a análise dos dados relativos aos cursos preparatórios para o vestibular e de língua estrangeira (ou de idiomas), pois dialogam diretamente com conteúdos ou disciplinas do ensino regular e influenciam, potencialmente, a trajetória escolar/universitária dos estudantes, já que tratam de temas cobrados em provas e testes.

Além desses dois tipos de cursos, em parte das análises serão consideradas também as categorias “outro curso” e cursos de computação ou informática. No primeiro caso a escolha se justifica pelo fato de que a opção “outro curso”, presume-se, trata inclusive do caso das aulas de reforço escolar (em quaisquer disciplinas), tipo de atividade de ensino suplementar de interesse para a análise. No segundo caso, os dados relativos aos cursos de computação ou informática serão objeto apenas da análise descritiva feita neste capítulo e da análise dos fatores associados à participação em cursos, feita no próximo capítulo, pois ainda que esses cursos guardem certa correspondência com atividades e dinâmicas de ensino e aprendizagem no ensino regular (o que justifica a inclusão desses cursos na análise), geralmente não tratam de temas que são cobrados em provas e testes que medeiam a progressão dos estudantes nos sistemas de ensino (dessa forma, os cursos de informática não fazem parte da análise dos fatores associados ao desempenho dos alunos nas provas do Enem, empreendida no quarto capítulo).

A Tabela 1, que ilustra a forma como os itens foram dispostos no questionário respondido pelos estudantes, explicita as quatro principais restrições da informação coletada: não é possível

---

<sup>17</sup> Dados disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>, acessados em 22 de abril de 2019.

identificar se os cursos são ou não pagos, assim como não é possível identificar os conteúdos, a qualidade e o formato dos cursos realizados. No caso dos cursos de idiomas, o conhecimento do conteúdo de cada curso seria de especial interesse, tendo em vista o estabelecimento de correlações entre conteúdos e indicadores da condição social dos estudantes (com informação mais detalhada seria possível, por exemplo, verificar como o acesso a cursos de inglês, espanhol, francês, alemão e italiano, entre outros, varia em função da condição social dos estudantes). O mesmo tipo de correlação poderia ser feito a partir do detalhamento sobre o pagamento ou não pelos cursos, ou com as informações sobre formato (presencial, à distância, individual, em pequenos ou em grandes grupos) e qualidade dos cursos (seria difícil, contudo, definir o que constituiria, em cada caso, um curso de qualidade, assim como seria trabalhoso viabilizar indicadores relativos à qualidade a ser mensurada).

Tabela 1 - Questões sobre atividades suplementares no Enem de 2014

Indique os cursos que você frequenta ou frequentou:	Sim	Não
48. Curso preparatório para o vestibular	(A)	(B)
50. Curso de língua estrangeira	(A)	(B)
51. Curso de computação ou informática	(A)	(B)
53. Outro curso	(A)	(B)

Fonte: Questionário socioeconômico – Dicionário de microdados – Enem 2014 – INEP/MEC

Ainda sobre o formato dos itens, vale notar que a pergunta diz respeito a cursos que o respondente “frequenta ou frequentou”, sem delimitar o período em que a participação nos cursos ocorreu. Sendo assim, as respostas podem ter relação com um curso feito em qualquer momento da trajetória educacional dos estudantes. Ao menos no caso dos cursos preparatórios para o vestibular, contudo, pode-se inferir que tenham sido frequentados no final do ensino médio ao após a conclusão dessa etapa de ensino.

As Tabela 2 traz as frequências absolutas e relativas de participação em cada curso, consolidadas para o Brasil, assim como os valores relativos às informações ausentes. Os dados equivalentes referentes a cada estado estão disponíveis no Anexo 1. O Gráfico 1 ilustra os percentuais de participação em cada curso após a exclusão das informações ausentes, isto é,

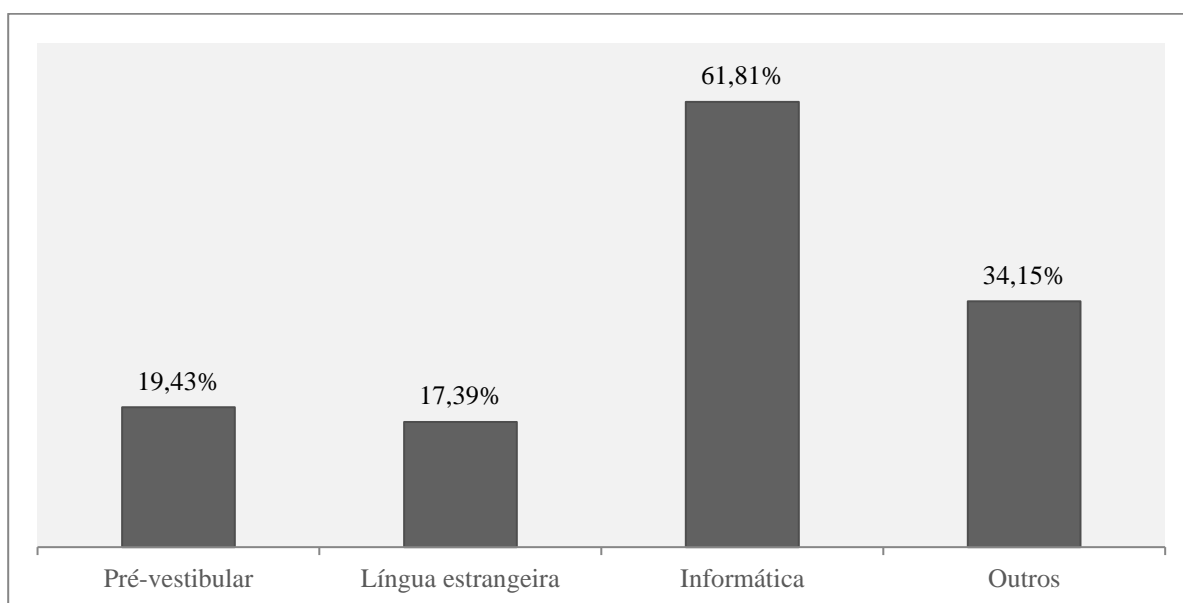
considerando somente os indivíduos que responderam aos itens sobre a participação ou não nos cursos.

Tabela 2 - Participação em cursos suplementares - Enem 2014 - Brasil

Cursos	Sim		Não		N. A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	1.046.268	12,00%	4.337.371	49,73%	3.338.609	38,28%	8.722.248
Língua estrangeira	935.949	10,73%	4.447.690	50,99%	3.338.609	38,28%	8.722.248
Informática	3.327.749	38,15%	2.055.890	23,57%	3.338.609	38,28%	8.722.248
Outros	1.838.493	21,08%	3.545.146	40,64%	3.338.609	38,28%	8.722.248

Fonte: Enem 2014 – INEP/MEC. Elaboração própria.

Gráfico 1 - Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – Brasil (considerando o total das respostas disponíveis para cada item)



Fonte: Enem 2014 – INEP/MEC. Elaboração própria.

Em relação às informações ausentes, além do número ser alto (aproximadamente 40% dos estudantes que preencheram o questionário não responderam a esses itens), chama a atenção o fato de o valor dos dados faltantes ser o mesmo para todos os cursos, o que sugere que o não preenchimento desses itens ocorreu em bloco (quem não assinalou o primeiro item, também não respondeu aos seguintes).

No que diz respeito à participação em cada tipo de curso, destaca-se o alto percentual de frequência a cursos de informática entre os que responderam a esse item do questionário,

conforme exposto no Gráfico 1. Os valores referentes à participação em cursos de idiomas e preparatórios para vestibulares, ainda que menores, não podem ser considerados baixos.

A informação que mais interessa para análise, contudo, vem do cruzamento dos dados de participação em cada curso com os dados relativos às características dos estudantes. Para esse tipo de análise, a opção foi desagregar os dados por estado. Como cada estado pode ter sua própria dinâmica no que diz respeito aos sistemas de ensino, vagas em cursos superiores, mercado de trabalho, renda etc., entendo que o tratamento agregado dos dados (isto é, conjuntamente para todo o país) poderia prejudicar a análise, escondendo relações ou tendências que os dados desagregados podem revelar. Sendo assim, para cada estado, foram feitos cruzamentos entre os percentuais de participação em cada tipo de curso e as seguintes variáveis, disponíveis no questionário socioeconômico do Enem de 2014: sexo, cor, local de residência (rural ou urbana), tipo de escola em que o respondente cursou o ensino médio (pública ou privada), renda familiar e anos de estudo da mãe. As tabelas referentes a esses cruzamentos estão disponíveis no Anexo 1.

É possível notar, a partir da análise conjunta das tabelas do Anexo 1, que os dados confirmam a tendência, captada em outras pesquisas, de relação entre anos de estudo das mães<sup>18</sup> e a realização de cursos, assim como de relação entre renda familiar e a participação em atividades de ensino complementar. Essa tendência, contudo, mostra padrões diferentes, a depender curso considerado. Nos casos dos cursos pré-vestibulares e de idiomas, em geral, quanto maior a escolaridade das mães e a renda familiar, maior é o percentual de participação nesses cursos. Já no caso dos cursos de informática, na maior parte dos casos parece ocorrer um pico no percentual de participação em faixas intermediárias de escolaridade e de renda, com os menores percentuais registrados nas menores e nas maiores faixas de escolaridade e renda. Em relação à variável “outros cursos”, a identificação de padrões é mais difícil, provavelmente devido à diversidade de cursos que integram essa categoria. A Tabela 3 exemplifica o comportamento da participação em cada curso, segundo a escolaridade das mães, para o caso do estado de São Paulo:

---

<sup>18</sup> Optei por utilizar como referência para a análise os dados de escolaridade das mães dos estudantes supondo que os resultados seriam bastante próximos caso fosse considerada a escolaridade dos pais, tendo em vista a existência de homogeneidade educacional no contexto brasileiro (sobre isso, ver RIBEIRO e SILVA, 2009).



Tabela 3 - Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – SP

<b>Cursos</b>	<b>Não est.</b>	<b>1ª à 4ª</b>	<b>5ª à 8ª</b>	<b>EM inc.</b>	<b>EM comp.</b>	<b>ES inc.</b>	<b>ES comp.</b>	<b>Pós-grad.</b>	<b>Não sabe</b>
Pré-vestibular	7,8%	10,9%	12,5%	15,3%	17,0%	22,6%	26,9%	32,1%	7,6%
Idiomas	10,9%	18,3%	23,8%	29,4%	33,1%	41,1%	46,7%	55,0%	16,7%
Informática	50,7%	61,0%	63,5%	62,5%	63,1%	56,7%	52,7%	50,9%	49,7%
Outros	28,9%	31,5%	31,6%	31,9%	31,8%	31,8%	30,9%	33,7%	29,3%

Fonte: Enem 2014 – INEP/MEC. Elaboração própria.

Os gráficos disponíveis no Anexo 2 também são úteis para ilustrar essas diferenças de padrões, que parecem indicar que estudantes/famílias que ocupam posições diferentes no espaço social (posições representadas, ainda que de forma imprecisa, pelos anos de estudo das mães e pela renda familiar), possivelmente tendo por base diferentes motivações, possibilidades e expectativas relacionadas à formação suplementar, desenvolvem diferentes linhas de ação em relação às práticas de ensino suplementar: os estudantes com maior renda familiar, por exemplo, provavelmente poderiam ter um percentual de participação em cursos de informática maior do que os estudantes das faixas intermediárias de renda, caso desejassem, mas isso não ocorre, já que provavelmente esse tipo de curso está relativamente menos ajustado às trajetórias escolares e/ou profissionais e/ou sociais pretendidas pelos estudantes/famílias que detêm mais recursos – ao que parece, o ajuste das estratégias de formação suplementar às condições sociais dos estudantes extrapola a questão da disponibilidade de recursos financeiros.

Em relação à cor declarada pelos respondentes, a análise das tabelas disponíveis no Anexo 1 não permite a identificação de tendências claras. Em boa parte dos estados, a participação de alunos brancos em cursos preparatórios para o vestibular e em cursos de idiomas é maior do que no caso de estudantes que declararam outra cor, mas geralmente a diferença é pequena e, em alguns estados, a situação chega a se inverter no caso dos cursos preparatórios para o vestibular. A participação em cursos de informática e em outros cursos não parece ter associação relevante com a cor indicada no questionário do Enem.

No que diz respeito à relação entre o sexo dos estudantes e a participação nos cursos considerados, pode-se observar leve tendência de maior participação feminina em cursos pré-vestibulares, não sendo possível notar relações relevantes no caso dos três outros tipos de curso.

Como esperado, tendo em vista as relações observadas entre renda e a frequência a cursos, é possível notar, a partir da análise das informações disponíveis no Anexo 1, maiores percentuais

de participação em cursos preparatórios para o vestibular e em cursos de idiomas entre os estudantes de escolas privadas, relativamente aos estudantes de escolas públicas. O padrão inverso é novamente observado para os cursos de informática, frequentados em maior proporção pelos estudantes que realizaram o ensino médio em escolas públicas.

Com poucas exceções, pode-se dizer que a participação nos cursos preparatórios para o vestibular, em cursos de idiomas e de informática é relativamente mais frequente entre os estudantes que declararam morar em regiões urbanas, ainda que em muitos casos a diferença de percentuais de participação seja pequena em relação aos que residem em áreas rurais. No caso da categoria “outros cursos”, que pode incluir desde aulas particulares de reforço escolar até atividades esportivas ou artísticas, não foi possível identificar padrões de participação segundo o local de moradia dos respondentes.

Além dos padrões identificados nos cruzamentos das variáveis, é possível notar também padrões regionais quanto ao volume de participação nos cursos. Ainda tendo em vista as informações contidas no Anexo 1, pode-se notar que as regiões norte, nordeste e centro-oeste registram maiores percentuais de participação em cursos preparatórios para o vestibular, relativamente aos cursos de idiomas, situação inversa à observada nos estados do sudeste e do sul (com exceção de Minas Gerais). Como exposto antes, estados e regiões apresentam dinâmicas próprias no que diz respeito aos sistemas de ensino, à disponibilidade de vagas em cursos superiores, ao mercado de trabalho etc., o que tende a levar estudantes e famílias a demandarem a formação suplementar que melhor se adequa a cada contexto, tendo em vista as possibilidades e os interesses de cada grupo social (expressos na forma de preferências individuais) em relação às trajetórias educativas e/ou profissionais e/ou sociais pretendidas.

Tendo por base as informações disponíveis na base de dados do Enem de 2014, parece possível dizer que a participação em cursos suplementares constitui uma via importante de formação no contexto brasileiro, ainda que, como indicado anteriormente, os dados do Enem provavelmente superestimem a participação de adolescentes e jovens em cursos suplementares, relativamente à população em idade equivalente. Além disso, parece possível afirmar também que estudantes/famílias de diferentes condições sociais traçam diferentes estratégias de formação suplementar, estratégias essas ajustadas não só à detenção dos recursos que as viabilizam, mas também a trajetórias formativas socialmente condicionadas (condicionadas, não determinadas:

parto do entendimento de que a condição social não determina, de forma automática, as opções feitas quanto à formação suplementar, mas estaria na origem das expectativas e das disposições frente às diferentes possibilidades de experiências educativas, ainda que desvios em relação às trajetórias estatisticamente mais frequentes para cada grupo social sejam sempre possíveis), em dinâmica similar à explicitada por Bourdieu (2013), ao tratar das atitudes das famílias de diferentes classes sociais diante da escola:

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. Para explicar como, em nível igual de êxito escolar, as diferentes classes sociais enviam à quinta série partes tão desiguais de suas crianças, invocam-se, frequentemente, explicações tão vagas como “a vontade dos pais”. Mas, de fato, pode-se ainda falar em de “vontade”, a não ser num sentido metafórico, quando a investigação mostra que “de maneira geral, existe concordância plena entre a vontade das famílias e as orientações tomadas”, ou, melhor dizendo, na maior parte dos casos, as famílias têm aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas? (BOURDIEU, 2013a, p. 51)

Até aqui foram exploradas as relações entre a participação em cursos e algumas características dos estudantes. Com isso, foi possível notar, por exemplo, que a participação em cursos de idiomas e em cursos preparatórios para o vestibular está associada à renda familiar e à escolaridade da mãe dos estudantes, mas não foi possível identificar, entre outras coisas, se os estudantes que participam de cursos de idiomas costumam ser os mesmos que frequentam os cursos pré-vestibulares. Explorar a existência ou não de homologias e distinções no que diz respeito às práticas relativas à participação em cursos suplementares pode ser útil, neste caso, para verificar se há algum padrão, no que diz respeito à participação em cursos suplementares, que possa revelar algo como uma estratégia formativa típica que diferencie grupos de estudantes.

Com o intuito de explorar como a participação em cada curso se associa, simultaneamente, à participação nos demais cursos, e de realizar uma análise inicial dos dados que serão utilizados nos capítulos 3 e 4, os dados relativos à participação dos estudantes do terceiro ano do ensino médio da cidade de São Paulo em cursos suplementares foram submetidos à Análise de Correspondências Múltiplas – ACM. A Análise de Correspondências, técnica utilizada para análises exploratórias de dados, é útil para a análise da interdependência entre variáveis categóricas e entre as categorias destas variáveis (FÁVERO e BELFIORE, 2017). Em linhas

gerais, a análise de correspondências permite que a relação entre variáveis e entre suas categorias, exploradas a partir de tabelas cruzadas de dados (que indicam frequências de ocorrência de cada cruzamento), seja transposta em termos de coordenadas em um gráfico (GREENACRE, 2008). As categorias que guardam maior relação entre si tendem a se agrupar em determinado espaço do gráfico. Dessa forma, é possível analisar, por meio das distâncias relativas entre pontos relacionados a diferentes categorias, o quanto estas categorias se associam ou se opõem.

Bertoncelo (2016) destaca a adequação do uso da ACM para a operacionalização de uma concepção relacional das práticas sociais, já que a construção dos significados associados a cada categoria considerada na análise depende da forma como ela se comporta em relação às demais:

Essa lógica *relacional* implica que as práticas sociais não têm significado em si mesmas, mas apenas em contraste ou em relação com outras. No que se refere ao “consumo cultural”, por exemplo, uma análise relacional não se preocuparia apenas em mensurar o peso de certas variáveis na explicação da probabilidade de um indivíduo “consumir” determinado bem cultural (por exemplo, ir a óperas). Ao invés, a ênfase recairia sobre as relações entre as práticas disponíveis no campo cultural: por exemplo, ir a óperas em relação a ir a shows de rock, ou visitar museus, frequentar (certos) restaurantes, praticar (determinados) esportes etc. Em função disso, o uso da ACM possibilita minimizar os riscos de uma *leitura substancialista* da relação entre uma dada prática e uma dada categoria social (como, por exemplo, se o gosto pela música erudita fosse sempre um indicador preciso de um pertencimento de classe específico). (BERTONCELO, 2016, p. 2, grifos no original)

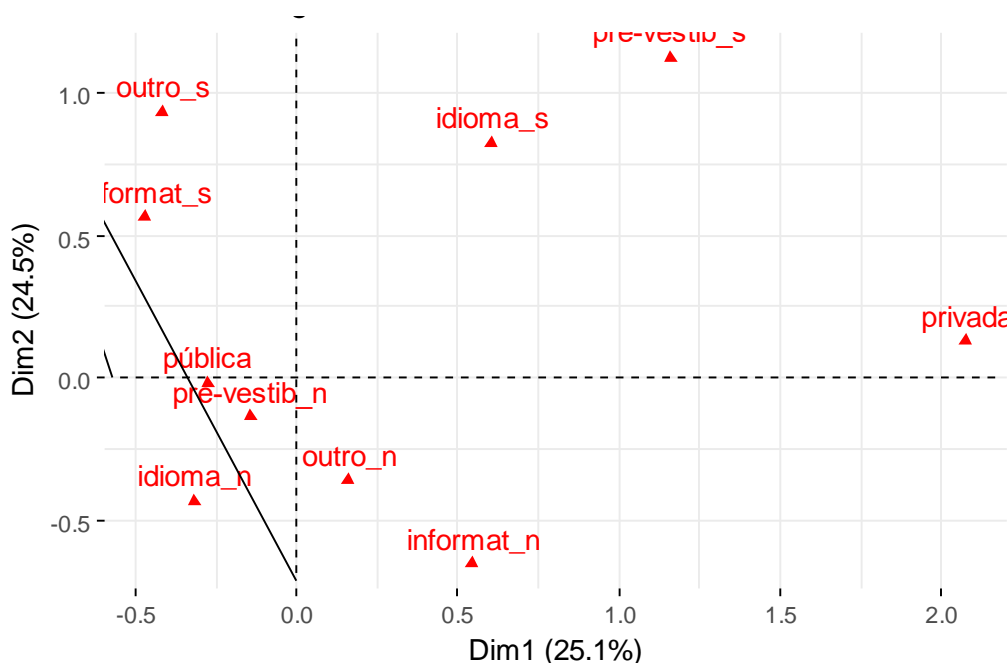
Em relação à escolha do conjunto de dados a serem analisados, a opção foi restringir o universo de análise a um contexto relativamente homogêneo no que diz respeito aos macro fatores que podem influenciar a participação em cursos suplementares (materializados, por exemplo, na relação entre educação e inserção profissional e nas possibilidades de acesso ao ensino superior), assim como no que diz respeito ao momento que os estudantes estão em suas trajetórias educativas. A cidade escolhida reflete tanto a preferência por um município com um número elevado de inscritos no Enem quanto a preferência por analisar os dados relativos ao contexto em que a parte qualitativa da pesquisa seria empreendida<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Considerando o tempo e os recursos disponíveis, a parte qualitativa da pesquisa, que correspondeu à realização de entrevistas, foi feita na cidade de São Paulo.

O Gráfico 2, que traz o mapa perceptual produzido na ACM, indica ao menos três principais oposições: entre os estudantes que fizeram o ensino médio em escolas públicas e privadas; entre quem frequenta ou frequentou algum tipo de curso e os que não frequentam cursos; e entre a participação em cursos de informática e em “outros cursos” e a participação em cursos de idiomas e em cursos preparatórios para o vestibular. A inserção da rede de ensino como variável ativa<sup>20</sup> teve como propósito verificar se havia tendência, na cidade de São Paulo, de a participação em determinados cursos estar associada à rede em que os estudantes cursaram o ensino médio.

Gráfico 2 - Mapa perceptual das categorias relativas aos cursos suplementares e rede de ensino – ENEM 2014 – São Paulo



Fonte: Elaborado com base nas informações do Enem de 2014.

Como é possível notar, o fato de estudar na rede pública de ensino (na cidade de São Paulo, ela é majoritariamente representada pela rede estadual, no que diz respeito ao ensino médio) frequentemente está associado à não participação em cursos preparatórios para o vestibular, o que não significa, contudo, que estudantes da rede privada incluam com frequência este tipo de

<sup>20</sup> As variáveis ativas “são aquelas consideradas para a *construção dos eixos* e para o *cálculo das distâncias relativas*” (BERTONCELO, 2016, p. 5, grifos no original). Essas variáveis têm sua posição no gráfico definida relativamente à posição das outras variáveis, levando em conta a relação com cada variável, que é captada em termos de frequência com que cada cruzamento ocorre. Elas diferem das variáveis suplementares, que não interferem no cálculo de distâncias relativas, sendo utilizadas para auxiliar na interpretação dos resultados do mapa perceptual.

curso em seu percurso educativo, conforme indicam as distâncias relativas no quadrante superior direito. O que é possível notar é que, de fato, na cidade de São Paulo, considerando as distâncias relativas entre as categorias, a frequência a cursos preparatórios para o vestibular está associada à participação em cursos de idiomas e que a frequência a esses dois cursos é relativamente menos comum entre os estudantes que frequentam cursos de informática, variável relativamente mais próxima da categoria “outros cursos”.

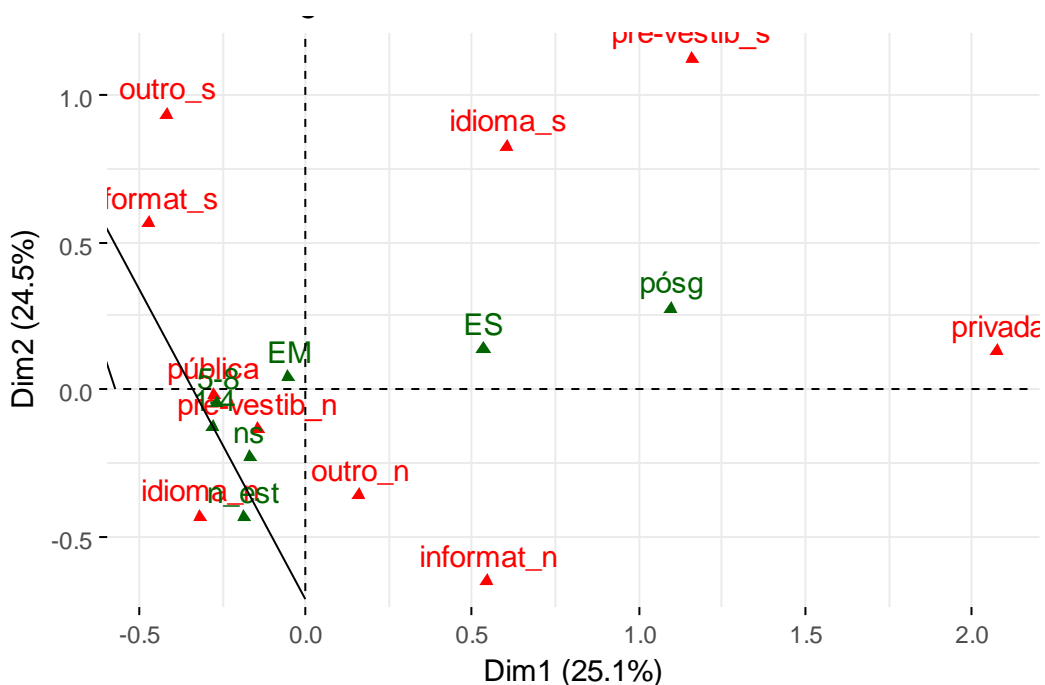
Vale notar ainda que a participação em cursos de informática é relativamente mais frequente entre os estudantes de escolas públicas do que a não participação em cursos de informática, situação inversa à observada para o caso da rede privada, em que a não participação em cursos de informática é relativamente mais frequente do que a participação nesse tipo de curso. Considerando a composição socioeconômica das escolas públicas e privadas, talvez seja possível sugerir que a frequência a cursos de informática esteja associada à aquisição de conhecimentos/experiências com aplicações profissionais mais imediatas, estando a participação nesses cursos ancorada em preocupações de curto prazo relativas à obtenção de trabalho e rendimentos.

Em resumo, o que a ACM parece revelar é que, ao menos entre os concluintes do ensino médio da cidade de São Paulo que responderam ao questionário socioeconômico do Enem de 2014, parece haver uma tendência de, por um lado, estudantes da rede pública frequentarem principalmente cursos de informática e não frequentarem principalmente cursos pré-vestibulares e, por outro lado, de estudantes que frequentam ou já frequentaram cursos de idiomas participarem também de “cursinhos”. Além disso, ainda que estudar na rede pública possa significar não participar de cursos pré-vestibulares e (em menor grau) de cursos de idiomas, não se pode dizer que os estudantes da rede privada façam um uso relativamente intenso de cursos de idiomas e de cursos pré-vestibulares (isso pode ocorrer, em parte, porque muitos estudantes/famílias da rede particular não têm condições de acessar esses cursos, mas também porque parte desses estudantes/famílias pode não perceber esses cursos como necessários, sendo as experiências educativas do ensino regular, entre outros espaços/momentos, entendidas como suficientes para a viabilização da formação almejada. Nesse último caso, é possível, por exemplo, que as experiências no ensino regular sejam suficientes para o ingresso nas universidades ou nos cursos pretendidos, assim como é possível

que a frequência a escolas bilíngues ou a realização de intercâmbios tornem dispensáveis a realização de cursos de idiomas).

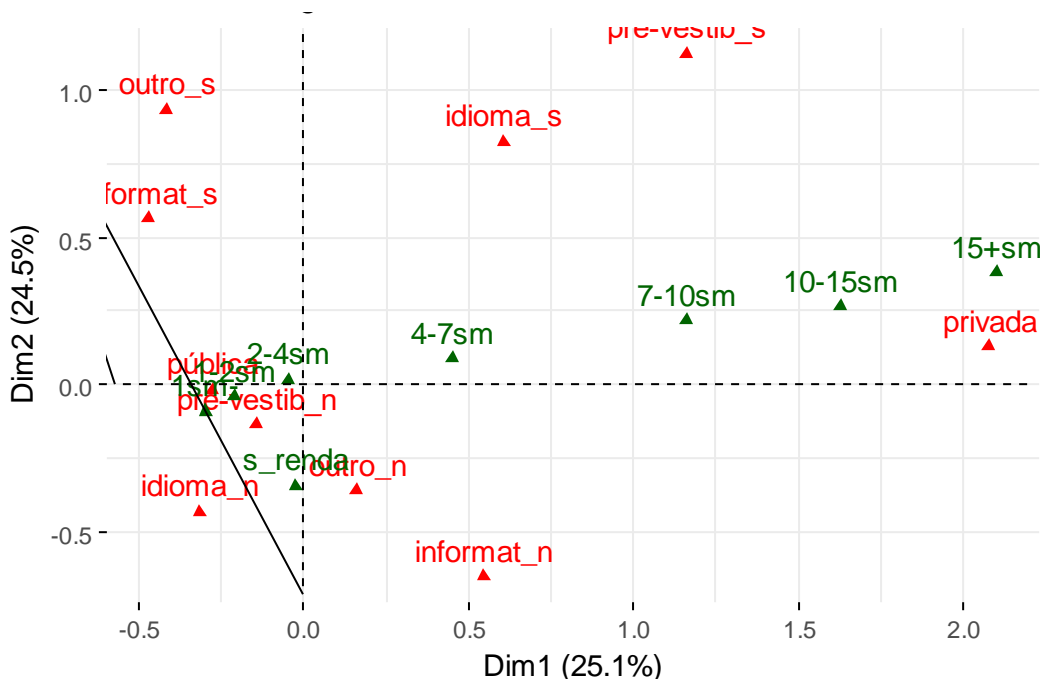
Os Gráficos 3 e 4, que trazem variáveis suplementares sobrepostas à disposição das variáveis ativas, reforçam o que as tabelas do Anexo 1 já indicavam: há certa relação entre a participação nos cursos e anos de estudo das mães, assim como entre a frequência aos cursos e a renda familiar. Além disso, como esperado, a comparação dos gráficos 3 e 4 revela certa semelhança entre as distribuições das variáveis escolaridade e renda.

Gráfico 3 - Mapa perceptual das categorias relativas aos cursos ou atividades suplementares, com sobreposição de categorias de escolaridade da mãe – ENEM 2014 – São Paulo



Fonte: Elaborado com base nas informações do Enem de 2014.

Gráfico 4 - Mapa perceptual das categorias relativas aos cursos ou atividades suplementares, com sobreposição de categorias de renda familiar – ENEM 2014 – São Paulo



Fonte: Elaborado com base nas informações do Enem de 2014.

Esse item teve como objetivo explorar, de forma descritiva, os dados sobre a participação de jovens e adolescentes em cursos suplementares no contexto brasileiro, a partir da base de dados do Enem de 2014. De forma geral, foi possível notar que os percentuais de participação nos diferentes cursos considerados são relativamente altos. Além disso, foi possível notar padrões de participação em cursos segundo as regiões do país e segundo a renda familiar e os anos de estudo das mães dos estudantes. Por fim, a aplicação da técnica de Análise de Correspondências Múltiplas aos dados dos estudantes do último ano do ensino médio da cidade de São Paulo pareceu confirmar tendências que a análise dos dados por estado já sugeria: a participação ou não em diferentes cursos guarda relação não só com a disponibilidade de recursos para acessá-los, mas também com “preferências” de acesso típicas, distintas para diferentes grupos de estudantes. Em linhas gerais, foi possível notar que, ainda que tanto a participação em cursos de informática quanto a frequência a cursos de idiomas e pré-vestibulares possa ser entendida como instrumental – no sentido de viabilizar trajetórias escolares e/ou profissionais –, estratégias e instrumentos são diferentes para estudantes que ocupam posições distintas no espaço social.



O próximo item procura explorar o tema a partir de outra base de dados. O objetivo é ter outro olhar sobre o assunto, a partir de outro tipo de informação. Ainda que as informações de cada base de dados não sejam comparáveis, a análise conjunta dos dados é útil para a montagem do quebra-cabeça teórico-empírico sobre ensino suplementar no contexto brasileiro.

### **2.3.A participação em cursos suplementares, com base na POF de 2017-2018**

A Pesquisa de Orçamentos Familiares – POF, conduzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em periodicidade variável (as cinco edições existentes da POF foram conduzidas em 2017-2018, 2008-2009, 2002-2003, 1995-1996 e 1987-1988), tem como propósito recolher dados sobre consumo, gastos e rendimento das famílias. Com base na informação produzida, é possível tecer análises sobre as condições de vida da população e estabelecer padrões de consumo, segundo classes de renda. A pesquisa é amostral e acompanha o consumo dos domicílios durante 12 meses, com alto nível de detalhamento. Além de possibilitarem a realização de estudos sobre as condições de vida das famílias brasileiras, os dados são utilizados para a definição dos pesos de medidas de índices de preço ao consumidor e para a definição da participação das despesas das famílias no Produto Interno Bruto – PIB (IBGE, 2019).

No que diz respeito aos gastos com educação, a POF 2017-2018 recolheu dados de gastos com pagamento de mensalidades de cursos regulares privados de educação básica (creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) e de ensino superior, entre outros. Além disso, foram coletados dados sobre os gastos com uma diversidade de atividades extraescolares, como cursos de idiomas, música, dança, informática, preparatórios para o vestibular, aulas particulares, aulas de natação, balé e futebol<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> A lista de itens levados em conta nos questionários da POF 2017-2018 pode ser conferida no arquivo POF 4 – Questionário de Aquisição Individual, disponível nos microdados da POF 2017-2018. A lista contida no questionário, contudo, não esgota os itens considerados na pesquisa. A lista completa de itens de consumo, que envolve um grande número de cursos extraescolares, pode ser encontrada no arquivo “Cadastro de Produtos”, também disponível nos microdados da POF 2017-2018. Os microdados da POF 2017-2018 estão disponíveis em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/rendimento-despesa-e-consumo/24786-pesquisa-de-orcamentos-familiares-2.html?edicao=25578&t=microdados> e foram acessados em 13 de dezembro de 2020.

Considerando o escopo da tese e os tipos de cursos suplementares tratados na seção anterior (tendo por base os dados do Enem de 2014), a opção foi explorar os dados da POF 2017-2018 relativos aos cursos de idiomas, informática, pré-vestibulares e aulas particulares<sup>22</sup>. Além de dialogarem com as informações obtidas na base de dados do Enem de 2014, esses cursos contavam com número elevado de observações na amostra da POF, relativamente ao restante das atividades extraescolares, sendo possível observar gastos com cada tipo de curso para todas as unidades federativas.

Ainda que parte dos cursos coincida com os tipos de cursos considerados na seção anterior, a informação captada pela POF é bastante diferente da informação disponível na base de dados do Enem. No caso da POF, as informações dizem respeito aos gastos realizados pelas famílias nos últimos doze meses, tendo por base o momento em que os informantes responderam aos itens sobre gastos com cursos. Sendo assim, a POF consegue captar somente as informações de gastos das famílias que realizaram gastos no período de referência (doze meses), mas não capta os gastos realizados antes desse período. É possível portanto, que muitas famílias tenham realizado gastos com cursos suplementares em outros períodos, mas não no período considerado na pesquisa.

Diante do exposto, pode-se notar que a POF não revela o estoque de cursos já realizados por indivíduos e famílias, mas somente o fluxo de gastos durante um período de doze meses. O Enem, por outro lado, ao questionar os inscritos no exame sobre os cursos frequentados até o momento de realização da prova, capta um estoque de cursos realizados durante a vida dos estudantes, até o momento em que se inscreveram no Enem.

Para a análise que se segue, foram utilizadas as bases “Despesa Individual” e “Morador”, que compõem os microdados da POF 2017-2018. A base de dados relativa às despesas individuais traz as informações de gastos mensais com cada tipo de curso, considerando o último mês (dentro do período de referência de doze meses) em que essas despesas ocorreram, e o número de meses que essas despesas foram realizadas no período de referência. Tendo por base essas informações, foram calculados os gastos anuais para cada tipo de curso (por meio da

---

<sup>22</sup> Não foi possível identificar os tipos de atividades desenvolvidas no que foi considerado “aula particular”, tendo por base os dados da POF 2017-2018. Contudo, como é possível que parte dessas aulas particulares tenha relação com conteúdos ou disciplinas dos cursos regulares da educação básica e como elas contam com um número relativamente alto de observações na amostra, a opção foi considerá-las no conjunto das atividades suplementares a serem analisadas.

multiplicação da despesa mensal pelo número de meses de ocorrência da despesa). Esses gastos anuais, por sua vez, foram divididos por doze, o que gerou estimativas de gastos mensais com cada curso, em um período de doze meses.

Associados aos gastos, foram informados os códigos do informante dos gastos, do domicílio e da unidade de amostragem considerada. Essas informações foram utilizadas para associar os dados sobre despesas individuais às informações disponíveis na base “Morador”, que traz dados sobre características dos moradores de cada domicílio, como renda familiar, cor, sexo, anos de estudo e idade, entre outras.

Ainda que o gasto com cada curso esteja associado a um código que, em princípio, identifica o indivíduo do domicílio que é o responsável pelo gasto, em muitos casos a despesa é registrada como sendo realizada pela pessoa de referência<sup>23</sup> do domicílio. Assim, não é possível estabelecer, com precisão, a relação entre os gastos com cada curso e os indivíduos que de fato participaram de determinado curso, em cada domicílio<sup>24</sup>.

Apesar das restrições que os dados apresentam, entendo que a POF constitui um complemento importante na análise sobre a participação dos indivíduos em atividades suplementares no contexto brasileiro, sobretudo porque traz informações sobre os gastos com diferentes tipos de

---

<sup>23</sup> De acordo com a publicação do IBGE que traz os primeiros resultados da POF 2017-2018, a pessoa de referência “Foi considerada aquela pessoa responsável por uma das seguintes despesas: aluguel, prestação do imóvel ou outras despesas de habitação (condomínio, imposto predial, serviços, taxa, etc.). No caso em que nenhum morador satisfizesse a pelo menos uma das condições acima, a pessoa de referência foi aquela assim considerada pelos moradores da unidade de consumo. Se mais de uma pessoa foi identificada pelos moradores, estabeleceu-se a idade mais alta como critério de escolha.” (IBGE, 2019, p. 14)

<sup>24</sup> Por exemplo, o domicílio número 8 da Unidade Primária de Amostragem número 310041210 conta com quatro informantes, numerados de 1 a 4. No caso desse domicílio, houve registro de gastos com cursos pré-vestibulares para o informante número 1 (pessoa de referência), de 46 anos, do sexo masculino. Como nesse domicílio vivem também dois adolescentes de 17 e 19 anos, é possível que o gasto associado à pessoa de referência seja, na prática, referente ao pagamento de mensalidades de um curso pré-vestibular para um dos filhos. Nesse caso, as características individuais associadas a esse gasto serão as características da pessoa de referência e não as características de quem frequenta o curso pré-vestibular. Esse tipo de imprecisão ocorre em todos os tipos de curso. No caso dos cursos preparatórios para o vestibular, que costumam ser predominantemente frequentados por adolescentes e jovens, é possível notar com mais facilidade esse tipo de imprecisão nos dados. No caso dos outros cursos considerados na análise, é muito difícil identificar se a associação entre gasto e informante está ou não correta, pois os outros cursos não contam com um público típico, que esteja concentrado em determinada faixa etária. De toda forma, é possível identificar imprecisões: no caso dos cursos de idiomas, por exemplo, o domicílio número 8 da Unidade Primária de Amostragem número 160007096 conta com dois registros de gastos com cursos de idiomas associados ao código da pessoa de referência do domicílio. Como o domicílio conta com a pessoa de referência (uma mulher, de 45 anos) e mais duas crianças, de 10 e 8 anos de idade, é possível que os dois registros de gastos com cursos de idiomas (de valores idênticos) estejam relacionados a cursos frequentados pelos filhos da pessoa de referência. Isto é, é pouco provável que os dois registros de gastos com cursos de idiomas estejam relacionados a cursos frequentados pela pessoa de referência.

curso suplementares, informação não disponível na base de dados do Enem. Para a análise descritiva que se segue (médias, proporções e totais), foram considerados os pesos amostrais associados a cada domicílio da amostra, o que torna as estimativas consistentes em relação aos valores populacionais<sup>25</sup>.

A análise dos dados da POF 2017-2018 indica que, considerando como universo somente as pessoas que efetuaram gastos com cada tipo de curso, há certa concentração relativa de indivíduos brancos em cursos pré-vestibulares e, principalmente, em cursos de idiomas (Tabela 4). Como é possível notar, entre os que realizaram gastos com pagamento de cursos de idiomas, 68% são brancos, enquanto no total da amostra apenas 44% dos indivíduos são brancos. A situação se inverte quando são consideradas as pessoas pardas e pretas: representando, respectivamente, 44,4% e 10,2% da amostra, pardos e pretos são somente 23% e 6,5%, entre os indivíduos que realizaram gastos com cursos de idiomas. A mesma tendência pode ser observada no caso dos cursos pré-vestibulares, mas com diferenças menores de participação, segundo a cor.

O padrão de realização de cursos, segundo a cor, se inverte nos casos dos cursos de informática e das aulas particulares. Esses cursos são relativamente mais frequentados por pessoas pardas e pretas, tendo por base a distribuição dos indivíduos, de acordo com a cor, no total da amostra.

Tabela 4 - Distribuição da participação em cursos pagos segundo a cor, entre os que frequentam cada curso, e distribuição dos indivíduos segundo a cor no total da amostra

Cor	Participação em cursos de idiomas	Participação em cursos pré-vestibulares	Participação em aulas particulares	Participação em cursos de informática	Distribuição no total da amostra
Branca	68,0%	52,1%	39,1%	41,5%	44,0%
Parda	23,0%	38,2%	46,2%	45,1%	44,4%
Preta	6,5%	9,0%	13,7%	12,4%	10,2%
Amarela	2,1%	0,3%	0,0%	0,2%	0,7%
Outras	0,4%	0,4%	1,0%	0,7%	0,7%

Fonte: Elaborado, pelo autor, com base nos dados da POF 2017-2018.

<sup>25</sup> Para a estimativa dos valores foram utilizados os pacotes *survey* e *srvyr*, do *software* R, apropriados para pesquisas amostrais complexas como a POF.

No que diz respeito ao sexo, as mulheres contam com maior participação em todos os cursos (Tabela 5). Nesse caso, destacam-se principalmente as aulas particulares, que contam com 67,7% de participação de indivíduos do sexo feminino, que representam 51,6% da amostra. O curso em que os percentuais de participação segundo o sexo mais se aproximam é o de informática, com 54,1% de frequência de pessoas do sexo feminino e 45,9% de frequência de pessoas do sexo masculino.

Tabela 5 - Participação em cursos pagos segundo o sexo, entre os que frequentam cada curso, e distribuição dos indivíduos segundo o sexo no total da amostra

Sexo	Participação em cursos de idiomas	Participação em cursos pré-vestibulares	Participação em aulas particulares	Participação em cursos de informática	Distribuição no total da amostra
Feminino	58,6%	59,9%	67,7%	54,1%	51,6%
Masculino	41,4%	40,1%	32,3%	45,9%	48,4%

Fonte: Elaborado, pelo autor, com base nos dados da POF 2017-2018.

Em todos dos casos, os percentuais de participação em cada curso estão sujeitos às ressalvas relativas à imprecisão da relação entre as características dos indivíduos a quem os gastos estão associados e os indivíduos que de fato frequentam os cursos, conforme exposto anteriormente. Isto é, em diversas situações (não foi possível estabelecer a quantidade de casos), é muito provável que os gastos com cursos frequentados, por exemplo, pelos filhos, tenham sido registrados como gastos dos pais ou de alguma outra pessoa do domicílio. Essa imprecisão se revela principalmente quando a participação em cada curso é correlacionada à idade dos indivíduos.

A Tabela 6 indica os percentuais de participação em cursos segundo faixas de idade. Como é possível notar, a participação em cursos de idiomas se concentra nas faixas intermediárias de idade, que englobam as pessoas entre 24 e 50 anos. As faixas de idade de maior interesse nas pesquisas sobre ensino suplementar, de pessoas de até 15 anos e de pessoas de 16 a 23 anos, contam com percentuais de participação em cursos de idiomas de 6,9% e de 13%, respectivamente. Especialmente no caso de pessoas de até 15 anos, que representam 22% da amostra, é possível que, em diversos casos, os gastos com cursos frequentados por crianças e adolescentes tenha sido associado aos adultos residentes no domicílio. Assim, os percentuais

registrados nas faixas superiores de idade podem estar superestimados e os percentuais das menores faixas de idade, subestimados.

Tabela 6 - Participação em cursos pagos segundo a idade, entre os que frequentam cada curso, e distribuição dos indivíduos segundo a idade no total da amostra

Idade	Participação em cursos de idiomas	Participação em cursos pré-vestibulares	Participação em aulas particulares	Participação em cursos de informática	Distribuição no total da amostra
Até 15 anos	6,9%	2,4%	7,9%	10,6%	22,0%
De 16 a 23 anos	13,0%	42,8%	8,2%	31,3%	12,8%
De 24 a 35 anos	24,1%	8,8%	26,1%	20,2%	17,7%
De 36 a 50 anos	32,9%	26,9%	40,2%	23,3%	21,2%
Mais de 50 anos	23,1%	19,2%	17,6%	14,7%	26,3%

Fonte: Elaborado, pelo autor, com base nos dados da POF 2017-2018.

O mesmo tipo de imprecisão pode ocorrer no caso dos demais cursos. Ainda que a participação em cursos pré-vestibulares esteja concentrada na faixa de idade esperada (42,8% dos indivíduos que registraram esses gastos estão na faixa de 16 a 23 anos, enquanto eles representam apenas 12,8% do total da amostra), é curioso observar percentuais de participação em cursos pré-vestibulares de 26,9% e 19,2% entre pessoas de 36 a 50 anos e de mais de 50 anos, respectivamente. Vale notar, inclusive, o baixo percentual relativo de participantes desses cursos na faixa de 24 a 35 anos, que são pessoas que tendem a gastar relativamente menos com esses cursos, pois geralmente concluíram o ensino médio há alguns anos e são jovens demais para ter filhos que estejam se preparando para o vestibular (são 8,8% dos indivíduos nessa faixa que participam de cursos pré-vestibulares, enquanto representam 17,7% do total da amostra). Ao que parece, parte significativa dos gastos com cursos pré-vestibulares foi associado não aos jovens que de fato frequentam esses cursos, mas sim aos seus pais, que provavelmente estão concentrados nas duas faixas superiores de idade (de 36 a 50 anos e acima de 50 anos), o que explicaria os altos percentuais de indivíduos nessas faixas que registraram gastos com esse tipo de curso.

A dificuldade de associação entre gastos e os indivíduos que, na prática, frequentaram os cursos, não ocorre no caso do cruzamento de dados de gastos com os dados de anos de estudo da pessoa de referência do domicílio. Com o objetivo de avaliar a associação entre a participação em cada

curso e os anos de estudo da pessoa de referência do domicílio, a variável “anos de estudo da pessoa de referência” foi criada para cada domicílio, tendo o mesmo valor para todos os integrantes de cada domicílio. Como o valor é o mesmo para todos no domicílio, não há, nesse caso, imprecisão de associação entre o gasto realizado e o valor de anos de estudo da pessoa de referência.

Tabela 7 - Participação em cursos pagos segundo os anos de estudo da pessoa de referência, entre os que frequentam cada curso, e distribuição dos indivíduos segundo os anos de estudo da pessoa de referência no total da amostra

Anos de estudo da pessoa de referência	Participação em cursos de idiomas	Participação em cursos pré-vestibulares	Participação em aulas particulares	Participação em cursos de informática	Distribuição no total da amostra
Até 5 anos de estudo	6,4%	14,1%	14,7%	28,4%	30,5%
De 6 a 9 anos de estudo	10,0%	11,0%	16,0%	15,7%	22,2%
De 10 a 12 anos de estudo	26,5%	35,4%	31,1%	35,6%	29,4%
Mais de 12 anos de estudo	57,1%	39,4%	38,2%	20,2%	18,0%

Fonte: Elaborado, pelo autor, com base nos dados da POF 2017-2018.

Conforme indicado na Tabela 7, com exceção dos cursos de informática, há tendência de aumento da participação em cursos conforme aumentam os anos de estudo da pessoa de referência do domicílio. O curso de idiomas se destaca dos demais: apenas 6,4% das pessoas que realizam gastos com cursos de idiomas se encontram na faixa de até cinco anos de estudo da pessoa de referência, enquanto 57,1% das pessoas que realizam gastos com esse tipo de curso se encontram na faixa de mais de doze anos de estudo da pessoa de referência, que é a faixa com menor percentual de representação no total da amostra. É possível notar, ainda, que a faixa de mais de 12 anos de estudo da pessoa de referência apresenta um salto de percentual de participação nos cursos pagos de idiomas, relativamente à faixa anterior, contando com mais da metade dos participantes de cursos de idiomas.

Uma mudança de padrão de participação em cursos, segundo os anos de estudo da pessoa de referência, pode ser notada também nas duas faixas superiores de anos de estudo, no caso dos cursos pré-vestibulares: a participação nesses cursos aumenta bastante entre os indivíduos que contam, em seus domicílios, com pessoas de referência com dez ou mais anos de estudo, tendo em vista sobretudo a distribuição dessa variável no total da amostra.

No caso dos cursos de informática, ainda que não ocorra um aumento contínuo do percentual de pessoas que realizam esses gastos conforme aumentam os anos de estudo da pessoa de referência, pode-se notar que as faixas superiores de anos de estudo da pessoa de referência contam com percentuais de participação nesses cursos superiores à frequência dessas faixas (de anos de estudo da pessoa de referência) no total da amostra, enquanto as menores faixas de anos de estudo da pessoa de referência contam com menor participação em cursos de informática, relativamente ao percentual dessas faixas no total da amostra. Pode-se concluir, portanto, que a participação em cursos de informática está relativamente mais concentrada entre os indivíduos que residem em domicílios em que a pessoa de referência conta com dez ou mais anos de estudo.

A distribuição da participação em cursos pagos segundo as faixas de renda familiar dos indivíduos ressalta as desigualdades de acesso identificadas nas tabelas anteriores. Enquanto as pessoas que contam com renda familiar de até 1.908 reais representam 22% da amostra, elas são apenas 3,3% entre os que realizaram gastos com cursos de idiomas, 4,2% entre as que realizaram gastos com cursos pré-vestibulares, 9,4% entre as que frequentaram aulas particulares pagas e 14,6% entre as que pagaram por cursos de informática (Tabela 8).

Tabela 8 - Participação em cursos pagos segundo faixas de renda, entre os que frequentam cada curso, e distribuição dos indivíduos segundo a renda no total da amostra

Faixas de renda	Participação em cursos de idiomas	Participação em cursos pré-vestibulares	Participação em aulas particulares	Participação em cursos de informática	Distribuição no total da amostra
Até 1.908	3,3%	4,2%	9,4%	14,6%	22,0%
Mais de 1.908 a 2.862	4,5%	11,0%	10,6%	13,1%	17,9%
Mais de 2.862 a 5.724	17,9%	28,5%	29,1%	35,9%	32,2%
Mais de 5.724 a 9.540	22,2%	20,7%	17,3%	19,5%	15,0%
Mais de 9.540 a 14.310	16,8%	12,2%	10,6%	6,4%	6,5%
Mais de 14.310 a 23.850	19,2%	14,2%	12,1%	6,9%	3,9%
Mais de 23.850	16,1%	9,3%	10,9%	3,5%	2,5%

Fonte: Elaborado, pelo autor, com base nos dados da POF 2017-2018.

Os cursos de idiomas se destacam novamente: entre as famílias com rendimento de até 5.724 reais, o percentual de pessoas que frequenta cursos pagos de idiomas é bastante inferior ao percentual de pessoas com esse rendimento familiar no total da amostra. Contudo, conforme aumentam as faixas de renda, a situação se inverte, com o percentual de indivíduos que realiza gastos com cursos de idiomas ficando muito acima da participação desses indivíduos no total



da amostra. A faixa mais alta de rendimentos (mais de 23.850 reais), que conta 16,1% dos que realizaram cursos pagos de idiomas, conta com apenas 2,5% dos indivíduos da amostra total da POF. A situação é semelhante no caso dos demais cursos, com exceção dos cursos de informática.

Em linhas gerais, parece possível concluir que, com base nos dados da POF 2017-2018, a realização de gastos com cursos de idiomas e com cursos pré-vestibulares se concentra entre pessoas brancas, do sexo feminino, que residem em domicílios em que a pessoa de referência conta com dez ou mais anos de estudo e que possuem renda familiar superior a 5.724 reais. Nos casos das aulas particulares e dos cursos de informática os padrões são menos claros, mas é possível dizer que os cursos de informática são mais acessados por pessoas pardas e pretas e que contam com renda menor, relativamente ao que ocorre nos demais cursos.

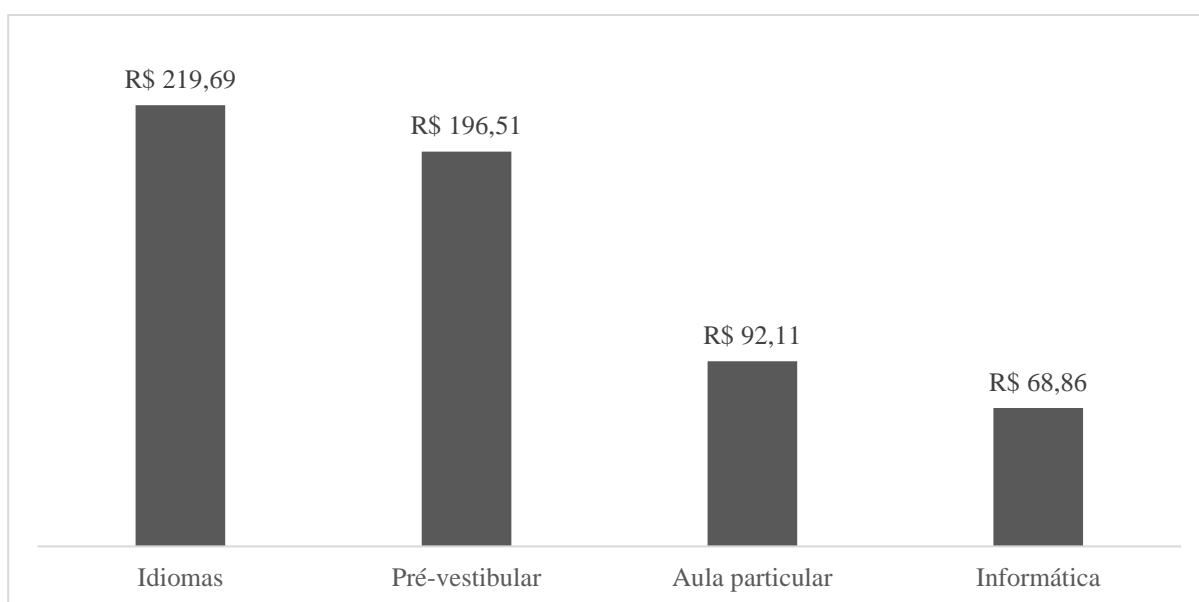
Ainda que o tipo de informação de cada base de dados seja diferente e que os dados tenham sido coletados em diferentes períodos, os dados da POF 2017-2018 apontam tendências similares às do Enem de 2014. Nos dois casos, parece existir uma diferença de perfil socioeconômico entre os que acessam diferentes tipos de cursos suplementares e, nos dois casos, os cursos que mais tendem a favorecer trajetórias educacionais e profissionais tidas como positivas ou desejáveis (os cursos de idiomas e os cursos pré-vestibulares) – tendo em vista os retornos que costumam render –, são mais acessados por pessoas relativamente privilegiadas, que geralmente já contam com vantagens educacionais e/ou sociais mesmo sem frequentar esses cursos. Ou seja, as duas fontes (Enem 2014 e POF 2017-2018) indicam que o acesso a determinados cursos pode estar contribuindo para um aumento de distâncias educacionais e sociais entre pessoas que ocupam posições distintas no espaço social, no contexto brasileiro.

Passando à análise dos gastos com cada curso, tendo por base as pessoas que realizaram gastos com cada tipo de curso (em todo o Brasil), novamente se destacam os cursos de idiomas e os cursos pré-vestibulares. Como indicado no Gráfico 5, os gastos mensais estimados com cursos de idiomas, de 220 reais, e com cursos pré-vestibulares, de 197 reais, são muito superiores aos gastos com aulas particulares e aos gastos com cursos de informática. Essa diferença pode se justificar pelo valor da mensalidade de cada tipo de curso, mas também pela duração de cada tipo de atividade (por exemplo, se aulas particulares ou cursos de informática foram frequentados por três meses durante um ano, o gasto anual, após ser dividido por doze meses,

possivelmente resultará em um valor mensal estimado mais baixo do que a mensalidade efetivamente paga nesses cursos. De outra forma, se cursos de idiomas ou cursos pré-vestibulares foram frequentados por períodos mais longos, resultando, por exemplo, em dez meses de pagamento de mensalidades, o total anual, após ser dividido por doze meses, pode ser maior do que o valor de cursos que foram frequentados por poucos meses. Dessa forma, mesmo que as mensalidades de cursos diferentes possam ser parecidas, os gastos mensais estimados para esses cursos podem ser diferentes).

De toda forma, seja pagando mensalidades mais altas, seja gastando com mensalidades durante longos períodos, os valores mensais estimados para os gastos com cursos de idiomas e com cursos pré-vestibulares estão de acordo com as faixas mais altas de rendimento dos que mais acessam esses cursos. Os gastos com cursos de informática, os mais acessíveis (por serem mais baratos ou mais curtos), estão também de acordo com a participação relativamente mais alta de indivíduos com menor renda nesse tipo de curso. Aqui vale notar, novamente, que a menor participação relativa de pessoas com maior renda em cursos de informática é motivada por uma escolha e não por uma restrição: esse tipo de curso parece não se ajustar muito bem às trajetórias educacionais e profissionais pretendidas pelos indivíduos que detêm mais recursos e/ou cujos pais ou responsáveis contam com escolaridade maior.

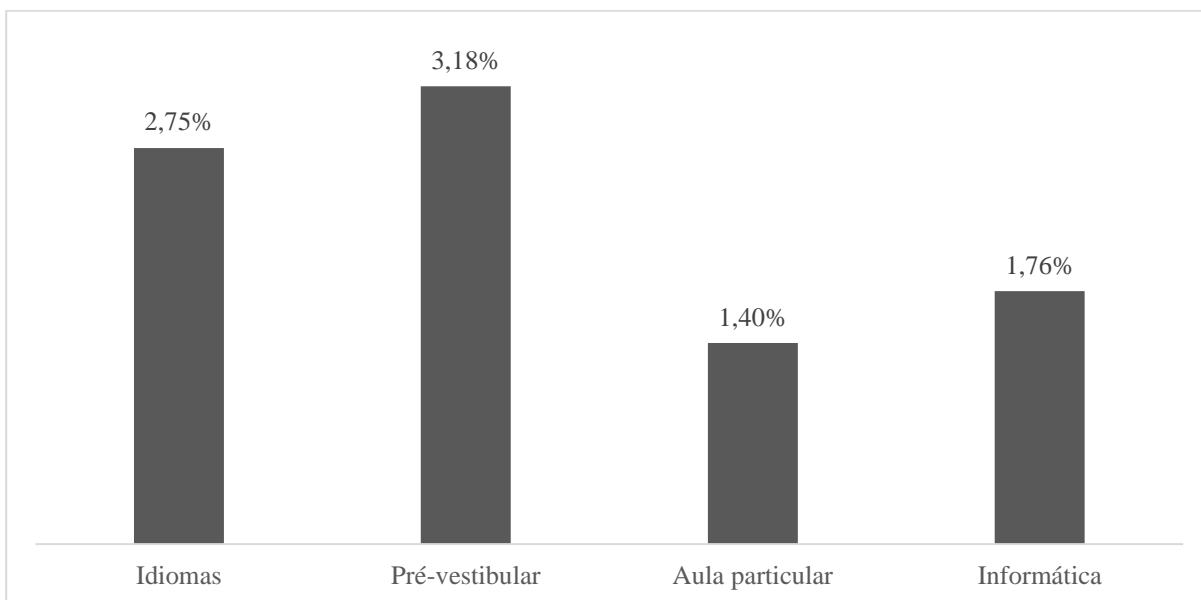
Gráfico 5 - Estimativa de gasto mensal com cursos, considerando as famílias que realizaram esses gastos (em reais de 2018)



Fonte: Elaborado, pelo autor, com base nos dados da POF 2017-2018.

O Gráfico 6 indica o percentual da renda gasto, em média, com cada tipo de curso, tendo por base as famílias que realizam algum gasto com cada tipo de curso. Como é possível notar, mesmo correspondendo ao maior valor de gasto mensal, não são os cursos de idiomas que consomem o maior percentual da renda familiar, entre os cursos considerados na análise. O percentual da renda gasto com cursos pré-vestibulares, de 3,18% entre os que frequentam esse tipo de curso, indica que possivelmente os indivíduos que realizam esses gastos contam, em média, com rendimento familiar menor do que os que frequentam cursos de idiomas.

Gráfico 6 - Percentual da renda gasto com cursos, considerando as famílias que realizaram esses gastos



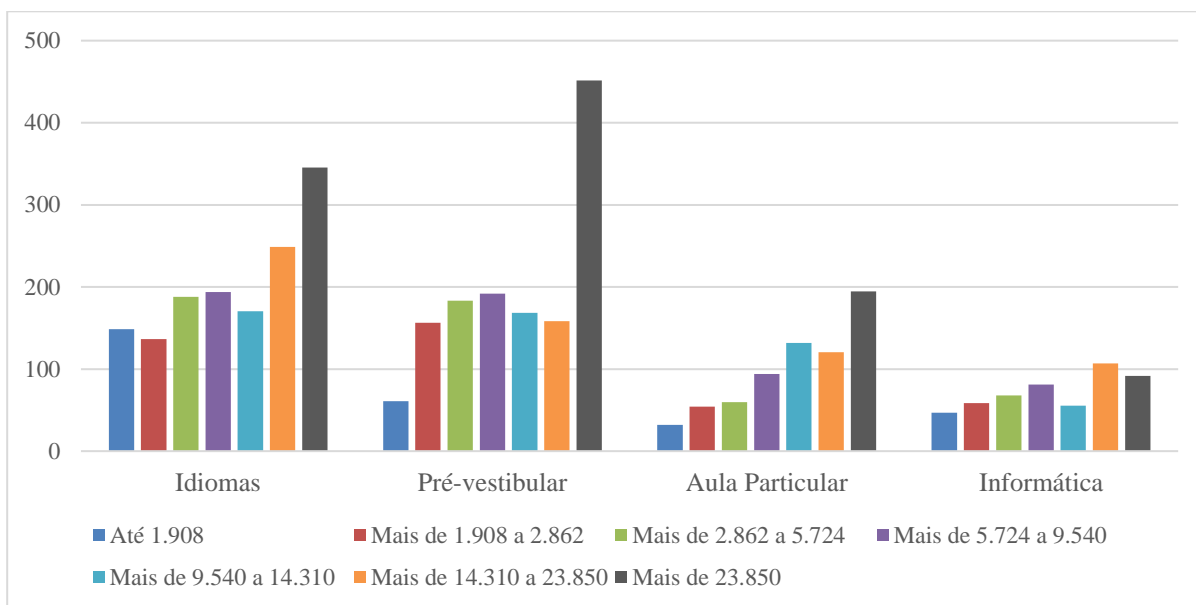
Fonte: Elaborado, pelo autor, com base nos dados da POF 2017-2018.

Em relação aos cursos de informática, vale notar que mesmo com gastos médios muito inferiores aos cursos de idiomas e pré-vestibulares, eles consomem um percentual da renda próximo ao dos demais cursos, o que reforça a informação, já conhecida, de que esses cursos são mais frequentados por pessoas que contam com rendimentos mais baixos, relativamente aos demais cursos.

A análise conjunta dos Gráficos 7 e 8 nos ajuda a compreender como diferentes valores de gastos com cursos afetam os orçamentos de pessoas que contam com diferentes níveis de rendimento familiar. Como é possível notar, há uma tendência mais ou menos geral de gastos médios menores com cursos corresponderem a maior comprometimento da renda com cursos,

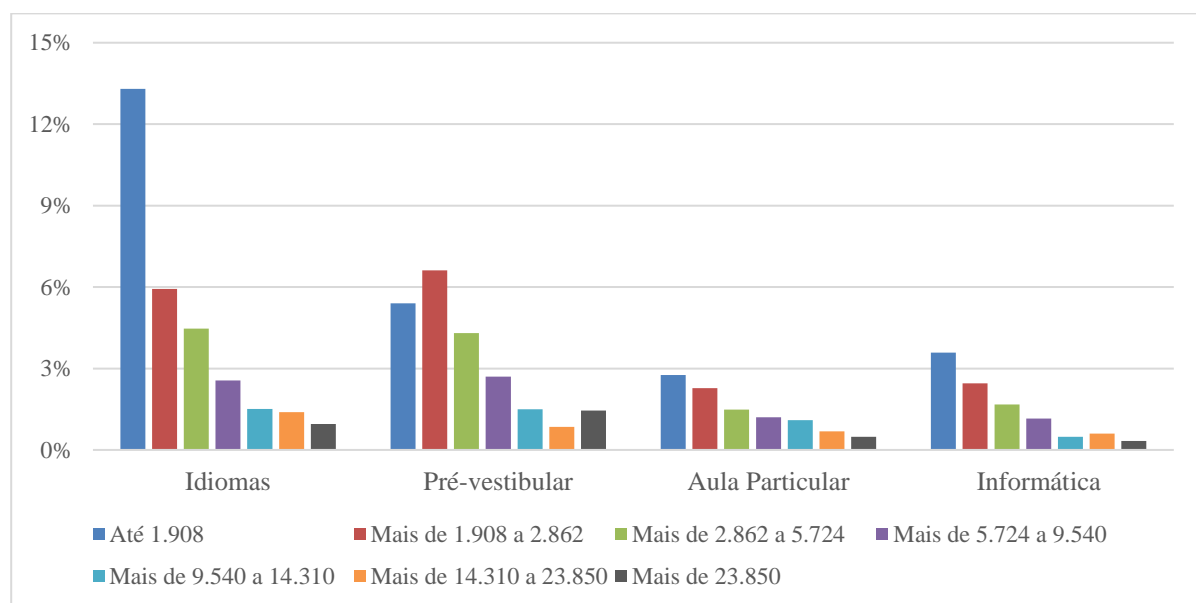
entre as menores faixas de renda. Isto é, em todos os tipos de curso considerados, os gastos menores das famílias que detêm menos recursos representam alto comprometimento da renda familiar desse grupo de pessoas, enquanto os gastos maiores das famílias que detêm mais recursos representam baixo comprometimento da renda desse grupo.

Gráfico 7 - Gasto médio com cursos, por faixa de renda, entre os que realizaram esses gastos



Fonte: Elaborado, pelo autor, com base nos dados da POF 2017-2018.

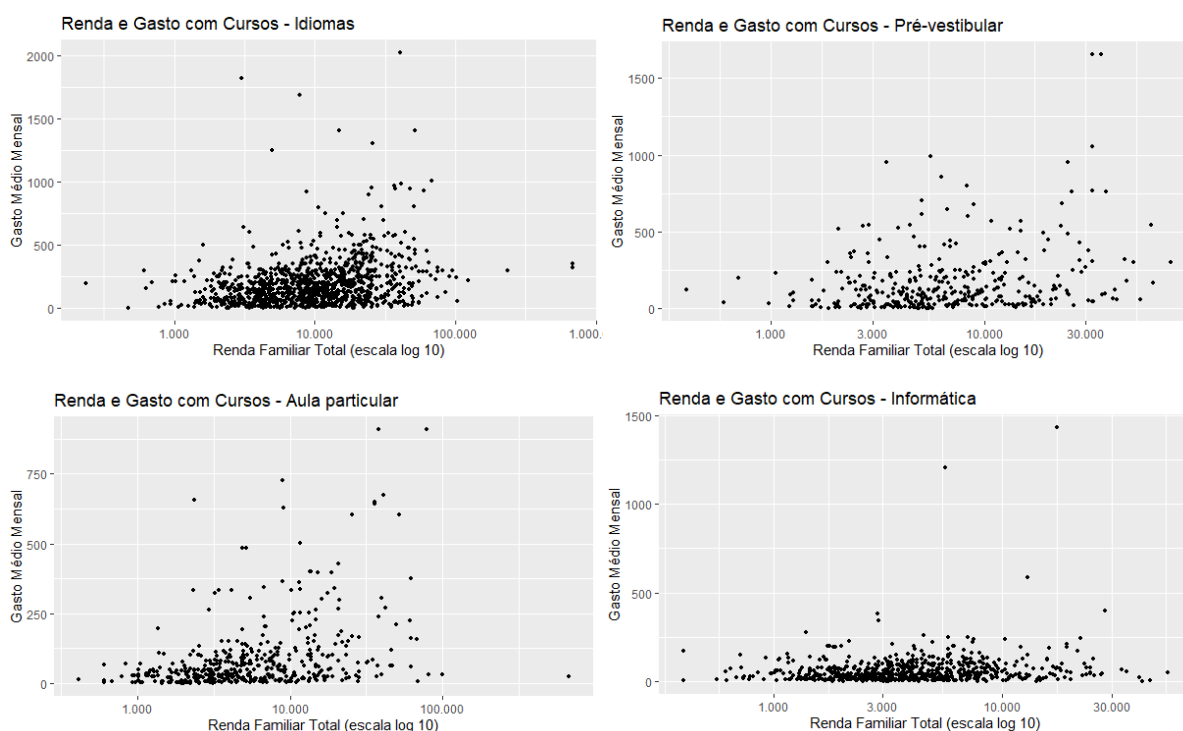
Gráfico 8 - Percentual da renda gasto com cursos, por faixa de renda



Fonte: Elaborado, pelo autor, com base nos dados da POF 2017-2018.

Em relação aos valores médios, pode-se notar a recorrência de um salto dos gastos na faixa mais alta de renda, com exceção dos cursos de informática, variação provavelmente associada à qualidade dos cursos. Esse resultado, contudo, pode ter sido influenciado pela presença de *outliers* na amostra (os Gráficos 9 a 12, que ilustram a associação entre os gastos com cada tipo de curso e a renda familiar, são úteis para identificar a presença de *outliers*). No caso dos cursos pré-vestibulares, vale destacar a proximidade dos valores nas faixas intermediárias de renda (Gráfico 7), o que pode indicar que boa parte dos cursos preparatórios cobra valores de mensalidade muito próximos.

Gráficos 9 a 12 - Gastos com cada tipo de curso e renda familiar



Fonte: Elaborado, pelo autor, com base nos dados da POF 2017-2018.

De toda forma, a informação que parece se destacar diz respeito ao alto comprometimento da renda de famílias mais pobres com esses cursos, relativamente ao baixo percentual que esses gastos representam na renda das famílias mais ricas. Mesmo que, em parte dos casos, o acesso a esses cursos contribua para que indivíduos com menos recursos percorram trajetórias educacionais e profissionais que impliquem certa ascensão social, o sacrifício feito pelas

famílias que detêm menos recursos é maior, sacrifício possivelmente associado a outros tipos de desvantagens e dificuldades, relativamente às famílias que detêm mais recursos. Ademais, vale lembrar que, além de um maior comprometimento da renda, os indivíduos que contam com renda familiar mais baixa são relativamente poucos entre os que acessam os cursos considerados na análise (conforme a Tabela 8).

Em relação ao gasto médio por unidade da federação, Rondônia e Pará se destacam com os valores mais altos para os cursos de idiomas, enquanto Rondônia e Goiás apresentam os maiores valores médios para os gastos com cursos preparatórios para o vestibular. No caso das aulas particulares, Tocantins e Mato Grosso do Sul se destacam, e Roraima e Rio de Janeiro apresentam os valores mais altos para os cursos de informática (Tabela 9). Além disso, como já indicado para os valores médios agregados (Brasil), os gastos com cursos de idiomas e preparatórios para o vestibular geralmente são mais elevados do que os gastos com aulas particulares e com cursos de informática.

Tabela 9 - Gasto médio com cursos, por Unidade da Federação, considerando as pessoas que realizaram esses gastos

<b>Unidades da Federação</b>	<b>Idiomas</b>	<b>Pré-vestibular</b>	<b>Aula particular</b>	<b>Informática</b>
Rondônia	341,79	758,20	178,73	109,36
Acre	83,91	37,01	233,33	46,33
Amazonas	163,59	122,75	61,10	54,71
Roraima	150,28	105,13	158,47	201,02
Pará	303,53	48,78	87,65	37,57
Amapá	166,59	39,03	38,62	44,11
Tocantins	144,87	216,07	256,60	50,70
Maranhão	103,41	137,02	45,82	57,11
Piauí	116,65	81,62	38,77	36,20
Ceará	120,63	168,06	40,47	42,61
Rio Grande do Norte	88,46	104,45	50,30	78,57
Paraíba	108,55	235,53	50,99	25,72
Pernambuco	155,45	99,05	38,75	53,81
Alagoas	90,26	296,51	27,37	67,70
Sergipe	147,54	250,85	60,32	34,91
Bahia	131,57	125,32	77,22	45,99
Minas Gerais	165,11	183,51	117,22	79,83
Espírito Santo	198,79	218,80	87,59	77,34
Rio de Janeiro	223,68	171,85	155,80	193,96
São Paulo	272,95	302,48	74,10	60,91
Paraná	181,68	216,05	153,36	69,97

Santa Catarina	208,70	156,64	96,87	57,83
Rio Grande do Sul	171,66	153,95	169,21	99,98
Mato Grosso do Sul	227,55	380,79	237,47	70,04
Mato Grosso	172,37	107,03	101,65	43,19
Goiás	176,84	437,25	112,55	86,10
Distrito Federal	259,76	153,04	153,35	52,58

Fonte: Elaborado, pelo autor, com base nos dados da POF 2017-2018.

Como é possível notar, os dados da POF 2017-2018 revelam tendências similares às encontradas nos dados do Enem de 2014: a participação em cursos de idiomas e em cursos pré-vestibulares se concentra entre pessoas brancas, do sexo feminino, cujos pais ou responsáveis têm maior escolaridade e que contam com renda familiar mais alta. Já os cursos de informática são relativamente mais frequentados por pessoas pretas e pardas, que contam com renda familiar relativamente mais baixa (tendo em vista o padrão seguido no caso dos demais cursos considerados na análise) e cujos pais ou responsáveis contam com menos anos de estudo (tendo em vista o padrão seguido no caso dos demais cursos considerados na análise).

Além disso, os dados da POF 2017-2018 indicam que os gastos com cursos de idiomas e com cursos pré-vestibulares são, em média, maiores do que os gastos com cursos de informática e com aulas particulares e que, de forma geral, os gastos com cursos tendem a crescer conforme aumenta a renda familiar dos indivíduos.

Por fim, a análise dos dados revela que os gastos médios menores dos indivíduos com menor renda implicam alto comprometimento da renda, enquanto os gastos médios maiores dos indivíduos com renda familiar mais alta representam um comprometimento relativamente baixo da renda desses indivíduos. Isto é, além do acesso aos cursos mais caros (idiomas e pré-vestibulares) se concentrar entre indivíduos socialmente privilegiados, os gastos desses indivíduos com esses cursos são maiores (relativamente aos gastos dos indivíduos que contam com renda familiar menor) e comprometem um percentual menor de suas rendas. Ao que tudo indica, somam-se vantagens educacionais entre os indivíduos com melhores condições de vida: a possibilidade de acesso a melhores escolas no ensino regular, pais mais familiarizados com o ambiente escolar e melhores possibilidades de acesso a atividades de ensino suplementar (associadas a um custo relativamente baixo de acessá-las) tendem a contribuir para o aumento da distância educacional entre indivíduos socialmente privilegiados e os demais.

De outra forma, os indivíduos mais pobres, cujos pais contam com poucos anos de estudo e que geralmente acessam escolas de pior qualidade, quase não acessam cursos suplementares pagos. Quando acessam esses cursos, acessam os mais baratos (ou de menor duração), o que não deixa de representar um alto sacrifício. Ao que parece, mesmo quando indivíduos de camadas populares acessam cursos suplementares pagos, a desigualdade continua a ser uma tendência, seja devido à diferença de qualidade dos cursos, seja devido ao sacrifício feito para acessar cada curso, sacrifício que provavelmente compromete a qualidade de vida desses indivíduos (é possível que os recursos destinados ao pagamento de mensalidades de cursos impliquem restrições nos gastos com alimentação, moradia, transporte, saúde, lazer etc., restrições não experimentadas, ou experimentadas em menor medida, pelos indivíduos que contam com mais recursos).

Tendo em vista a análise dos dados do Enem de 2014 e da POF 2017-2018, parece possível dizer as diferenças de posições ocupadas no espaço social estão associadas a diferenças de possibilidades de formação suplementar e que as expectativas e as escolhas feitas em relação à participação ou não em diferentes cursos se ajustam às trajetórias educacionais e/ou profissionais percebidas como possíveis e/ou adequadas, tendo em vista a condição social dos indivíduos.

O próximo capítulo avança nesse tipo análise. Tendo por base as informações do Enem de 2014, exploro os fatores associados à participação em diferentes tipos de atividade de ensino suplementar. O principal intuito é compreender como diferentes características dos estudantes e de suas famílias afetam as chances de participação em cada um dos cursos suplementares considerados na análise.

### **3. Fatores associados à participação em cursos suplementares**

Este capítulo tem como objetivo compreender, em alguma medida, como as características dos estudantes e de suas famílias se associam à participação em cursos suplementares. A análise das características que afetam a probabilidade de participação em determinados cursos foi empreendida por meio de regressões logísticas, tendo por base os dados dos estudantes do terceiro ano do ensino médio da cidade de São Paulo que responderam aos itens relativos à



participação em cursos no Enem de 2014. Como já indicado, a opção por um conjunto mais restrito de dados se justifica principalmente pelo interesse em compreender o tema a partir de um contexto relativamente homogêneo em relação aos macro fatores que possam influenciar a participação dos estudantes em cursos suplementares. Além disso, como a base de dados do Enem não representa uma amostra aleatória, a generalização dos resultados não seria possível mesmo levando em conta a base de dados completa. Dessa forma, o recorte dos dados não implica necessariamente o agravamento do viés de seleção existente entre os participantes do exame, que estaria presente de toda forma.

Em linhas gerais, o que se pretende é verificar se características como escolaridade dos pais, renda familiar, sexo e cor dos estudantes, entre outros fatores, afetam as chances de participação em cursos suplementares. Ou, mais especificamente, pretende-se captar como e em que medida diferentes características dos estudantes e de suas famílias estão associadas à participação em diferentes atividades de ensino suplementar, controlando simultaneamente os diversos fatores que afetam a participação em cada curso<sup>26</sup>.

A próxima seção constitui uma tentativa de explorar, sob uma perspectiva teórica, algumas possibilidades quanto às origens dos comportamentos de estudantes e famílias em relação à participação em cursos suplementares. Essa tentativa, amparada principalmente na análise que Bourdieu faz (em diferentes obras, mas principalmente em *A Distinção*) das relações entre as posições ocupadas no espaço social e as práticas dos indivíduos, serve de base tanto para a elaboração de hipóteses a serem testadas quanto para a seleção das variáveis que compõem a análise.

---

<sup>26</sup> O controle simultâneo de variáveis explicativas (ou variáveis independentes) que afetam o comportamento da variável explicada (ou variável dependente), geralmente representado pela noção de *ceteris paribus* – “que significa outros fatores (relevantes) permanecendo iguais” (WOOLDRIDGE, 2006, p. 13) –, viabilizado pela análise de regressão múltipla, implica a possibilidade de que sejam captados os efeitos parciais de cada uma das variáveis explicativas sobre a variável resposta, isto é, é possível conhecer o efeito de cada variável explicativa sobre a variável resposta, considerados os efeitos que cada uma das demais variáveis exercem. Na prática, esse mecanismo funciona de forma similar ao que ocorre em um experimento: dado um conjunto de fatores que pode afetar o resultado de um experimento, a variação de um desses fatores com a manutenção dos demais constantes permite que seja estabelecida uma associação entre o fator que variou e o resultado do experimento (para mais detalhes sobre a noção de *ceteris paribus*, ver Wooldridge (2006, p. 12-17 e p.70-75)).

### 3.1. Hipóteses sobre a participação em cursos suplementares

Tendo por base as tendências observadas nos dados do capítulo anterior e a revisão da literatura sobre o tema, entendo que a abordagem bourdieusiana dedicada à compreensão das relações entre as práticas dos agentes e as posições ocupadas no espaço social (posições associadas a diferentes combinações possíveis de capital econômico e cultural) seja útil para a análise das práticas relativas à participação de jovens e adolescentes em atividades de ensino complementar no contexto brasileiro<sup>27</sup>.

Dito isto, a análise empreendida neste capítulo parte do entendimento de que diferentes combinações de capital cultural e econômico estão na origem de diferentes práticas relativas à participação em cursos suplementares. Em uma das situações possíveis estariam indivíduos que, possivelmente acumulando exclusões em experiências diversas de socialização, inclusive no ensino regular, teriam poucas condições de se apropriar dos significados (sociais) associados à realização de diferentes modalidades de ensino complementar, assim como podem não ter condições de pagar por esses cursos, no caso de cursos pagos. No outro extremo estariam indivíduos/famílias que teriam boas condições simbólicas e materiais de se apropriar de uma multiplicidade de modalidades de cursos suplementares. Entre estes dois grupos, diferentes

---

<sup>27</sup> Seria possível recorrer à Teoria da Ação Racional, em linha com a abordagem proposta por Goldthorpe (2010), para analisar as opções de estudantes/famílias no que diz respeito à participação em atividades de ensino complementar. Em linhas gerais, o autor formula, como hipótese, que estudantes e famílias tendem a escolher trajetórias formativas considerando a estratégia educativa mais factível (ou racional), dada a condição social de origem. Isto é, um balanço de custos e benefícios indicaria as possibilidades de formação a serem escolhidas tendo em vista a maximização de chances de sucesso (escolar/profissional/social), em trajetórias que ajustam os objetivos educacionais à condição social de origem dos indivíduos. E seriam, de fato, escolhas, pois se pressupõe que os indivíduos têm condições de compreender os diferentes custos e benefícios associados às diferentes possibilidades de trajetória formativa. Dessa forma, a participação em cursos de informática, por exemplo, faria pouco sentido para jovens que pouco dependem desse tipo de conhecimento para se inserir profissionalmente ou para obter sucesso escolar (os benefícios deste tipo de curso, nesse caso, tenderiam a zero). De forma similar, cursos pré-vestibulares poderiam representar um custo muito elevado, com benefícios incertos, para estudantes que precisam direcionar seus esforços ao preparo para o trabalho, por exemplo. O autor assume que “[...] actors have goals, have usually alternative means of pursuing these goals and, in choosing their courses of action, tend in some degree to assess probable costs and benefits rather than, say, unthinkingly following social norms or giving unreflecting expression to cultural values. I also assume that actors are to a degree knowledgeable about their society and their situations within it – in particular, about opportunities and constraints relative to their goals – rather than, say, being quite uninformed or ideologically deluded. I sum, I take it that actors have both some possibility and some capacity for acting autonomously and for seeking their goals in ways that are more or less appropriate to the situations in which they find themselves” (GOLDTHORPE, 2010, p. 315). Entendo que essa abordagem, contudo, deixando de considerar a gênese social das disposições em relação à escola e aos estudos, parece mais justificar padrões observados do que explicá-los. Diferente da abordagem proposta por Goldthorpe, parto do entendimento de que “a competência exigida pela “escolha” das melhores estratégias objetivas (por exemplo, a escolha de uma aplicação financeira, de um estabelecimento escolar ou de uma carreira profissional) é repartida de modo muito desigual, uma vez que varia quase exatamente como o poder do qual depende o êxito dessas estratégias” (BOURDIEU, 2013a, p. 97).

combinações possíveis de capital cultural e de capital econômico influenciariam a participação em diferentes tipos de cursos.

O ajuste das práticas à estrutura patrimonial<sup>28</sup> dos indivíduos (composta por diferentes combinações possíveis de capital econômico e cultural), contudo, não se daria somente pelas diferenças de possibilidade de acesso a cada tipo de curso, mas também pelo ajuste das práticas a propensões e objetivos escolares/profissionais/sociais socialmente constituídos. Isto é, as expectativas e disposições quanto à formação, também dependentes das diferentes combinações possíveis de capital econômico e cultural, influenciariam a participação em diferentes cursos suplementares. Esses dois tipos ajuste, que tendem a transformar em desejável aquilo que é possível de ser desejado, que tendem a converter possibilidades ou limitações em preferências, tenderiam a dar origem a diferentes linhas de ação quanto à participação em cursos suplementares.

Diante disso, e considerando que o ensino suplementar seja uma das vias de acúmulo de experiências que podem ser úteis nas disputas por melhoria ou manutenção de posições no espaço social<sup>29</sup>, pode-se supor que a propensão a frequentar diferentes tipos de atividades de ensino suplementar seja mediada pela maior ou menor dependência dos indivíduos, relativamente a essas atividades, para a viabilização das trajetórias formativas, profissionais e sociais almejadas. Nesse sentido, é possível esperar que estudantes/famílias que contam com um volume significativo de capital econômico, menos dependentes do acúmulo de capital do tipo escolar para alcançar ou manter determinada posição social, sejam menos propensos a participar de atividades de ensino suplementar direcionadas a potencializar trajetórias educacionais (sobre isso, ver BOURDIEU, 2013b, p. 324 e BOURDIEU, 2017, p. 112). Ademais, a posse de um volume significativo de capital econômico pode garantir o acesso a um tipo de formação no ensino regular (assim como a outras experiências educativas) que pode

---

<sup>28</sup> Bourdieu geralmente utiliza o termo “estrutura patrimonial” para fazer referência ao peso relativo que cada tipo de capital (econômico e cultural, sendo por vezes incluído também o capital social) tem na composição total de capitais de cada indivíduo, diferenciando a “estrutura patrimonial” da concepção de volume de capitais (isto é, a medida absoluta de cada tipo de capital) (BOURDIEU, 2017, p. 107-129). No decorrer da tese, com o intuito de simplificar a escrita, o termo estrutura patrimonial é utilizado para fazer referência tanto ao peso relativo de cada tipo de capital quanto ao volume de cada tipo de capital.

<sup>29</sup> Nesse caso, as disputas e a preparação para enfrentá-las podem não ser apreendidas como tais, sendo sempre possível que o ajuste das estratégias educativas às condições de existência leve essas estratégias a não serem percebidas como estratégias, naturalização – ou denegação – sempre favorável aos que ocupam posições dominantes no espaço social, já que contribui para a transformação de privilégios socialmente constituídos em mérito.

tornar desnecessário o investimento em atividades suplementares (a frequência a escolas bilíngues ou a realização de intercâmbios constituem exemplos de possibilidades de formação que tornariam dispensáveis as participações em certos cursos de idiomas). Seja pelo primeiro ou pelo segundo motivo, é possível que, em faixas altas de renda, alguns tipos de cursos se tornem dispensáveis (cursos de inglês ou cursos pré-vestibulares, por exemplo). De toda forma, esses cursos sempre podem ser percebidos como necessários, cumprindo um papel de legitimação de posições educacionais, profissionais ou sociais a serem ocupadas, posições que, no entanto, não estariam ameaçadas caso os cursos fossem dispensados.

Em relação aos estudantes provenientes de famílias em que o capital cultural é predominante na estrutura patrimonial e/ou em que o capital econômico não é suficiente para viabilizar as condições de vida pretendidas, pode-se esperar que as possibilidades profissionais e as condições de vida futuras dependam não só, mas em boa medida, da via educacional (sobre isso, ver BOURDIEU 2013a, p. 323-324; BOURDIEU, 2013a, p. 134-135; BOURDIEU, 2017, p. 112-113; BOURDIEU, 2012, p. 588-589). Sendo assim, considerando a maior dependência – e em parte dos casos a maior familiaridade – desses estudantes/famílias, em relação à via educacional, para a manutenção ou aumento de seu patrimônio, espera-se não só que a probabilidade da participação em cursos esteja associada a indicadores representativos do capital cultural (mantidos constantes outros fatores que expliquem a probabilidade de participação em cursos, como a renda familiar, por exemplo), mas que o peso relativo dos indicadores de capital cultural para explicar a participação em cursos seja maior conforme os cursos se alinhem a trajetórias mais escolares de acúmulo de experiências formativas. Considerando, então, que 1) alguns cursos podem tanto ter efeitos sobre as trajetórias no ensino regular quanto efeitos diretos de curto e médio prazo sobre as possibilidades de emprego e renda (como é possível que ocorra, por exemplo, nos casos de alguns cursos de informática e de alguns cursos de idiomas); e 2) alguns cursos representam um acúmulo de experiências que terão efeitos diretos estritamente sobre o trajeto a ser percorrido no ensino regular (como ocorre, por exemplo, nos casos das aulas de reforço escolar e dos cursos preparatórios para o vestibular), espera-se que a probabilidade de participação em cursos que representam estratégias de preparo com finalidades estritamente educacionais (ainda que no longo prazo esses cursos possam estar relacionados a retornos profissionais) – possivelmente mais ajustadas às possibilidades e necessidades das famílias com maior volume relativo de capital cultural – seja explicada principalmente por indicadores de capital cultural, comparados os diversos

cursos. A dinâmica das preferências por cursos suplementares seria, assim, similar à explorada por Bourdieu em *A Distinção*, ao tratar da maior propensão das famílias mais ricas em capital cultural a investir na educação dos filhos, considerando o contexto francês da década de 1970:

Pelo fato de que o sucesso escolar depende, principalmente, do capital cultural herdado e da propensão a investir no sistema escolar – e de que, para determinado indivíduo ou grupo, esta será tanto maior quanto mais dependentes estiverem dela para manter ou melhorar sua posição social –, compreende-se que a parcela dos alunos oriundos das frações mais ricas em capital cultural será tanto maior em uma instituição escolar quanto mais elevada ela estiver na hierarquia *propriamente escolar* das instituições de ensino [...]. (BOURDIEU, 2017, p. 112-113, grifo no original)

Dessa forma, se for possível dizer que os cursos preparatórios para o vestibular são os mais *propriamente escolares* entre os cursos suplementares considerados (tendo por base os cursos elencados no questionário do Enem de 2014), pode-se supor que o peso relativo (isto é, o peso de indicadores de capital cultural relativamente ao peso dos indicadores de capital econômico) de indicadores de capital cultural na explicação da probabilidade de participação em cursos seja maior no caso dos cursos pré-vestibulares do que no caso dos demais cursos.

A influência de características como cor e sexo dos estudantes sobre a probabilidade de participação em cursos suplementares, considerando constantes outros fatores, é difícil de ser prevista. Estudantes negros e pardos, que no Brasil acumulam uma série de sofrimentos e exclusões (inclusive escolares) motivadas por racismo (BOTELHO et al, 2014; ALVES et al, 2007; CAVALLEIRO, 1998; HASENBALG e SILVA, 1990), geralmente estão sub-representados na participação em atividades de ensino complementar<sup>30</sup>, como indicaram os dados do capítulo anterior. Por outro lado, à semelhança dos achados do estudo empreendido por Buchmann et al (2010) nos Estado Unidos, é possível que, mesmo em cursos que sejam relativamente mais frequentados por brancos, a probabilidade de participação de estudantes pretos e pardos seja maior, quando controlados fatores como renda familiar e escolaridade dos pais (tomados como exemplos de indicadores de capital econômico e cultural,

---

<sup>30</sup> Os dados relativos aos alunos do terceiro ano do ensino médio da cidade de São Paulo indicam que a participação de alunos pretos e pardos em cursos de idiomas e preparatórios para o vestibular foi relativamente menor que a de alunos brancos (entre o total de alunos pretos, os percentuais de participação em cursos de idiomas e preparatórios para o vestibular foram de 32% e 10,7%, respectivamente; no caso dos alunos pardos, esses percentuais foram de 30,7% e 9,6%; entre os alunos brancos, os valores foram 37,6% e 11,9%. No caso dos cursos de informática e de “outros cursos” a situação se inverte, com alunos pretos registrando percentuais de 59,2% e 31,3%, respectivamente; entre os alunos pardos esses percentuais foram de 58,9% e 29% e, no caso dos alunos brancos, 48,8% e 26,2%).

respectivamente). Procurando compreender, entre outras coisas, como as características dos estudantes afetam as chances de participação em cursos preparatórios para o *Scholastic Aptitude Test* – SAT (exame utilizado para seleção associada ao ingresso no ensino superior nos Estados Unidos), Buchmann et al (2010) identificam que, mantidos constantes fatores como renda familiar e escolaridade dos pais dos alunos, os estudantes que se declaram pretos acessam cursos preparatórios para o SAT com maior probabilidade que estudantes que se declaram brancos, resultado válido principalmente no caso dos cursos presenciais, que geralmente envolvem os maiores gastos. Segundo os autores,

É interessante notar que estudantes de minorias étnicas/raciais contam com probabilidade maior de utilizar alguns tipos de cursos preparatórios para testes do que estudantes brancos, após o controle de renda familiar, educação dos pais e outros fatores. Embora seja difícil avaliar o nível de consciência pública sobre as lacunas históricas de desempenho relacionadas a raça (Jencks and Phillips, 1998), nós suspeitamos que o conhecimento dessas lacunas tem levado estudantes pertencentes a minorias a se sentirem mais motivados a participar de cursos preparatórios do que estudantes brancos. (BUCHMANN et al, 2010, p. 455, tradução nossa)<sup>31</sup>

Da mesma forma, é possível que, em nosso contexto, estudantes pretos e pardos estejam utilizando cursos como pré-vestibular e de idiomas como uma forma de enfrentamento de exclusões associadas a cor. Assim, quando comparadas as probabilidades de participação nesses cursos entre estudantes com renda e escolaridade dos pais/mães similares, é possível que estudantes pretos e pardos tenham probabilidade de participação igual ou até maior que a de estudantes brancos.

Dinâmica similar poderia ser observada em relação ao sexo dos estudantes. Porém, como no caso brasileiro as vantagens ou desvantagens educacionais (ao menos quando consideradas em termos de desempenho em testes) relacionadas ao sexo dos estudantes geralmente dependem das disciplinas escolares (PALERMO et al, 2014; SAMPAIO, 2014; LAROS e MARCIANO, 2008; FRANCO et al, 2007; ALBERNAZ et al, 2002 ), e os dados sobre participação em cursos não permitem a análise das diferentes disciplinas ou temas dos cursos, é muito difícil elaborar hipóteses acerca da propensão à participação em cursos segundo o sexo. Além disso, para além

---

<sup>31</sup> Original: “Interesting is the fact that racial/ethnic minorities are more likely than whites to utilize some types of test preparation net of family income, parental education and other factors. While it is hard to gauge public awareness about long-standing racial achievement gaps (Jencks and Phillips, 1998), we suspect that knowledge of these gaps has served to ensure that college-oriented minority students are generally more motivated to use test preparation aids than their white counterparts” (BUCHMANN et al, 2010, p. 455).

das estratégias de compensação de defasagens em disciplinas específicas, é provável que, como ocorre no caso dos cursos superiores, existam cursos suplementares tipicamente frequentados por estudantes do sexo masculino, ou o contrário<sup>32</sup>. Dessa forma, considerando a restrição dos dados quanto aos tipos e conteúdos dos cursos frequentados, a opção foi não fazer qualquer suposição quanto à participação em cursos segundo o sexo.

A influência dos pares pode ser outro fator a afetar a propensão à participação ou não em cursos suplementares. Por uma via mais direta, o convívio com pessoas que participam de atividades de ensino suplementar pode influenciar decisões individuais relativamente à frequência a essas atividades (seja devido a recomendações dos pares, seja devido à tentativa de competir com os pares, seja devido a uma tentativa de corresponder a alguma forma de senso de pertencimento ao grupo) (MATSUOKA, 2018; SMYTH, 2009). Por uma via menos direta, explorada por Bourdieu para o caso do ensino regular, a percepção de cada indivíduo acerca dos retornos dos investimentos educativos experimentados por estudantes de condições sociais semelhantes orientaria as decisões acerca das trajetórias formativas a serem seguidas, o que inclui as decisões sobre a participação ou não em determinado tipo de curso suplementar (sobre isso, ver BOURDIEU, 2013b, p. 308-310; BOURDIEU, 2013a, p. 54; BOURDIEU e PASSERON, 2018, p. 40). Nesse caso, cursos com maiores taxas de retorno (educacional, profissional, em termos de *status* ou de renda) para determinado grupo social tendem a ser preferidos em relação a outros, considerando indivíduos de condição social semelhante.

Por fim, o local de moradia, mais um de tantos fatores que guardam relação com a estrutura patrimonial (considerada sempre em termos de capital econômico e cultural) dos estudantes e de suas famílias, seria outro aspecto com potencial para influenciar a participação de jovens e adolescentes em atividades de ensino suplementar. A distância física de locais que oferecem determinadas atividades de ensino suplementar, que pode se sobrepor ou não às distâncias sociais, pode restringir as possibilidades de acesso a cursos, sobretudo aos cursos presenciais que, buscando proximidade com a demanda, costumam ser ofertados principalmente em regiões com maior densidade demográfica (geralmente regiões urbanas de cidades médias ou grandes). Deslocando novamente para o tema da tese (e deste capítulo) elementos da análise

---

<sup>32</sup> Diferenças de participação em cursos extracurriculares segundo o sexo são abordadas por Carvalho et al (2014), em estudo que procura compreender as características da socialização de meninas de camadas populares que possam explicar vantagens educacionais destas em relação aos meninos.

bourdieusiana dedicada à compreensão das relações entre as posições ocupadas no espaço social e as práticas dos indivíduos, seria possível dizer que:

De fato, as possibilidades de que um grupo venha a apropriar-se de uma classe qualquer de bens raros [...] dependem, por um lado, de suas capacidades de apropriação específica, definidas pelo capital econômico, cultural e social que ele pode implementar para apropriar-se, do ponto de vista material e/ou simbólico, dos bens considerados, ou seja, de sua posição no espaço social e, por outro, da relação entre sua distribuição no espaço geográfico e a distribuição dos bens raros neste espaço (relação que pode ser avaliada em distâncias médias a bens ou equipamentos, ou em tempos de deslocamento – o que faz intervir o acesso a meios de transporte, individuais ou coletivos). Ou dito em outras palavras, a distância social real de um grupo a determinados bens deve integrar a distância geográfica que, por sua vez, depende da distribuição do grupo no espaço e, mais precisamente, de sua distribuição em relação ao “núcleo dos valores” econômicos e culturais [...]. (BOURDIEU, 2017, p. 114)

Posicionada talvez entre os macro fatores e as características individuais e familiares que podem afetar a propensão à participação em atividades de ensino suplementar, a raridade da formação a ser obtida por meio de determinados cursos pode também ser um dos fatores mediadores das decisões sobre a participação ou não em atividades de ensino suplementar. Se, por um lado, a ampla disseminação de um tipo de curso pode torná-lo mais acessível e, simultaneamente, contribuir para uma percepção mais ou menos generalizada de que seja necessário – quase obrigatório – cursá-lo, o fato de um tipo de conhecimento se tornar comum pode levar certos grupos de estudantes – principalmente quando envolvidos em uma dinâmica de diferenciação educacional voltada à competição por vagas/espacos escolares/universitários/profissionais raros e/ou socialmente prestigiados – a demandarem formas outras de diferenciação educacional, seja pela busca de outro tipo de curso, seja pela busca de outros tipos de experiências educativas (sobre isso, ver BOURDIEU, 2013a, p. 87; BOURDIEU, 2017, p. 147-155). A análise empírica desse tipo de dinâmica, contudo, parece depender de uma abordagem mais qualitativa de estudo, já que depende da consideração das percepções dos indivíduos sobre a raridade e a relevância de diferentes cursos, assim como da consideração das motivações em relação à participação em cada tipo de curso.

Na tentativa de sintetizar o que foi exposto até aqui neste capítulo, e sabendo que a gama de hipóteses que as informações disponíveis nas bases de dados permitem testar talvez seja mais restrita do que a gama de fatores que teoricamente podem afetar a participação de estudantes



em atividades de ensino suplementar, destaco quatro hipóteses a serem testadas a seguir, por meio da análise dos fatores associados à participação em cursos suplementares:

H1: A probabilidade de participação em atividades de ensino suplementar é explicada principalmente por indicadores representativos dos capitais econômico e cultural dos estudantes;

H2: O peso de indicadores de capital cultural para a explicação da participação dos estudantes nos cursos é maior, relativamente ao peso de indicadores de capital econômico, conforme a formação correspondente ao curso esteja mais relacionada à trajetória no ensino regular (que inclui o ensino superior), sendo o peso relativo desses indicadores menor conforme os cursos envolvam um tipo de preparo que pode ter consequências não só na trajetória no ensino regular, mas também em termos de retornos diretos no mercado de trabalho. Assim, espera-se que o peso relativo de indicadores de capital cultural seja maior na explicação da probabilidade de participação dos estudantes em cursos pré-vestibulares do que para explicar a participação nos demais cursos considerados na análise;

H3: A probabilidade de participação em atividades de ensino suplementar é explicada pela cor dos estudantes;

H3.1: Controlados os demais fatores, as chances de participação de estudantes pardos e pretos em cursos de idiomas e em cursos preparatórios para o vestibular são similares ou maiores do que a de estudantes brancos. Caso essa hipótese se confirme e a participação em cursos de idiomas e pré-vestibulares influencie resultados educacionais, é possível que esses cursos estejam se prestando a reduzir distâncias educacionais motivadas por exclusões associadas a cor;

H4: A probabilidade de participação em atividades de ensino suplementar é explicada por indicadores relativos ao local de moradia dos estudantes (rural ou urbano).

Como ressalva, vale dizer que a análise empreendida a seguir não se restringe ao teste dessas hipóteses, ainda que o teste delas norteie, em alguma medida, a seleção das variáveis utilizadas. Assim, as variáveis incorporadas à análise procuram dar conta do que os estudos dedicados à

análise dos fatores associados à participação em atividades de ensino complementar costumam indicar como características importantes para a explicação da participação de estudantes em cursos suplementares (conforme GUILL e LINTORF, 2019; BEHTOUI, 2019, p. 350-351; DAMAYANTHI, 2018; XUE e FANG, 2018; LIU e BRAY, 2017; SIEVERDING et al, 2017; CHOI, 2015, p. 41; MORI, 2015, p. 46-50; PALLEGEDARA, 2011; BUCHMANN et al, 2010; ELBADAWY et al, 2007, p. 15-16; SOUTHGATE, 2009; SMYTH, 2009; KIM, 2007; DANG, 2007; BRAY e KWOK, 2003; STEVENSON e BAKER, 1992). Os próximos itens elencam as variáveis consideradas, as técnicas empregadas para a análise dos dados e os resultados obtidos.

### **3.2.Fatores associados à participação em cursos suplementares**

A análise dos fatores associados à participação de jovens e adolescentes em cursos suplementares foi feita tendo por base os dados dos estudantes do terceiro ano do ensino médio da cidade de São Paulo que responderam aos itens sobre participação em atividades de ensino complementar no questionário socioeconômico do Enem de 2014. Como exposto, a intenção é mais compreender as relações entre a condição social dos alunos e a participação em cursos a partir de um contexto relativamente homogêneo – no que diz respeito à relação entre educação e trabalho (entre outros macro fatores que possam afetar a participação dos jovens em cursos suplementares) – do que produzir conclusões generalizáveis sobre o tema. Seguindo essa lógica, esse mesmo conjunto de dados será levado em conta no próximo capítulo, para a análise dos fatores associados ao desempenho dos estudantes no Enem.

A opção de considerar os estudantes do terceiro ano do ensino médio foi feita levando em conta que: 1) esses alunos, em sua maioria, pertencem à faixa de idade de interesse nas pesquisas internacionais conduzidas sobre o tema, estando ainda sob influência das experiências vividas no ensino regular (experiências que podem afetar as decisões sobre a participação em atividades suplementares); e 2) a possibilidade de estabelecer o vínculo entre cada aluno e a escola em que estuda foi mais frequente no caso desses estudantes. No caso dos alunos que não estavam mais no ensino médio, foi alta a quantidade de casos em que a escola em que o ensino médio foi cursado não foi identificada, situação que prejudicaria a análise dos fatores associados ao desempenho dos estudantes no Enem, que será feita no próximo capítulo.

Modelos de regressão logística foram utilizados para explorar como diferentes variáveis indicativas da condição social dos alunos influenciam, simultaneamente, a probabilidade de participação em cursos suplementares. Coeficientes positivos indicam que as variáveis aumentam a probabilidade de participação no curso considerado, enquanto coeficientes negativos indicam que as variáveis diminuem a probabilidade de participação no curso.

As variáveis utilizadas, criadas a partir dos dados do questionário socioeconômico do Enem de 2014, estão indicadas e descritas no Anexo 3. Tendo em vista as informações disponíveis no questionário, as variáveis foram selecionadas tendo por base as opções feitas quanto ao referencial teórico, abordado na seção anterior, mas também levando em conta as variáveis utilizadas em pesquisas que exploram os fatores explicativos da participação de crianças e adolescentes em atividades de ensino suplementar em outros contextos.

O primeiro grupo de variáveis trata de características individuais dos estudantes que podem afetar a probabilidade de participação em cursos<sup>33</sup>. O segundo grupo é composto por seis variáveis que tratam dos anos de estudos dos pais e das mães dos alunos. Tendo em vista as informações disponíveis no questionário socioeconômico do Enem de 2014, a opção foi utilizar essas variáveis como representativas do capital cultural dos estudantes, ainda que constituam uma medida imprecisa e/ou insuficiente de capital cultural. O terceiro grupo de variáveis procura captar a disponibilidade de recursos econômicos das famílias dos estudantes<sup>34</sup>. A inclusão de variáveis que indicam o número de pessoas que vivem na mesma residência dos alunos se justifica pelo fato de que um maior número de pessoas na residência pode implicar menor disponibilidade de recursos por pessoa, o que pode afetar a possibilidade de acesso a cursos suplementares<sup>35</sup>. O quarto grupo de variáveis diz respeito à motivação dos estudantes quanto à participação no Enem. Por um lado, essas variáveis podem explicar, de forma mais ou

---

<sup>33</sup> Em geral, as pesquisas que exploram os fatores associados à participação em cursos suplementares em outros contextos incluem variáveis como idade, cor ou raça e sexo dos estudantes, mas dependendo do contexto, incluem também país de origem e idioma nativo (BEHTOUI, 2019; LIU e BRAY, 2017; SIEVERDING et al, 2017; BUCHMANN et al, 2010; SOUTHGATE, 2009; DANG, 2007).

<sup>34</sup> Algumas pesquisas sobre o tema fazem referência aos conceitos de capital cultural e capital econômico, conforme propostos por Bourdieu, para delimitar os fatores que podem afetar as chances de participação em cursos suplementares (SMYTH, 2009; SOUTHGATE, 2009). Em geral, a escolaridade dos pais costuma ser tratada como indicador de capital cultural e a renda familiar como indicador de capital econômico, mas há casos em que, por exemplo, o número de livros disponíveis na residência atua como indicador de capital cultural (SOUTHGATE, 2009, p. 50).

<sup>35</sup> Sobre estrutura familiar e disponibilidade de recursos, ver Downey (1995). Choi e Park (2016), Southgate (2009) e Dang (2007), por exemplo, utilizam o número de filhos que vivem na mesma residência como uma das variáveis que podem afetar as chances de participação em cursos suplementares.

menos direta, a participação ou não em determinados cursos: seria razoável esperar, por exemplo, um aumento de chances de participação em cursos preparatórios para o vestibular ou para o Enem entre alunos em que a motivação para a participação no Enem é o ingresso em uma universidade pública, já que a competição pelas vagas nessas universidades pode levar os alunos a buscarem o preparo adicional que esses cursos preparatórios geralmente oferecem. Por outro lado, essas variáveis são úteis para revelar, em alguma medida, possibilidades, expectativas ou restrições dos estudantes em relação às suas trajetórias educativas, possibilidades, expectativas ou restrições que podem também explicar as escolhas sobre a participação ou não em determinado tipo de curso. Isto é, a indicação de como o Enem integra a trajetória escolar e/ou profissional de cada indivíduo pode ser útil para captar nuances acerca de trajetórias mais ou menos típicas para diferentes grupos, trajetórias que podem incluir a participação em determinados tipos de cursos e não em outros<sup>36</sup>. O quinto conjunto de variáveis trata da rede de ensino<sup>37</sup> em que os estudantes cursaram o ensino médio e a última variável diz respeito à localização da residência dos alunos<sup>38</sup>. No que diz respeito às variáveis que costumam integrar as pesquisas dedicadas ao estudo dos fatores associados à participação em atividades de ensino suplementar e que não puderam ser incluídas na análise, por não estarem disponíveis, provavelmente a mais relevante é a que diz respeito ao desempenho prévio dos estudantes em provas ou testes<sup>39</sup>. Em geral, esta variável é incluída supondo que o histórico de desempenho pode afetar as chances de participação em cursos: baixos desempenhos podem motivar a busca por cursos que contribuam para ganhos de aprendizagem – ganhos que vão se refletir em melhor desempenho futuro (este geralmente é o caso das aulas de reforço escolar) – e bons desempenhos podem estar associados a disposições e expectativas, em relação à escola e aos estudos, que explicariam as chances de participação em determinadas atividades extraescolares.

---

<sup>36</sup> Algumas pesquisas incluem variáveis que procuram captar, de alguma forma, as expectativas e/ou a motivação dos estudantes em relação aos estudos (ver, por exemplo, Liu e Bray (2017). Em geral, a inclusão de variáveis desse tipo é útil por considerar, em alguma medida, as disposições e/ou percepções dos estudantes em relação aos estudos e em relação às trajetórias educativas pretendidas ou consideradas possíveis, fatores que podem afetar a probabilidade de participação em diferentes cursos suplementares.

<sup>37</sup> Esse conjunto de variáveis foi incluído supondo que, mesmo estando em uma mesma cidade, as escolas de diferentes redes de ensino podem ter características capazes de afetar/influenciar as escolhas de estudantes e famílias em relação à participação em diferentes cursos. Seguindo a mesma lógica, estudos que procuram explorar os fatores que influenciam a participação de estudantes em cursos suplementares costumam considerar a rede de ensino como uma das variáveis explicativas da participação em cursos (ver, por exemplo, Smyth (2009)).

<sup>38</sup> Em geral, as pesquisas dedicadas ao estudo dos fatores associados à participação em cursos utilizam algum indicador que represente o local de residência dos estudantes (como, por exemplo, em BUCHMANN et al e em STEVENSON e BAKER (1992)).

<sup>39</sup> XUE e FANG (2018) e CHOI e PARK (2016), por exemplo, incluem o desempenho prévio dos estudantes em testes na estimativa dos fatores associados à participação em cursos suplementares.

A Tabela 10 traz os coeficientes estimados. Cada coluna apresenta os resultados de uma regressão, com as estimativas referentes aos fatores associados à participação em cursos de idiomas, cursos preparatórios para o vestibular, cursos de informática e em “outros cursos”, respectivamente, segundo os tipos de cursos que constam no questionário do Enem de 2014. No caso das variáveis que contam com uma categoria de referência, a leitura dos resultados deve ser feita em relação à categoria de referência (que não foi incluída na Tabela 10, mas está indicada na tabela em que consta a descrição das variáveis, no Anexo 3). Assim, por exemplo, o efeito das variáveis relativas à cor dos estudantes sobre a probabilidade de participação em cada curso deve ser lido relativamente à categoria de referência: no caso, estudantes pardos ou pretos tem determinada probabilidade de participar do curso em questão, relativamente aos estudantes brancos (coeficientes negativos indicam menor probabilidade de participação em cursos relativamente à categoria de referência e coeficientes positivos indicam maior probabilidade de participação em cursos relativamente à categoria de referência).

Tabela 10 - Fatores associados à participação em cursos suplementares – Enem 2014 – Estudantes do terceiro ano do ensino médio da cidade de São Paulo

	Variáveis dependentes			
	Idiomas (1)	Pré-vestibular (2)	Informática (3)	Outros (4)
idade	-0.094*** (0.006)	-0.082*** (0.010)	-0.032*** (0.003)	-0.010*** (0.003)
masculino	-0.321*** (0.029)	-0.314*** (0.043)	0.238*** (0.026)	0.188*** (0.029)
preta	0.057 (0.045)	0.115* (0.067)	0.266*** (0.042)	0.228*** (0.044)
parda	-0.035 (0.031)	-0.023 (0.047)	0.268*** (0.029)	0.134*** (0.031)
esc_pai_até_EM	0.111*** (0.033)	0.057 (0.050)	-0.020 (0.031)	-0.036 (0.034)
esc_pai_ES_pós	0.233*** (0.046)	0.219*** (0.065)	-0.257*** (0.044)	-0.045 (0.049)
esc_mãe_até_EM	0.195*** (0.034)	0.174*** (0.052)	-0.018 (0.031)	0.014 (0.034)
esc_mãe_ES_pós	0.443*** (0.043)	0.370*** (0.063)	-0.196*** (0.041)	0.056 (0.045)
renda_mais_2sm_até_5sm	0.135*** (0.032)	0.013 (0.049)	-0.058* (0.030)	-0.080** (0.033)
renda_5sm_mais	0.383***	0.168**	-0.277***	-0.092

	(0.054)	(0.076)	(0.053)	(0.058)
n_pessoas_casa_mais_4_a_6	-0.258*** (0.032)	-0.103** (0.048)	-0.079*** (0.029)	0.043 (0.032)
n_pessoas_casa_6_mais	-0.413*** (0.069)	0.044 (0.096)	-0.211*** (0.059)	0.091 (0.064)
comput_1	0.103** (0.041)	-0.024 (0.061)	0.177*** (0.037)	0.023 (0.041)
comput_2_mais	0.252*** (0.053)	0.086 (0.078)	0.237*** (0.051)	0.223*** (0.054)
carro_1	0.191*** (0.031)	0.059 (0.047)	-0.068** (0.029)	-0.008 (0.032)
carro_2_mais	0.444*** (0.055)	0.104 (0.079)	-0.071 (0.055)	0.038 (0.058)
internet_1	0.272*** (0.051)	0.189** (0.079)	0.094** (0.044)	0.175*** (0.050)
internet_2_mais	0.359*** (0.068)	0.268*** (0.101)	0.195*** (0.063)	0.369*** (0.068)
mensalista_1	0.194*** (0.060)	0.214*** (0.079)	-0.027 (0.058)	0.174*** (0.060)
mensalista_2_mais	-0.060 (0.114)	-0.100 (0.171)	0.199* (0.105)	0.098 (0.109)
mot_teste_conhec	0.086** (0.034)	0.180*** (0.051)	0.027 (0.032)	0.126*** (0.035)
mot_emprego	-0.189*** (0.034)	-0.308*** (0.049)	0.054* (0.033)	-0.072** (0.035)
mot_ES_pública	0.189*** (0.050)	0.514*** (0.082)	-0.045 (0.046)	-0.025 (0.050)
mot_ES_privada	0.112*** (0.032)	-0.121*** (0.046)	0.008 (0.030)	0.045 (0.033)
mot_bolsa	-0.131** (0.053)	-0.169** (0.072)	0.179*** (0.051)	0.034 (0.056)
federal	0.633*** (0.204)	2.106*** (0.195)	0.204 (0.193)	-0.357 (0.228)
estadual	-0.331*** (0.049)	-0.178*** (0.067)	0.807*** (0.049)	0.250*** (0.053)
municipal	-0.563*** (0.155)	0.182 (0.198)	0.804*** (0.141)	0.260* (0.154)
resid_urbana	0.210** (0.082)	0.006 (0.119)	-0.054 (0.073)	0.017 (0.079)
constante	0.508*** (0.161)	-0.942*** (0.252)	-0.358*** (0.121)	-1.453*** (0.134)

Observações	25,463	25,463	25,463	25,463
Log Likelihood	-15,085.260	-8,357.536	-16,903.490	-14,932.340
Akaike Inf. Crit.	30,230.520	16,775.070	33,866.970	29,924.690

Note:

\*p<0.1; \*\*p<0.05; \*\*\*p<0.01

O primeiro resultado a ser destacado diz respeito ao efeito que a renda familiar e a escolaridade dos pais e das mães dos estudantes têm sobre as chances de participação em cada curso. Os alunos provenientes de famílias com renda maior do que dois salários-mínimos e, principalmente, os que contam com renda maior do que cinco salários-mínimos, têm maior probabilidade de participar de cursos de idiomas e de cursos preparatórios para o vestibular, relativamente às famílias com renda de até dois salários-mínimos. A situação é similar no caso dos anos de estudo dos pais e das mães dos alunos: as chances de participação nesses dois tipos de cursos aumentam conforme aumenta a escolaridade dos pais e, principalmente, conforme aumenta a escolaridade das mães. Esses resultados parecem indicar que famílias relativamente privilegiadas em termos de renda e de anos de estudo tendem a direcionar seus recursos e esforços no sentido de garantir vantagens educacionais para os filhos, via ensino suplementar.

Comportamento oposto pode ser observado no caso dos cursos de informática: especialmente nos casos em que a renda familiar é superior a cinco salários-mínimos ou em que os pais e as mães dos alunos fizeram ensino superior ou pós-graduação, as chances de participação nesses cursos diminuem, relativamente às menores faixas de renda familiar e escolaridade. Como já sugerido no capítulo anterior, uma explicação possível para esse resultado é a de que os cursos de informática estão essencialmente relacionados ao atendimento de necessidades mais ou menos imediatas em relação a trabalho e rendimentos, mesmo que a influência desses cursos sobre as experiências escolares no ensino regular seja possível. Isto é, supondo que cursos de informática possibilitem a obtenção de conhecimentos (e/ou de certificados) que podem viabilizar ou facilitar o acesso a diferentes tipos de trabalho em um prazo relativamente curto, é possível que estudantes provenientes de famílias com menor renda estejam direcionando recursos e esforços para a realização desses cursos, enquanto famílias com mais recursos, podendo postergar o ingresso dos filhos no mercado de trabalho, tenderiam a investir seus recursos e esforços em cursos que correspondem a um preparo de prazo mais longo, direcionados a sustentar ou a viabilizar trajetórias formativas associadas a melhores posições futuras no mercado de trabalho.

Ainda tendo em vista a relação observada entre renda e participação em cursos de informática, pode-se sugerir que os cursos de informática constituem um exemplo, no âmbito dos cursos

suplementares, do que a teoria microeconômica costuma classificar como um bem inferior.<sup>40</sup> De toda forma, vale notar que a posse de recursos como computadores e acesso à internet afetam positivamente as chances de participação nesses cursos, relativamente a quem não os detém. Ao que parece, mesmo no caso dos cursos de informática, mais acessados por quem tem relativamente menos recursos, há a necessidade de um mínimo de recursos para que a participação seja viabilizada, ou para que as chances de participação aumentem.

Em relação à variável “outros cursos”, não é possível ter clareza sobre como as variáveis relativas aos capitais econômico e cultural afetam as chances de participação nesses cursos. O fato de esses “outros cursos” incorporarem uma grande variedade de tipos de cursos (aulas de reforço escolar, cursos de esportes, de música etc.) possivelmente se reflete em tendências opostas de relação entre renda familiar e participação nesses cursos (ou entre anos de estudo dos pais/mães dos alunos e participação nesses cursos). Como consequência, a maior parte dos coeficientes estimados não é significativa estatisticamente.

Entre as variáveis selecionadas para representar a disponibilidade de recursos econômicos das famílias dos alunos, vale ainda destacar que os coeficientes das categorias que indicam o número de pessoas que vivem na residência são sempre negativos, resultado que confirma a hipótese de que quanto maior o número de pessoas na residência, menores as chances de participação em cursos suplementares. Ao que parece, o aumento do número de residentes, controlados os outros fatores, implica a diminuição dos recursos disponíveis para diversos fins (em linha com o previsto Downey (1995)), o que limita as possibilidades de acesso a cursos suplementares (e isso pode ocorrer não só no caso dos cursos pagos, que envolvem despesas com o pagamento do curso, mas também com os cursos gratuitos, tendo em vista que mesmo estes podem envolver despesas relativas a transporte e materiais, entre outras).

A comparação dos resultados dos quatro modelos parece confirmar a segunda hipótese (H2). Isto é, pode-se notar que o peso relativo dos fatores indicativos do capital cultural dos estudantes é maior que o dos fatores indicativos do capital econômico, no caso dos cursos preparatórios para o vestibular, comparativamente ao que ocorre nos outros cursos. Ao que tudo indica, os cursos preparatórios para o vestibular, no universo considerado, constituem uma

---

<sup>40</sup> Um bem é classificado como inferior quando um acréscimo na renda dos indivíduos está associado a uma diminuição na demanda por esse bem. Eles se contrapõem aos bens classificados como normais que, de forma oposta, têm sua demanda variando positivamente quando há um acréscimo na renda (VARIAN, 2003, p. 103-104).



estratégia de formação em que a posse de recursos econômicos não é determinante do acesso, mas sim os anos de estudo dos pais dos estudantes, ainda que a posse de determinado nível de recursos econômicos contribua para o acesso a esses cursos.

No que diz respeito à cor dos estudantes, as relações são diversas, variando em função do curso considerado. Estudantes que se declararam pretos ou pardos têm maiores chances de participação em cursos de informática e em “outros cursos”, relativamente aos que se declararam brancos. No caso dos cursos de idiomas, não foi observada associação entre a cor dos alunos e as chances de participação nos cursos, controlados os demais fatores. De forma similar, não é possível identificar diferenças de chances de participação em cursos preparatórios para o vestibular entre alunos pardos e brancos. Contudo, os estudantes pretos apresentam maiores chances de participação em cursos preparatórios para o vestibular relativamente aos estudantes brancos, mantidos constantes os demais fatores. Esses resultados, que confirmam parcialmente as hipóteses H3 e H3.1, dialogam com os resultados obtidos por Buchmann et al (2010), especialmente no caso da maior probabilidade de participação em cursos preparatórios para o vestibular por parte dos estudantes pretos.

Diante desse resultado, fica a sugestão de que os cursos preparatórios para o vestibular estejam servindo como uma forma de enfrentamento de exclusões educacionais associadas a cor, sendo possível que estejam contribuindo para a redução de diferenças educacionais entre estudantes pretos e brancos, no contexto considerado. De toda forma, entendo que sejam necessárias outras pesquisas e outras abordagens de pesquisa para uma melhor compreensão do tema<sup>41</sup>.

Os resultados confirmam também parcialmente a quinta hipótese (H4), que trata da relação entre a localização da residência dos alunos e as chances de participação em cursos. Como é possível notar, quando considerados simultaneamente os diversos fatores que podem afetar a probabilidade de participação em cursos, somente as chances de participação em cursos de idiomas são afetadas pelo local de residência dos alunos (ou seja, independente da posse de recursos, da renda e da escolaridade dos pais dos alunos, há menos chances de que os estudantes que vivem em regiões rurais frequentem cursos de idiomas). Nos demais casos, a relação entre

---

<sup>41</sup> Considerando que os dados não indicam se os cursos preparatórios para o vestibular ou para o Enem são ou não pagos, não é possível dimensionar a influência de cursinhos populares, geralmente gratuitos, no acesso dos estudantes a cursos preparatórios para os exames de ingresso no ensino superior. Pesquisas futuras, que identifiquem o pagamento ou não por cursos pré-vestibulares, podem contribuir para um melhor entendimento sobre o tema.

participação em cursos e localização da residência não foi estatisticamente significativa, resultado que destoa do que costuma ser observado nas pesquisas conduzidas em outros contextos, que geralmente verificam uma menor probabilidade de participação em cursos em áreas rurais (LIU e BRAY, 2017; BRAY, 2007, P. 30-31; STEVENSON e BAKER, 1992).

Em relação à idade, os resultados indicam que quanto mais velhos os alunos, menores são as chances de participação em qualquer um dos cursos. Sem informações adicionais, esses resultados são difíceis de serem interpretados. De toda forma, se for possível supor que as necessidades e/ou as oportunidades de trabalho e salários aumentam com a idade dos jovens, pode-se entender que o custo de oportunidade da permanência em cursos suplementares tende a aumentar com a idade. Sendo assim, os alunos mais velhos (que provavelmente experimentam algum atraso escolar) seriam menos propensos a participar de qualquer tipo de curso suplementar, relativamente aos estudantes mais novos, ao menos considerando os cursos realizados durante o ensino médio. Contudo, o mais provável é que as condições associadas às experiências de atraso escolar estejam também na origem das possibilidades e disposições no que diz respeito a outras experiências de ensino (como as atividades de ensino suplementar, por exemplo). De toda forma, uma melhor compreensão desses resultados dependeria da análise de outros tipos de informação e de outras abordagens de pesquisa.

No que diz respeito ao sexo, as chances de participação em cursos de idiomas e preparatórios para o vestibular são menores entre os estudantes do sexo masculino. No caso dos cursos de informática e de “outros cursos”, as chances de participação são maiores para o sexo masculino, relativamente ao feminino. Esses resultados dialogam, em alguma medida, com os achados da pesquisa realizada por Carvalho et al (2014), que revelou existirem diferenças entre meninos e meninas em relação a práticas de atividades extraescolares, no contexto da cidade de São Paulo<sup>42</sup>.

O estudo de Carvalho et al (2014), que buscou compreender como as características de socialização familiar de meninas e meninos de camadas populares da cidade de São Paulo podiam estar relacionadas ao melhor ajuste das meninas ao ambiente escolar, revela que as

---

<sup>42</sup> O escopo da pesquisa empreendida por Carvalho et al (2014) é bastante diferente do escopo desta pesquisa. A análise dos resultados das regressões à luz dos achados do trabalho de Carvalho et al (2014) tem como objetivo mais contribuir para a elaboração de hipóteses a serem testadas em futuras pesquisas do que explicar as relações observadas entre as chances de participação em cada curso e o sexo dos estudantes do terceiro ano do ensino médio da cidade de São Paulo que participaram no Enem de 2014, conforme resultados obtidos nesta tese.

meninas, por sofrerem mais restrições em relação às possibilidades de socialização fora de casa e acumularem maior carga de trabalho e responsabilidades dentro de casa, tendem a perceber a escola como um espaço de liberdade, de livre circulação e de possibilidade de interação social, o que pode influenciar as disposições em relação à escola, assim como os resultados e as trajetórias escolares das meninas. Além disso, as conclusões da pesquisa indicam que “a socialização de gênero no âmbito familiar favorece nas meninas e não nos meninos o desenvolvimento de comportamentos frequentemente desejados pelas escolas, tais como a disciplina, a organização e a obediência [...]” (p. 732). Em linha com esse ajuste ao ambiente escolar, o estudo indica que, no que diz respeito às práticas de atividades extracurriculares, as meninas tendiam a “valorizar atividades extracurriculares com formatos próximos ao escolar” (p. 732). Isto é, comparando as disposições de meninas e meninos em relação a essas atividades, os autores registram que:

O que vemos, portanto, são escolhas ativas e parcialmente autônomas por parte das meninas, dentro do estrito leque de práticas extraescolares que lhes eram possíveis. Eram opções que as levavam a aproveitar essas oportunidades para melhorar sua aprendizagem ou as remetiam a atividades mais próximas ao modelo escolar. [...] Paralelamente, seus irmãos pareciam consolidar um progressivo afastamento de atividades próximas ao modelo escolar, dedicando-se ao futebol e a atividades de trabalho e lazer distantes da cultura escolar. (CARVALHO et al, 2014, p. 731)

Além disso, a pesquisa indica que as meninas tendiam a desenvolver aspirações ligadas a uma escolarização mais prolongada e a profissões mais qualificadas, relativamente aos meninos (p. 731-732). Assim, ainda que o escopo da pesquisa empreendida por Carvalho et al (2014) seja diferente do escopo da pesquisa desta tese, talvez seja possível sugerir que a maior chance de participação de estudantes do sexo feminino nos cursos de idiomas e em cursos preparatórios para o vestibular reflita tanto um melhor ajuste a cursos que guardam certa correspondência com formatos e/ou conteúdos mais escolares quanto disposições em relação à trajetória escolar que incluam investimentos associados a uma escolarização mais prolongada e a perspectivas de profissões mais qualificadas (entendendo que os cursos de idiomas e os cursos pré-vestibulares representem, em alguma medida, esses investimentos), algo a ser explorado em trabalhos futuros.

As estimativas relativas às variáveis que tratam dos motivos que levaram os estudantes a participar do Enem parecem reforçar a ideia de que, enquanto alguns cursos estão mais

associados a expectativas e trajetórias ligadas ao ensino regular, outros estão associados a uma formação mais focada no preparo para o trabalho: entre os estudantes em que a motivação para a participação no Enem estava relacionada à expectativa de conseguir um emprego, as chances de participação em cursos de idiomas, em “outros cursos” e, principalmente, em cursos preparatórios para o vestibular, são relativamente menores. No caso dos cursos de informática, as chances de participação aumentam quando o motivo para a fazer o Enem está relacionado com a expectativa de conseguir um emprego.

Ainda tratando dos coeficientes relativos aos motivos de participação no Enem, pode-se notar que, enquanto a intenção de ingressar em universidades públicas aumenta as chances de participação em cursos de idiomas e, principalmente, em cursos preparatórios para o vestibular, a intenção de ingressar em universidades particulares aumenta as chances de participação em cursos de idiomas, mas reduz as chances de participação em cursos preparatórios para o vestibular. Como já apontado, tudo indica que o capital cultural (e não o econômico) dos estudantes é decisivo para a escolha sobre a participação ou não em cursos preparatórios para o vestibular: o direcionamento de recursos e esforços para a participação em cursos pré-vestibulares não é a escolha dos estudantes que pretendem arcar com os prováveis custos de um curso superior privado e que têm maiores chances relativas de participar de cursos de idiomas (arcando também com os gastos associados aos cursos de idiomas). Ou seja, a principal restrição para participar de cursos pré-vestibulares parece não ser de ordem econômica, ainda que seja necessário certo nível de renda para acessar esse tipo de curso, considerando os cursos pagos.

Por fim, a variável que indica que a obtenção de bolsas de estudo (via ProUni e outras bolsas, conforme o questionário do Enem de 2014) foi o que motivou a participação no Enem está associada à maior chance de participação em cursos de informática e a menores chances de participação em cursos de idiomas e pré-vestibulares, o que revela que os estudantes mais pobres (que fazem principalmente cursos de informática) dependem de bolsas de estudo para acessar o ensino superior.

Ao que parece, as variáveis que tratam da motivação dos estudantes para a participação no Enem operam, em alguma medida, como indicadores de capital cultural e de capital econômico,

revelando, na forma de motivações em relação à participação nos testes, algo acerca da composição da estrutura patrimonial dos alunos.

No que diz respeito à rede de ensino, nota-se que estudantes das redes estadual e municipal têm menores chances de participar principalmente de cursos de idiomas, relativamente aos alunos da rede privada. O fato de estudarem na rede estadual diminui também a chance de frequentarem cursos pré-vestibulares, mas em menor medida do que no caso dos cursos de idiomas. Além disso, chama a atenção a magnitude dos coeficientes relativos às chances de participação em cursos de informática: o fator que mais aumenta as chances de participação em cursos de informática, entre todos os considerados, diz respeito à rede de ensino (com estudantes das redes estadual e municipal apresentando maiores chances de frequentarem cursos de informática do que os das escolas privadas). Chama a atenção também a magnitude do coeficiente que associa a rede federal às chances de participação em cursos preparatórios para o vestibular. Relativamente aos alunos de escolas privadas, os alunos da rede federal de ensino apresentam muito mais chances de participarem de cursos preparatórios para o vestibular. Caso esses cursos (preparatórios para o vestibular) constituam uma estratégia para o ingresso em universidades públicas e caso essa estratégia seja efetiva, tudo indica que esses alunos, egressos do sistema público (federal) no ensino médio, vão também acessar a educação pública e gratuita no ensino superior. E vale notar que o fato de esses estudantes terem mais ou menos recursos econômicos, em princípio, não constitui garantia ou impedimento para essa trajetória escolar em instituições públicas, já que elas são também gratuitas<sup>43</sup>.

Em resumo, pode-se dizer que a análise conjunta dos resultados das regressões indica que as características dos estudantes e de suas famílias afetam de diferentes formas as chances de participação em diferentes cursos. E isso significa que a participação ou não em cursos suplementares não se resume à questão de disponibilidade ou indisponibilidade de recursos para financiá-los.

Ademais, parece possível sugerir que diferentes combinações de capitais cultural e econômico estão, em boa medida, na origem das diferentes possibilidades e disposições em relação às

---

<sup>43</sup> A intenção aqui não é negar a influência de fatores como renda familiar e posse de bens diversos sobre as chances de estudantes ingressarem em instituições de ensino públicas federais no ensino médio e em universidades públicas no ensino superior. O objetivo é explicitar o fato de que trajetórias educativas desse tipo não podem ser garantidas somente com recursos econômicos, já que a posse desses recursos não basta para que o acesso a essas instituições seja viabilizado.

práticas de ensino complementar. Dessa forma, ainda que cursos suplementares constituam uma espécie de possibilidade de diferenciação educacional personalizada, essa diferenciação parece estar assentada em preferências socialmente constituídas, com padrões de participação (em cursos) que revelam algo acerca da estrutura na qual a subjetividade dos indivíduos transita, em uma relação complexa, mas não aleatória.

O próximo capítulo trata dos fatores associados ao desempenho dos estudantes do terceiro ano do ensino médio da cidade de São Paulo no Enem, tendo por base os dados do Enem de 2014. O objetivo é verificar se, e em que medida, a participação em determinados cursos suplementares afeta o desempenho dos estudantes nas diferentes provas do Enem de 2014.

#### **4. A participação em cursos suplementares e o desempenho em testes**

Tendo compreendido um pouco sobre os fatores que explicam a participação em diferentes cursos suplementares, resta saber se a participação em atividades de ensino complementar afeta os resultados escolares dos estudantes. Tendo isso em vista, esse capítulo parte de uma breve revisão de estudos dedicados à análise da relação entre *shadow education* e resultados escolares (geralmente mensurados na forma de desempenho em testes) para, a seguir, explorar a relação entre a participação em cursos suplementares e o desempenho dos estudantes nas quatro provas do Enem de 2014 (Ciências da Natureza – CN, Ciências Humanas – CH, Linguagens e Códigos – LC e Matemática – MT). O objetivo é compreender se a participação em cursos que tratam de conhecimentos/disciplinas/habilidades cobrados nas provas afeta o desempenho dos estudantes no Enem.

##### **4.1. *Shadow education* e resultados escolares na literatura internacional**

Em um dos primeiros trabalhos que procura compreender a relação entre a participação em cursos suplementares e resultados educacionais, Stevenson e Baker (1992) utilizam dados de uma amostra representativa dos estudantes do último ano do ensino médio do contexto japonês para verificar se a participação em diferentes formatos de cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior era capaz de influenciar o desempenho dos estudantes nos exames e, conseqüentemente, as chances de acesso ao percurso universitário pretendido.

Tendo por base os cursos preparatórios considerados na análise<sup>44</sup>, as chances de ingresso na universidade só não foram aumentadas no caso dos alunos que recorreram a professores particulares, o que, segundo os autores, indica que esse tipo de atividade suplementar é demandado principalmente com o propósito de sanar dificuldades no ensino regular, ao contrário do que ocorre no caso dos demais cursos, focados essencialmente no preparo para os exames de ingresso no ensino superior (STEVENSON e BAKER, 1992, p. 1652). Além disso, a pesquisa destaca que os alunos que não iniciam o ensino superior logo após a conclusão do ensino médio e que, tendo a intenção de ingressar em uma universidade, passam um ano frequentando cursos presenciais preparatórios para os exames, têm chances de ingresso no ensino superior 80% maiores do que os estudantes que não acessam esse tipo de preparo (p. 1654).

Considerando esses resultados e tendo em vista que a pesquisa indicou também que as chances de participação nesses cursos eram maiores entre estudantes que detinham mais recursos (em termos de renda familiar e escolaridade dos pais, entre outros), os autores apontam para o potencial que o ensino suplementar tem para viabilizar, pela via educacional, a transferência de vantagens sociais entre gerações (STEVENSON e BAKER, 1992, p. 1655).

Em outra pesquisa do tipo, Buchmann et al (2010) exploram a relação entre a participação em diferentes tipos de cursos preparatórios para o *Scholastic Aptitude Test* – SAT e o desempenho dos estudantes nesse exame, tendo por base informações que resultam do cruzamento de dados de uma amostra nacionalmente representativa de estudantes que participaram de diferentes edições de testes em larga escala durante a educação básica (sendo registrado o histórico de desempenho e de características socioeconômicas desses alunos), com as informações de desempenho no SAT dos alunos que, no último ano do ensino médio, informaram que já haviam participado ou pretendiam participar do SAT (p. 435-444).

---

<sup>44</sup> As formas de preparo consideradas na pesquisa são típicas do contexto japonês, mas tentando uma aproximação com o caso brasileiro, talvez seja possível falar em: 1) realização de simulados; 2) cursos por correspondência focados principalmente na realização de exercícios; 3) professores particulares, geralmente procurados mais por causa de necessidade de apoio nas atividades do ensino regular do que devido à necessidade de preparo para os exames de seleção do ensino superior; 4) participação em aulas pagas (pequenos ou grandes grupos) após o horário das aulas no ensino regular, que podem ocorrer em uma escola ou mesmo na casa do professor que oferece as aulas; e 5) participação em cursos de tempo integral, em instituições dedicadas ao preparo para os processos seletivos das universidades. Nesse último caso, os cursos parecem ser similares aos cursos preparatórios para o vestibular/Enem, bastante comuns no Brasil (sobre a descrição dos cursos considerados na pesquisa conduzida no Japão, ver STEVENSON e BEKER, 1992, p. 1644).

Para avaliar os efeitos de diferentes tipos de preparo sobre o desempenho dos alunos, o estudo propõe um indicador de nível de preparo para o exame: no nível mais baixo de preparo são classificados os estudantes que não participaram de qualquer tipo de atividade preparatória para o SAT; em seguida, estão os alunos que utilizaram livros, programas de computador ou vídeos, mas nenhum outro tipo de preparo; no nível seguinte, estão os alunos que frequentaram algum tipo curso preparatório na própria escola em que o ensino médio foi cursado, combinado ou não com as formas de preparo da categoria anterior; na quarta categoria de preparo foram incluídos os estudantes que participaram de algum curso preparatório privado para o SAT, combinado ou não com atividades de preparo das categorias anteriores; no nível mais alto (e mais caro) de preparo foram classificados os alunos que contaram com um tutor privado para se prepararem para o SAT, combinando essa estratégia com outras descritas nas categorias anteriores ou não (p. 444).

As estimativas indicaram que, com exceção do preparo feito por meio de livros, programas de computador ou vídeos, a participação nas atividades preparatórias consideradas afeta positivamente o desempenho dos estudantes no SAT, sendo o efeito maior quanto maior a classificação do curso na escala do indicador de nível de preparo para o exame. Os autores registram ainda que os acréscimos de 30 ou de 37 pontos no SAT nos casos de participação em cursos preparatórios privados ou de contratação de tutores, respectivamente, podem afetar as chances de admissão em instituições de ensino superior, ainda que isso dependa do uso que as universidades fazem da pontuação obtida no exame (p. 450-454).

Tendo em vista que o estudo indica que os alunos socialmente privilegiados e com melhor histórico de desempenho escolar têm mais chances de participarem dos cursos preparatórios que afetam o desempenho no SAT, os autores sugerem que mais estudos sejam dedicados ao tema, já que a participação em cursos pode estar atuando como uma via de aumento de desigualdades educacionais entre estudantes de diferentes condições sociais.

Choi e Park (2016) procuram captar como os efeitos da participação em cursos sobre o desempenho em testes variam segundo a propensão dos estudantes a frequentar cursos suplementares. Tendo por base uma amostra nacionalmente representativa de alunos sul-coreanos do último ano do ensino fundamental, os autores levantam duas hipóteses sobre as



associações possíveis entre a probabilidade de participação em cursos e o desempenho testes: 1) as atividades suplementares são acessadas com maior probabilidade pelos estudantes que tiram maior proveito delas. Isto é, antecipando uma relação entre custos e benefícios, os alunos que mais teriam o desempenho influenciado pela participação em cursos seriam os que acessam esses cursos com maior probabilidade; 2) por outro lado, tendo em vista que as chances de participação em atividades de ensino suplementar costumam ser maiores entre estudantes socialmente privilegiados e que estes geralmente contam com vantagens como mais recursos para a manutenção dos estudos, maior suporte e envolvimento dos pais com aspectos educacionais etc., é possível que os estudantes com maior probabilidade de participação em atividades de ensino suplementar possam obter bons desempenhos em testes mesmo sem o ensino suplementar. Nesse caso, a participação em cursos teria maior potencial para afetar o desempenho dos estudantes menos privilegiados, que têm menores chances de acessar cursos suplementares (p. 24-25).

Controlando fatores como o desempenho passado em testes, escolaridade do pai e da mãe, renda familiar, gênero dos alunos e horas dedicadas ao estudo individual, a pesquisa indica que o desempenho em matemática é afetado mais fortemente pela participação intensiva (mais de quatro horas por semana em atividades suplementares de matemática) dos estudantes que apresentam menor probabilidade de participação nesses cursos. Ou seja, os alunos que relataram menor renda familiar e menor escolaridade dos pais, e que também apresentaram histórico de baixo desempenho em testes e menos horas de dedicação individual aos estudos (características que afetam negativamente as chances de participação em cursos suplementares), são os que mais se beneficiam da participação em atividades de ensino suplementar, considerando o efeito dessas atividades sobre o desempenho. Dito ainda de outra forma, pode-se dizer que os efeitos da participação em cursos sobre o desempenho em matemática são relativamente menores entre os estudantes mais privilegiados, que são os que apresentam maior probabilidade de participação nos cursos (p. 29-30).

Tendo em vista esses resultados e considerando a redução de desigualdades educacionais como um objetivo a ser perseguido, os autores apontam que atividades similares aos cursos suplementares privados poderiam ser oferecidas gratuitamente no ensino público, no contraturno, para alunos de nível socioeconômico mais baixo. Ainda que essa opção tenha

potencial para viabilizar a redução de desigualdades educacionais, os autores salientam que a efetividade de uma política desse tipo precisaria ser avaliada (p. 31).

Em outra pesquisa que trata da relação entre *shadow education* e resultados educacionais, Baker et al (2001) encontram resultados diferentes dos relatados até aqui. Com base em uma amostra de estudantes do sétimo e do oitavo ano de 41 países, a pesquisa explora, entre outras coisas, a relação entre a participação em atividades de ensino suplementar relacionadas ao estudo de matemática e o desempenho dos alunos em matemática no *Third International Mathematics and Science Study* – TIMSS.

Diferente de boa parte da pesquisa sobre o tema, os autores indicam que, na amostra considerada, as atividades de ensino suplementar em matemática são demandadas principalmente como uma forma de compensar defasagens escolares no ensino regular, sendo relativamente menor a proporção de estudantes que busca esse tipo de atividade como uma estratégia para melhoria do desempenho em testes. Além disso, o estudo relata ausência de relações entre diferentes indicadores de participação em atividades de ensino suplementar (algumas das medidas utilizadas foram, por exemplo, o percentual de alunos que frequentam ou frequentaram cursos suplementares de matemática e a média de horas de participação nessas atividades) e o desempenho em matemática. Vale destacar, contudo, que tanto para os indicadores utilizados para mensurar a participação em cursos suplementares quanto para a medida de desempenho em testes de matemática, foram utilizadas médias ou proporções para cada país. Isto é, ao contrário dos estudos anteriores, que utilizavam dados no nível dos alunos, o estudo de Baker et al (2001) estima relações entre variáveis que agregaram dados no nível dos países.

Smyth (2009), utilizando dados de desempenho dos alunos do último ano do ensino médio da Irlanda, também indica não existir, no contexto considerado, relação entre a participação em atividades de ensino suplementar e o desempenho em testes. Utilizando, entre outros controles, variáveis relativas ao desempenho prévio dos alunos em testes passados e variáveis que tratam de expectativas relacionadas à trajetória educacional, o estudo indica que a participação em atividades de ensino suplementar é bastante concentrada nos estratos médios de renda familiar. Como esses estudantes também têm melhores históricos de desempenho escolar, estudam em escolas de ensino regular de melhor qualidade e apresentam expectativas em relação aos estudos

que indicam o prolongamento da escolarização até a universidade, os autores indicam que é possível que os alunos que participam de cursos suplementares no último ano do ensino médio – motivados pela preocupação em obter um melhor preparo para os testes que vão mediar o acesso ao ensino superior – tenham vantagens educacionais que, na verdade, refletem sua condição social/seu histórico escolar, não sendo essas vantagens consequência da participação em cursos.

Os resultados obtidos, que apontam a inexistência de associação entre a participação em cursos suplementares e o desempenho nos testes, levam os autores a concluir que, de fato, a participação nos cursos é mais reflexo de um clima de competição por vagas no ensino superior do que de vantagens educacionais associadas à participação em cursos. Isto é, o clima de competição gera a expectativa de que a participação em cursos contribuirá para a obtenção de vantagens que, na verdade, são explicadas pelas características dos estudantes e não pelos em cursos (SMYTH, 2009, p. 17-19).

Os textos tratados até aqui são úteis para ilustrar que os estudos que procuram estabelecer uma associação entre *shadow education* e desempenho em testes não chegam a um consenso sobre o tema. Em geral, pode-se dizer que as relações entre *shadow education* e desempenho variam em função do país em que a pesquisa é conduzida, do tipo de atividade suplementar considerada, da etapa de ensino em que os estudantes se encontram, da qualidade dos cursos, da quantidade de horas semanais dedicadas ao ensino suplementar, das variáveis utilizadas como controle nos modelos de regressão, do nível de agregação dos dados, do tipo de dado disponível (informações para um ano ou para mais de um ano, indicação do tipo de atividade frequentada, em termos de disciplina, conteúdo ou foco do curso frequentado) e da técnica utilizada para a análise dos dados.

É possível, por exemplo, que entre alunos dos anos finais do ensino fundamental (5º ao 9º ano) de diferentes contextos, a participação em atividades de reforço escolar em matemática seja relativamente mais comum do que a participação em atividades de ensino suplementar orientadas ao preparo para testes. Em casos assim, um estudo de fatores associados ao desempenho escolar que inclua a participação em atividades suplementares como variável explicativa/independente poderia encontrar uma associação negativa entre a participação em cursos e o desempenho em matemática. Isso não significaria, contudo, que o desempenho em

matemática está sendo negativamente afetado pela participação em cursos. Uma avaliação que comparasse a variação do desempenho de estudantes com características socioeconômicas e escolares similares entre dois períodos (antes e depois da participação em atividades de reforço escolar) poderia apontar efeitos positivos da participação nessas atividades, contrariando a constatação inicial.

Em outras situações, é possível que estudantes de ensino médio mais privilegiados em termos de capital econômico e cultural, que frequentam boas escolas no ensino regular e que contam com um histórico de envolvimento dos pais na vida escolar (que pode se manifestar, por exemplo, na forma de ajuda com tarefas de casa) e com um histórico de bons resultados escolares, tenham mais possibilidades e maior propensão para frequentar cursos dedicados ao preparo para testes que medeiam o ingresso no ensino superior. Nesse caso, é muito difícil separar o efeito que a participação em cursos pode ter sobre o desempenho do efeito que todas essas características, às vezes difíceis de serem mensuradas, têm sobre o desempenho, sendo possível que uma associação positiva entre a participação em cursos e desempenho não reflita necessariamente o efeito dos cursos sobre o desempenho.

Dang e Rogers (2008), tratando desse tipo de problema, que geralmente reflete a impossibilidade de incluir nas regressões fatores não observáveis que afetam tanto as chances de participação em cursos quanto o desempenho dos alunos em testes, sugerem três abordagens para evitar o viés de seleção em que os estudos de fatores associados geralmente incorrem: 1) a primeira alternativa seria selecionar aleatoriamente um conjunto de alunos e oferecer gratuitamente atividades de ensino suplementar somente a parte desses estudantes. Entendendo que o grupo de alunos que participou das atividades é similar, em termos de características pessoais, experiências escolares anteriores, disposições em relação aos estudos etc., ao grupo que não frequentou as atividades, seria possível mensurar o impacto do ensino suplementar sobre o desempenho com base na comparação dos resultados entre os alunos que frequentaram e que não frequentaram as atividades de ensino suplementar oferecidas; 2) a segunda alternativa seria similar à primeira, mas os alunos não seriam pré-selecionados para frequentar as atividades. Isto é, considerando um conjunto de alunos que participou ou participa de determinada atividade suplementar e um conjunto que não participou/participa, seria possível, com base em características observáveis/mensuráveis, criar grupos de alunos relativamente similares em relação a diversos aspectos que possam afetar a participação em cursos. Tendo

por base esse conjunto mais ou menos comparável de indivíduos, o impacto da participação em cursos poderia ser mensurado a partir da diferença entre os que frequentaram e os que não frequentaram determinado curso suplementar; 3) por fim, os autores sugerem o uso de variáveis instrumentais para a mensuração do impacto da participação em cursos suplementares sobre o desempenho em testes. Nesse caso, seria preciso que existisse uma variável que fosse correlacionada à participação na atividade suplementar considerada (ou com os gastos com essa atividade) e que, simultaneamente, não fosse correlacionada com as características não observáveis dos estudantes que possam afetar o desempenho (como a motivação dos alunos para o estudo, por exemplo) (DANG e ROGERS, 2008, p. 170-171).

Além da ressalva sobre questões éticas que envolvem a primeira alternativa, vale dizer que não é comum a existência de dados que permitam a aplicação das abordagens/técnicas sugeridas por Dang e Rogers (2008). Isto é, na maior parte dos casos, existem dados sobre participação em cursos e desempenho dos estudantes em testes (ou outro tipo de resultado educacional) para apenas um período de tempo, e a existência de variáveis instrumentais talvez seja ainda mais rara. De toda forma, como Dang e Rogers (2008) indicam, alguns estudos utilizam dados e técnicas que permitem o controle do viés de seleção e, no caso desses estudos, os resultados geralmente indicam que há impacto positivo da participação em cursos suplementares sobre o desempenho em testes.

Em uma dessas pesquisas, Chang (2019) procura explorar os efeitos da participação em cursos suplementares de inglês sobre o desempenho dos estudantes em testes utilizados como critério para o ingresso no ensino superior, tendo por base dados de Taiwan. Segundo o autor, o ensino de inglês tem sido incentivado inclusive pelo governo, sendo o tipo de curso suplementar mais demandado naquele contexto. Por impactar as possibilidades de ingresso em instituições concorridas de ensino superior e por viabilizar trajetórias profissionais de maior prestígio, que estão associadas a condições de vida relativamente satisfatórias, os cursos de inglês em Taiwan têm sido objeto privilegiado da competição educacional, que se intensifica nos anos finais do ensino médio. Em relação ao clima de competição, o autor indica que:

O rápido crescimento das instituições de ensino suplementar privado reflete não somente a disposição dos pais em investir em aulas particulares, mas também o interesse dos estudantes em dedicar tempo e esforço extra para aprender fora das aulas regulares, com a esperança de obter maiores retornos

no futuro, via competições acadêmicas. (CHANG, 2019, p. 82, tradução nossa)<sup>45</sup>

Para conhecer o efeito da participação em cursos de inglês sobre o desempenho dos estudantes, o estudo comparou o desempenho de 100 estudantes que frequentaram cursos de inglês com o desempenho de outros 100 estudantes, que não frequentaram esse tipo de curso. Os desempenhos dos 200 alunos antes da participação em cursos de inglês eram semelhantes, mas após a participação em cursos de inglês, os 100 alunos que frequentaram os cursos apresentaram desempenho superior, em média, aos que não frequentaram cursos (p. 83).

Os resultados indicaram, contudo, que ainda que a participação em cursos de inglês impacte os resultados em testes, esse impacto diminui muito quando as horas de estudo individual dos alunos são incluídas nas estimativas. Nesse caso, o estudo indica que as horas de estudo individual afetam o desempenho nos testes mais do que a participação nos cursos de inglês. Com base nesse achado, o autor sugere que o investimento de tempo e esforço em estudo individual pode ser uma alternativa à participação em cursos de inglês no contexto considerado (p. 86-97).

Esses resultados dialogam com os obtidos por Choi (2012), que procura estimar os efeitos da participação em atividades suplementares de inglês e matemática sobre o desempenho de estudantes sul coreanos em testes dessas mesmas disciplinas. Tendo por base dados sobre características socioeconômicas e escolares de estudantes que foram acompanhados do sétimo ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio, as estimativas indicaram que a participação nas atividades suplementares consideradas afetou o desempenho dos estudantes em todo o período, tendo efeitos positivos sobre o desempenho em testes principalmente durante o ensino fundamental. Além disso, o estudo indicou que, enquanto os alunos progredem no sistema de ensino (passando do ensino fundamental ao médio), os efeitos da participação em atividades suplementares diminuem de intensidade e as horas de estudo individual ganham importância, relativamente ao impacto positivo que exercem sobre o desempenho dos estudantes. De toda forma, o autor sugere que as horas de estudo individual e a participação em atividades suplementares podem estar afetando positivamente um ao outro. Nesse caso, os dois

---

<sup>45</sup> Original: “The rapid growth of private tutoring institutions reflects not only parents’ willingness to invest in private tutoring but also students’ devotion of extra time and effort to learning outside of their regular classes with the hope of obtaining greater returns in the future via academic competitions” (CHANG, 2019, p. 82).

tipos de prática seriam complementares e a combinação deles resultaria em efeitos positivos sobre o desempenho dos estudantes nos testes (CHOI, 2012, p. 21).

Dang (2007), tendo por base dados de uma pesquisa sobre condições de vida no contexto do Vietnã, empreende outra pesquisa que procura contornar os possíveis problemas de auto seleção das estimativas dedicadas à análise da relação entre a participação em cursos suplementares e o desempenho de estudantes em testes.

Para avaliar o efeito do ensino suplementar sobre o desempenho dos estudantes, a pesquisa utiliza dados de gastos com ensino suplementar coletados na pesquisa de condições de vida para verificar se a variação desses gastos afeta a classificação dos estudantes em categorias de desempenho delimitadas como excelente/bom, médio e baixo (p. 686). Utilizando como variável instrumental os valores de mensalidades cobrados por centros de ensino que oferecem atividades de ensino suplementar (sendo os valores das mensalidades regulados pelo governo) (p. 688) – o estudo parte do entendimento de que esse seria um instrumento adequado porque os valores das mensalidades são correlacionados aos gastos com ensino suplementar, mas não a características não observáveis dos estudantes que podem influenciar o desempenho –, a pesquisa revela que a participação em cursos suplementares impacta positivamente o desempenho, reduzindo a probabilidade de os estudantes serem classificados nas categorias de baixo e médio desempenho e aumentando a probabilidade de classificação na categoria excelente/bom. O autor aponta ainda que os efeitos da participação em atividades de ensino suplementar foram maiores entre os estudantes dos anos finais do ensino fundamental do que entre os estudantes dos anos iniciais da mesma etapa (a pesquisa não incluiu estudantes do ensino médio) (DANG, 2007, p. 695-696).

Ainda que o trabalho de Dang (2007) avance em termos de aplicação de técnicas que viabilizam estimativas não viesadas do efeito da participação em cursos suplementares sobre o desempenho, o estudo apresenta a restrição de utilizar uma medida agregada de gasto com cursos suplementares, não identificando o gasto segundo o tipo de curso. Os autores indicam, contudo, que mesmo que a medida de gasto utilizada possa incluir despesas com uma variedade de cursos, no contexto considerado predominam gastos com cursos suplementares relacionados às disciplinas/conteúdos avaliados nos testes conduzidos no ensino regular (p. 686), o que minimizaria os efeitos da restrição dos dados utilizados.

Em outra tentativa de superar as restrições geralmente presentes nos estudos de fatores associados, Mischo e Haag (2002) procuram comparar a variação de resultados escolares em matemática, inglês, latim e francês entre grupos de estudantes alemães dos anos finais do ensino fundamental que frequentaram e que não frequentaram atividades pagas de reforço escolar que incluem essas disciplinas.

Com o intuito de constituir grupos comparáveis de estudantes, foram selecionados 122 alunos de instituições de ensino suplementar que participavam de atividades de reforço e, conforme orientação desses alunos, foram selecionados outros 122 estudantes que eram seus colegas de turma no ensino regular, mas não frequentavam os cursos de reforço e apresentavam resultados escolares semelhantes nas disciplinas consideradas na análise. A comparação entre os grupos antes do início das atividades de reforço indicou que não existiam diferenças estatisticamente significantes de desempenho entre os dois grupos de estudantes.

Os resultados indicaram que, após 9 meses de frequência a atividades pagas de reforço escolar, o grupo de estudantes que participou dessas atividades apresentou variação positiva do desempenho superior à variação dos estudantes que não frequentaram cursos de reforço, sendo o resultado válido para todas as disciplinas consideradas no estudo. Ainda que a comparação da evolução dos resultados escolares de grupos (teoricamente) comparáveis de estudantes indique um efeito positivo da participação em atividades suplementares sobre o desempenho no contexto em questão, é possível que características não observáveis – como o envolvimento dos pais com as atividades escolares dos filhos ou a motivação dos estudantes em relação aos estudos –, que podem influenciar a participação em cursos suplementares, tenham influenciado também a maior evolução dos resultados escolares dos alunos que frequentaram esses cursos relativamente à evolução dos que não frequentaram. Dessa forma, permanece a incerteza sobre quanto da melhoria observada de desempenho se deve à participação nos cursos e quanto se deve às características não observáveis/mensuráveis dos alunos. Nesse caso, a inclusão de variáveis relativas às expectativas dos alunos em relação aos estudos, às práticas de estudo individuais e ao envolvimento dos pais em questões relacionadas aos estudos e à escola (como ajuda com tarefas de casa) poderia contribuir para a redução de um possível viés de seleção.

Em pesquisa empreendida no contexto russo, Loyalka e Zakharov (2016) procuram restringir possibilidades de viés nas estimativas levando em conta o histórico de desempenho dos



estudantes. Com base nos dados de participação de estudantes do último ano do ensino médio em cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior e em outros tipos de atividades suplementares, os autores apontam que a participação dos alunos nos cursos preparatórios afeta o desempenho em testes, mas somente entre os estudantes que contam com histórico de bom desempenho escolar (que, em média, coincidem com os estudantes de maior nível socioeconômico) (p. 27-29). Os autores sugerem que a ausência de efeito da participação em cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior, no caso dos estudantes com histórico de baixo desempenho escolar, pode estar relacionada à dificuldade de os estudantes com histórico de baixo desempenho identificarem as diferenças de qualidade entre cursos, o que os levaria a frequentar cursos de pior qualidade (p. 29).

A revisão dos textos que se dedicam a explorar a relação entre a participação em cursos suplementares e seus efeitos sobre resultados escolares, mensurados em termos de desempenho em testes/provas, mostra que a informação disponível para a realização desse tipo de estudo geralmente é incompleta ou imprecisa, sendo pouco comum a existência de dados que permitam estimativas isentas de ressalvas. De toda forma, ainda que os resultados variem, parte significativa das pesquisas aponta para efeitos positivos da participação em cursos suplementares sobre o desempenho dos alunos. Tendo em vista que, em diferentes contextos, as chances de acesso a esses cursos costumam ser maiores entre estudantes/famílias de melhores condições sociais, tudo indica que o ensino suplementar atua como uma via de conversão de capitais econômico e cultural em capital escolar, em uma dinâmica que tende a ampliar vantagens educativas de estudantes já privilegiados, o que pode contribuir para a manutenção ou aumento de distâncias educacionais e sociais entre indivíduos que ocupam posições opostas no espaço social.

Além disso, especialmente em contextos em que a progressão escolar depende do desempenho em testes ou provas, é possível que os efeitos da participação em atividades de ensino suplementar, convertidos em expectativas de ganhos educacionais, sejam uma fonte de estímulo à demanda por essas atividades. Dito de outra forma, o efeito positivo dos cursos sobre o desempenho dos alunos, transformado em percepção de que os cursos farão diferença na trajetória educativa (é válido lembrar que os efeitos da participação em cursos suplementares são diferentes da percepção que os indivíduos têm desses efeitos, podendo essa percepção variar entre diferentes grupos sociais; vale lembrar também que os efeitos mensurados geralmente são

válidos para médias de amostras representativas ou não do conjunto de estudantes de determinado contexto, sendo sempre possível que os casos individuais contrariem o comportamento observado em amostras), pode contribuir para uma maior procura por cursos suplementares, o que tende a estimular o aumento da oferta dessas atividades.

Considerando os apontamentos da literatura internacional sobre o tema, o próximo item trata da relação entre a participação de estudantes brasileiros em atividades de ensino complementar e desempenho em testes. Os dados do Enem de 2014 são novamente utilizados para explorar essa relação, já que o Enem constitui a fonte de informação mais abrangente sobre o tema no Brasil, trazendo tanto dados de participação em cursos suplementares quanto de desempenho dos estudantes em testes. Vale lembrar que as ressalvas sobre a não representatividade desses dados continuam válidas, já que a população do Enem não constitui uma amostra representativa dos estudantes brasileiros.

#### **4.2. Cursos suplementares e desempenho, tendo por base os dados do Enem de 2014**

Como já indicado, os dados do Enem têm por base informações de estudantes que chegaram ao final do ensino médio e que contam com características ou experiências que os levaram a incluir o Enem em sua trajetória escolar, o que pode significar que esses jovens têm expectativas de ingressar no ensino superior ou, mesmo que não, significa ao menos que tomaram conhecimento da existência do exame e puderam formular algum sentido para a participação nele. Por outro lado, é possível que alguns estudantes que poderiam participar do Enem tenham optado por não o fazer, entendendo que o exame não se ajusta às trajetórias ou expectativas educacionais ou profissionais que pretendem seguir. Tendo isso em vista, a relação entre as características dos indivíduos e o desempenho em testes, a partir do Enem, não pode ser entendida como representativa da situação brasileira em relação ao tema. De toda forma, o objetivo neste capítulo não é estabelecer uma generalização das relações entre a participação em cursos suplementares e o desempenho de estudantes em testes, mas compreender, para um conjunto determinado de indivíduos, as relações entre suas experiências educativas – entre elas, a participação em atividades de ensino complementar – e o desempenho nos testes do Enem.

Sobre o exercício de explorar relações entre características/experiências escolares de estudantes e o desempenho em testes, parto do entendimento de que essa é uma abordagem possível para análise, caracterização e avaliação de contextos e/ou problemas educacionais – como a análise de desigualdades educacionais, por exemplo –, ainda que o uso do desempenho em testes como medida de resultado educacional e como insumo para produção de pesquisas em educação possa e deva ser problematizado. Nesse sentido, ainda que a profusão de testes em larga escala e a valorização do desempenho nesses testes como medida de resultado escolar possam fazer parecer que a exploração de relações entre características dos estudantes e o desempenho em testes seja um caminho natural ou evidente de investigação a ser seguido, vale lembrar que esse tipo de abordagem é historicamente/socialmente constituído, envolvendo disputas em torno de concepções de educação, de educação escolar e do papel da pesquisa em educação. Tendo isso em vista, pretendo fazer uso de um tipo de análise que parece útil para a investigação do tema desta pesquisa, mas não pretendo com isso validar uma concepção de educação (bastante difundida) em que testes padronizados assumem certo protagonismo.

Em relação à análise dos dados, a opção foi explorar as relações entre a participação em atividades de ensino suplementar e o desempenho dos estudantes do terceiro ano do ensino médio da cidade de São Paulo nos testes do Enem de 2014, opção alinhada ao recorde feito no capítulo anterior, quando foram exploradas as relações entre as características dos estudantes e as chances de participação em atividades suplementares.

A estimativa dos fatores associados ao desempenho dos estudantes nos testes do Enem por meio de regressão linear múltipla faz com que os resultados das estimativas estejam sujeitos a todas as ressalvas relativas a vieses de seleção anteriormente citados. Isto é, não é possível estabelecer em que medida os coeficientes estimados representam efeitos da participação em cursos e em que medida representam o efeito de determinadas características não mensuráveis dos estudantes (como motivação para os estudos) ou de determinadas experiências educativas (como o envolvimento dos pais com a educação escolar dos filhos), que podem ocorrer simultaneamente à participação em atividades de ensino suplementar, afetando o desempenho.

Mesmo sendo essa a abordagem possível levando em conta os dados existentes, a inclusão de variáveis relativas aos motivos que levaram os estudantes a participarem do Enem deve minimizar, em alguma medida, esse tipo de viés, já que elas captam, de alguma forma, as

expectativas dos estudantes em relação ao prosseguimento dos estudos e em relação ao tipo de experiência possível e/ou desejada em relação ao ensino superior. Espera-se que essas variáveis (já descritas no capítulo anterior) captem, em alguma medida, as condições sociais dos alunos, mas também algo sobre as disposições dos estudantes em relação aos estudos. Assim, é possível, por exemplo, conhecer o efeito da participação em cursos preparatórios para o vestibular/Enem sobre o desempenho, controlando as variáveis que indicam a intenção de ingresso ou não em uma universidade pública ou a intenção de ingresso ou não em uma universidade privada (com ou sem uma bolsa de estudos), o que torna possível a comparação dos efeitos do curso pré-vestibular entre estudantes com trajetórias educacionais pretendidas comparáveis.

Ainda em relação às variáveis independentes, além das variáveis já utilizadas no capítulo anterior (como idade, raça/cor, sexo, renda familiar, anos de estudos dos pais etc.), foram incluídas variáveis do Censo Escolar de 2014 relativas às características das escolas em que os estudantes estavam matriculados no último ano do ensino médio (por exemplo, variáveis relativas às horas diárias de aula, tamanho médio das turmas, existência de biblioteca ou de laboratório de ciências), já que as características das escolas podem afetar o desempenho dos estudantes nas provas. As variáveis utilizadas, conforme dispostas na Tabela 11 e descritas no Anexo 4, refletem os modelos de melhor ajuste.

As variáveis independentes de interesse são as que dizem respeito à participação em cursos preparatórios para o vestibular/Enem, em cursos de idiomas e em outros cursos. A variável relativa a “outros cursos” foi mantida porque as atividades de reforço escolar, possivelmente incluídas nessa categoria, podem estar relacionadas ao desempenho dos alunos nas provas do Enem. A variável relativa à participação em cursos de informática não foi incluída, pois as provas do Enem não tratam dos temas que esses cursos costumam tratar. Como indicado, a análise de regressão múltipla foi a técnica utilizada para estimar a associação entre a participação nos cursos indicados e o desempenho dos estudantes nas provas de Matemática – MT, Linguagens e Códigos – LC, Ciências Humanas – CH e Ciências da Natureza – CN.

Os dados faltantes, no que diz respeito às respostas sobre participação ou não em cursos, foram tratados com a adição de uma variável binária “missing”<sup>46</sup> (valor = 1 quando as questões sobre participação em cursos não foram respondidas, levando em conta que quem não respondeu a um item, não respondeu aos demais), cujo coeficiente não foi incluído na tabela de resultados.

Como é possível notar (Tabela 11), as variáveis relativas aos cursos pré-vestibulares, aos cursos de idiomas e à categoria “outros cursos” afetam positivamente o desempenho dos estudantes em todas as provas do Enem (MT, LC, CH e CN), já que os coeficientes relativos a essas variáveis são todos positivos e estatisticamente significantes. Além disso, pode-se notar que os efeitos dos cursos preparatórios para o vestibular/Enem são maiores do que os dos demais cursos considerados, o que era esperado, já que o objetivo desses cursos é preparar os estudantes para exames como o Enem. Outro resultado que condiz com o esperado é o efeito maior da variável que indica a participação em cursos de idiomas sobre o desempenho na prova de Linguagens e Códigos, já que essa prova inclui questões de inglês ou de espanhol.

Tabela 11 - Fatores associados ao desempenho no Enem – Enem 2014 – Estudantes do terceiro ano do ensino médio da cidade de São Paulo

	Variáveis Dependentes			
	Nota MT (1)	Nota LC (2)	Nota CH (3)	Nota CN (4)
pré-vestibular	15.569*** (1.848)	13.181*** (1.112)	14.163*** (1.200)	13.796*** (1.268)
curso de idiomas	4.390*** (1.145)	8.278*** (0.753)	7.735*** (0.788)	3.313*** (0.792)
outros cursos	3.141*** (1.168)	2.603*** (0.783)	3.514*** (0.825)	2.620*** (0.818)
Idade	-1.531*** (0.092)	-1.366*** (0.076)	-0.452*** (0.080)	-0.330*** (0.072)
Masculino	40.472*** (0.754)	-2.620*** (0.447)	10.651*** (0.470)	16.119*** (0.503)

<sup>46</sup> A opção de incluir uma variável *dummy* como opção de tratamento dos dados faltantes está sujeita a ressalvas, no que diz respeito a estimativas viesadas (JONES, 1996).

preta	-17.615*** (1.176)	-6.606*** (0.783)	-4.380*** (0.841)	-8.082*** (0.832)
parda	-10.506*** (0.801)	-4.630*** (0.515)	-4.022*** (0.549)	-5.395*** (0.559)
esc_pai_até_EM	3.042*** (0.861)	3.034*** (0.550)	2.370*** (0.590)	2.492*** (0.599)
esc_pai_ES_pós	15.376*** (1.184)	8.039*** (0.706)	7.657*** (0.741)	10.873*** (0.793)
esc_mãe_até_EM	4.529*** (0.865)	4.030*** (0.571)	3.396*** (0.608)	2.659*** (0.611)
esc_mãe_ES_pós	13.551*** (1.135)	6.949*** (0.707)	8.128*** (0.738)	9.166*** (0.774)
renda_mais_2sm_até_5sm	9.757*** (0.842)	8.744*** (0.545)	8.397*** (0.582)	5.189*** (0.589)
renda_5sm_mais	31.049*** (1.412)	17.429*** (0.816)	17.827*** (0.861)	15.828*** (0.932)
n_pessoas_casa_mais_4_a_6	-2.571*** (0.819)	-4.679*** (0.502)	-3.306*** (0.528)	-3.166*** (0.556)
n_pessoas_casa_6_mais	-7.898*** (1.712)	-11.989*** (1.164)	-8.264*** (1.244)	-7.992*** (1.213)
resid_urbana	12.532*** (1.995)	23.493*** (1.451)	22.752*** (1.510)	12.352*** (1.422)
comput_1	1.874* (1.053)	1.757** (0.684)	0.343 (0.729)	0.436 (0.740)
comput_2_mais	11.368*** (1.410)	7.543*** (0.846)	6.075*** (0.892)	6.830*** (0.943)
carro_1	-2.090** (0.812)	-3.113*** (0.524)	-3.216*** (0.560)	-2.603*** (0.569)
carro_2_mais	3.114** (1.420)	-4.564*** (0.814)	-4.142*** (0.864)	1.265 (0.929)
internet_1	2.674**	6.233***	4.644***	3.457***

	(1.262)	(0.894)	(0.950)	(0.919)
internet_2_mais	-2.929* (1.737)	7.883*** (1.113)	4.204*** (1.175)	1.306 (1.196)
mensalista_1	10.411*** (1.490)	0.423 (0.791)	0.533 (0.829)	4.797*** (0.946)
mensalista_2_mais	6.477** (3.072)	-5.947*** (1.806)	-4.028** (1.801)	1.345 (2.019)
mot_teste_conhec	2.175** (0.884)	-0.219 (0.521)	0.136 (0.547)	1.652*** (0.593)
mot_emprego	-13.406*** (0.922)	-9.798*** (0.524)	-12.173*** (0.549)	-9.735*** (0.606)
mot_ES_pública	31.951*** (1.341)	21.173*** (0.838)	25.254*** (0.862)	21.139*** (0.886)
mot_ES_privada	-10.742*** (0.822)	-2.407*** (0.478)	-2.775*** (0.508)	-6.365*** (0.547)
mot_bolsa	-21.438*** (1.298)	-10.877*** (0.681)	-13.916*** (0.710)	-13.638*** (0.826)
federal	3.484 (9.452)	-28.338*** (4.510)	-35.359*** (4.642)	-4.908 (5.895)
estadual	-38.593*** (1.435)	-8.787*** (0.779)	-13.167*** (0.820)	-29.307*** (0.923)
municipal	-13.622*** (4.359)	2.349 (2.780)	-1.468 (2.886)	-18.711*** (2.983)
h_aula	14.415*** (0.549)	6.558*** (0.283)	8.157*** (0.283)	9.959*** (0.334)
t_turma	1.465*** (0.064)	0.419*** (0.033)	0.575*** (0.035)	0.982*** (0.040)
doc_ens_sup	0.769*** (0.072)	0.361*** (0.044)	0.384*** (0.047)	0.493*** (0.049)
lab_informática	-14.108*** (1.861)	-7.644*** (1.010)	-7.178*** (1.056)	-7.049*** (1.195)

lab_ciências	3.098** (0.763)	1.484*** (0.490)	1.890*** (0.523)	3.024*** (0.531)
biblioteca	12.385*** (1.137)	7.380*** (0.659)	7.776*** (0.698)	9.095*** (0.749)
sala_leitura	-2.824*** (1.011)	-2.016*** (0.582)	-3.925*** (0.614)	-3.570*** (0.664)
auditório	9.242*** (0.879)	4.830*** (0.514)	5.372*** (0.547)	6.300*** (0.582)
n_comput_alunos	0.177*** (0.008)	0.085*** (0.004)	0.106*** (0.004)	0.109*** (0.005)
internet_na_esc	4.015** (1.847)	2.304** (1.137)	1.877 (1.178)	1.463 (1.262)
esc_abre_final_de_semana	3.739*** (0.790)	-0.522 (0.482)	0.186 (0.510)	2.422*** (0.539)
constante	293.957*** (8.297)	428.607*** (5.208)	427.642*** (5.429)	348.570*** (5.653)
Observações	64,613	64,613	64,613	64,613
R2	0.417	0.297	0.321	0.400
Adjusted R2	0.417	0.297	0.321	0.400
Residual Std. Error (df= 64568)	91.391	54.613	57.829	61.309
F Statistic (df = 44; 64568)	867.49***	624.73***	730.45***	860.38***
Note:		*p<0.1;	**p<0.05;	***p<0.01

Ainda em relação aos valores dos coeficientes estimados, pode-se notar que o coeficiente relativo à participação em cursos pré-vestibulares é maior do que os coeficientes relativos à escolaridade do pai ou da mãe dos estudantes, ficando próximos dos valores dos coeficientes estimados para a faixa de renda de cinco ou mais salários-mínimos (com exceção da prova de Matemática, no caso do coeficiente relativo à renda familiar). Esse tipo de comparação, que coloca os efeitos da participação em cursos pré-vestibulares em perspectiva, evidencia que, no contexto brasileiro, esses cursos podem ser relevantes para a explicação do desempenho dos estudantes, afetando os destinos educacionais (universidades e cursos que serão acessados) tanto quanto (ou até mais que) os fatores que são tipicamente considerados relevantes para a explicação do desempenho em testes.



Outro resultado que vale ser destacado diz respeito às variáveis que tratam dos motivos que levaram os estudantes a participarem do Enem no ano de 2014. Quando os estudantes indicam que a intenção de ingressar em uma instituição de ensino superior pública é um motivo relevante para a participação no Enem (relativamente aos que indicam que esse não é um motivo relevante), o desempenho em cada uma das provas aumenta em mais de vinte pontos (mais de trinta pontos, no caso da prova de matemática). No extremo oposto, os coeficientes apontam redução de mais de dez pontos no desempenho nas provas (a redução é de mais de vinte pontos no caso da prova de matemática) quando os estudantes indicam que conseguir uma bolsa (Prouni ou outras) é um motivo relevante para a participação no Enem (relativamente aos que indicam que conseguir uma bolsa não é um motivo relevante).

Em relação à análise conjunta dos coeficientes, é importante dizer que diversas características que afetam positivamente o desempenho no Enem se acumulam entre estudantes socialmente privilegiados: maior escolaridade dos genitores, maior renda familiar, posse de determinados bens, ensino médio realizado em escolas relativamente melhores e maiores chances de participação em cursos pré-vestibulares e de idiomas. Os efeitos de cada um desses fatores, quando acumulados, representam uma vantagem educacional que parece muito difícil de ser superada pelos indivíduos que estão no extremo oposto, ao menos no que diz respeito ao desempenho em exames como o Enem.

De toda forma, a participação em atividades de ensino suplementar pode sempre viabilizar algum nível de mobilidade. Ainda que restrita aos indivíduos que contam com um mínimo de recursos, a participação em cursos de idiomas e pré-vestibulares, entre outros, pode contribuir para que a parcela mais pobre/vulnerável dos estudantes acesse espaços educacionais e profissionais que signifiquem certa ascensão social. Vale lembrar, contudo, que a participação nesses tipos de cursos é menos comum entre indivíduos de camadas populares e que os gastos com esses cursos pode representar um grande sacrifício para essas pessoas<sup>47</sup>, conforme indicaram os dados da POF, no segundo capítulo.

---

<sup>47</sup> Outros tipos de sacrifício podem se somar às restrições de renda, entre as pessoas que contam com poucos recursos para acessar atividades de ensino suplementar. É possível que, precisando trabalhar desde a adolescência, jovens de camadas populares não contem com tempo disponível para frequentar cursos, sobretudo os cursos de longa duração (como os cursos de idiomas) e os cursos que costumam ocupar muitas horas do dia (como os cursos pré-vestibulares). Além disso, essas pessoas podem ter mais restrições para locomoção (gastos com transporte público, longa distância a ser percorrida para frequentar cursos suplementares, maior risco de locomoção em determinados locais e horários) e podem estar mais cansadas quando participam das aulas nos cursos suplementares, pois podem estar acumulando atividades no ensino regular com atividades do trabalho, com

Mesmo que determinados cursos sejam acessados, em alguma medida, por estudantes com poucos recursos, e que isso possa implicar, em alguns casos, diminuição de distâncias educacionais, tendo por base os resultados obtidos neste capítulo e no capítulo 3, é possível concluir que, na maior parte das vezes, ao menos os cursos de idiomas e os cursos preparatórios para o vestibular/Enem constituem, de fato, uma via adicional de acumulação de vantagens educacionais entre estudantes já privilegiados, situação que tende a contribuir para o aumento de desigualdades educacionais. Esses cursos, acessados principalmente por jovens que já contam com outras vantagens educacionais, afetam positivamente o desempenho, garantindo alguns pontos de vantagem em provas como o Enem. E esses pontos a mais tendem a se refletir em maiores chances de acesso aos cursos mais disputados e/ou às universidades de maior prestígio (o que, por sua vez, tende a se refletir em vantagens profissionais e sociais).

Nesse sentido, se políticas de ampliação do acesso à educação básica e superior, de garantia de recursos mínimos que viabilizem a qualidade do ensino público e de ampliação do acesso de jovens de camadas populares ao ensino superior tendem a atuar no sentido de reduzir desigualdades educacionais entre crianças e adolescentes que ocupam posições sociais distintas, a participação em determinados cursos extraescolares parece atuar no sentido oposto. Ainda que não seja possível, nesta pesquisa, determinar o resultado dessas forças que atuam em sentidos opostos, parece possível dizer que, conscientemente ou não, as famílias que ocupam posições relativamente satisfatórias no espaço social incluem em seus estilos de vida práticas que tendem a aumentar as chances de que estes estilos de vida sejam mantidos ou melhorados. E a participação em determinadas atividades de ensino suplementar parece estar entre as práticas que, atualmente, se ajustam aos anseios de manutenção ou melhoria da condição social dos grupos que ocupam posições sociais relativamente satisfatórias. Notar e problematizar a

---

atividades de cuidados na própria residência e com longos percursos no transporte público, entre tantas outras dificuldades. As diferenças de rotina, de experiências diárias de vida, provavelmente levam crianças e jovens que ocupam posições diferentes no espaço social a ter experiências muito diferentes nas atividades suplementares, com resultados muito diferentes também, mesmo que frequentem exatamente as mesmas aulas. Além das diferenças da própria experiência nos cursos, indivíduos de camadas populares não contam com uma série de suportes e vantagens que podem fazer os efeitos dos cursos acessados reverberarem em diversos espaços (educacionais, profissionais e sociais). Os destinos educacionais, profissionais e sociais de jovens de camadas populares que, frequentando um curso pré-vestibular, conseguem acessar um curso concorrido em uma universidade prestigiada, podem não ser os mesmos de indivíduos que compõem determinada elite, que frequentaram escolas bilíngues, fizeram intercâmbios, tiveram tempo disponível para se dedicar somente aos estudos até concluírem o ensino superior e que contam com contatos pessoais que podem facilitar o acesso a espaços profissionais e sociais praticamente interditados à maior parte da população. Isto é, a estudante de medicina que é filha de professores da rede pública de ensino, que viabilizou sua graduação com uma bolsa, com trabalhos paralelos ao curso e com um grande desgaste emocional, pode ter uma trajetória diferente da estudante de medicina que é filha de um casal de médicos.

existência desse tipo de situação é importante não só para que se avance na compreensão de como são criadas e/ou perpetuadas desigualdades educacionais e sociais no contexto brasileiro, mas também para evitar que privilégios sejam reivindicados como mérito (denegação que tende contribuir para a manutenção de privilégios e desigualdades).

## **Interlúdio**

*No Japão, como na França, os pais extenuados, os jovens fatigados, os empregadores desiludidos com o produto de um ensino que acham mal-adaptado, são vítimas impotentes de um mecanismo que não é mais do que o efeito acumulado de suas estratégias engendradas e produzidas pela lógica da competição de todos contra todos.*

*(Pierre Bourdieu)*

O que é possível saber até esse ponto da pesquisa é que as práticas de participação em atividades de ensino complementar parecem estar ajustadas às possibilidades e disposições dos indivíduos em relação aos estudos, e que essas possibilidades e disposições, por sua vez, parecem estar ajustadas às posições ocupadas no espaço social, espaço constituído sobretudo por diferentes combinações (de volumes e proporções) de capitais econômico e cultural. Além disso, ao menos para o conjunto de dados trabalhados, é possível dizer que a participação em diferentes cursos está associada, em alguma medida, ao desempenho em exames como o Enem. E vale lembrar, como indicado no segundo capítulo, que há certa tendência de que os estudantes que frequentam cursos de idiomas frequentemente também cursos preparatórios para o vestibular/Enem, sendo os efeitos positivos desses cursos somados, nesses casos. Sendo assim, tendo por base os dados referentes aos estudantes do último ano do ensino médio da cidade de São Paulo que participaram do Enem de 2014, parece possível concluir que as famílias que ocupam posições relativamente privilegiadas no espaço social optam por enviar seus filhos a cursos ou a atividades suplementares e que a participação nesses cursos tende a aumentar as chances de acesso a posições escolares/educacionais e profissionais relativamente satisfatórias.

Considerando a dinâmica de conversão de capitais econômico e cultural em um capital escolar que, por sua vez, pode ser reconvertido em capitais econômico e cultural, parece difícil não conceber as atividades de ensino complementar como instrumentos de reprodução social. Ainda

que seja necessário explorar as características do acesso e os efeitos de cursos comunitários (cursos de idiomas, preparatórios para o vestibular/Enem etc.), que podem atuar no sentido contrário, como instrumento de mobilidade e de resistência à reprodução, ou ainda que outras instâncias (educacionais ou não) atuem no sentido de se contrapor à reprodução (o ensino regular público e gratuito pode ser um dos meios de contraposição à reprodução, assim como políticas de cotas para ingresso em universidades públicas), tudo indica que as atividades de ensino suplementar atuam no sentido de ampliar ou perpetuar desigualdades, já que são, em média, mais acessadas por estudantes relativamente privilegiados<sup>48</sup>.

Ainda que não seja objetivo desta pesquisa verificar, empiricamente, se a participação em atividades de ensino suplementar afeta, e em que medida afeta, a manutenção ou a mudança de posições sociais entre gerações no contexto brasileiro, parece possível sugerir que essas práticas fazem parte de um conjunto de estratégias de reprodução<sup>49</sup>, estratégias definidas como:

[...] conjunto de práticas, do ponto de vista fenomenológico, bastante diferentes, pelas quais os indivíduos ou as famílias tendem, *inconscientemente* e *conscientemente*, a conservar ou aumentar seu patrimônio e, correlativamente, a manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe – constituem um sistema que, sendo o produto do mesmo princípio unificador e gerador, funciona e transforma-se como tal. Por intermédio da disposição em relação ao futuro – que, por sua vez, é determinada pelas oportunidades objetivas de reprodução do grupo –, estas estratégias dependem, em primeiro lugar, do volume e estrutura do capital a ser reproduzido, ou seja, do volume atual e potencial do capital econômico, do capital cultural e do capital social, possuídos pelo grupo, assim como de seu peso relativo na estrutura patrimonial. E, em segundo lugar, do estado – por sua vez, dependente do estado da relação de força entre as classes – do sistema dos instrumentos de reprodução, institucionalizados ou não (estado dos costumes e da lei

---

<sup>48</sup> Como indicado no capítulo três, tendo por base os dados considerados na análise, os cursos que tendem a ter maiores efeitos sobre o acesso a posições escolares/universitárias e profissionais relativamente satisfatórias são frequentados com maior probabilidade pelos estudantes com maior renda familiar e cujos pais apresentam maior escolaridade. Ainda que a análise dos dados tenha indicado que estudantes relativamente privilegiados são os que mais acessam atividades como cursos de idiomas e cursos preparatórios para o vestibular, é válido lembrar que os alunos que se declararam pretos acessam cursos preparatórios para o vestibular com maior probabilidade do que os alunos que se declararam brancos, controlados os demais fatores que afetam as chances de participação nesse curso. Nesse caso, desigualdades relacionadas a cor podem estar sendo combatidas por meio do acesso a cursos preparatórios para o vestibular, ainda que o acesso continue dependendo da renda familiar e da escolaridade dos pais dos estudantes.

<sup>49</sup> Tratando das diferentes estratégias de reprodução possíveis (estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas, estratégias educativas, entre outras) em conferência na Universidade de Todai (Japão) realizada em 1989, Bourdieu (2011, p. 35-36, 2011) trata a participação em classes preparatórias para os concursos de ingresso no ensino superior (*juku e yobi-ko*) no contexto japonês como exemplo de estratégias educativas de reprodução naquele contexto, exemplo que encontra respaldo na pesquisa posteriormente empreendida por Stevenson e Baker (1992), que explora os fatores associados à participação dos estudantes japoneses nessas atividades e os efeitos dessas atividades sobre o desempenho dos estudantes nos exames de ingresso no ensino superior.

sucessória, do mercado de trabalho, do sistema escolar, etc.): mais precisamente, tais estratégias dependem da relação estabelecida, em cada momento, entre o patrimônio dos diferentes grupos e os diferentes instrumentos de reprodução, a qual define a transmissibilidade do patrimônio, fixando as condições de sua transmissão, ou seja, o rendimento diferencial que possa ser oferecido aos investimentos de cada classe ou fração de classe pelos diferentes instrumentos de reprodução (BOURDIEU, 2017, p. 122, grifo meu).

Como estratégia *educativa* (consciente ou não) de reprodução, a frequência a cursos suplementares pode estar associada a outras práticas – tanto mais naturalizadas quanto mais ajustadas à condição social e ao estilo de vida dos que as experienciam –, algo que infelizmente não pôde ser captado no conjunto de dados analisados. Seria necessário, assim, explorar em que medida a participação em atividades suplementares está associada a práticas como o apoio dos pais na realização de tarefas escolares, como a procura por escolas regulares que ofereçam um ensino que seja considerado de qualidade (ainda que as representações de qualidade variem e ainda que as possibilidades de emitir juízos sobre as condições do ensino que é oferecido em cada escola variem) ou como a disponibilização de suportes educacionais diversos, que podem se concretizar na compra de livros, no incentivo à continuidade dos estudos para além da educação básica ou na viabilização de experiências que tendem a garantir retornos escolares mesmo sem serem concebidas com esse propósito (como a frequência a exposições, apresentações musicais, teatros ou como a realização de determinadas viagens, supondo que no contexto brasileiro essas experiências constituam vias de aquisição de um tipo de repertório que tende a ser valorizado pelas escolas, ainda que não só por elas).

Além disso, entendo que seria importante extrapolar o escopo das pesquisas sobre *shadow education* e verificar os padrões de participação de crianças e jovens em um conjunto mais amplo de atividades extraescolares, como atividades de música, artes visuais, teatro, dança, esportes e tantas outras. Isto é, ao se estabelecer um diálogo com a concepção de estratégias educativas de reprodução, seria necessário compreender o papel que cada tipo de atividade desempenha em diferentes estratos sociais: por exemplo, entre estudantes de determinada elite econômica, a realização de determinadas atividades esportivas (penso no tênis, mas as atividades eleitas como importantes entre os que ocupam determinada posição no espaço social sempre variam no tempo e com o contexto) é mais ou menos frequente do que a participação em cursos de inglês (idioma provavelmente necessário para legitimar a posição a ser ocupada, mas que pode ser viabilizado por uma educação bilíngue no ensino regular ou por meio de um

intercâmbio em algum país de língua inglesa)? Ou qual seria a importância atribuída a atividades de dança, música, idiomas e reforço em matemática, entre membros de elites acadêmicas, entre os filhos de funcionários de médio escalão de uma empresa multinacional, entre os filhos de trabalhadores manuais (da cidade ou do campo) e entre os membros de uma família religiosa de pequenos comerciantes que mora na periferia de uma grande cidade? E quais seriam as variações de qualidade e conteúdo de cada curso entre essas famílias? Quais diferentes significados seriam atribuídos à realização de cursos de balé ou de capoeira, de francês ou de espanhol, de introdução à softwares utilizados no dia a dia das escolas/empresas ou de programação, de futebol ou de vôlei, de natação ou de yoga? E como esses significados variam a depender do local onde cada atividade é realizada, ou do nome da escola/instituição onde a atividade é desenvolvida? Mais ainda, como os significados sociais e os retornos esperados dessas atividades variam a depender de todo um outro conjunto de práticas, dos lugares frequentados, dos contatos estabelecidos, da escola frequentada no ensino regular? Ou, por fim, como as diferentes práticas de atividades extraescolares se associam ao conjunto de práticas (educativas ou não) dos indivíduos e como elas contribuem para revelar disposições e estilos de vida típicos das diversas frações de classe nos diferentes contextos regionais brasileiros?

Ainda que respostas para essas questões, a serem exploradas em pesquisas futuras, sejam necessárias para a compressão de como atividades de ensino complementar atuam como instrumentos de reprodução em nosso contexto, parece possível supor que, quanto menos essas atividades são percebidas de forma instrumental (isto é, quando se afastam de funções relacionadas ao preparo escolar e/ou profissional, atuando mais como uma forma de valorização da “cultura livre” (BOURDIEU, 2017)), mais elas tendem a sinalizar o distanciamento da necessidade, distanciamento que geralmente caracteriza os membros das camadas dominantes. Assim, revelando um pertencimento social que não precisa ser enunciado, a participação em determinados cursos (e, principalmente, o motivo para a participação em cada curso) pode sinalizar algo sobre as condições de existência e sobre os estilos de vida dos indivíduos<sup>50</sup>. O pré-julgamento social decorrente desse entendimento tácito sobre pertencimentos, que tem por base a valorização da cultura, da linguagem e das práticas tidas como legítimas (que geralmente são a cultura, a linguagem e as práticas desejadas e desejáveis daqueles que podem fazer cursos

---

<sup>50</sup> Novamente, desloco para o objeto de estudo da tese a análise que Bourdieu faz das práticas dos indivíduos, em *A Distinção*.

sem que seja por necessidade), pode operar como um mecanismo que leva as atividades suplementares entendidas como não instrumentais a serem justamente os instrumentos mais eficazes de reprodução. Talvez quanto mais despreziosamente frequentados, ou quanto mais realizados por prazer, desinteressadamente, maiores sejam as chances de os cursos extraescolares cumprirem um papel de reprodução (e de distinção). Essa parece ser a fortuna de quem pode perceber a beleza da realização de cursos de inglês, francês ou grego, por prazer, e a má sorte de quem só percebe o sentido de fazer um curso para a aquisição de vantagens escolares ou profissionais.

De toda forma, independente dos significados que cursos diferentes, de diferentes qualidades, possam assumir entre estudantes e famílias de diferentes condições sociais, parece importar que, para que a procura por essas atividades se mantenha, seja amplamente difundido um modo de existência em que essas atividades sejam entendidas como algo desejável ou necessário, inclusive pelos que não as podem acessar. Isto é, essas práticas tendem a ganhar legitimidade na medida em que o valor de as acessar seja reconhecido por uma parcela significativa de pessoas (ou por uma parcela significativa das pessoas que transitam nos campos e estratos sociais em que o valor dessas atividades costuma ser reconhecido).

Assim, um caminho para a redução da procura por atividades suplementares seria a negação coletiva de seu valor, ou dos modos de existência em que vantagens educacionais são almejadas a todo tempo (sobre isso, ver BOURDIEU, 2017, p. 159). Entendo, contudo, que deixar de aderir às “regras do jogo” de competição educacional e aos estilos de vida postos como desejáveis/legítimos (ou seja, negar o valor daquilo que é posto como desejável ou necessário) pode implicar exclusão e não independência.

Tendo isso em vista, talvez os caminhos mais promissores para a desvalorização de estratégias de diferenciação educacional – como a participação em cursos suplementares – passem pela viabilização do ensino regular público e gratuito de qualidade para todos (o que reduziria os ganhos relativos de diferenciação viabilizados por determinadas atividades suplementares) e pela redução da competição educacional, que passaria tanto pela garantia de educação básica e superior pública e gratuita para todos quanto pelo abandono ou diminuição de estratégias de seleção ou de ranqueamento baseadas em testes. Além disso, a garantia de rendimentos e condições de trabalho satisfatórios, que viabilizassem condições de vida dignas para todos,

possivelmente contribuiria para que os destinos educacionais pesassem menos sobre os destinos sociais, o que também motivaria a redução da competição pelas melhores posições educacionais, desmobilizando estratégias educativas de reprodução social (em resumo, quanto mais o acesso às posições educacionais, profissionais ou sociais que motivam a participação em atividades de ensino complementar for possível para todos, mais essas atividades tendem a se desvalorizar, já que deixariam de representar algum tipo de vantagem).

Ainda em relação à competição educacional e à centralidade dos testes na progressão dos estudantes entre etapas e/ou níveis de ensino – considerando as atividades de ensino complementar mais diretamente voltadas para a melhoria ou potencialização de desempenhos, como os cursos preparatórios para os exames de ingresso no ensino superior –, parece possível dizer que, na medida em que essas características se fazem presentes, diminui o espaço para que a oferta privada de ensino regular ou de ensino complementar se desvie de um currículo e de práticas de ensino que privilegiem o que é cobrado nos testes. Isto é, há espaço para que instituições de ensino que precisam vender seus serviços sobrevivam fora da lógica da competição educacional e do preparo para os exames? Tudo indica que as instituições que não viabilizam, entre outras coisas, o preparo para testes (com a possibilidade de restrição do currículo, que pode acabar privilegiando o que é cobrado nos testes), tendem a desaparecer (ou a atender um grupo provavelmente restrito de estudantes/famílias que não está preocupado com essa dinâmica de competição e seleção).

A lógica da competição tende a afetar também o ensino regular público: mesmo que as escolas não dependam do foco em testes para se manter, um descolamento do preparo para os testes pode ter consequências negativas para o funcionamento dos sistemas públicos de ensino, seja pela ascensão de discursos de desvalorização do ensino público (em função do distanciamento do foco em testes), seja pela possibilidade de que estudantes e famílias passem a priorizar o ensino complementar como meio de obter as posições educacionais almejadas, situação em que o ensino regular poderia se transformar “[...] em mera agência de legitimação e de certificação de conhecimentos obtidos “à sua margem”, como alertam Costa et al (2009, p. 87). As transcrições abaixo, extraídas de pesquisas conduzidas em diferentes contextos e em diferentes décadas, ilustram o problema e o clima de competição que o sustenta:

O ensino complementar tem levado os alunos a perderem o interesse pela escola. Eles chegaram ao ponto de pensar que, desde que possam pagar alguém que



lhes mostre como passar nos exames, não precisam frequentar as aulas na escola, a não ser quando são obrigados a fazê-lo para cumprir os regulamentos escolares. Assim, o número de alunos ausentes tem aumentado em algumas escolas. Em particular, dois meses antes do final do ano letivo, eles ficam em casa de manhã e frequentam os centros de ensino suplementar à tarde. Isso prejudica o sistema escolar. Um segundo grupo de alunos vem à escola somente para evitar questionamentos da direção, mas esses alunos não mostram interesse [pelos aulas] quando estão na escola. (HUSSEIN, 1987, p. 92, tradução nossa)<sup>51</sup>

[...] as famílias dos melhores alunos de cada turma insistem para que eles participem de cursos suplementares para que eles permaneçam entre os melhores da turma, enquanto as famílias dos estudantes que estão perto de serem os melhores da turma insistem para que eles participem de cursos suplementares para que eles possam alcançar as melhores posições. (BRAY e KWOK, 2003, p. 617, tradução nossa)<sup>52</sup>

Nós não ouvimos o professor nas aulas regulares. Nós comemos e bebemos, e às vezes sonhamos acordados. O professor não se importa... Nas aulas do curso suplementar, eu me concentro. Todos se concentram. As coisas que o professor do curso suplementar diz são úteis. Elas são orientadas para os exames. (fala de entrevistado disponível em FUNG, 2003, p. 188, tradução nossa)<sup>53</sup>

Ainda que a regulação da oferta de atividades suplementares seja necessária (principalmente para evitar situações em que atividades do ensino regular passem a ser delegadas ao ensino suplementar), as soluções mais definitivas para os problemas gerados pelo ensino suplementar parecem estar fora do âmbito do ensino suplementar, conforme já indicado. Isto é, a promoção de mudanças no funcionamento dos sistemas de ensino, que desestimulem a concorrência educacional (como a garantia de acesso à educação pública de qualidade para todos, tanto na educação básica quanto no ensino superior, assim como a diversificação das formas de avaliação), poderia desmobilizar as estratégias de obtenção de vantagens educativas dedicadas a viabilizar um sucesso escolar/educacional certificado pelo desempenho em testes.

---

<sup>51</sup> Original: “Tutoring has caused a great lack of interest on the part of students. They have reached the point of thinking that as long as they can pay someone who will show them how to pass their examinations, they do not need to attend school classes except when they are required to do so by school regulations. Therefore the number of absentees has risen in some schools. In particular two months before the school year finally ends they stay at their homes in the morning and attend tutorial institutes in the afternoons. This cripples the school system. A second group of pupils comes to school just to avoid being questioned by the school administration but shows no interest when there” (HUSSEIN, 1987, p. 92).

<sup>52</sup> Original: “[...] the families of students who are top in their classes may insist that those students receive tutoring in order to remain top in the class, while the families of students who are near the top insist that those students receive tutoring so that they can reach the top” (BRAY e KWOK, 2003, p. 617).

<sup>53</sup> Original: “We don’t listen to the teacher in [regular] class. We eat and drink, and sometimes daydream. The teacher doesn’t care.... In tutorial class, I concentrate. Everybody does. What the [tutorial class] teachers say is useful. They are examinationoriented (interview, October 11, 2001)” (FUNG, 2003, p. 188).

As consequências de não adotar medidas que desestimulem a competição educacional possivelmente incluem a expansão e a intensificação de práticas voltadas à viabilização de vantagens educacionais (como a frequência a atividades de ensino suplementar). Caso determinada via de diferenciação se esgote, por já ser muito difundida, outras provavelmente surgirão. E muitos continuarão correndo atrás da miragem de uma vantagem educacional que está sempre se deslocando, que quase nunca é alcançada, que força os que estão à frente a continuarem correndo para não serem alcançados e que leva os que estão atrás a acreditar que é preciso continuar a corrida, que é possível alcançar os que estão à frente, em uma luta de concorrência que tende a eternizar a diferença de condições e a perpetuar a estrutura pelo movimento (BOURDIEU, 2017, p. 158-159).

### **5. Ensino suplementar: o que dizem os jovens**

Esta parte da pesquisa teve como objetivo compreender como jovens recém egressos do ensino médio percebem as atividades de ensino suplementar. A intenção foi ouvir, de jovens que participaram de uma ou mais dessas atividades, o que os motivou a frequentar cursos extraescolares, mas também ouvir daqueles que não frequentaram cursos, o que eles têm a dizer sobre essas atividades. Além disso, procurei compreender os sentidos que os jovens entrevistados atribuem a esse tipo de prática.

Para dar conta disso, optei pela realização de entrevistas, escolha audaciosa ou imprudente, considerando a falta de experiência com esse tipo de técnica, minha formação de origem – ao menos no bacharelado em ciências econômicas que cursei, as atividades eram quase sempre restritas à leitura e realização de exercícios – e a inibição que me acompanha com mais ou menos intensidade, a depender do dia e da familiaridade com as pessoas com quem entro em contato.

A primeira vez que considerei a realização de entrevistas, tinha a pretensão de utilizá-las como uma forma de reforçar ou “comprovar” os achados da parte quantitativa da pesquisa. Além de ser um equívoco metodológico (como a realização de uma dúzia de entrevistas comprovaria algo?), a elaboração das questões e, provavelmente as respostas, possivelmente me limitariam à descoberta do que já era sabido, ou pior, do que eu gostaria que fosse descoberto.

O segundo movimento em direção às entrevistas foi mais promissor: a intenção seria a de compreender relações ou dinâmicas que os cruzamentos de dados não conseguiram revelar. Pareceu-me um propósito satisfatório. Poderia trazer algo de novo em relação à análise dos dados, ajudando-nos a entendê-los. E isso ocorreu durante as entrevistas, em alguma medida. Mas pensei que tentando ver algo que os dados não mostraram, ainda seria guiado pelo que eles revelaram, e isso poderia conduzir a entrevistas ainda muito relacionadas aos resultados obtidos na primeira parte da tese, restringindo a possibilidade de descobertas.

Por fim, cheguei à conclusão de que os padrões observados na primeira parte da tese, em termos de relações entre variáveis dependentes e independentes, deviam ser apenas o ponto de partida – indicando possibilidades de perfis de pessoas a serem ouvidas –, ainda que essas relações pudessem ser melhor compreendidas à luz das entrevistas. Assim, tendo por base principalmente os resultados das regressões que exploraram as relações entre as características dos alunos e as chances de participação em cursos, procurei realizar entrevistas com jovens que apresentassem diferentes características quanto à composição de capitais cultural e econômico, assim como quanto à cor, sexo e rede de ensino em que o ensino médio foi realizado. O ponto de partida das entrevistas não constituiu, portanto, uma tentativa de compreender algum tipo de relação observada entre variáveis, mas sim uma tentativa de ouvir pessoas que talvez tivessem experiências diferentes para relatar em relação às suas trajetórias e percepções, no que diz respeito ao ensino suplementar.

O objetivo foi, então, ouvir pessoas com histórias diferentes para contar. Nesse processo de escuta, procurei me pautar pelas perspectivas que entendem o processo de entrevista como uma atividade não neutra (BOURDIEU, 2012, p. 698), em que a entrevista e minha posição de entrevistador tendem a afetar os entrevistados (seus sentimentos, posicionamentos e falas), assim como a interação com os entrevistados tende a me afetar. Entendo que:

Entrevistar provoca um exercício de autoanálise que opera um trabalho de explicitação discursiva, por vezes gratificante, outras vezes doloroso, na enunciação de experiências e reflexões, umas vezes reservadas ou reprimidas, embaladas no baú do tempo biográfico, outras vezes nunca pensadas... Obrigar o outro a falar, a tomar a palavra, a transformar a sua história vivida em história contada, muitas vezes sobre o que jamais se havia colocado como questão, é exercer um enorme poder de arbítrio. Trata-se de um exercício que, sendo provocado pelo entrevistador, requer deste responsabilidade, cuidado e realismo no seu acompanhamento, mais do que impassibilidade e impessoalidade. (FERREIRA, 2014, p. 985)

Além disso, as entrevistas e as análises que se seguiram foram feitas partindo do entendimento de que minha percepção acerca de cada entrevista constitui apenas um ponto de vista sobre um ponto de vista (BOURDIEU, 2012, p. 713). Isso importa porque implica a relativização das minhas impressões, mas também porque nos lembra de que a tentativa de objetivação representada pela entrevista é limitada pelas (im)possibilidades de ver e de perceber associadas à posição que ocupo como pesquisador, à minha condição social, à minha trajetória escolar/universitária e ao lugar que ocupo em relação ao tema de pesquisa, como alguém que experimentou e experimenta vantagens e desvantagens associadas a presenças e ausências em diferentes tipos de cursos suplementares<sup>54</sup>.

Ainda que meu ponto de vista seja sempre só um dos muitos possíveis, devendo a análise das entrevistas ser, portanto, relativizada, entendo que ser sensível à fala de cada entrevistado inclui não impor aos entrevistados, a partir do referencial que norteia a análise das entrevistas, percepções e compreensões acerca de suas falas que contrariem aquilo que eles compreendem ou que têm condições de se apropriar em relação à sua própria condição. Tendo isso em vista, tentei, durante a realização das entrevistas, encontrar caminhos para que as falas fornecessem, o máximo possível, *os elementos necessários para sua própria interpretação* (BOURDIEU, 2012, p. 698). Assim, tentei buscar no próprio diálogo com os entrevistados as percepções e reflexões que fornecessem, em alguma medida, os elementos para que a interpretação da entrevista fosse um exercício feito a dois, durante a própria entrevista.

Ainda que a entrevista compreensiva – abordagem de referência para esta parte da pesquisa – pressuponha “[...] a obtenção de um discurso mais narrativo que informativo [...]” (FERREIRA, 2014, p. 979), em que a dinâmica da entrevista tende a extrapolar a linearidade e o escopo que um roteiro de perguntas pressupõe, tive a intenção de não extrapolar, em muito, o escopo do tema da pesquisa, pretendendo que o diálogo fosse relativamente centrado nas experiências dos jovens entrevistados com atividades de ensino complementar. Essa intenção inicial, acho que

---

<sup>54</sup> Minha experiência com cursos suplementares começou com um curso de informática, na adolescência, entendido à época como uma forma importante de preparo para o mercado de trabalho. Foi pouco útil, pois sem acesso a computadores em casa e na escola, todo o conteúdo do curso foi esquecido. A segunda experiência foi com um curso preparatório para o vestibular (viabilizado com a ajuda de uma bolsa em um curso privado), que remediou as deficiências associadas a um ensino médio integrado a um curso técnico em contabilidade, em que pouco do que era cobrado em vestibulares foi trabalhado. A última experiência, já após o ingresso na graduação, foi com um curso de inglês, defasagem de formação superada aos poucos, mas que fez com que processos como o vestibular, aulas na graduação, estágios e inserção profissional fossem mais difíceis do que poderiam ser, caso a aprendizagem do idioma tivesse sido viabilizada na escola ou em cursos de idiomas feitos durante a educação básica.

felizmente, foi frustrada na maior parte dos casos. As conversas, que invariavelmente se iniciavam tratando do momento pelo qual os jovens entrevistados estavam passando (realização do curso superior ou curso preparatório para o vestibular em um momento de pandemia), percorreram caminhos pouco previsíveis após a fala inicial comum, chegando a se parecer com uma entrevista invertida em alguns casos (em conversas que poderiam durar algumas horas se não fosse o cansaço da tela do computador).

A realização de entrevistas à distância<sup>55</sup> (pela internet) apresentou desvantagens e vantagens. A desvantagem mais clara diz respeito à perda de informações que a conversa à distância, por uma tela, implica. Nuances de expressões corporais e faciais possivelmente foram perdidas, informações que contribuiriam para a interpretação das falas e para o próprio andamento das entrevistas. De toda forma, os aspectos positivos são dignos de nota. A gravação de um vídeo seria difícil de ser viabilizada em uma entrevista presencial, tanto pela necessidade de equipamentos quanto pelo desconforto que a presença de uma câmera poderia gerar. Como os jovens pareceram confortáveis ao falar pela câmera de seus dispositivos<sup>56</sup>, a entrevista à distância viabilizou a gravação dos vídeos, que puderam ser consultados diversas vezes para a transcrição e análise das falas. Além disso, o fato de as entrevistas não serem presenciais pareceu minimizar uma série de desconfortos de um encontro presencial, que incluiria deslocamentos, ambientes por vezes pouco propícios para o diálogo (com barulho e circulação de pessoas) e a insegurança/desconforto que pode envolver o encontro entre desconhecidos (ou entre conhecidos que mantêm uma relação distante). Dito isso, entendo que a maior vantagem da realização das entrevistas à distância, ao menos com um grupo de pessoas que pareceu bastante familiarizado com a comunicação por videochamadas, foi a possibilidade de os participantes se sentirem bastante à vontade (entrevistados e entrevistador), com menos receios e incômodos que costumam ser registrados em pesquisas que trabalham com entrevistas presenciais. Mesmo a inibição (de entrevistados e entrevistador) pareceu ser superada facilmente nesse formato de entrevista. Os sinais de inibição, quando apareceram (novamente, dos entrevistados e do entrevistador), duraram poucos minutos, tendo a maior parte das entrevistas um clima de conversa, por vezes bastante descontraída.

---

<sup>55</sup> As entrevistas foram realizadas nos meses de julho e agosto de 2020, durante a vigência das medidas de quarentena motivadas pela pandemia de COVID-19. Tendo isso em vista, as entrevistas foram todas realizadas à distância, por videochamadas. Após a aprovação da pesquisa pela Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os termos de consentimento para a realização das entrevistas foram enviados aos participantes e assinados eletronicamente.

<sup>56</sup> Apenas uma das entrevistadas optou por fazer a entrevista com uma chamada somente de áudio.

Ao todo, foram realizadas treze entrevistas, com jovens entre 18 e 23 anos, todos residentes na cidade de São Paulo ou em municípios que fazem fronteira com São Paulo<sup>57</sup>. Além disso, uma entrevista piloto foi realizada, experiência que contribuiu para a realização de ajustes importantes na abordagem a ser seguida nas demais entrevistas. Dois convites para a participação nas entrevistas foram rejeitados, sendo a timidez o motivo apresentado como obstáculo para a participação.

A intenção, nas entrevistas, foi conversar com um grupo variado de jovens, com características socioeconômicas distintas, como já indicado. Sendo assim, procurei realizar entrevistas em número suficiente para alcançar a variabilidade de perfis e experiências desejada, encerrando o processo de procura por novos participantes quando determinados temas e relatos passaram a ser recorrentes nas falas. Além disso, a definição do número de entrevistas levou em conta os prazos para a finalização da pesquisa.

No que diz respeito à idade dos entrevistados, a opção por entrevistas com jovens egressos do ensino médio se relaciona tanto ao contexto geral da pesquisa (dedicada à análise das práticas de ensino complementar entre adolescentes e jovens) quanto ao fato de os estudantes egressos do ensino médio terem condições de fazer alguma reflexão sobre suas trajetórias escolares na educação básica e sobre como o ensino complementar se relaciona a essa trajetória. Além disso, entendo que esses jovens têm também condições de registrar suas percepções acerca de possíveis consequências dessas atividades em relação às possibilidades de trabalho ou de trajetória no ensino superior.

A opção por entrevistas com jovens, e não com mães e pais de jovens, foi feita levando em conta que os jovens deveriam ser ouvidos quanto a suas percepções e experiências, no que diz respeito às atividades extraescolares. Ainda que as mães e os pais possam exercer certa influência sobre as experiências dos filhos com atividades suplementares, parto do pressuposto de que crianças e jovens têm condições de opinar sobre a própria participação nessas atividades, assim como têm condições de expressarem suas percepções sobre a importância que atribuem às aulas e aos cursos suplementares, mesmo quando não tiveram possibilidade de frequentá-los. Se essa escolha não permitiu que as percepções e motivações das famílias dos estudantes,

---

<sup>57</sup> Uma das jovens vivia na fronteira da cidade de São Paulo, mas toda sua rotina de estudo, trabalho e demais atividades acontecia em São Paulo.

acerca da participação em atividades de ensino complementar, fossem captadas de forma direta, permitiu que os entrevistados revelassem suas percepções e motivações em relação à participação em atividades de ensino complementar relativamente ao que entenderam ser as percepções e motivações de seus familiares. Além disso, ainda que outros estudos possam incorporar a fala de mães e pais no que diz respeito às atividades de ensino complementar, levei em conta que as possibilidades de apreensão acerca das experiências educativas dos filhos poderiam ser desigualmente distribuídas entre famílias. Assim, seria possível que, em alguns casos, os genitores tivessem pouco a dizer sobre a participação dos filhos em atividades extraescolares ou sobre os sentidos atribuídos a essas atividades.

Ainda em relação aos jovens que participaram das entrevistas, optei por entrar em contato com pessoas conhecidas ou com pessoas que fossem apresentadas a mim por pessoas que conheço. Suponho que se a naturalidade do diálogo – motivada pelo compartilhamento de percepções, visões de mundo e linguagem pelo entrevistado e por mim – limitou, em alguma medida, as possibilidades de estranhamento que o exercício de objetivação da entrevista deve viabilizar (já que essa naturalidade pode vir acompanhada pela naturalização de categorias, conceitos e pontos de vista que precisariam ser desnaturalizados e reconstituídos), ela também aumentou as chances de uma reconstrução mais densa do “espaço dos pontos de vista” dos entrevistados, já que o acesso a esse “espaço”, ao que parece, foi facilitado pela familiaridade com os entrevistados<sup>58</sup>. A proximidade (em maior ou menor grau) com os entrevistados parece ter contribuído para que as conversas fossem claras e diretas, em um processo que pareceu ser mediado, em alguma medida, pela confiança que fica implícita na relação entre pessoas que já se conhecem ou que têm conhecidos em comum.

A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação “não violenta”. De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos

---

<sup>58</sup> Nesse sentido, entendo que os pontos de vista dos entrevistados foram mais acessíveis nas situações em que as experiências guardavam semelhanças em relação às minhas próprias experiências, como nos casos de autoexigência no período de cursos preparatórios para o vestibular ou de falta de recursos para pagar por cursos de idiomas. Nos casos em que as experiências dos entrevistados (com cursos suplementares ou experiências de vida, de forma geral) se distanciavam das minhas próprias experiências, foi mais difícil e mais trabalhoso compreender os pontos de vista e reconstituir o espaço social e de relações associados a esses pontos de vista.

concernentes aos conteúdos e às formas de comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor. (BOURDIEU, 2012, p. 697)

Tanto durante a realização das entrevistas quanto durante a análise delas, a principal preocupação foi não reduzir as razões subjetivas dos jovens entrevistados a causas objetivas, algo aparentemente mais fácil de enunciar do que de praticar. De toda forma, a todo tempo me questionei se as falas davam elementos para a interpretação e/ou para a análise feita e a todo tempo procurei desconfiar de minhas próprias deduções em relação ao que cada jovem disse. Nesse sentido, parti do entendimento de que se uma fala ou uma reação viabilizasse uma interpretação que contrariasse algo que o entrevistado disse ou o que ele compreendeu em relação à sua própria condição/experiência, essa interpretação não seria válida. Isto é, entendi que não deveria impor aos entrevistados minhas significações acerca das falas.

Tendo isso em vista, a análise escrita das entrevistas foi submetida aos entrevistados, após finalizada a primeira versão. Apesar de ter me colocando à disposição dos jovens para conversarmos sobre a análise das entrevistas e de estimular a participação deles nesse momento de crítica e revisão do texto, não obtive retornos significativos. Nos casos em que foram obtidas respostas, os jovens agradeceram a participação na pesquisa, mas não fizeram apontamentos sobre a análise feita. Um dos motivos para a falta de retorno pode ter relação com o cansaço que muitos ou todos experimentaram durante a pandemia. O distanciamento provocado pela realização de entrevistas à distância pode ser outro motivo para a falta de retornos sobre a análise das entrevistas. Suspeito, contudo, que a apresentação de um texto relativamente longo, com linguagem e referências provavelmente estranhas aos entrevistados, tenha sido o principal motivo para a ausência de retornos sobre a análise das entrevistas. Depois dessa experiência, ocorreu-me que a entrega de um calhamaço de papel com um texto hermético a um jovem de 18 anos talvez represente uma forma de violência, algo que durante todo o processo busquei evitar. Ao fim do processo de entrevista, acabei assumindo minha posição de pesquisador distante da realidade dos entrevistados, colocando os jovens em uma posição constrangedora ou, no mínimo, de indiferença. Em experiências futuras, talvez a realização de uma breve conversa sobre os principais pontos da análise feita seja uma abordagem mais promissora. Ou, ao menos, menos violenta.



Sobre o escopo das entrevistas, optei por tratar das experiências e percepções dos jovens entrevistados em relação a quaisquer atividades extraescolares, sem restringir os tipos ou formatos de cursos que deveriam ser considerados/tratados. A única restrição proposta para os jovens foi que tratassem das atividades frequentadas até o momento em que ingressaram na faculdade. Assim, eles puderam falar dos motivos que os levaram a frequentar qualquer atividade extraescolar e dos sentidos atribuídos a essas atividades, assim como das atividades que gostariam de ter frequentado, mas não puderam. Isso deu origem a uma longa lista de atividades suplementares frequentadas, como será possível conferir na próxima seção. Lembro, portanto, que as entrevistas extrapolaram o escopo da primeira parte da pesquisa, que se concentrou em um conjunto de cursos cujos temas ou conteúdos dialogavam, em alguma medida, com as atividades desenvolvidas no ensino regular (como cursos de idiomas, preparatórios para o vestibular, cursos de informática e aulas de reforço escolar, por exemplo).

Por fim, vale dizer que, em linha com a proposta da entrevista compreensiva (FERREIRA, 2014, p. 981-982), as entrevistas viabilizaram a formulação de novas questões sobre participação de crianças e jovens em atividades suplementares. Assim, para poder compreender e analisar as falas (que passaram, entre outras coisas, por relatos sobre as experiências com ensino regular e suplementar, sobre a relação dos familiares com a educação escolar e extraescolar, sobre as possibilidades e impossibilidades de frequentar cursos que eram desejados e sobre desigualdades educacionais e sociais), amparei-me em referências adicionais, relativamente ao referencial que norteou a primeira parte da pesquisa.

Os recortes propostos para a análise das entrevistas refletem as principais tendências notadas nas falas, assim como as possibilidades e limites de compreensão das falas, possibilidades e limites relacionados ao referencial teórico que norteou esta pesquisa e às minhas experiências prévias de formação e pesquisa.

Na próxima seção, procuro delimitar, brevemente, o perfil dos entrevistados, tanto no que diz respeito às características socioeconômicas quanto em relação às aulas e cursos suplementares frequentados. A maior parte das informações foi extraída de um questionário que os jovens responderam após a realização das entrevistas. O questionário teve como intuito recolher informações adicionais em relação às entrevistas, para que a caracterização socioeconômica dos jovens pudesse ser complementada.

## 5.1.Os jovens entrevistados

Como indicado, a intenção nas entrevistas foi contemplar um conjunto variado de perfis de jovens, no que diz respeito a combinações possíveis de capitais econômico e cultural, sexo, cor e rede de ensino em que o ensino médio foi cursado. Desses critérios, o mais difícil de captar foi certamente o capital cultural, que entendo não poder ser completamente apreendido a partir de indicadores (como escolaridade da mãe ou número de livros disponíveis na residência). Além disso, como indicam Brandão e Lellis (2003, p. 521-523), as práticas que poderiam contribuir para a caracterização de grupos sociais no que diz respeito ao capital cultural variam no tempo e dependem de cada contexto/região/país. Dessa forma, uma caracterização abrangente do capital cultural entre jovens que vivem na cidade de São Paulo no início do século XXI dependeria de estudos prévios, dedicados à investigação das características e das práticas sociais que podem operar como indicadores de capital cultural nesse contexto (levando em conta os rendimentos associados a esse tipo de capital). De toda forma, seguindo a opção feita na primeira parte da pesquisa, a escolaridade das mães das moças e dos rapazes entrevistados foi considerada como principal indicador de capital cultural dos jovens entrevistados.

A distribuição dos participantes das entrevistas segundo o sexo foi relativamente equilibrada, com sete moças e seis rapazes entrevistados (Tabela 12). Como é possível notar, mais de dois terços dos entrevistados se declararam brancos, duas moças se declararam pardas e dois rapazes se declararam negros. Além disso, a maior parte dos entrevistados tinha entre dezoito e vinte anos de idade à época das entrevistas. Como nenhum dos jovens entrevistados apresentava histórico de atraso escolar (apenas um dos entrevistados terminou o ensino médio com mais de dezoito anos, mas isso ocorreu devido à realização de um intercâmbio de um ano, durante o ensino médio), todos já haviam concluído o ensino médio.

Tabela 12 - Distribuição dos entrevistados por faixa etária e cor, segundo o sexo

Faixa etária/cor	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
18-20 anos	4	4	8
21-23 anos	3	2	5
Branca	5	4	9
Parda	2	0	2
Negra	0	2	2

Em relação à rede de ensino e ao período em que o ensino médio foi cursado, as situações foram variadas. Conforme indicado na Tabela 13<sup>59</sup>, dois terços dos jovens fizeram o ensino médio em escolas privadas (com o auxílio de bolsas, em alguns casos) e os quatro restantes estudaram em escolas públicas. Vale notar que, entre os que estudaram na rede pública de ensino, três frequentaram Escolas Técnicas Estaduais – ETECs, realizando cursos técnicos no contraturno ou somente o ensino médio regular (sem uma formação técnica) nessas escolas. No que diz respeito ao período do dia em que as moças e os rapazes frequentaram as aulas durante o ensino médio, a maioria assinalou que as aulas eram no período da manhã. Os casos de período integral e semi-integral dizem respeito ao ensino médio cursado em escolas bilíngues. Apenas em um dos casos, essa etapa do ensino foi cursada no período noturno, em uma escola pública estadual.

Tabela 13 - Distribuição dos entrevistados por idade de conclusão do ensino médio e período em que o ensino médio foi realizado, segundo a rede de ensino

Idade de conclusão do EM e período de frequência à escola	Escola em que estudou no EM		Total
	Rede privada	Rede pública	
17 anos	6	3	9
18 anos	1	1	2
19 anos	1	0	1
Período da manhã	5	3	8
Período da tarde	1	0	1
Período noturno	0	1	1
Período integral	1	0	1
Período semi-integral	1	0	1

No que diz respeito à situação em relação aos estudos após o fim do ensino médio (Tabela 14), sete jovens assinalaram que estavam realizando o curso superior em universidades privadas, três indicaram que estudavam em universidades públicas e dois apontaram que frequentavam cursos preparatórios para o vestibular/Enem. Em relação à situação quanto ao trabalho, vale notar que os casos de jovens que trabalhavam ou procuravam emprego à época das entrevistas se concentraram entre os estudantes de universidades privadas (Tabela 14).

<sup>59</sup> Como um dos rapazes não respondeu ao questionário enviado após as entrevistas, só foi possível ter informações sobre todos os entrevistados nos casos das variáveis sexo, cor e idade. Além dessas, se referem também aos treze jovens entrevistados as informações sobre os cursos frequentados. As demais informações dizem respeito ao conjunto de sete moças e cinco rapazes, que correspondem aos doze jovens que preencheram aos questionários.

Tabela 14 - Distribuição dos entrevistados por situação em relação aos estudos, segundo a situação em relação ao trabalho

Situação em relação aos estudos	Situação em relação ao trabalho			Total
	Trabalha	Procurando emprego	Não trabalha	
Fazendo curso superior em universidade privada	4	1	2	7
Fazendo curso superior em universidade pública	1	1	1	3
Fazendo curso preparatório para o vestibular	0	0	2	2

A Tabela 15 traz um conjunto de informações úteis para ilustrar a variabilidade de situações no que diz respeito à condição social dos jovens entrevistados<sup>60</sup>. Na primeira parte da tabela, relativa à posse de determinados recursos, vale notar que todos os que responderam ao questionário tinham computador, mas um dos jovens não contava com acesso à internet em casa. Além disso, quatro dos doze respondentes não tinham carro em suas residências e metade dos jovens residiam fora de condomínios.

Tabela 15 - Número de entrevistados segundo a posse de determinados recursos e de acordo com a escolaridade e a ocupação das mães

Indicadores de recursos econômicos	Frequência
Tem computador	12
Tem carro	8
Mora em condomínio	6
Tem TV paga	6
Tem internet em casa	11
Escolaridade das mães dos entrevistados	Frequência
Ensino fundamental incomp.	1
Ensino fundamental comp.	3
Ensino médio incomp.	1
Ensino médio comp.	1
Ensino superior incomp.	1
Ensino superior comp.	4
Pós-graduação	1
Ocupações das mães dos entrevistados*	Frequência
Autônoma	2
Auxiliar de limpeza	1
Dona de casa	3
Médica	1
Orientadora social	1
Professora	1
Secretária	1
Terapeuta ocupacional	1

\*Apenas onze jovens responderam a esse item do questionário

<sup>60</sup> No caso de indicadores de posse de recursos, optei por não perguntar aos entrevistados sobre a renda familiar, pois esse tipo de questionamento poderia gerar algum tipo de constrangimento (talvez principalmente nos casos dos jovens que eu já conhecia).

Em relação à escolaridade das mães dos jovens entrevistados (Tabela 15), a maior frequência de respostas ocorreu no caso da categoria ensino superior completo (quatro jovens assinalaram essa opção). A situação quanto à escolaridade das mães, contudo, foi bastante diversificada, com respostas que variaram entre ensino fundamental incompleto e pós-graduação. Vale notar, ainda, a ocorrência de três casos de mães com ensino fundamental completo.

A sequência da Tabela 15 indica as ocupações das mães dos jovens entrevistados, revelando uma situação também bastante diversificada. Nesse caso, a maior frequência de respostas ocorreu na categoria Dona de Casa (três jovens assinalaram essa opção). Esse item do questionário não foi preenchido por um dos respondentes, sendo onze o total de respostas nesse caso.

A tabela 16 traz questões que tinham como objetivo mapear um conjunto de práticas que poderiam dar indícios sobre a distribuição do capital cultural e do capital econômico entre os jovens entrevistados, complementando as informações sobre posse de recursos e escolaridade e profissão das mães (Tabela 15). Em relação à existência de livros na residência, nove dos doze respondentes indicaram ter mais de 30 livros em suas casas. Nota-se que não parece existir relação entre a escolaridade das mães dos jovens e o número de livros disponíveis. Em relação à frequência ao cinema, dois terços dos respondentes indicaram ir ao cinema quase todo mês. Também nesse caso, não é possível notar uma relação clara entre a escolaridade das mães e a frequência dos jovens ao cinema.

Tabela 16 - Distribuição de características/práticas diversas, segundo a escolaridade da mãe

Características/práticas diversas	Escolaridade das mães dos entrevistados							Total
	EF incomp.	EF comp.	EM incomp.	EM comp.	ES incomp.	ES comp.	Pós grad.	
Tem entre 10 e 30 livros na residência	0	0	1	1	0	0	0	2
Tem mais de 30 livros na residência	1	3	0	0	1	3	1	9
Não sabe dizer quantos livros tem na residência	0	0	0	0	0	1	0	1
Vai ao cinema quase todo mês	0	3	1	0	1	2	1	8
Vai ao cinema uma vez a cada seis meses	1	0	0	1	0	2	0	4
Vai a shows e/ou concertos quase todo mês	0	2	0	1	0	0	0	3
Vai a shows e/ou concertos pelo menos uma vez por ano	0	1	0	0	1	4	0	6
Vai a shows e/ou concertos menos de uma vez por ano	0	0	0	0	0	0	1	1
Nunca foi a shows e/ou concertos	0	0	1	0	0	0	0	1

Não sabe dizer com que freq. vai a shows e/ou concertos	1	0	0	0	0	0	0	1
Vai ao teatro quase todo mês	0	1	0	1	0	0	0	2
Vai ao teatro pelo menos uma vez por ano	0	0	0	0	1	0	0	1
Vai ao teatro menos de uma vez por ano	1	1	1	0	0	1	0	4
Nunca foi ao teatro	0	0	0	0	0	2	1	3
Não sabe dizer com que frequência vai ao teatro	0	1	0	0	0	1	0	2
Vai a museus e/ou exposições quase todo mês	0	1	0	0	0	0	0	1
Vai a museus e/ou exposições pelo menos a cada seis meses	0	2	0	0	0	0	0	2
Vai a museus e/ou exposições pelo menos uma vez por ano	1	0	0	1	1	4	0	7
Vai a museus e/ou exposições menos de uma vez por ano	0	0	1	0	0	0	1	2
Viaja pelo menos a cada 6 meses	1	2	0	0	0	1	0	4
Viaja pelo menos uma vez por ano	0	1	0	1	0	2	1	5
Viaja menos de uma vez por ano	0	0	1	0	1	1	0	3
Faz viagens internacionais quase todo ano	0	1	0	0	0	1	0	2
Faz uma viagem internacional a cada 3 anos	0	0	0	0	0	0	1	1
Fez uma viagem internacional uma vez	0	0	0	1	0	1	0	2
Nunca fez uma viagem internacional	1	2	1	0	1	2	0	7

No que diz respeito à frequência a shows e/ou concertos, vale notar que os três jovens que assinalaram a opção “Vai a shows e/ou concertos quase todo mês” indicaram que suas mães completaram o ensino fundamental (dois casos) ou o ensino médio (um caso). Entre os que indicaram ir a esses eventos ao menos uma vez por ano, a maior parte indicou que a mãe concluiu o ensino superior. Nota-se ainda que um dos jovens indicou nunca ter ido a shows e/ou concertos e que, no único caso em que a mãe completou a pós-graduação, a frequência a esses eventos é de menos de uma vez por ano.

As respostas relativas à frequência ao teatro se concentram entre os que indicaram ir ao teatro menos de uma vez por ano (quatro casos) e os que nunca foram ao teatro (três casos). Aqui, vale notar que entre os três jovens que indicaram nunca ter ido ao teatro, as mães completaram o ensino superior ou a pós-graduação. Além disso, as mães dos dois jovens que indicaram ir ao teatro quase todo mês completaram o ensino fundamental, em um dos casos, e o ensino médio, no outro caso.

A situação em relação à frequência a museus e/ou exposições é semelhante ao caso do teatro. Parece existir certa tendência de maior frequência a museus e/ou exposições entre os jovens

cujas mães não puderam avançar no sistema de ensino, enquanto as menores faixas de frequência a museus e/ou exposições estão relativamente concentradas entre os jovens cujas mães completaram o ensino superior ou a pós-graduação.

A frequência de viagens entre os jovens entrevistados se mostrou bem distribuída em três faixas, ainda que a maioria tenha indicado que viaja pelo menos uma vez por ano. No caso das viagens internacionais, nota-se que a maioria indicou nunca ter feito uma viagem para fora do país. Além disso, dois jovens indicaram fazer viagens internacionais quase todo ano (em um dos casos, a mãe completou o ensino superior e, no outro caso, a mãe completou o ensino fundamental).

Como é possível notar, considerando as informações dos doze jovens que responderam ao questionário enviado após a entrevista, não parece existir uma relação clara entre a escolaridade das mães e as práticas (consideradas no questionário) dos jovens e/ou de suas famílias. Mais precisamente, as informações sugerem associações que destoam do que seria possível esperar, o que reforça a necessidade de problematização de medidas de capital cultural. Essa breve caracterização, contudo, não tinha como objetivo o estabelecimento de correlações. A intenção foi, principalmente, identificar a diversidade de perfis dos jovens entrevistados, em complementação às informações viabilizadas nas entrevistas.

Ainda que o convite para a participação nas entrevistas não tenha sido baseado em informações ou em indicadores objetivos acerca da condição social dos jovens entrevistados<sup>61</sup>, a análise conjunta das Tabelas 12 a 16 indica que a composição do grupo de jovens que participou das entrevistas foi bastante diversificada. Essa diversidade se refletiu em percepções e em experiências também diversas em relação às atividades de ensino complementar. Ao todo, os treze<sup>62</sup> jovens relataram ter frequentado 86 atividades extraescolares durante a educação básica (no caso dos cursos preparatórios para o vestibular/Enem, a participação ocorreu durante e/ou após a conclusão do ensino médio), sendo 44 o número de tipos de atividades frequentadas.

---

<sup>61</sup> Nos contatos feitos para a realização das entrevistas, não tive o objetivo de buscar perfis ideais, que reunissem determinada combinação de características. Por meio de contatos prévios, procurei ter algum indício de que as entrevistas teriam por base um conjunto de jovens que reunisse características, condições de vida e experiências relativamente diversificadas. Na prática, entendo que o conjunto de entrevistas realizadas representa um ajuste entre as expectativas em relação à variação de perfis e as possibilidades de entrevistas que se mostraram viáveis.

<sup>62</sup> As informações sobre a participação nos cursos foram extraídas das entrevistas e não dos questionários respondidos após as entrevistas.

A Tabela 17 indica os tipos de atividades frequentadas e o número de jovens que participou da respectiva atividade. Como já indicado, foram consideradas todas as atividades extraescolares realizadas pelos jovens, inclusive as que não guardam relação com as disciplinas ou com os conteúdos do ensino regular. Durante as entrevistas, os jovens indicaram que a maior parte das atividades frequentadas eram pagas (os cursos de idiomas, em especial, foram sempre realizados mediante pagamento), mas alguns jovens indicaram que só puderam frequentar atividades oferecidas gratuitamente, como será visto adiante.

Tabela 17 - Cursos frequentados e número de jovens que frequentou cada tipo de curso

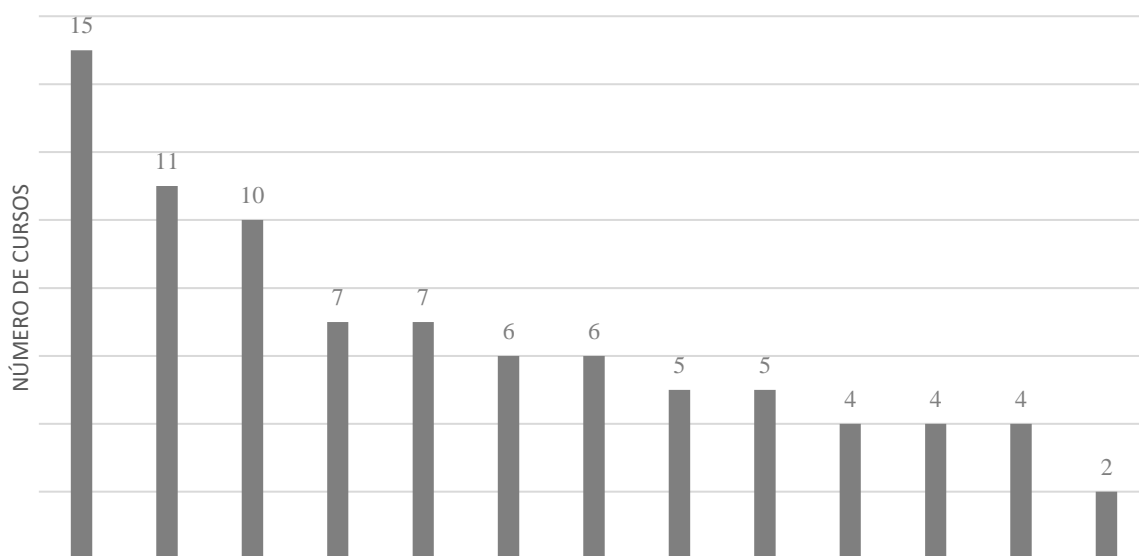
<b>Curso</b>	<b>Freq.</b>	<b>Curso</b>	<b>Freq.</b>	<b>Curso</b>	<b>Freq.</b>
Inglês	7	Canto	1	Karatê	1
Alemão	2	Musicalização Infantil	1	Boxe	1
Espanhol	2	Futebol	6	Capoeira	1
Francês	1	Vôlei	2	Desenho	1
Japonês	1	Basquete	2	Teatro	2
Cursinho	6	Handebol	1	Balé	2
Reforço Escolar	1	Natação	7	Dança do Ventre	1
Violão	5	Polo Aquático	1	Jazz	1
Piano	4	Corrida	1	Informática	1
Violino	3	Ginástica Olímpica	2	Maquiagem	1
Clarinete	2	Equitação	1	Cabeleireiro	1
Trompete	1	Skate	1	Artesanato	1
Teclado	1	Judô	2	Manicure	1
Flauta	1	Jiu-jitsu	1	Preparo para o trabalho	1
Coral	3	Muay thai	1		

Como é possível notar, os cursos de inglês e de natação foram os mais frequentes entre as moças e os rapazes entrevistados, seguidos pelos cursos preparatórios para o vestibular e de futebol, esse último frequentado quase sempre pelos rapazes. Como será possível perceber nas próximas seções, a quantidade e os tipos de atividades suplementares frequentadas se associam, em alguma medida, à condição social dos jovens. No que diz respeito ao número de atividades realizadas por cada jovem, vale notar que a participação em cursos se concentra entre alguns jovens que frequentaram, cada um, dez ou mais cursos (Gráfico 13). A distribuição do número de cursos frequentados por cada jovem ilustra a diferença de acesso às atividades de ensino



suplementar entre os entrevistados: o jovem que mais participou de atividades suplementares fez 7,5 vezes mais cursos do que o que menos frequentou essas atividades<sup>63</sup>.

Gráfico 13 - Número de cursos realizados por cada jovem



Essa desigualdade de participação em aulas ou cursos extraescolares, relacionada às diferenças de condições de vida que os jovens experimentaram durante suas infâncias e adolescências, se refletiu em falas opostas sobre as possibilidades de acesso a cursos suplementares. Em alguns casos, os jovens indicaram não existir, praticamente, restrições para o acesso a esse tipo de experiência de ensino: “[...] até se eu quisesse fazer outros cursos, qualquer um, eu acho que eles [os pais] iam incentivar e iam... me abraçar e... acho que qualquer um mesmo.” (Luiz, 21 anos, branco). No extremo oposto, alguns jovens apontaram que a participação em atividades extraescolares só foi possível quando essas atividades foram ofertadas gratuitamente: “Eu sempre quis fazer alguma coisa, mas por conta do dinheiro, realmente, não tinha como” (Elis, 18 anos, branca).

Como será possível notar nas próximas seções, dedicadas à análise das entrevistas, as moças e os rapazes entrevistados parecem se dividir em três grupos, no que diz respeito à participação

<sup>63</sup> Em alguns casos, um mesmo curso foi frequentado em diferentes momentos da vida dos jovens e em diferentes locais. A Tabela 17 registra o número de jovens que frequentou cada tipo de curso, mas não registra a quantidade de vezes que um mesmo curso foi feito, considerando os diferentes momentos em que foi acessado por um mesmo jovem. Assim, por exemplo, quando um dos jovens indicou que fez aulas de futebol em dois lugares diferentes, sendo um curso gratuito e o outro pago, considere apenas que ele fez aulas de futebol. Esse jovem consta, portanto, como um dos seis casos de participação em cursos de futebol, conforme indicado na Tabela 17.

em atividades de ensino suplementar: um dos grupos é composto por jovens que praticamente só puderam frequentar essas atividades quando elas foram oferecidas gratuitamente; outro grupo é composto por jovens que puderam frequentar algumas atividades pagas, geralmente priorizando os cursos que foram julgados necessários ou mais importantes; o terceiro grupo é composto por jovens que praticamente não tiveram restrições em relação à participação em atividades suplementares, ao menos no que diz respeito às possibilidades de pagamento. Como veremos adiante, nem todas as restrições de acesso estão relacionadas à falta de recursos.

## 5.2.Sentidos e motivos

A sensação após a realização das entrevistas foi de surpresa. De forma geral, as falas extrapolaram em muito o que meu olhar tendencioso, acostumado com as regularidades da parte quantitativa da pesquisa, esperava encontrar. Em muitos casos, os relatos tratam das atividades suplementares como uma possibilidade de realização, de autoconhecimento, de viver experiências que transcendam os aspectos mais pragmáticos da existência, mas também revelam uma relação instrumental com essas atividades, que são entendidas como um complemento necessário ao ensino oferecido pelas escolas regulares. O relato de Francisco traduz bem a ideia:

Esses cursos menores, eles aparecem quase como um complemento necessário, né... necessário porque, poxa, a gente se sente vazio, angustiado, frente a esses desafios, né? Seja mercado de trabalho, seja vestibular... ou às vezes até de cultura mesmo, né... poxa... [os cursos] são necessários pra gente ter vida, ter um pouco de paz, um pouco de... de plenitude. Então, eles surgem nesse sentido, né, que complementam algo que, que parece que tem... que a gente sente falta, né... que fazem falta no desenvolvimento nosso. – Francisco, 23 anos, negro, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni

Além disso, a existência de uma diversidade de interesses, a possibilidade de *escolher* uma atividade de que se quer participar, de satisfazer curiosidades, de construir um sentido próprio para as experiências formativas, a possibilidade de descobrir um gosto ou um talento que o ensino regular não permitiu que fosse descoberto, assim como a possibilidade de migrar de um tipo de atividade para outro, de abandonar uma atividade que deixou de fazer sentido, de gostar, desgostar e voltar a gostar, parecem fazer com que as atividades de ensino suplementar sejam bastante atrativas para as moças e os rapazes entrevistados.

Essa valorização das atividades suplementares como uma via necessária e/ou desejada/desejável de formação – que foi unânime entre os entrevistados, mesmo entre os que não puderam frequentar as atividades que gostariam – parece estar assentada principalmente na possibilidade de “se encontrar”, de construir uma identidade própria e, ao mesmo tempo, resistir à padronização que as instituições de ensino regular parecem impor. Isso fica evidente principalmente quando o ensino suplementar é contrastado com o ensino regular:

Eu acho que, tipo, eles [os cursos suplementares] têm que existir. Eu acho que, tipo... porque assim, a escola... é um lugar que se avalia muito um tipo de “inteligência” assim, né... que é, tipo, ler e escrever e falar. É isso, sabe. Eles não investem – pelo menos aqui no Brasil – eles não investem muito, tipo, em arte, em esportes, sabe, não é uma coisa que é muito avaliada. E... tem gente que não... que precisa conhecer outros... outros jeitos de se expressar, pra poder encontrar sua profissão, o jeito que se quer, tipo, ter suas relações no mundo, assim... e eu acho que, tipo, esses cursos extras oferecem, tipo, essa oportunidade, sabe, para as pessoas que não necessariamente vão bem na escola, mas que gostam de fazer arte, gostam de dançar, gostam de jogar futebol, por exemplo, né? Então, eu acho que, tipo, eles são essenciais para as pessoas se encontrarem, ou tipo, saberem do que gostam e do que não gostam, tentarem uma coisa nova, conhecer outras pessoas, tipo, sair do seu âmbito, do seu círculo de amigos, conhecer outras pessoas, e... tipo, ah, eu acho que tem que existir, né, porque... vai ficar só indo pra escola também, tipo, ficar só lendo, escrevendo todo dia, sabe... eu acho que, tipo, tem que ter outras oportunidades<sup>64</sup>. – Marisa, 19 anos, branca, estudante de curso pré-vestibular.

A escola, às vezes, é muito um negócio que, tipo, todo mundo tem sempre a mesma coisa, né. Então, tipo, todo mundo vai ter isso de ciências, isso de geografia, isso de história, vai ter todo mundo, tipo, a mesma coisa, no mesmo ano... principalmente se você é da mesma escola, vai ser, tipo, no mesmo dia, na mesma hora. A atividade extracurricular, você consegue, tipo, se diferenciar um pouco, né, eu acho. Então, tipo, é a formação individual de cada pessoa, assim... tipo, os seus interesses, você faz o que você quiser, tipo... você fazendo aí essa pesquisa, você deve tá vendo que deve ter uns cursos, tipo, muito diferentes um do outro, né... então, acho que é legal porque é... tipo, cria esse negócio de diferença, diferenciar as pessoas, de pessoas de interesses diferentes, né. – Arnaldo, 20 anos, branco, ensino superior realizado em instituição privada.

Essa tendência de tratar as atividades suplementares como um meio de encontrar/criar sentidos próprios para as experiências formativas fica bastante evidente nos casos em que o motivo dos genitores para a participação em certos cursos foi apontado como distinto das motivações dos

---

<sup>64</sup> A fala – resposta à pergunta “o que você acha da existência desses cursos?” –, muito parecida com a de outros jovens entrevistados, parece dialogar com a ideia de que, na alta modernidade, a constituição das identidades estaria ligada à possibilidade-obrigação de os indivíduos fazerem as próprias escolhas, de definirem os próprios estilos de vida (Giddens, 2002, p. 79).

jovens entrevistados. Isto é, em algumas falas, parece haver concordância entre os jovens e seus pais e mães sobre a realização de determinados cursos, mas os jovens indicam que os motivos que levaram os genitores a matriculá-los nos cursos eram diferentes dos motivos que os moviam a participar das atividades. A fala de Caetano (21 anos, branco), sobre a participação em cursos de idiomas, traduz bem esse tipo de situação: “enquanto meus pais pensavam na questão profissional, eu sempre fui muito mais interessado só pela curiosidade de aprender uma língua nova, de poder me comunicar”.

No caso de alguns tipos de cursos, a percepção das moças e dos rapazes entrevistados parece pender menos para uma experiência de formação e mais para a ideia de consumo ou de produção cultural, consumo ou produção que tendem a produzir efeitos de pertencimento e diferenciação, contribuindo no processo de constituição de identidades, em linha com o que estudos sobre juventude e culturas juvenis têm indicado sobre o tema (SPOSITO, 2000; REGUILLO, 2003; ARROYO, 2013; TOMAZ, 2014). Esse pareceu ser o caso principalmente das atividades suplementares esportivas e musicais, essas últimas frequentadas por dez dos treze jovens entrevistados.

De toda forma, ainda que exista uma valorização das atividades suplementares como via de construção de caminhos próprios para as experiências formativas, em parte dos relatos foi possível perceber que algumas atividades foram frequentadas por causa da influência/desejo dos pais, por causa de uma necessidade de formação adicional que preparasse para a competição por vagas no mercado de trabalho ou devido à necessidade de preparo adicional para a competição por vagas em cursos superiores em universidades públicas. Além disso, em alguns casos, as atividades frequentadas foram as possíveis, por serem gratuitas, mas não eram as desejadas; e em parte dos relatos, cursos desejados, como os de inglês ou os pré-vestibulares, não foram acessados por falta de recursos. Ou seja, a possibilidade de escolha em relação à própria trajetória formativa, valorizada pelas moças e pelos rapazes entrevistados, quase sempre encontrou limites postos pelas condições objetivas experimentadas ou pelas trajetórias educacionais que deveriam ser seguidas.

A percepção de autonomia/liberdade em relação à própria formação se contrapõe, assim, às restrições impostas pelas condições de existência, pelas obrigações a serem cumpridas, pelos

objetivos a serem alcançados, pela necessidade de “cair na real”, como indica Paulinho (19 anos, negro), ao falar dos riscos/inconveniência de fazer da música uma atividade profissional<sup>65</sup>.

Ainda no que diz respeito a limites e possibilidades relacionados às condições de existência, foi possível notar que as infâncias e juventudes dos entrevistados foram e são experiências bastante distintas. Nesse sentido, pode-se dizer que as idades sociais, variando em função das posições ocupadas no espaço social (e das experiências associadas a essas posições), em muitos casos se mostraram distintas entre jovens que tinham idades biológicas iguais ou próximas<sup>66</sup>. O relato de Rita (21 anos, parda), por exemplo, que trabalha dez horas por dia e cursa o último ano do ensino superior noturno em uma instituição privada com uma bolsa Prouni, e que se encantou com a possibilidade de aprender inglês após trabalhar na parte administrativa de uma escola bilíngue, contrasta com o relato de Marisa (19 anos, branca), que estudou em uma escola bilíngue durante toda a educação básica e frequenta um curso preparatório para disputar vagas em um curso concorrido em uma universidade pública.

Se as atividades suplementares parecem bem ajustadas à modernidade – líquida de Bauman (2001) ou tardia de Giddens (2002) –, oferecendo não só uma possibilidade diversificada, não obrigatória, descontínua e ao mesmo tempo permanente, personalizada (e mercantilizada?<sup>67</sup>),

---

<sup>65</sup> Vale notar que as restrições à possibilidade de decidir sobre atividades a serem frequentadas no ensino suplementar não afetam o valor atribuído à possibilidade de escolher. Isto é, as restrições de escolha relacionadas às condições de vida, conforme relatadas, parecem ser percebidas de forma diferente daquelas relacionadas à obrigação de seguir uma trajetória formativa pré-determinada, em que independente das condições de vida, a escolha não é uma possibilidade.

<sup>66</sup> Tratando da relação complexa entre idade biológica e idade social e procurando ilustrar como categorias como “jovens” e “velhos”, construídas socialmente, podem abranger situações muito distintas, Bourdieu indica que “[...] a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável; e que o fato de falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de reportar esses interesses a uma idade definida biologicamente, já constitui uma manipulação evidente. Seria necessário pelo menos analisar as diferenças entre *as* juventudes, ou, para ir rápido, entre *duas* juventudes. Por exemplo, poderíamos comparar sistematicamente as condições de existência, o mercado de trabalho, o orçamento de tempo etc., dos “jovens” que já estão trabalhando, e dos adolescentes da mesma idade (biológica) que são estudantes: de um lado, as restrições, dificilmente atenuadas pela solidariedade familiar, do universo econômico real; de outro, as facilidades de uma economia quase lúdica de assistidos, subvencionados com refeições e alojamento baratos, entradas com desconto para teatro e cinema etc.” (BOURDIEU, 2019, p. 139, grifos no original)

<sup>67</sup> Parece difícil definir em que medida a possibilidade de criar um caminho educacional próprio e único representa uma tendência a uma experiência educativa personalizada e em que medida a possibilidade de escolher alguns entre uma diversidade de cursos representa um consumo de bens educacionais padronizados produzidos para consumo, diversificados o suficiente para atender diferentes perfis de consumidores e para que sejam possíveis combinações quase exclusivas de consumo. Conforme aponta Anthony Giddens: “O projeto reflexivo do eu é em parte necessariamente uma luta contra influências mercantilizadas, embora nem todos os aspectos da mercantilização sejam seus inimigos. Um sistema de mercado, quase por definição, gera uma variedade de escolhas possíveis no consumo de bens e serviços. A pluralidade da escolha é em boa parte o próprio resultado de processos mercantilizados. Nem é a mercantilização meramente o mesmo que padronização. Onde os mercados de massa estão em questão, é claramente interesse dos produtores assegurar o consumo em larga escala de produtos

dinâmica (no sentido de que tende a se adaptar relativamente bem a mudanças/transformações) e relativamente autônoma de formação (autônoma no sentido de que, na maior parte dos casos, a participação nessas atividades é entendida como uma escolha individual, ainda que seja possível tratar das condições objetivas que influenciam os limites, possibilidades e disposições associados às escolhas feitas), mas também uma via de constituição de identidades – tudo isso sem deixar, é claro, de constituírem um capital escolar e/ou simbólico que pode ter efeitos sobre as condições presentes e futuras de vida dos indivíduos –, fica a dúvida sobre o quanto essas atividades se distanciam, na *forma*, das atividades escolares do ensino regular.

Como apontam Vincent, Lahire e Thin (2001), o modo escolar de socialização – constituído historicamente e baseado sobretudo na objetivação dos saberes, na possibilidade de registro escrito dos saberes e no desenvolvimento de uma teoria da prática no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem – estaria ultrapassando as fronteiras da instituição escolar, sendo disseminado em esferas diversas de socialização. Essa *forma escolar* seria caracterizada, entre outras coisas, pela instauração de uma relação social mais ou menos autônoma em relação às demais relações sociais, estabelecida entre professores e alunos, que ocorre em um espaço e em um tempo definidos e que é mediada por regras ou normas às quais professores e alunos devem obedecer.

Ou seja, a *forma escolar* – que surge em sociedades em que o registro escrito permite um descolamento entre saber e o saber-fazer, em que o processo de ensino-aprendizagem não ocorre de forma relativamente orgânica nas experiências cotidianas, mas é objeto de codificação e regramento, ocorrendo de forma apartada de outras instâncias de socialização – teria extrapolado a instituição escolar, que não detém mais o monopólio dessa forma de socialização. O ensino suplementar representaria, então, uma das vias de espraiamento das práticas socializadoras na *forma escolar*:

Encontram-se, hoje, numerosos elementos e traços da forma escolar (certamente, em graus diversos) nas práticas socializadoras de uma fração crescente das famílias, nas atividades “peri-escolares”, nos estágios de formação etc. A tendência de numerosas famílias (principalmente nas classes superiores e médias) de multiplicar as atividades “extra-escolares” para os filhos é um exemplo de tal situação. [...] As atividades organizadas, enquadradas por especialistas, regulam e estruturam o tempo das crianças;

---

relativamente padronizados. Mas a padronização pode muitas vezes ser transformada num modo de criar qualidades individuais – como no exemplo da roupa citado acima. A roupa produzida em massa ainda permite que os indivíduos decidam seletivamente sobre os estilos de vestir, por mais que a influência padronizadora da moda e de outras forças afetem essas decisões individuais (GIDDENS, 2002, p. 185).

tendem a garantir sua ocupação incessante, ocupação cuja função consiste não tanto em enquadrar e vigiar, mas gerar disposições em relação à regularidade, ao respeito pelo “emprego do tempo”... Submeter o desenvolvimento de sua vida a uma divisão em sequências temporais previstas antecipadamente e fazer as coisas somente na hora certa, não será esse o tipo de comportamento propício a adquirir a forma de uma moralidade que é a do dever?

Uma parcela dessas atividades depende de aprendizagens no decorrer das quais a repetição, o respeito pelas regras... são essenciais. É, singularmente, o caso da música e da dança (ao menos, em suas formas mais “clássicas”), cujos saberes e respectiva transmissão têm sido mais rapidamente codificados (solfejo, gamas, trabalho na barra...). (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 39-40)

Em linha com o exposto, seria possível dizer que a tendência de disseminação e de reconhecimento da importância das atividades suplementares representariam uma intensificação da predominância dessa *forma escolar*, ou do reconhecimento da legitimidade da *forma escolar*? A participação de crianças e jovens em aulas de futebol, dança, skate etc. refletem somente uma profissionalização dessas atividades, ou está também relacionada a uma intensificação da *escolarização das relações sociais* (Vincent, Lahire e Thin, 2001), principalmente em grandes centros urbanos?

A situação parece paradoxal: no caso das atividades suplementares, a valorização da liberdade de escolha, da possibilidade de autorrealização, de descoberta e de definição da própria trajetória formativa, contraposta à insuficiência e/ou rigidez da proposta do ensino regular convencional, significa, ao mesmo tempo, maior adesão a um modo escolar de socialização – implica a intensificação de uma *escolarização das relações sociais*.

Ainda que a disseminação da *forma escolar* possa ser notada nas atividades de ensino suplementar em geral (talvez as aulas de futebol sejam um bom exemplo do espraiamento dessa *forma escolar*, no caso brasileiro), uma das entrevistadas, Cassia (22 anos, branca), fez uma distinção entre atividades suplementares *acadêmicas* e *não acadêmicas*, considerando serem *acadêmicas* as “que têm esse modelo de... sentar, e... que mexe... acho que... são os cursos de... que você precisa de um caderno (risos). Cursos que você precisa de um caderno (risos). No curso de teatro, você não precisa de um caderno; no curso de natação, você não precisa de um caderno”.

Tendo isso em vista, alguns jovens relataram certa dificuldade de aprender em cursos/aulas que tinham essa *forma escolar (acadêmica)*, preferindo experiências de aprendizagem menos

rígidas, mais relacionadas a interesses de ordem prática, mais direcionadas à satisfação de suas curiosidades e menos vinculadas à disciplina de uma atividade dirigida, que obedece a horários, formatos e conteúdos pré-definidos. Lia (19 anos, branca), por exemplo, que participou de aulas particulares de inglês durante os anos iniciais do ensino fundamental, relatou que teve dificuldades de seguir a proposta das aulas:

Assim, foi muito difícil, porque eu queria aprender, mas eu sempre fui uma pessoa que não conseguia prestar atenção. A professora tentava me ensinar [e] eu queria conversar sobre a vida com a professora. Então foi muito difícil. Eu mudei várias vezes de professores e... aí, eu desisti mesmo, porque eu vi que eu não consigo. Quando chegava em casa eu tinha que fazer lição [e] eu não queria fazer lição, quando chegava na aula eu queria conversar sobre qualquer outra coisa e não queria focar no livro, porque eu achava a didática do livro de inglês muito chata. [...] Mas eu acho que o que eu mais aprendi mesmo foi depois disso que, quando eu tinha uns onze anos, eu escutava música, eu ia lá pesquisava a tradução, ficava cantando e guardava a letra. Com filme também – minha família começou a me obrigar a ver filme legendado com eles quando eu tinha nove anos –, eu associava muito, escutando, ia lendo a legenda, e foi assim, sabe...<sup>68</sup> – Lia, 19 anos, branca, ensino superior realizado em instituição privada.

De toda forma, de acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001), ainda que o modo escolar de socialização encontre suas resistências por parte de alguns alunos (p. 42), a legitimidade dessa forma de educação – legitimidade baseada em uma concepção de infância bastante difundida, que “passa pela constituição da infância como categoria particular de sujeitos sociais separados, distintos dos outros sujeitos sociais, suscetíveis de um tratamento particular: a educação” (p. 43) – tende a favorecer a proliferação da *escolarização das relações sociais* nas diferentes instâncias socializadoras. Além disso, as críticas relativas à atuação das escolas, direcionadas sobretudo aos resultados escolares, implicariam a intensificação/disseminação da *forma escolar* de socialização e não a contestação dessa forma. Isto é, as soluções para os problemas das instituições escolares passariam por mais (ou melhor) escolarização e não por uma mudança desse modo de socialização (p. 46-47), movimento que tende a favorecer a disseminação do modo escolar de socialização, que permearia cada vez mais as relações sociais.

Em resumo, parece possível identificar uma série de fatores que favorecem a valorização e a disseminação das atividades de ensino suplementar. Ao que tudo indica, os diferentes tipos de

---

<sup>68</sup> O relato é parecido com o de Luiz (20 anos, branco), que indicou ter aprendido inglês mais por causa dos seriados e jogos do que devido aos anos de curso de idiomas: “Eu acho que o curso mesmo num... não faz eu ser bom, assim, tanto em inglês. O que mais me ajudou foi série e essas coisas... jogo... (risos). Eu acho que onde eu mais aprendi foi na internet, tipo, não foi tanto no curso. Curso foi mais a... a parte da gramática, assim, de escrever e saber algumas regrinhas.”



atividades suplementares se ajustam: 1) aos anseios de liberdade de escolha em relação às próprias trajetórias educativas; 2) à possibilidade-necessidade de os indivíduos construírem suas identidades e estilos de vida; 3) à tendência de disseminação da *forma escolar* de socialização; 4) às necessidades de formação adicional e/ou de realização pessoal; e 5) aos interesses dos jovens e/ou de suas famílias em relação ao preparo para a disputa por posições escolares e/ou profissionais que viabilizem tanto alguma realização quanto condições satisfatórias de vida futura e/ou estilos de vida desejados ou postos como desejáveis.

Contudo, como lembra Luiz (20 anos, branco): “Não é que todo mundo tenha oportunidade. Claro que tem alguns [cursos] que são de graça, mas nem todos, né... não é todo mundo que pode fazer o curso. Na verdade, todos os cursos”. Na próxima seção procuro identificar, a partir das falas, as diferenças de acesso e a percepção dos jovens sobre as diferenças de acesso às atividades de ensino complementar.

### **5.3.Caminhos possíveis**

*Somos quem podemos ser,  
sonhos que podemos ter.*

*(Engenheiros do Hawaii)*

Ainda que, em todos os casos, as possibilidades de livre escolha de participação em atividades suplementares tenham sido limitadas por algum fator – a realização de cursos como cumprimento de uma obrigação foi um exemplo recorrente de limite –, possibilidades e limites de participação em cursos ou aulas extraescolares se mostraram desiguais entre os jovens, variando em função das condições sociais das moças e dos rapazes entrevistados.

Em geral, os jovens egressos de escolas públicas e/ou que precisam trabalhar para se manter enquanto cursam o ensino superior (mesmo contando com bolsas Prouni) frequentaram menos atividades suplementares e, quando o fizeram, participaram praticamente só de atividades gratuitas. Na verdade, fica subentendido, nos relatos desses jovens (um grupo de quatro jovens), que só atividades suplementares gratuitas eram uma possibilidade (em um dos casos, a necessidade de pagamento não foi entendida como um critério de exclusão: ao que parece, a familiaridade com uma diversidade de cursos oferecidos gratuitamente fez com que a cobrança não fosse percebida como um critério de exclusão). Como precisavam da gratuidade, as escolhas eram limitadas às atividades que tinham vagas disponíveis: três dos quatro jovens

desse grupo frequentaram cursos gratuitos de música e, em nenhum dos casos, eles tiveram aulas do instrumento que gostariam, ao menos não inicialmente<sup>69</sup>. As soluções encontradas nessas situações variaram entre continuar as aulas enquanto aguardavam a vaga para o instrumento pretendido e o desenvolvimento do gosto pelo instrumento possível.

Eu decidi que eu ia... que eu ia fazer faculdade de música. E aí, com isso, eu fui alimentando essa ideia... e fui pesquisar sobre. Aí eu falei, meu, tem que entrar no vestibular, passar no vestibular... e de música é mais complicado, né? Tem prova específica, enfim... e aí eu falei, como que eu vou conseguir isso, né... Aí eu falei com um amigo meu, que ele estudou música durante muito tempo... e aí ele me sugeriu o A., que é... que são aulas de música, de coral, teoria, instrumentos e tal... e é do governo, né... aí eu não tinha que pagar, que era, tipo, meu problema, de pagar. E aí eu comecei a fazer... lá você tem que escolher um instrumento e eu queria, tipo, ou violão, ou piano. E era, tipo, como é público, você tem lista de espera, né... então estava cheio, assim, não tinha como eu fazer nenhum dos dois [e] eu tive que entrar fazendo trompete e eu não queria fazer trompete... mas eu tinha que aprender música pra eu fazer o vestibular... e aí eu fui fazer mesmo assim. – Elis, 18 anos, branca, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni.

Eu entrei no coral no E. e aí eu comecei a tocar clarinete, que é um instrumento de sopro. E aí eu fui para o teclado na igreja, mas continuei no clarinete no E. E aí depois surgiu uma oportunidade, enfim... e a gente não tem aula de piano no E., mas aí, foi Deus mesmo, que moveu pra que tudo acontecesse, e aí surgiu essa oportunidade de fazer aula de piano no E., que não tem aula de piano. – Clara, 23 anos, branca, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni.

Música era algo que sempre me chamou muito a atenção, né... desde violão, qualquer tipo de instrumento me chamava a atenção, e aí quando apareceu esse curso, né, de violino, eu falei, tá... a principal... meu foco seria violão, mas violino, poxa, é bonito também... aí me permitiu ter essa possibilidade, mais pra buscar uma atividade que eu sentisse realmente prazer, que fosse mais artística, que me ajudasse com a expressão. – Francisco, 23 anos, negro, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni.

Entre esses jovens, a preocupação com o preparo para o trabalho pareceu permear as escolhas feitas em relação à formação complementar. Mesmo no caso das aulas de música, a relação estabelecida assumiu sentidos mistos, sendo essas aulas entendidas tanto como desenvolvimento de uma atividade julgada interessante quanto como uma possibilidade de

---

<sup>69</sup> No caso de Clara (23 anos, branca), a oportunidade de participar de um conjunto de atividades gratuitas de música (coral, principalmente) – iniciadas na infância e ainda frequentadas no momento da entrevista –, em uma instituição não governamental, parece ter propiciado uma vivência musical que permitiu que as preferências em torno de tipos de instrumentos se formasse durante os anos, sendo difícil dizer ao certo se o instrumento inicialmente aprendido não era o preferido ou se foi o primeiro entre um conjunto de práticas entendidas como desejadas e importantes.

desenvolvimento profissional: os casos de Elis, que após participar de atividades extraescolares em um coro, resolveu se preparar para o vestibular de cursos de música (ideia abandonada durante o percurso, após descobrir que o curso gratuito frequentado não a prepararia o suficiente para as provas específicas dos vestibulares de música), e de Clara, que começou a aprender música ainda na infância em uma instituição não governamental e estava no final do curso de licenciatura em música à época da entrevista, ilustram esse ajustamento entre o interesse pessoal e o desenvolvimento profissional.

Ainda que o desenvolvimento profissional fosse uma preocupação, os cursos de idiomas não puderam ser acessados, ou só foram acessados após o ingresso na faculdade, momento em que esses jovens (já trabalhando há algum tempo) puderam pagar pelos cursos que gostariam de ter feito durante a educação básica. O relato de Francisco, acerca de cursos que gostaria de ter feito durante a educação básica, mas que só foram acessados após o ingresso no ensino superior, ilustra bem a relação desse grupo de jovens com os cursos de idiomas:

Cheguei – é, quando eu ainda estava estudando à noite – a ter um emprego melhor, né... e aí, perto do meu trabalho, né, tinha uma Z. [escola de idiomas]. Eu falei: “cara, minha chance de falar inglês, né”. Mas eu olhei o preço, eu falei, cara, não sei se vai dar, né... mas aí, eu quis começar, só pra ter essa sensação, por mais que compromettesse boa parte da renda, assim... Falei, meu, quero saber se dá pra falar inglês mesmo ou se é só mito, assim... Caramba, a galera sabe falar inglês [e] eu não sei falar inglês... e aí eu fiquei seis meses lá. [...] Foi muito bom, cara. Nas primeiras semanas, assim, eu já sabia até cumprimentar... eu falei, nossa, maravilha, tudo o que o fundamental e o ensino médio tentou explicar, eu aprendi no primeiro mês aqui (risos). Então foi, foi isso, muito bom. – Francisco, 23 anos, negro, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni.

Em um dos casos, uma série de cursos gratuitos voltados para o trabalho foram realizados durante a educação básica (informática, maquiagem, cabelereiro, artesanato, manicure e um curso que oferecia aulas de português, matemática, word, excel, power point e postura, com foco no preparo para o ambiente de trabalho), mas os cursos de idiomas permaneceram como um desejo para o futuro. Ao que parece, os cursos de idiomas exigem um investimento de tempo (e de recursos) que não se adequa muito bem a necessidades de inserção profissional mais imediatas.

Inglês, é uma coisa que eu... até hoje não entra muito na minha cabeça. Infelizmente você sai, principalmente da escola pública, sem entender nem o *to be*... Eu lembro que eu fui pro... pra W. [escola privada bilíngue onde

trabalhou como jovem aprendiz]... era algo que me impressionava. Eu sentava na... na mesa de almoço e às vezes tinha uma coordenadora de, de alunos, com uma professora, e as duas conversando em inglês. E eu ficava até abismada com aquilo... era muito novo pra mim, né. Era tão natural pra elas, porque eu estava numa escola bilíngue, mas eu não era acostumada a ver isso. Foi na época, ainda, que eu me apaixonei mais pelo inglês, achei mais lindo tudo isso. As crianças pequeninhas falando inglês com as professoras e eu, assim, de boca aberta... [...] Então, era engraçado tudo isso... eu ainda tentei... teve um curso, como fala... oferecido aqui na minha igreja, de inglês, mas foi uma época que eu estava com muitos afazeres e eu não consegui dar continuidade... era gratuito também. Mas é algo que mais pra frente eu quero tentar. – Rita, 21 anos, parda, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni.

Além da necessidade de priorizar atividades que pudessem trazer algum retorno, em termos de salário, em um prazo relativamente curto, esses jovens tiveram que priorizar também atividades que pudessem ser acessadas sem grande necessidade de descolamento. Os relatos de cursos feitos perto de onde moravam ou de longas caminhadas para ir ou voltar de um curso são recorrentes. A fala de uma das moças, que indicou que teve dificuldade para continuar frequentando atividades gratuitas por causa do gasto com passagens e devido aos riscos envolvidos no deslocamento noturno, faz lembrar que a existência de atividades suplementares gratuitas não é condição suficiente para que elas sejam acessadas.

A liberdade de escolha foi maior entre os jovens que tiveram condições de acessar certa diversidade de cursos pagos. Nesses casos (um grupo de cinco jovens), os cursos e aulas extras geralmente foram iniciados bem cedo (nos anos iniciais do ensino fundamental ou mesmo antes do ingresso na escola), com atividades que refletiam, parte das vezes, uma combinação entre o desejo dos pais e o interesse dos filhos – por vezes curiosos com a atividade proposta, por vezes dispostos a desenvolver o interesse pela atividade proposta. Em muitos casos, contudo, os jovens indicaram que, mesmo bem novos, eles mesmos pediram para participar de determinadas atividades, assim como identificaram com clareza as atividades de que não gostavam, realizadas como uma obrigação.

De acordo com os relatos, as atividades frequentadas por esse grupo de jovens possibilitaram experiências que trouxeram certa satisfação pessoal – algumas atividades pareceram ser entendidas como uma forma de lazer (equitação, skate, corrida, karatê, polo aquático, basquete), enquanto outras foram entendidas como uma forma de satisfazer curiosidades ou de promover um melhor conhecimento acerca de si mesmos (música, desenho, teatro) –, mas também

representaram uma formação que tende a ter efeitos positivos sobre suas trajetórias escolares e profissionais (aulas de reforço escolar, cursos pré-vestibulares, cursos de idiomas) – durante a entrevista com Marisa (19 anos, branca), que não fez curso de inglês, mas estudou em uma escola bilíngue durante toda a educação básica, a lembrança de que as questões de inglês do vestibular poderiam ser respondidas com facilidade pareceu oferecer um certo alívio no momento difícil pelo qual passava na época da entrevista, de preparo para o vestibular.

De toda forma, mesmo nesses casos, em que a possibilidade de acesso relativamente amplo a atividades suplementares pagas implicou maior liberdade de escolha e maiores chances de desenvolvimento pessoal, educacional e profissional, os cursos desejados nem sempre foram frequentados: o ajuste das práticas de ensino suplementar à condição social incluiu, por vezes, a percepção dos familiares sobre os tipos de curso considerados adequados ao sexo. A resposta de Lia acerca do motivo que a levou a frequentar aulas de piano (dos seis aos doze anos) ilustra esse tipo de situação:

Porque na casa da minha vó, lá tinha um piano e ninguém usava. E eu sempre ficava sentada. Aí um dia minha tia, ela virou, viu que eu queria ficar sentada [no piano], [e] ela falou, “eu vou te dar o piano”. Eu falei, tá bom. Aí eu pedi pro meu pai pra ter aula de piano. [...] Foi uma experiência muito boa, porque... eu sempre gostei muito da música, tinha vontade de aprender violão, guitarra, bateria, mas minha mãe falava “não, é coisa de menino”, então eu fui pro piano mesmo... foi mais um incentivo. E eu gostava muito, mas... o que eu sentia falta era de tocar as músicas que eu gostava de ouvir. Eu gosto muito de escutar rock. E eu não queria tocar a melodia. Mas, tipo, eu imaginava que eu ia ter uma banda um dia, e eu queria tocar pra tocar numa banda... (risos).  
– Lia, 19 anos, branca, ensino superior realizado em instituição privada.

Ainda que não represente um limite à escolha, mas sim uma possibilidade, a participação em cursos preparatórios para o vestibular foi entendida essencialmente como uma necessidade (assumindo, por vezes, o sentido de uma obrigação autoimposta, ou um sentido de inevitabilidade, como se fosse o único caminho possível), tendo em vista os cursos e as universidades que esses jovens pretendiam ingressar e a insuficiência das experiências do ensino regular para que as trajetórias pretendidas fossem viabilizadas. Isto é, esses cursos foram entendidos como algo que precisava ser feito e não como algo que as moças e rapazes desse grupo gostariam de fazer (os três jovens que pretendiam ingressar em universidades públicas frequentaram cursos pré-vestibulares. Lia (19 anos, branca) preferiu não frequentar o “cursinho”. Prevendo o desgaste que esse tipo de preparo lhe causaria, optou por tentar o ingresso em instituições de ensino superior sem frequentar um curso preparatório, conseguindo

ser aprovada em uma das instituições privadas de sua preferência. Arnaldo (20 anos, branco) também não fez cursos preparatórios, ingressando em dois cursos superiores, realizados simultaneamente, em universidades privadas de sua escolha).

Mesmo nos casos em que as escolas frequentadas (todos frequentaram instituições de ensino privadas durante a educação básica) foram consideradas boas e em que os entrevistados julgaram ser alunos relativamente aplicados, a participação nos cursos preparatórios foi considerada importante. Além disso, esses três jovens que frequentaram cursos preparatórios buscaram cursos pré-vestibulares que são conhecidos por terem altas taxas de aprovação em vestibulares, alto nível de exigência em relação ao esforço cobrado dos alunos e valores de mensalidade altos.

Ainda que os relatos nem sempre tenham deixado isso explícito, a aparente familiaridade desses três jovens (que fizeram cursos preparatórios para o vestibular) com “as regras do jogo” escolar, derivada de uma relação relativamente positiva com os estudos, mas principalmente de um convívio familiar em que o acesso ao ensino superior era algo comum e esperado (diferente dos demais entrevistados, esses jovens contavam com pais e mães que concluíram o ensino superior e/ou com irmãos ou irmãs que estudavam em uma universidade pública: em um dos casos, o pai e a mãe eram professores; em outro caso, o pai era egresso de uma universidade pública e a mãe de uma universidade privada prestigiada; no terceiro caso, a irmã mais velha era aluna de universidade pública), parece ter contribuído para que o ingresso em instituições de ensino superior consideradas de qualidade fosse tido como algo possível, desejável, esperado. Sendo assim, a passagem por cursos preparatórios pareceu bastante ajustada às disposições formadas em relação aos estudos, constituindo uma espécie de caminho esperado/natural, após o fim do ensino médio. Apesar da relativa familiaridade com a trajetória pretendida, a experiência com o curso preparatório e a pressão associada ao processo seletivo foram motivos de bastante sofrimento, no caso de um dos rapazes:

Eu fiquei muito estressado, tanto que eu lembro que teve um dia que eles fizeram... é uma pesquisa com a sala pra você marcar se você estava tendo algum sintoma físico de stress, e... assim, muitos e muitos e muitos sintomas diferentes e eu estava tendo quase que todos, então... [...] Isso foi uma coisa que pra mim ficou bem marcado, tipo, cursinho era uma coisa extremamente não saudável, mas... *eu já estava preparado pra isso*. Na palestra de introdução, o coordenador, ele já chegou e falou “gente, seguinte, o cursinho, ele não é saudável, a gente não vai mentir pra vocês, é muito estressante, vocês

vão ficar sobrecarregados, então já se preparem”. Aí eu tive vários sintomas, se você quiser depois eu até listo aqui alguns que eu lembro, é... mas sintomas tanto físicos quanto emocionais. [...] Mas, bom, enfim, eu fiz o que eu achava necessário fazer pra passar na faculdade e acabei passando na faculdade. Mas foi estressante, foi complicado. – Caetano, 21 anos, branco, ensino superior realizado em instituição pública.

Entre os cinco jovens desse grupo, constituído por moças e rapazes que puderam frequentar certa diversidade de cursos pagos, ainda mais comuns do que os cursos preparatórios para o vestibular, foram os cursos de idiomas. Todos eles estudaram pelo menos um segundo idioma, além do inglês: foram dois casos de cursos de alemão, um de francês<sup>70</sup>, um de espanhol e um de francês, espanhol e japonês. As atividades, em geral, foram iniciadas bem cedo (principalmente no caso das aulas de inglês) e por influência ou decisão dos pais, ainda que quase todos apontem que gostavam das aulas e que queriam estudar inglês, em uma espécie de ajuste entre os desejos ou planos dos pais e os próprios interesses e gostos. Além dos cursos, em dois casos, intercâmbios de um ano em países de língua inglesa foram feitos. Os relatos a seguir ilustram a relação com a aprendizagem de idiomas: no primeiro caso, a partir de uma vivência escolar bilíngue e, no segundo caso, a partir de aulas particulares de alemão feitas inicialmente por obrigação, mas depois entendidas como uma formação importante.

O inglês, tipo, sempre foi uma parte de mim, assim, tipo, desde que eu nasci eu sei falar, sabe, eu tô em contato com a língua, e... faz parte do meu dia a dia, sabe, eu vejo um filme, eu não preciso de legenda, ouço uma música [e] eu entendo, tipo, no intercâmbio eu lembro que eu até sonhava em inglês, sabe, tipo, era umas coisas bizarras, assim, e... e faz parte, tipo, de mim, sabe, juro, tem coisas que eu não sei falar em português que eu falo em inglês, sabe, tipo [pausa longa] tá, tá dentro sabe, eu não sei explicar também, mas eu não me vejo, tipo, hoje, sem falar inglês, sabe, sem conseguir me expressar em inglês, sem ler um livro em inglês que... eu amo ler livro em inglês... então, eu acho que faz... fez muita diferença pra mim, assim, tipo, como formação. – Marisa, 19 anos, branca, estudante de curso pré-vestibular.

Horrível (risos)... Horrível. Porque eu era criança [e] eu não queria ter aula de alemão e minha mãe, meus pais, me obrigaram. Porque os meus irmãos tinham interesse [e] eles falaram “você também vai fazer, você tem que fazer alguma coisa, você não pode ficar só brincando” (risos). Eu fui pra aula de alemão e eu ia na marra, eu não queria fazer, nem nada... e eu também não tinha concentração, era que nem inglês, eu queria ficar conversando com a professora. Mas aí foi [pausa longa] muito legal, porque... os professores tentavam me ensinar alemão com as coisas que eu gostava, então muita coisa, assim, eu aprendi coisas bobas, mas que eu aprendi muito porque era o que eu

---

<sup>70</sup> Nesse caso, as aulas de francês foram feitas durante um intercâmbio em um país de língua inglesa, em que um segundo idioma poderia ser aprendido, como atividade opcional da grade do ensino médio cursado por um ano no país em que o intercâmbio foi realizado.

gostava na época. Por exemplo, eles faziam atividade, jogos, que eu fui aprendendo. Aí, mais velha, depois, quando eu tive essa pausa, eu quis voltar, porque eu vi que era essencial... aprender uma língua além do inglês. – Lia, 19 anos, branca, ensino superior realizado em instituição privada.

Um terceiro grupo de jovens (um total de quatro jovens) pareceu ocupar um lugar intermediário no que diz respeito à participação em atividades de ensino suplementar. Fizeram alguns tipos de curso e outros não, alguns gratuitos e alguns pagos, com as atividades sendo iniciadas, na maior parte das vezes, já na adolescência. Nesses casos, as famílias e/ou os jovens parecem ter priorizado o conjunto de cursos que foi considerado mais relevante, tendo em vista os interesses (próprios e/ou dos pais) ou as necessidades de formação adicional percebidas como importantes para o alcance de objetivos educacionais e/ou profissionais.

As experiências de participação em atividades extraescolares das moças e dos rapazes desse grupo foram marcadas, com algumas exceções, pela intermitência, pela necessidade de aprender bem e rápido o que era preciso e por uma relação mais instrumental com as atividades suplementares realizadas, relativamente ao grupo que pôde participar de um número maior de atividades pagas. Além disso, diversas atividades julgadas interessantes (como teatro, violão, ginástica olímpica, vôlei etc.) não foram acessadas ou foram acessadas por períodos breves e/ou somente quando surgiu a possibilidade de acesso gratuito.

Entre esses jovens, os recursos e esforços parecem ter sido direcionados principalmente às atividades que poderiam compensar, de alguma forma, o preparo que o ensino regular acessado não viabilizou, preparo entendido como necessário para as disputas escolares e profissionais que precisariam enfrentar (três desses quatro jovens fizeram cursos pagos de inglês e três participaram de cursos preparatórios para o vestibular, com um caso de participação em um cursinho popular). A pressão associada à necessidade de aproveitar bem as poucas oportunidades disponíveis gerou sofrimentos difíceis de rememorar:

Eu acordava quatro e cinquenta, acho, e aí é... pegava o ônibus aqui, meu pai me levava no ponto, e aí eu chegava, costumava chegar no cursinho umas seis horas, assim. [...] Eu era a primeira a chegar, assim, e... e ficava até muito tarde. Assim... meu pai ia me buscar às dez e meia, assim, eu era a última a sair. Então, era uma rotina extremamente exaustiva, assim... é... foi um momento muito complicado, assim, eu me puxei no meu limite, assim... em vários momentos, porque eu sabia que era... ou era naquele ano ou [pausa longa] não era. [...] E eu, na época não queria I., eu queria O., que era um curso bem concorrido [...] E eu tinha feito a Fuvest quando eu saí do U. [onde



cursou o ensino médio] [e] eu tinha acertado quarenta, então eu tinha no mínimo vinte pontos pra subir, né, pra passar com tranquilidade, assim. E assim, ou era [pausa longa] ou era aquilo, ou nada, assim. Eu tinha conseguido uma bolsa, eu só consegui entrar no cursinho porque eu ganhei uma bolsa muito boa, e... não tinha... e não ia dar pra pagar de novo, então, eu falei, eu vou me levar, assim, até o meu limite pra... porque ou é agora ou é nunca... e aí, e isso foi... tudo isso na cabeça era muito pesado, né... mais o fato de ter que... de ter que aprender um monte de coisa que eu nunca tinha visto [pausa longa] enfim... – Cássia, 22 anos, branca, ensino superior realizado em instituição pública.

O período do cursinho foi um dos períodos mais exaustivos, porque eu simplesmente, eu parei de prestar atenção no ensino médio, basicamente, e eu só focava no cursinho, porque não tinha como eu focar nas duas coisas e, tipo, eu... eu levei o ensino médio, tipo, com muita tranquilidade, mas meu maior foco era sempre no cursinho, então, tipo, foi um período muito exaustivo, eu estudava, tipo, muito, que hoje eu percebo que isso teve desdobramentos negativos pra minha saúde, é... mas eu falaria que, no geral, foi um período de muitas descobertas e que eu realmente afeiçoei meu... meu gosto pela academia<sup>71</sup>. – Mônica, 20 anos, parda, ensino superior realizado em instituição pública.

As experiências em relação ao ingresso na faculdade e a relação estabelecida com os cursos preparatórios foram diferentes para o grupo de estudantes que não pôde acessar atividades suplementares pagas. Entre esses quatro jovens, os cursos preparatórios para o vestibular pareceram algo mais distante, menos ajustados às suas possibilidades, aos seus planos ou às expectativas formadas em relação ao ensino superior.

Essas moças e rapazes, todos com uma imagem positiva de si mesmos no que diz respeito à relação estabelecida com os estudos, desenvolveram suas atividades escolares contando com o incentivo de seus familiares, mas sem cobranças em relação aos estudos. Em geral, as falas relatam certa distância dos pais e mães em relação ao universo escolar, distanciamento associado às experiências que os genitores tiveram em seus próprios percursos escolares (na maior parte dos casos, as mães desses jovens não puderam completar a educação básica).

Sendo os primeiros de suas famílias a acessar o ensino superior, esses jovens pareceram ter como principal objetivo a obtenção de desempenhos no Enem que viabilizassem bolsas de estudo em instituições de ensino privadas, o que de fato aconteceu (todos ingressaram no ensino

---

<sup>71</sup> Vale notar, no relato de Mônica, a priorização do curso preparatório para o vestibular em relação às atividades do ensino regular. Como já indicado nos capítulos anteriores, o momento de preparo para os testes de ingresso no ensino superior tem sido marcado por esse tipo de comportamento, baseado em uma percepção de que o ensino regular não prepara para os exames de seleção para o ingresso no ensino superior, mas os cursos preparatórios sim.

superior privado com bolsas Prouni de 100%). Dessa forma, entenderam que as experiências do ensino regular seriam (e teriam que ser) suficientes para que pudessem acessar o ensino superior (ao que parece, uma espécie de aposta no caminho que era possível, que melhor se ajustava às condições de vida e que era compatível com um histórico de dedicação aos estudos no ensino regular).

A frequência a cursinhos foi, portanto, entendida como algo desejável, mas não indispensável, para que as trajetórias pretendidas fossem viabilizadas. Trajetórias que, por vezes, excluía a universidade pública do universo de possibilidades já de início: nos casos de duas jovens, os cursos superiores pretendidos, de período integral nas universidades públicas que os ofereciam, inviabilizariam a dedicação ao trabalho, algo necessário mesmo com a gratuidade da faculdade.

Eu pensei em fazer [cursinho popular], só que... tipo, eu tava no primeiro ano, não sei, eu acabei anulando essa ideia, mas... quando eu tava no terceiro eu pensei sim, em fazer cursinhos populares, mas eu acho que acabou que eu não tinha tanto tempo, porque... eu não tinha tanto tempo e eu realmente não queria, na verdade. Porque eu achava que sozinha eu conseguia dar conta... e acabou que, vestibular era uma coisa que eu já pensava que eu não ia fazer, porque C. [curso superior pretendido], como eu falei, é integral [na universidade pública considerada] e eu tinha realmente que trabalhar. E aí eu acabei colocando o foco só no Enem mesmo. – Elis, 18 anos, branca, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni.

Por um lado, até que foi bom [ter perdido um dos dias de prova do vestibular da universidade pública pretendida] porque na D [universidade pública pretendida] [...] é um período integral, né, então às vezes tem uma janela imensa, assim, à tarde... tem uma aula de manhã, uma janela imensa, depois uma aula no fim da tarde [...] então, por um lado, depois eu falei assim, até que não foi tão ruim, né... tinha que ver o lado positivo. [...] Ia ser complicado porque eu já trabalhava no E., então provavelmente eu perderia turmas, enfim... e a possibilidade de tocar lá. [...] Eu lembro que eu não fiz [curso pré-vestibular], é... e eu lembro que surgiu alguma oportunidade, que era uma coisa assim de sábado, o dia inteiro, e que eu não consegui fazer, por algum motivo, mas que queria ter feito, porque eu sentia e, realmente quando eu fiz o vestibular eu comprovei que eu precisava ter feito, porque eu passei, assim, sabe quando é raspando – tem a nota de corte [e] eu falei assim, meu Deus, por um fio –, mas... é... deu certo, mas eu sinto que eu, que eu precisava ter feito, e eu lembro que em algum momento eu pensei que eu deveria realmente fazer. – Clara, 23 anos, branca, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni.

No caso de um dos rapazes desse grupo, contudo, a percepção foi de que o curso preparatório para o vestibular era importante, mas não poderia ser acessado. A restrição de acesso a esse tipo de curso foi motivo de bastante frustração e angústia, sentimentos associados à constatação de

que as condições para a concorrência nos processos seletivos seriam desiguais entre os que puderam acessar esses (e outros) cursos e os que não puderam.

Eu não cheguei a fazer o cursinho. Eu cheguei a fazer vestibulares pra entrar nos cursinhos. Então, seja pra ganhar bolsa no F. [curso pré-vestibular pago]... tem um cursinho que é gratuito aí na USP, mas ele funciona... você tem que fazer uma prova, né, porque a demanda era muito alta, né. [...] Então eu cheguei a fazer esse... esse vestibular pro cursinho de pré-vestibular, né... mas eu não consegui. [...] E aí começou as frustrações, né, de você tentar as coisas e não conseguir, então [pausa longa] dá pra, pra dizer que foi bem angustiante, assim, esse processo, assim, porque eu via a importância disso, porque só o ensino médio em si, né... [...] Então, ninguém se sentia preparado, né. Então quando a gente fazia esses simulados na internet, ou quando tinha esses projetos na escola... “ah, vamos fazer um simulado pra ver como vocês estão, vamos fazer as provas antigas do Enem”... nossa, a geral ia muito mal, né... eu ia muito mal, né. E aí você vê a importância do cursinho, né. Então, várias vezes eu procurei fazer esses vestibulares [provas de seleção para os cursos pré-vestibulares] [e] não conseguia bolsa suficiente ou não conseguia entrar nesses que eram gratuitos e aí, até esses de bairro mesmo... ah, vamos procurar pra ver esses de bairro, né... tipo, trezentos reais... eu falava, meu, trezentos reais, tipo... a minha esperança era que ele falasse “menos de cem”, que aí daria pra fazer. [...] Era muito isso, de você ter essa convicção, de que era necessário, que você precisava disso pra, de fato... não garantir, né, mas pelo menos te colocar em posição de mais igualdade, assim, com a galera que já tava, que vinha de um ensino diferente, ou que já tinha cursinhos desde sempre ou sei lá... [que] aprendia inglês... cara, meu, prova de inglês no Enem... eu fiquei, mano, sei inglês... sei nada de inglês... então, foi muito isso, assim. – Francisco, 23 anos, negro, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni.

Ainda que os treze jovens entrevistados tenham construído seus próprios caminhos em relação aos estudos e às experiências de ensino complementar, dando um sentido próprio às possibilidades, limitações, necessidades e obrigações que foram experimentando ao longo de suas vidas, parece possível dizer, com base nos relatos, que há certa concordância entre as condições de existência desses jovens e suas práticas, no que diz respeito à participação em atividades de ensino complementar: mediadas por disposições mais ou menos ajustadas à posição ocupada no espaço social – disposições constituídas em torno das possibilidades e impossibilidades associadas à condição social (BOURDIEU, 2017, p.166) –, as relações entre as condições de vida e as práticas de ensino complementar tanto não parecem automáticas quanto não parecem aleatórias. As decisões sobre quais cursos fazer, os interesses por diferentes tipos de cursos – que tenham ou não sido realizados –, parecem ser mais ou menos coerentes com as posições ocupadas, ainda que reflitam também a liberdade de escolha desses jovens. Dessa

forma, as desigualdades de condições de vida parecem encontrar, em alguma medida, seu correspondente nas relações estabelecidas com os diferentes tipos de atividades suplementares.

Além disso, especialmente no caso das falas acerca dos cursos preparatórios para o vestibular, as moças e os rapazes entrevistados parecem perceber suas possibilidades e limitações sempre em relação aos outros, ou em relação a um ideal que deveria ser alcançado, o que parece ter mantido esses jovens em um estado mais ou menos intenso de cobrança em relação ao que deveriam ou que precisavam fazer. No caso dos cursos pré-vestibulares, o caráter explícito de competição parece tornar evidente que as vantagens educacionais, sempre relativas, ocupam um lugar privilegiado no que diz respeito à definição dos destinos pessoais/profissionais/sociais.

De toda forma, o desenvolvimento dessa relação negativa com os estudos no período do vestibular, permeada pela pressão por desempenho nos testes, pareceu mais intensa entre os jovens que aparentemente puderam acumular um maior capital escolar, que entendiam ter condições de se preparar para a competição a ser enfrentada, que tinham a expectativa de serem bem sucedidos e que viam, principalmente na universidade pública, uma possibilidade de realização pessoal, além de uma via de formação que possibilitaria um tipo de desenvolvimento profissional que dificilmente encontrariam em outros lugares. Esses jovens, que experimentaram um arranjo que envolveu o acesso a condições relativamente satisfatórias de ensino (regular ou suplementar), uma certa dependência da via educacional para alcançarem as condições e/ou os estilos de vida pretendidos, e uma relação de afinidade com os estudos e com a escola (“Eu comecei a ir bem na escola, eu comecei a ver que, tipo, eu sabia estudar.” – Marisa, 19 anos, branca), pareceram ser os que mais sentiram o peso do ambiente de competição educacional no momento da transição para o ensino superior.

Além de tratarem das atividades suplementares realizadas e das que gostariam de ter realizado, alguns jovens emitiram suas opiniões sobre a desigualdade de acesso a essas atividades. De forma geral, os entrevistados perceberam as atividades suplementares como algo importante/essencial, mas também notaram que nem todos têm condições de acessá-las. As desigualdades de participação em atividades suplementares foram relacionadas a diferenças de renda, cor e sexo.

Parte dos entrevistados notou as diferenças de acesso relacionadas a renda a partir da própria experiência. Cássia (22 anos, branca), por exemplo, além de lembrar de cursos que não pôde fazer, notou a desigualdade de acesso em sua própria experiência familiar: como as condições de vida de sua família melhoraram no decorrer do tempo, ela indica ter tido um acesso bem mais restrito a atividades extraescolares do que seu irmão mais novo, que teve maior liberdade para frequentar essas atividades. Em outro relato, Luiz (20 anos, branco) lembra que nem todos têm condições de acessar esses cursos e que há, inclusive, locais em que esses cursos não são oferecidos, como nas zonas rurais onde alguns de seus colegas de faculdade vivem.

Francisco (23 anos, negro) indicou que a desvalorização das experiências de vida, ou dos saberes, das pessoas que não podem ter uma formação (no ensino regular ou no ensino suplementar) considerada boa/necessária/desejável, expõe essas pessoas a um sofrimento que pode inclusive resultar em alguma forma de adoecimento (ao que parece, Francisco nota a existência da valorização de um tipo de conhecimento que é tido como legítimo, amplamente reconhecido, que se contrapõe a um tipo de conhecimento que não é reconhecido, daqueles que geralmente não têm condições de acessar boas escolas e/ou uma formação suplementar). Paulinho (19 anos, negro), por sua vez, apontou que a desigualdade de acesso a cursos por causa de diferenças de renda está associada à desigualdade de acesso relacionada à cor, sendo as crianças e jovens negros geralmente os mais pobres.

Quando se dá essa noção de desigualdade, né, que alguns têm condições, beleza, de pagar, e outros não têm, né, é frustrante pra quem não tem, né. [...] E aí é quase como se toda essa condição fomentasse num adoecimento, né, psíquico até, né... a pessoa [pausa longa] se sente frustrada, se sente impotente, se sente, sei lá, não sou inteligente, não sou capaz, porque, poxa, [...] eu já não tenho uma condição financeira que me ajude, e aí tudo aquilo que eu sei, né, de conhecimento, também não contribui pra passar [no vestibular], pra alcançar esse tipo de coisa, então... é difícil. – Francisco, 23 anos, negro, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni.

Existe sim [diferença de acesso a cursos por cor], porque queira ou não, a maior parte da classe média pra alta, elas são pessoas de predominância branca, sabe. E... quando a pessoa tem uma, como posso falar, um financeiro melhor [...] que são quem tá na classe média-alta [e] consegue fazer, tipo, curso, é... com certeza vai ter menos gente negra em cursos, sabe. Vai ter mais gente branca, pelo fato de que a predominância, não predominância... tipo, a classe social... classe média-alta, ela tem uma predominância branca, e vai acabar, sim, tendo mais gente branca nos cursos. Não que é impossível uma pessoa negra estar ali nos cursos, mas que... como a nossa sociedade funciona, acaba sendo assim. – Paulinho, 19 anos, negro, estudante de curso pré-vestibular.

Mônica (20 anos, parda) chama a atenção não só para as desigualdades de acesso, mas também para diferenças de conhecimento sobre a existência de diferentes tipos de atividades suplementares. Em sua opinião, devido a um acúmulo de situações de exclusão, pessoas socialmente desfavorecidas podem não saber da existência de determinados cursos, pois esses cursos estão distantes de suas realidades. Um tipo de exclusão que se soma à exclusão relacionada à falta de recursos financeiros.

Normalmente uma pessoa de... grupos mais... mais desprivilegiados socialmente, não tem conhecimento desses cursos. A maior parte dos cursos que eu fiz foi gratuito, com umas dadas exceções, mas a maior parte das pessoas não sabem que existem, pela falta de conhecimento que elas têm, tipo... Inclusive, até a própria P. [universidade pública onde estuda], tem muitas pessoas... algumas pessoas já me perguntaram quanto que eu pago na universidade... então, assim, as pessoas não têm muita informação e... eu atribuo isso a um processo de subjugação, né, tipo, tanto do estudante ao acesso à escolaridade, e afins. – Mônica, 20 anos, parda, ensino superior realizado em instituição pública.

Além de diferenças de acesso associadas a renda e cor, diversos relatos identificaram a existência de atividades tipicamente frequentadas pelo sexo masculino e outras pelo sexo feminino (com padrões que parecem variar em função da faixa etária, segundo Caetano (21 anos, branco)). Em alguns casos, os entrevistados não puderam frequentar atividades que eram tidas como adequadas ao sexo oposto e, em outros casos, tiveram que lidar com os comentários das pessoas que julgavam que as atividades frequentadas eram apropriadas ao sexo oposto. Em geral, os relatos apontaram que atividades artísticas são frequentadas principalmente por crianças e jovens do sexo feminino, sendo também percebidas, pelo senso comum, como atividades adequadas para o sexo feminino. Por outro lado, as atividades esportivas costumam ser associadas ao sexo masculino, sendo frequentadas principalmente por homens.

Karatê, lutas em geral, é só homem. Quando é mais criança, né, eu que comecei fazendo na turma das crianças, tinha mais mulheres. Quando eu fui pra turma dos adultos, era literalmente só homem, não tinha uma mulher. Tinha uma mulher que eu vi no jiu-jitsu, só, mas... – que no jiu-jitsu eu também fiz a turma dos adultos – mas, assim, eu acho interessante ver isso, que conforme vai mudando a faixa etária, também vai mudando a proporção de homens e mulheres, né... nos cursos infantis tinha bastante menina, agora no curso dos adultos só homem, e... na ginástica [olímpica] era bem diverso, assim, na verdade acho que talvez tivesse até mais mulher mesmo, do que homem, porque... sabe, assim, a galera aqui, além de ser classe mais alta, também é... tende a ser conservadora [...] então, falavam, né, que... que ginástica não é coisa de homem [...] então, acabava que tinha um preconceito por parte dos homens, mesmo, pra fazer ginástica olímpica... então, daí tinha

mais mulher. [...] Curso de desenho, que eu lembro, tinha mais mulher. [...] Acho que isso também tem a ver com o conservadorismo, né, que... aqui, qualquer coisa artística também, é... tem essa questão da masculinidade frágil... homem não pode ser artista. Então eu lembro bastante disso, que tanto na ginástica olímpica quanto no desenho, tinha mais mulher. – Caetano, 21 anos, branco, ensino superior realizado em instituição pública.

Esportes, esportes eles são arraigados do machismo. E é empedernido, e assim, é uma coisa muito sutil. [...] Eu lembro de campeonatos [...] que era só eu... representante feminina, tipo, de uma equipe. [...] Agora, quando eu vou para o mundo das artes, era totalmente diferente. Era, tipo, muito mais mulheres, meninas, gurias, do que homens. Inclusive, até era uma coisa muito presente nos próprios professores. Então, na natação eu tive técnicos e uma técnica, e no balé eu tinha professoras e um professor. [...] Especialmente falando da natação, é... eu tive muito que aprender a lidar com isso... mas a natação, eu ouvi isso muitas vezes, de que a natação, ela deixa o corpo feminino masculinizado... e muitas gurias não querem um corpo mais masculinizado, não querem o ombro muito... fora dos padrões. [...] Já pros homens, é tipo ficar aquele corpo másculo, forte... padrão. – Mônica, 20 anos, parda, ensino superior realizado em instituição pública.

Na visão de todos, os garotos deveriam fazer futebol, essas coisas. E eu queria fazer, mas eu tinha que ter, por exemplo, um grupo feminino pra fazer. Também, quando eu era menor, eu pensei em fazer natação [e] minha mãe falou “não, você vai ficar com o corpo de homem, você vai ficar com as costas largas”... não deixava. Futebol, ela falava a mesma coisa. Bateria, ela falava que era coisa de homem, que eu devia fazer piano... então eu sofri muito com isso em casa, muito mesmo. – Lia, 19 anos, branca, ensino superior realizado em instituição privada.

O teatro era feminino. Era um curso... eu acho que tinha um homem. Um ou dois. É, um ou dois... sim, acho que existe bastante diferença e acho que, inclusive, essa diferença, é... inibe, assim, as pessoas, às vezes, de participarem. Eu lembro de histórias de colegas que queriam jogar, meninas que queriam jogar futebol, e... ficavam meio assim, porque... – Cássia, 22 anos, branca, ensino superior realizado em instituição pública.

Considerados todos os relatos, parece claro que diferenças de renda, diferenças de formação dos genitores e diferenças relativas às escolas frequentadas na educação básica explicam, em alguma medida, as diferenças de participação em atividades de ensino suplementar. Além disso, parece também claro que existem desigualdades de acesso segundo o sexo. Mais intrincadas que essas diferenças, parecem ser as diferenças de participação em cursos segundo a cor: as diferenças de participação relativas a cor, associadas às diferenças de renda (com menor participação de estudantes negros em atividades suplementares porque esses estudantes são minoria entre as famílias de frações intermediárias e altas de renda), certamente revelam um processo contínuo de preconceito e exclusão. Mas além disso, seria preciso, com base em um

número maior de entrevistas, compreender como são as experiências de pessoas negras com diferentes tipos de atividades suplementares. Isto é, crianças e jovens negros frequentam os mesmos cursos que crianças e jovens brancos? Como são as experiências de participação em cada curso entre estudantes negros e entre estudantes brancos? Há diferenças de motivação para a participação em cada curso entre esses jovens? Existem padrões típicos segundo cor e sexo, isto é, existem cursos tipicamente frequentados, por exemplo, por rapazes brancos e outros tipicamente frequentados por rapazes negros?

Outro tema que pode ser melhor explorado em pesquisas futuras é o que diz respeito à evolução da participação em atividades suplementares durante a vida dos estudantes. Isto é, existem atividades tipicamente frequentadas na infância, outras na adolescência e outras na vida adulta? As diferenças de participação segundo o sexo são menores na infância? Como as desigualdades de acesso motivadas por diferenças de renda se comportam durante a vida das pessoas? Quais as consequências da frequência a cursos durante os primeiros anos da vida escolar, relativamente às consequências da participação em cursos durante a adolescência ou após o ingresso no ensino superior?

Além das diferentes possibilidades objetivas de participação em cada curso, parece possível dizer que as preferências ou propensões em relação à formação suplementar estão relativamente ajustadas à condição social dos jovens entrevistados. Isto é, as intenções ou os desejos de participação em atividades suplementares parecem estar mais ou menos alinhados às possibilidades, necessidades e expectativas de formação que são comuns aos que ocupam determinada posição no espaço social. Assim, cursos de idiomas, de informática, de música, de esportes ou preparatórios para o vestibular parecem ser percebidos e experienciados de formas diferentes, dependendo das condições de vida dos jovens entrevistados, com alguns cursos sendo considerados indispensáveis para uns e não para outros. Vale lembrar, contudo, que as tendências notadas se baseiam em um número relativamente baixo de entrevistas.

No próximo item, procuro explorar, a partir das falas das moças e dos rapazes entrevistados, as diferentes fontes de influência que afetaram as escolhas de participação em atividades de ensino suplementar. Como será possível notar, em muitos casos, as escolhas feitas guardam relação com as experiências e opiniões de familiares e amigos, no que diz respeito à formação suplementar.



#### 5.4. Fontes de influência

Em um mundo que funciona cada vez mais em inglês, os cursos de inglês parecem ser entendidos não só como uma forma de preparo escolar ou profissional, mas também como uma forma de os jovens se sentirem incluídos, como uma forma de poderem pertencer à sociedade na qual estão inseridos. Tanto entre os que acessaram cursos de inglês (ou escolas bilíngues) quanto entre os que não puderam frequentar esses cursos, o interesse em aprender o idioma muitas vezes esteve associado ao desejo de ouvir e entender músicas, assistir vídeos e ler textos, ainda que outros motivos tenham sido elencados. Entre os jovens entrevistados, não saber inglês parece significar, entre outras coisas, estar privado de acessar e compreender o mundo em que vivem: privação de comunicação, de acesso a informações, de lazer, de conhecimento e de pertencimento, desigualmente distribuída e superada mais facilmente pelos que, além de terem frequentado cursos, estiveram em contato com o idioma por meio de filmes, séries, jogos e viagens. As falas a seguir, que tratam, respectivamente, dos cursos que uma das moças gostaria de ter feito e da experiência de um dos rapazes com a aprendizagem de inglês em uma escola bilíngue, ilustram a percepção dos jovens sobre a importância de aprender o idioma.

Inglês, certeza inglês. [...] Porque é muito importante, eu acho. Tipo, todo lugar tem um pouco de inglês, né. E... quantas vezes eu, tipo, queria ver, sei lá, um vídeo no YouTube, ler um artigo ou alguma coisa... tava em inglês e [pausa longa] não dava. Aí eu ia e colocava lá no google tradutor... não dava bom, não dava bom (risos). E... mas por conta de dinheiro mesmo, não consegui. – Elis, 18 anos, branca, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni.

Nossa, foi sensacional, porque, tipo [pausa longa] inglês, quer dizer, aprender uma nova língua é uma coisa difícil, né, e... então, desde pequeno aprendendo, tipo, meio que eu... tipo, eu nem lembro como é que foi aprender inglês. Eu só aprendi, assim, e... eu entendo muito bem inglês. [...] Eu vejo muita série, muito filme e tal e eu entendo perfeitamente. [...] Eu acho que é muito bom, tipo, tanto pra, tipo, você mesmo, assim, quando você for viajar e tal, quanto pro mercado de trabalho, né. – Arnaldo, 20 anos, branco, ensino superior realizado em instituição privada.

Ainda que tenham sido poucas as entrevistas realizadas, foi possível notar certa tendência de os rapazes ressaltarem a importância da aprendizagem de inglês e de idiomas, em geral, como uma forma de preparo profissional. Entre as moças, foi relativamente mais comum o desejo de estudar inglês e outros idiomas porque achavam bonito ou porque gostavam (“Era meu sonho. O meu sonho era fazer um curso de inglês.” – Cássia (22 anos, branca); “Eu sempre gostei

muito de inglês.” – Clara (23 anos, branca); “Eu acho [o espanhol] uma língua muito gostosa de ouvir, eu acho uma linguagem maravilhosa” – Rita (21 anos, parda)). De toda forma, em boa parte dos casos, os entrevistados reconheceram os cursos de idiomas como uma forma importante de preparo para o trabalho<sup>72</sup>.

Cara, eu lembro que na época [...] era muito por... acho que, quase por esse movimento de comparação, né. Você vai ver várias pessoas do ensino médio que já sabiam falar inglês, entendiam as músicas ou, sei lá, se viravam pra certos tipos de atividade, e eu não me virava pra nada, assim. Acho que na época foi muito por uma comparação e de se aproximar, sabe, essa idade que você poderia trabalhar, e aí... sei lá, na época, pirralho do jeito que eu era, qualquer, sei lá, informação que falava “ah, saber inglês hoje não é um diferencial, é necessário pra trabalhar e não sei o que”... aí acontecia esse medo, né, de poxa, acho que eu não vou conseguir trabalho. – Francisco, 23 anos, negro, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni.

Porque mano, hoje em dia, você... hoje em dia você ter inglês, querendo ou não, é... não vou dizer obrigatório, mas [pausa longa] cai muito pra você ser contratado numa empresa, sabe. Tipo, às vezes você não pode, tipo, sei lá... empresa de... TI mesmo, sabe, às vezes, isso talvez pode ser até exagero, mas às vezes alguém pode ser contratado apenas, tipo, o cara tem o certificado de inglês lá de... qual que é o nome daquela... de Cambridge, ele tem o certificado de inglês de Cambridge. Mano [pausa longa] isso é bem possível que o cara te contrate apenas por isso, sabe. – Paulinho, 19 anos, negro, estudante de curso pré-vestibular.

É... a minha vó fala francês muito bem, o meu pai, minhas tias, então, tipo, muita gente da minha família fala, assim... e eu sempre achei [francês] uma língua muito legal, muito bonita, sabe. E eu achava que faltava aprender outra língua, porque... eu falo português, inglês e espanhol. Só que... muita gente que tá surgindo agora no mercado de trabalho fala essas três línguas, né. Tipo, com a minha idade, assim. Então eu achava que precisava de alguma coisa pra diferenciar um pouco mais, assim também, e aí eu resolvi fazer francês. – Arnaldo, 20 anos, branco, ensino superior realizado em instituição privada.

Vale notar, nas três falas transcritas, que o conhecimento de outro idioma é valorizado relativamente ao conhecimento de idiomas que as outras pessoas têm ou parecem ter. Seja para ter algo que as outras pessoas já possuem, seja para ter algo a mais que a maioria, os cursos de idiomas, em parte das falas (principalmente no caso dos rapazes), assumem um caráter explicitamente instrumental, sendo clara a percepção de que há uma competição em andamento. Especialmente no caso dos cursos de idiomas, transparece a lógica da competição contínua e

---

<sup>72</sup> Os efeitos educacionais da aprendizagem de idiomas – que podem se traduzir em vantagens nos vestibulares, por exemplo – foram lembrados apenas em dois casos (conforme relatos transcritos na seção anterior).

dos sucessivos deslocamentos que, ao invés de promoverem a diminuição das diferenças, as perpetuam, movimento que

[...] se observa, segundo parece, sempre que as forças e os esforços de grupos em concorrência por determinada espécie de bens ou diplomas raros tendem a equilibrar-se como em uma *corrida* em que, ao termo de uma série de ultrapassagens e de recuperações, as diferenças iniciais acabariam por manter-se, ou seja, sempre que as tentativas dos grupos, inicialmente, mais desprovidos para se apropriarem dos bens ou diplomas, até então, possuídos pelos grupos situados imediatamente *acima deles* na hierarquia social ou imediatamente *à sua frente* na corrida são praticamente compensados, em todos os níveis, pelos esforços despendidos pelos grupos mais bem posicionados para conservar a raridade e a distinção de seus bens e diplomas. (BOURDIEU, 2017, p. 155, grifos no original)

Essa percepção instrumental acerca dos cursos de idiomas, presente também nas falas sobre outros tipos de atividades suplementares (como os cursos pré-vestibulares, por exemplo), foi expressa, em alguns casos, como sendo a percepção dos pais e das mães dos jovens. Na verdade, em todos os casos em que a vontade dos pais e/ou das mães foi citada como motivo para a realização de cursos de idiomas, a preocupação foi o preparo profissional. Em alguns casos, os cursos foram feitos inicialmente como uma obrigação, obrigação pela qual os jovens acabaram “pegando gosto”. Em outros casos, como já indicado, esses cursos foram feitos seguindo a orientação dos genitores, mas eram julgados interessantes pelos jovens (ou seja, os motivos para a realização do curso eram diferentes, mas todos concordavam que deveria ser feito). Em um dos casos, o interesse dos genitores – preocupados com o futuro profissional do filho – foi reconhecido como algo positivo, como uma forma de cuidado. De toda forma, parece claro que, mais do que no caso das demais atividades de ensino suplementar, os cursos de idiomas são percebidos (por pais e/ou filhos) como um instrumento de preparo para trajetórias profissionais tidas como desejáveis, que tendem a viabilizar as condições de vida e/ou os estilos de vida almejados (ou que devem ser almejados), trajetórias tanto mais viáveis quanto melhor e mais diversificada for a formação alcançada em relação ao estudo de idiomas (alguns jovens analisaram as diferenças de qualidade entre os cursos de idiomas que foram frequentados, indicando a relevância de se frequentar bons cursos, assim como refletiram sobre a importância de não restringir o estudo de idiomas ao inglês).

Meus pais, meus pais me colocaram no curso. Como eu era muito novo ainda, eu não tinha motivo pra eu querer, mas meus pais me colocaram e [pausa longa] foi meio que forçado, mas que peguei gosto, sabe. [...] Eles queriam garantir que... que eu tivesse essa língua como... como um diferencial, né,

cara, porque inglês é um... é meio que uma obrigatoriedade hoje em dia, se você quiser... ter um bom desempenho, assim, um bom reconhecimento, digamos assim. – Milton, 19 anos, branco, ensino superior realizado em instituição privada.

Acho que foi influência dos meus pais, mesmo. [...] Eles queriam o meu melhor... aí me colocaram na escola de inglês pra eu ter uma língua a mais, ter no currículo e tal... não sei como explicar isso. [...] Eles pensaram no meu futuro... se eu vou precisar me relacionar com as pessoas, se vai precisar do inglês... – Luiz, 20 anos, branco, ensino superior realizado em instituição pública.

A influência dos pais e das mães esteve presente em boa parte das falas, se estendendo a diversos tipos de atividades suplementares. Contudo, diferente dos cursos de idiomas, nos demais casos a influência pareceu ser mais orgânica: geralmente a participação em cada atividade não era motivada por uma determinação dos pais, mas pela afinidade com práticas que eram comuns na família, que eram valorizadas e praticadas pelos genitores. Ao que parece, em muitas situações, a familiaridade com um estilo de vida que incluía certas práticas de formação suplementar levou as moças e os rapazes entrevistados a desenvolverem o gosto por essas atividades. Nesses casos, a realização de cursos teve menos um sentido de projeto (intencional) de formação (como ocorreu, em parte dos casos, com os cursos de idiomas) e mais um sentido de compartilhamento de costumes, de valores ou de estilos de vida, em um movimento contínuo, mais ou menos inconsciente, de transmissão da herança aos herdeiros (ver BOURDIEU, 2012, p. 587-593), que passaram a compreender os sentidos de atividades que faziam parte do dia a dia de seus familiares, valorizando-as.

Essas situações foram muito comuns no caso de práticas esportivas, quando os filhos frequentaram atividades suplementares que os pais ou as mães também frequentaram (faziam os cursos juntos, por vezes), ou quando os filhos frequentaram atividades esportivas diferentes das frequentadas pelos genitores, mas a partir de uma valorização da prática de esportes por parte dos familiares (uma das moças, cuja mãe pratica esportes e trabalha com produtos esportivos, chegou a atuar como atleta profissional). Ainda que menos frequente do que no caso das atividades esportivas, esse tipo de dinâmica ocorreu também no desenvolvimento do interesse pelo estudo de música e de idiomas.

Futsal porque é um esporte que, quando eu era menor, eu gostava muito. É... eu, tipo... putz, cara, era o tempo todo. Se eu não tava na escola, eu tava jogando bola no condomínio. [...] E vôlei porque... eu cresci com vôlei. Meu

pai é professor de vôlei, ele é formado em educação física, já foi treinador, foi árbitro de vôlei... então eu cresci com vôlei e, a partir do segundo ano do ensino médio, que foi dentro da escola também, é... começou a fechar turma no R. [colégio onde cursou o ensino médio] [...] Foi uma oportunidade que eu tive de começar e eu comecei, e to lá até hoje jogando vôlei. [...] Jogo pela faculdade, hoje. – Milton, 19 anos, branco, ensino superior realizado em instituição privada.

O meu pai que veio com a ideia de a gente começar karatê. Ele que sempre gostou de luta e tal... ele não me obrigou a nada, mas ele falou assim “ah... eu quero fazer karatê, quer dar uma chance?”, daí eu falei, ah, vamo lá. Daí a gente começou, eu acabei gostando, achei muito legal, é... daí eu fiz o karatê primeiro e... acabei gostando do karatê. [...] Por gostar do karatê, depois, fiz o jiu-jitsu também e... daí a gente ficou um ano nisso. [...] Depois a gente acabou voltando e fazendo *muay thai*. – Caetano, 21 anos, branco, ensino superior realizado em instituição pública.

Eu fiz equitação. [...] Eu gostava muito de cavalo, meus irmãos já tinham feito hipismo, só que eu queria também... Só que o lugar que eles fizeram tinha fechado. Então, meu pai, ele me levava de manhazinha pra andar a cavalo na represa. [...] Meu pai sempre me levava pros lugares... em hotel fazenda, a coisa que eu mais queria era andar a cavalo... e eu fui pegando o gosto, eu queria aprender. [...] Era uma paixão que eu tinha, eu fiquei... eu quero aprender... e eu resolvi ter aula. – Lia, 19 anos, branca, ensino superior realizado em instituição privada.

Meu pai, ele toca alguns vários instrumentos, né. Então, tipo, eu cresci num ambiente onde que a música era uma coisa muito empedernida. E aí, assim, querendo ou não, nessa época, eu tinha muito mais esse levante de ir... por esse... por esse *input* familiar mesmo. Mas hoje eu me percebo que eu faria simplesmente porque eu amo violino, assim. Eu... é uma coisa que eu pretendo fazer... pro futuro. – Mônica, 20 anos, parda, ensino superior realizado em instituição pública.

Sinceramente, eu acho que foi metade eu e metade meus pais, mas, tipo, eu não lembro o real motivo de ter começado a fazer [piano] não. Mas eu sempre fui um... eu sempre gostei muito de música, eu sempre gostei muito de música. Eu acho que, assim, se eu não gostasse tanto de TI, eu talvez teria ido fazer música, né. – Paulinho, 19 anos, negro, estudante de curso pré-vestibular.

Eu fiz um ano de japonês também. [...] Ah, o meu pai trabalha numa empresa que foi comprada por japoneses, então... tipo, ele sempre vai pro Japão, assim, tipo, todo ano, assim, quase... e aí ele aprendeu a falar japonês, né, um pouco, assim... e aí eu falei, ah... acho legal, assim... então acho que é uma língua legal pra aprender... aí eu comecei a fazer, fiz por um ano... aí eu falei, nossa... (risos) não vai dar em nada. – Arnaldo, 20 anos, branco, ensino superior realizado em instituição privada.

Vale notar que esse ajuste dos gostos, dos interesses, ao que é familiar, ao que é comum e valorizado no meio em que se vive (*amor fati*, conforme Bourdieu (2017, p. 168-169)), que não

implica oposição à liberdade de escolha dos jovens, só é possível quando os pais ou as mães podem frequentar as atividades suplementares que serão passadas adiante (aos filhos), ou ao menos quando os familiares têm condições de emitir juízos sobre a importância da participação em determinadas atividades, indicando possibilidades de formação que julgam ser relevantes para seus filhos. Nesse sentido, os pais e as mães que tinham alguma familiaridade com diferentes tipos de atividades puderam apresentar aos filhos um caminho que poderia ser seguido, algo aparentemente menos presente entre os jovens cujos genitores tiveram menos contato com essas experiências. Nesse último caso, em que os sentidos da participação em determinadas atividades suplementares foram apresentados aos pais pelos filhos, outras fontes de influência pareceram importantes.

Uma fonte recorrente de descoberta de atividades suplementares foram os amigos. A participação em um curso que os colegas faziam ou a admiração por uma atividade realizada por uma amiga próxima motivaram, em alguns casos, a descoberta de certas atividades e o desejo de participação nas mesmas. Em outros casos, a relação com algum familiar (que não o pai, a mãe ou os irmãos) com o qual os jovens se identificavam (uma tia, por exemplo) influenciou a trajetória escolar/educacional, que passou a incluir determinados tipos de atividades suplementares. Os professores do ensino regular foram outra fonte de influência, de acordo com os jovens. Nesses casos, a afinidade com professores que indicaram possibilidades de atividades suplementares a serem frequentadas ou que incentivaram o preparo para o ingresso no ensino superior em universidades públicas contribuiu para que determinados tipos de cursos suplementares fossem descobertos e almejados, ainda que nem sempre frequentados. As falas a seguir ilustram essas situações:

Pra falar a verdade, eu acho que foi por uma moda, que tava todo mundo fazendo [violão], e eu acho que eu acabei fazendo. Porque, assim, de ter falado, assim, ah... eu quero fazer violão, eu não lembro disso. Só lembro que todo mundo tava fazendo e eu fui fazer... e eu gostei, eu acabei gostando. Mas foi mais por uma moda, eu acho. – Luiz, 20 anos, branco, ensino superior realizado em instituição pública.

Quando eu era criança, na T. [escola de ensino regular] mesmo, eu fiz balé. Porque antes de eu entrar, eu estudava numa escola em que eu tinha uma amiga, [e] ela era muito próxima a mim, [e] ela fazia balé. E aí uma vez, eu até fui assistir à apresentação dela, e eu achei muito incrível. E aí, na T. tinha... quando eu entrei na T., tinha a possibilidade de fazer balé. E aí eu comecei a fazer balé por isso, por só achar legal mesmo, vendo minha amiga. [...] O K. [coro em que cantou] foi pela R. [professora de música do ensino regular], foi

porque eu sempre... sempre gostei muito da R., sempre tive um carinho, sempre... eu sempre admirei muito ela. E quando ela saiu da T., eu fiquei bem chateada, [...] e aí quando ela falou do K., aí eu quis. – Elis, 18 anos, branca, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni.

Eu acho que [pausa longa] eu sempre ouvi a minha tia falar da USP. A minha tia, a irmã da minha mãe. Sempre. Ela falava... e é a minha tia que... que gosta de estudar e que gosta de ler. Assim, é a minha referência de... de estudar e de ler, na família. [...] E ela sempre falava da USP... “ai, porque na USP isso, na USP aquilo, não sei o que”. Então, eu meio que... desde sempre, assim, é... por mais que eu nunca tivesse ido, [...] eu tinha na minha cabeça que eu queria estudar num lugar bom, do jeito que a minha tia falava, assim. É a minha tia falava que esse lugar bom era a USP. Então, assim, na minha cabeça... como quando eu era pequena os meus pais não tinham faculdade, eu acho que a minha ideia de faculdade era a USP, assim... a que a minha tia sempre falava. – Cássia, 22 anos, branca, ensino superior realizado em instituição pública.

Cara, eu nem sabia também se eu fazia faculdade, na época no ensino médio. [...] Mas a influência maior tem sido esses professores que eu te citei, né. Eram dois, né, principalmente, dois, assim, que fizeram bastante diferença, né. Porque um era formado na USP e outro era formado na Unifesp, né. Eu não sei a formação dos outros, né, que faziam parte. Mas os outros pareciam ser aqueles tipos de professores que tá... passa a matéria... entendeu... não entendeu... beleza. Como eles eram recentes e bem jovens, né... eles quase queriam fazer a revolução na escola, assim, né. Então começaram projetos de café com poesia, projeto de... de visitação. Então, quando eu tava no começo da Etec, no segundo ano, eles levaram a gente pra USP, né, pra conhecer a USP. A gente foi lá... nunca tinha visto, sei lá... nunca tive a dimensão de quão grande a USP era. [...] A partir do segundo ano, [esses professores começaram a falar] “meu, faculdade, vocês têm direito, vocês podem conseguir e... sabe, vocês podem ter uma condição de vida melhor e tal”. – Francisco, 23 anos, negro, ensino superior realizado em instituição privada.

Do sétimo pro oitavo ano eu fiz *Kung Fu*, que... é meio aleatório, né, se pensar. Mas, assim, tem um professor na T., de geografia, que ele era muito amigo nosso, assim, dos alunos... e ele... ele fazia *Kung Fu* também, e ele chegou até a fazer uma amostra, tipo, num evento lá que teve. E eu me interessei muito, porque ele fazia, e daí eu fui atrás. Tipo, aqui perto da minha casa tinha uma... uma academia de kung fu, e eu fui, porque eu queria fazer, eu fui. – Marisa, 19 anos, branca, estudante de curso pré-vestibular.

Como é possível notar, as fontes de influência que levaram os jovens a se interessar por determinados tipos de atividades são variadas. De toda forma, é necessário frisar que a participação dos jovens em atividades suplementares (ou o desejo de participação) não pareceu ser um mero reflexo das influências de seus familiares, professores, amigos etc. Como as falas indicam, a participação nos cursos geralmente foi uma escolha, podendo ou não acontecer. Além disso, em muitos casos, os interesses dificilmente se explicam a partir de fatores que possam ser objetivamente avaliados. A curiosidade, a admiração por algo considerado divertido

ou belo, o desejo de se expressar de determinada forma, a tentativa de se conhecer melhor... tudo isso pareceu atuar no sentido de tornar possível o desenvolvimento de interesses e afinidades por diferentes tipos de cursos.

O próximo item procura explorar, a partir das falas, a participação em atividades suplementares como uma oportunidade de convivência com os amigos, como uma forma de os jovens se identificarem ou não com determinado grupo e como um espaço/momento em que os jovens estão sendo cuidados, algo valorizado pelos pais e pelas mães, principalmente quando precisam estar ausentes.

### **5.5. Relações sociais e cuidado**

O desejo de conhecer novas pessoas e/ou de ter um espaço/momento de interação com os amigos pareceu ser um dos motivos que levou os jovens a frequentarem atividades suplementares. Em alguns casos, o gosto por determinado tipo de atividade pareceu se justificar principalmente a partir da possibilidade de encontrar as pessoas, de ter algo diferente para fazer, de não ficar em casa sem fazer nada. Nessas situações, a intenção pareceu ser, principalmente, interagir com colegas da mesma faixa etária, mas em alguns casos foi o estabelecimento de uma relação com o professor ou com a professora da atividade frequentada que trouxe satisfação para as moças e para os rapazes entrevistados.

A percepção de que as atividades suplementares representam um momento de encontro com os amigos tem sido registrada pelas pesquisas que exploram os motivos que levam os estudantes a participarem de atividades extraescolares. Bray e Kwok (2003), baseando-se em uma amostra de estudantes de Hong Kong, indicam que o desejo de fazer amigos é um dos motivos que levam os jovens daquele contexto a frequentar cursos suplementares, ainda que a motivação relacionada à necessidade de melhorar o desempenho escolar seja mais frequente (p. 616).

Tendo por base uma amostra de estudantes japoneses, Entrich (2014, p. 45) também aponta o desejo de fazer amigos como uma das razões para a participação em cursos suplementares. Ainda que motivos relacionados ao desejo de melhorar o desempenho escolar sejam os mais frequentes, fazer novos amigos e encontrar os amigos (já existentes) ocupam posições de destaque entre os motivos que levam os estudantes a frequentar cursos no contexto considerado.



Chan e Bray (2014) sugerem que, além de as atividades suplementares contribuírem para a melhoria da autoestima e da autoconfiança dos estudantes (que se sentem mais seguros em relação às atividades desenvolvidas no ensino regular), elas desempenham um papel de satisfação de necessidades de socialização no contexto de Hong Kong, inclusive por meio da relação estabelecida entre os professores/professoras do ensino suplementar e os alunos (p. 14-15).

Considerando as falas das moças e dos rapazes entrevistados, as relações estabelecidas (tanto com colegas quanto com os professores/professoras do ensino suplementar) pareceram preencher espaços de tempo ociosos, representando, ao mesmo tempo, uma possibilidade de saírem de casa, de encontrarem os amigos em um espaço/momento relativamente regulado, organizado, sob o cuidado de professores/professoras, o que pareceu facilitar o acordo com os pais acerca da participação nas atividades. Em uma das falas, uma das moças reconheceu como sendo do interesse do pai e da mãe a participação em determinada atividade porque, entre outros motivos, eles teriam um local adequado para que a filha ficasse enquanto trabalhavam. Os relatos a seguir ilustram essas situações:

Eu não fazia nada. Eu só ia pra escola e ficava à tarde livre e... eu sempre quis fazer alguma coisa, mas por conta do dinheiro, realmente não tinha como. E aí, por mais que eu fazia trompete, e eu não gostava, é... era legal pra mim, tipo, sair de casa, ir ver outras pessoas. [...] Fora as amizades também, que acho que acaba dando bastante ânimo, né, pra gente continuar. Era uma atividade que eu fazia... fora da escola, fora de casa, era duas vezes por semana, era tranquilo, então... dava muito prazer, assim, de ir lá. – Elis, 18 anos, branca, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni.

Eu fiz [capoeira] junto com a ginástica olímpica, né. Foi, tipo, o mesmo período. Eu gostei (risos). Foi, tipo, as pessoas que faziam eram todos meus amigos, assim. O professor também, era o professor de educação física, que era o que eu mais gostava, na época, então... foi uma experiência bacana. – Luiz, 20 anos, branco, ensino superior realizado em instituição pública.

Gostaram e apoiaram. Inclusive, na época, eles trabalhavam fora, então também era uma forma deles ficarem mais... tranquilos, talvez, porque eu não tava só em casa o tempo todo sozinha, né. [...] Eu ficava muito tempo aqui, em casa sozinha, se fosse ficar sozinha, né. Daí, acho que é até uma... uma coisa que trazia um alívio pra eles, talvez, pros meus pais. – Clara, 23 anos, branca, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni.

Em algumas situações, as experiências de convívio com outros jovens que frequentavam as mesmas atividades pareceram ter relação sobretudo com o desejo de pertencer a um grupo, de manter um conjunto de relações no contexto de atividades que asseguravam uma espécie de identidade aos que participavam delas. Em certos casos, quando os jovens experimentaram um sentimento de não pertencimento ao grupo de jovens que participava da mesma atividade, a atividade foi abandonada, apesar do interesse que tinham. Os desencontros de afinidade entre os jovens entrevistados e o grupo formado pelos jovens que frequentavam determinada atividade ocorreram, por vezes, devido a diferenças de idade e, por vezes, devido a diferenças relativas à condição social.

Eu entrei num time de futebol. [...] Só que eu parei, bem rápido, porque... primeiro porque era bem longe. Era... era de noite, e... as meninas que estavam no time, tipo, elas já se conheciam, elas eram um pouco mais velhas e, assim, eu achei elas muito burguesas, entendeu... é sério, elas, tipo, tinham muita grana... (risos) e eu não me identificava com elas. – Elis, 18 anos, branca, ensino superior realizado em instituição privada com bolsa Prouni.

Os sentidos de convívio social, de pertencimento a um grupo, de manutenção de vínculos de amizade, indicam que as atividades extraescolares podem assumir sentidos que extrapolam os significados que geralmente são atribuídos a elas. Isto é, ainda que esse tipo de motivação seja menos explícito nas falas, é possível que alguns cursos tenham sido frequentados por motivos não relacionados aos cursos em si: em alguns casos, as atividades de ensino suplementar podem ter representado um meio para o estabelecimento de relações que não poderiam ser estabelecidas de outra maneira (em outros momentos, em outros locais), situação talvez mais comum em centros urbanos do que em outros locais.

Além disso, em contextos em que pais e mães precisam trabalhar e em que não há a possibilidade de frequência a escolas de período integral, é possível que as atividades de ensino suplementar sejam entendidas como um espaço/tempo de cuidado, em que as crianças e os adolescentes estão relativamente seguros, acompanhados e realizando atividades que podem promover certo desenvolvimento pessoal/educacional/profissional. Para explorar esse tipo de perspectiva, contudo, seria necessário compreender um pouco melhor o ponto de vista dos pais e das mães acerca das atividades extraescolares, tendo por base entrevistas realizadas com os genitores.

## 5.6. Atividades suplementares como desenvolvimento profissional

Muito do valor atribuído às atividades suplementares esteve relacionado à possibilidade de descoberta de talentos, interesses ou preferências em relação à profissão que os entrevistados poderiam seguir. Em geral, as atividades desenvolvidas no ensino regular foram percebidas como insuficientes para que uma gama relativamente ampla de possibilidades profissionais pudesse ser descoberta. O ensino suplementar seria, assim, uma via necessária e desejável de autoconhecimento, que possibilitaria maior liberdade de escolha em relação aos caminhos a serem seguidos no que diz respeito aos trabalhos que esses jovens teriam no futuro.

Eu acho interessante [que existam cursos suplementares], porque abre novas... tipo assim, se você só vai pra escola, só tem as aulas que tem lá na escola, só aprende aquilo... de repente você é muito bom em outra coisa e você não sabe, porque você não tá praticando aquilo e, se tivesse um curso extra ou alguma coisa, que são no caso esses [cursos]... Tipo, se eu fosse muito, muito bom no violão e eu tivesse feito (no caso eu fiz), de repente eu podia tá cantando aí, sei lá. – Luiz, 20 anos, branco, ensino superior realizado em instituição pública.

Eu acho fundamental, assim [que existam cursos suplementares]. Acho fundamental, eu acho que [pausa longa] pra formação, assim, no sentido de... de ter acesso a alguma coisa fora do ambiente escolar, assim. [...] Eu acho que esses cursos de outras áreas, digamos assim, eles são fundamentais, assim, pra gente... principalmente antes da escolha da faculdade, assim. Acho que eles são fundamentais pra você descobrir algumas coisas... sobre você, sobre seus gostos, sobre seu corpo, sobre, é... sobre tudo isso, assim. Acho que eles são fundamentais. E os cursos de ambiente acadêmico também, né, porque você querer aprender uma língua nova ou alguma coisa assim, é um desejo também que diz muito sobre você, sobre seus gostos. – Cássia, 22 anos, branca, ensino superior realizado em instituição pública.

Vale notar, nas falas, que o objetivo não é fazer um curso que prepare para determinada forma de atuação profissional (como ocorre com os cursos de idiomas, em muitos casos), mas sim descobrir interesses/atividades que possam vir a se transformar na própria atuação profissional. Isto é, em alguns casos, essas atividades foram entendidas menos como uma via de potencialização de trajetórias profissionais e mais como um meio para uma possível realização profissional, como o começo de algo que poderia se transformar em uma atividade de trabalho que fizesse sentido ou como algo que poderia contribuir para um autoconhecimento que levasse a escolhas de atuação profissional mais conscientes.

Em alguns casos, as atividades suplementares frequentadas tiveram, de fato, consequências em termos de desenvolvimento profissional. Uma das jovens, por exemplo, que começou a fazer aulas de natação bem cedo, atuou por alguns anos como atleta profissional. Ainda que em determinado ponto da adolescência ela tenha optado por buscar outro caminho profissional, a natação foi, de fato, uma possibilidade de desenvolvimento profissional derivada de experiências com aulas de natação frequentadas desde a infância, algo que inclusive afetou os posicionamentos adotados diante de experiências diversas da vida (relação com os estudos, autonomia etc.): “A natação, ela simplesmente, ela me deu perspectivas, ela me deu visão de mundo, ela me deu autonomia e muita independência. E eu acho que eu poderia falar que ela, literalmente, é o esporte que modulou a minha vida, eu resumiria nisso.” (Mônica, 20 anos, parda).

Em outro caso, a participação em aulas de futebol, também desde muito cedo, influenciou a trajetória profissional de um dos rapazes. Ainda que a opção não tenha sido seguir uma carreira como atleta profissional, os cursos escolhidos para a graduação (educação física e administração, realizados simultaneamente) se ajustam a objetivos profissionais alinhados aos cursos suplementares frequentados e a um estilo de vida influenciado pela prática de diversos esportes, principalmente o futebol.

Meu sonho é trabalhar com futebol, então eu achei que ia ser legal aliar administração com educação física, né. [...] Nossa, eu não tenho nem ideia com que idade eu comecei a jogar. [...] Eu fiz [aulas de futebol], eu fiz bastante, tipo, acho que a minha vida inteira, assim. Tipo... eu lembro que teve um ano, assim, que eu fazia... eu era goleiro, né, quando eu era menor... então, teve um ano que, tipo assim, de segunda-feira eu fazia futebol de campo, terça-feira [futebol de] salão, quarta [futebol de] campo, quinta [futebol de] salão e sexta eu fazia, tipo, treino específico de goleiro, numa escolinha lá. Então, tipo... era uma coisa que era muito presente na minha rotina, assim. Tipo, acho que a minha vida inteira, tipo, desde que eu comecei a fazer aula de futebol com, não sei, seis anos, assim, até... até o terceiro colegial, eu devo ter ficado, vai, um ano sem fazer aula de futebol. – Arnaldo, 20 anos, branco, ensino superior realizado em instituição privada.

Para uma das moças, que iniciou sua formação musical (que passa por coral, teclado, clarinete e piano) durante os primeiros anos do ensino fundamental em uma organização privada que oferece atividades musicais gratuitamente para crianças e jovens em um bairro da periferia da cidade de São Paulo, trabalhar como pianista e fazer faculdade de música pareceu ser um caminho bastante natural: “A escolha da faculdade de música foi por isso. Foi... foi meio... meio

automático, talvez? [...] E aí foi natural mesmo. Eu comecei na música, eu tinha uns... de uns nove pra dez anos, e aí acabei ficando.” (Clara, 23 anos, branca).

Mesmo que inicialmente algumas atividades suplementares tenham sido frequentadas por lazer, por curiosidade ou porque representavam uma oportunidade de aprendizagem entendida como desejável, arranjos que envolveram a afinidade com a atividade, o apoio da família e oportunidades de atuação profissional, parecem ter contribuído para que os cursos frequentados se tornassem uma opção de carreira a ser seguida e uma fonte de renda. Essa possibilidade de atuação profissional, contudo, pareceu ter maior potencial de consequências entre os que puderam frequentar as atividades ainda na infância (no caso de música, por exemplo, tanto o ingresso na faculdade quanto o desempenho de atividades profissionais pressupõem um longo período prévio de formação musical).

Por fim, parece possível dizer que os jovens entrevistados entendem como legítimas as atuações profissionais que extrapolam as escolhas profissionais que a trajetória no ensino regular tende a privilegiar. Mais do que isso: em parte dos casos, o ensino regular foi percebido como insuficiente diante das descobertas que podiam ser feitas ou diante dos interesses existentes, tendo em vista as trajetórias profissionais que poderiam ser seguidas. Como uma forma de corrigir essa insuficiência, uma das jovens chegou a sugerir que as atividades suplementares deveriam ser incorporadas ao currículo do ensino regular (natação, esportes em geral e teatro foram exemplos utilizados): “É o tipo de coisa que eu acho que não deveria ser extracurricular. Deveria ser curricular” (Cássia, 22 anos, branca).

Vale lembrar, contudo, que a inclusão de determinados conteúdos ou de determinadas disciplinas na grade do ensino regular nem sempre é suficiente para que as experiências de aprendizagem sejam satisfatórias. O caso das aulas de idiomas no ensino regular, que foram percebidas como insuficientes em todos os relatos (com exceção dos que estudaram em escolas bilíngues) e que não tornaram dispensáveis os cursos de idiomas, ilustram a situação. De toda forma, a disponibilização, no ensino regular, de atividades que costumam ser acessadas no ensino suplementar, aparentemente atenderia aos interesses de formação, de lazer, de autoconhecimento e de desenvolvimento profissional de parte dos jovens.

### **5.7.Considerações adicionais sobre as entrevistas**

Uma das observações que eu esperava encontrar nas falas sobre a participação em atividades suplementares, principalmente entre os jovens que frequentaram diversos tipos de atividade (às vezes simultaneamente), era a relativa ao cansaço. Ainda que alguns cursos tenham sido feitos por obrigação e que alguns relatos tenham indicado que determinada atividade era cansativa, os jovens não indicaram que se sentiram sobrecarregados com um excesso de atividades extraescolares (o cansaço associado aos cursos preparatórios para o vestibular pareceu menos relacionado a um excesso de atividades extraescolares e mais associado à intensidade dos estudos e à pressão por bons desempenhos nos exames).

Uma explicação possível para a ausência de relatos de sobrecarga de atividades está nos sentidos atribuídos a esses cursos. Em primeiro lugar, como em muitos casos as atividades são vistas como uma escolha feita pelos próprios jovens (ainda que em muitos casos seja a escolha possível), parece razoável que elas não sejam percebidas como motivo de cansaço, mas sim como uma forma de realização. Em segundo lugar, diversas atividades parecem ser realizadas como uma forma de lazer e/ou como um momento de interação com os amigos (jogar futebol, andar de skate, dançar etc.). Nesse caso, ao invés de reduzirem o tempo disponível para lazer e interação com os amigos, essas atividades estariam viabilizando esses momentos, que poderiam não existir de outra forma. Em terceiro lugar, parte das atividades frequentadas parece estar atendendo às necessidades de autoconhecimento e de constituição de autoidentidades, contribuindo para a delimitação de estilos de vida coerentes com a imagem que os jovens têm de si mesmos em cada momento de suas vidas e com a imagem que fazem de si no futuro. No contexto da modernidade tardia, em que o eu precisa ser continuamente construído/reconstruído, em que a reflexão acerca da própria história, das próprias visões de mundo, dos objetivos, das preferências, crenças etc. tende a ocupar um espaço significativo na vida dos indivíduos (ver Giddens, 2002), o exercício de autoconhecimento que a participação em atividades suplementares parece viabilizar pode (ou tende a) ser entendido como uma necessidade. Nesse caso, essas atividades podem ser menos percebidas como causa de cansaço e mais como um meio para uma reflexão/autoconhecimento essencial para que os indivíduos se sintam realizados, satisfeitos, plenos.

Um outro tipo de padrão de respostas que poderia ser esperado e que não foi observado nas falas diz respeito à relação entre a frequência a determinados tipos de atividades suplementares e a existência de práticas familiares de incentivo ou acompanhamento da vida escolar dos jovens. Na maior parte dos casos, os pais e as mães não pareceram dar grande importância ao acompanhamento da relação dos filhos com os estudos e com a escola, nem pareceram muito preocupados em promover práticas ou situações que poderiam contribuir para uma melhor formação dos filhos (além do apoio às atividades de ensino complementar). Dito de outra forma, tendo por base as falas dos jovens, é possível dizer que a participação em atividades de ensino complementar não pareceu fazer parte de um conjunto mais amplo de práticas de incentivo aos estudos. De forma geral, as moças e os rapazes entrevistados indicaram que existia pouco apoio e pouca cobrança em relação à realização de tarefas e trabalhos escolares, pouca cobrança em relação a notas e um acompanhamento mais ou menos à distância do dia a dia escolar. Alguns jovens, contudo, indicaram que os pais e as mães se preocuparam, em alguma medida, com as escolas que deveriam ser frequentadas no ensino regular (tanto a proximidade da residência quanto a qualidade da escola foram critérios para a escolha das escolas em que os filhos deveriam estudar). Em resumo, com base nas treze entrevistas realizadas, não ficou claro se a participação em cursos suplementares foi parte de uma estratégia mais ampla de formação, tendo em vista ao menos os investimentos dos pais e das mães em relação à formação dos jovens. Caso tenha existido algum tipo de estratégia em relação à formação dos filhos, ela pareceu mais ou menos restrita à escola frequentada no ensino regular e aos cursos suplementares realizados. De toda forma, para uma melhor compreensão desse tema, seria necessário que os pais e as mães dos jovens fossem ouvidos, o que não foi possível no contexto desta pesquisa.

Uma outra ausência diz respeito à análise da participação em atividades suplementares como elemento de distinção. Em parte das entrevistas, sem dúvida seria possível interpretar e analisar a participação em atividades de ensino complementar como um elemento de distinção. Optei, contudo, por não ir por esse caminho. Ainda que seja uma análise possível, entendo que ela não foi construída nas entrevistas, em conjunto com os jovens. Ou seja, as entrevistas foram por um caminho que não possibilitou que esse tipo de reflexão surgisse nas próprias entrevistas. E seria mesmo pouco provável que a participação em atividades suplementares fosse tratada como elemento de distinção pelos próprios jovens (ainda que algumas falas tenham se aproximado disso), já que a concepção de distinção guarda relação com a negação da instrumentalização

das práticas, com a naturalidade/familiaridade em relação às experiências vividas, com a distância da necessidade, com a relação “pura”, desinteressada e geralmente precoce com o saber/saber fazer, características que tendem a levar os indivíduos a não perceberem o papel distintivo das próprias práticas (ver BOURDIEU, 2017). Dessa forma, como esse tipo de análise implicaria uma construção de significados e sentidos, acerca dos relatos, que poderia se distanciar daquilo que os jovens expressaram nas entrevistas em relação a como apreenderam suas experiências com cursos suplementares, optei por não explorar os relatos sob a ótica da distinção. Além disso, também nesse caso, entendo que seria necessário ouvir o que os pais e as mães dos jovens entrevistados teriam a dizer sobre a participação em atividades extraescolares.

Por fim, destaco o que pareceram ser as três principais tendências nas falas dos jovens. A primeira delas indica que, a despeito das diferenças de acesso e das diversas influências que afetam as decisões sobre a participação em atividades suplementares, *a participação em atividades extraescolares é percebida como algo positivo pelos jovens entrevistados, ou mesmo como algo necessário*. Em geral, as moças e os rapazes parecem valorizar a possibilidade de escolher o que querem aprender, sendo as escolhas feitas uma das vias de construção das noções acerca de quem são e acerca de quem querem ser. A participação em cursos suplementares parece oferecer uma possibilidade de criarem uma narrativa acerca de si mesmos que seja coerente com a forma como se percebem, algo que o ensino regular aparentemente não possibilita, ou possibilita em menor intensidade. Além de viabilizarem um exercício de autodescoberta, de criação de identidades, essas atividades parecem constituir um espaço/tempo importante para a expressão de sentimentos, de ideias, de visões de mundo. São entendidas como necessárias também porque, em muitos casos, constituem o espaço/tempo possível de lazer, de diversão e de contato com os amigos. Por fim, principalmente no caso de cursos mais diretamente relacionados com o currículo do ensino regular, essas atividades parecem ser entendidas como uma forma de lidar com defasagens de aprendizagem associadas ao ensino regular, ou como uma forma de enfrentar a competição educacional e/ou profissional que permeia o contexto em que os jovens vivem.

A segunda tendência que os relatos parecem revelar diz respeito às *diferenças de acesso a atividades suplementares*, tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que diz respeito aos tipos e à qualidade dos cursos frequentados. Em linhas gerais, as entrevistas parecem confirmar



a tendência observada na parte quantitativa da pesquisa, indicando que há uma relação entre renda familiar/escolaridade dos genitores e a participação em atividades suplementares. Contudo, no caso das entrevistas, foi possível notar com mais clareza que as diferenças existem não somente na quantidade de cursos frequentados, mas também (talvez principalmente) nos tipos e na qualidade dos cursos acessados (qualidade geralmente associada ao valor da mensalidade dos cursos, ainda que em parte dos relatos tenha sido possível notar que alguns cursos oferecidos gratuitamente tinham qualidade similar à qualidade de cursos pagos): jovens de famílias com melhores condições de vida tendem a acessar uma maior diversidade de cursos e cursos de melhor qualidade. Além disso, as preferências por determinados cursos e as formas como os cursos foram experienciados (assumindo um sentido mais instrumental ou menos instrumental) pareceram estar relacionadas às necessidades, possibilidades e expectativas (educacionais e profissionais) dos jovens, estando essas, por sua vez, associadas à condição social dos mesmos. Nesse sentido, ainda que o acesso a determinados cursos (em alguns casos, às custas de grande esforço e sacrifício) possa ter contribuído para certa ascensão social, o que parece ocorrer na maior parte das vezes é uma tendência à reprodução. Mesmo que a reprodução das condições de vida entre gerações não ocorra, já que esse processo depende de uma série de fatores, os cursos suplementares pareceram atuar como instrumentos de reprodução social, mediando a passagem de capitais (econômico e cultural) dos genitores para os filhos, por meio da conversão desses capitais em um capital escolar que poderá, por sua vez, viabilizar o acúmulo de capital econômico e de capital cultural (e nada impede que as experiências extraescolares também viabilizem ou representem a acumulação de capital social e de capital simbólico). Vale lembrar, contudo, que esse processo de transmissão capitais parece ocorrer sem que os jovens tenham esse tipo de intenção, ainda que, em parte dos casos, eles notem que estão herdando acessos (e preferências, propensões) ou restrições de acesso que tendem a favorecer a permanência da posição que ocupam no espaço social.

O que pareceu claro entre os jovens entrevistados foi a percepção de que alguns cursos estão relacionados à competição educacional e profissional que permeia o contexto no qual estão inseridos. Cursos preparatórios para o vestibular e de idiomas, em muitos casos, foram percebidos como uma forma importante de preparo para as disputas por vagas no ensino superior e/ou por vagas no mercado de trabalho, preparo que torna possível o percurso de trajetórias educacionais alinhadas tanto aos interesses de desenvolvimento pessoal quanto à viabilização das condições e dos estilos de vida almejados.

No caso dos jovens que não puderam frequentar cursos pré-vestibulares e de idiomas e entre os que acessaram esses cursos com muito esforço e sacrifício (em termos de tempo, de recursos e de desgaste emocional), pareceu existir, em algumas situações, uma percepção de que as dificuldades enfrentadas ou de que os objetivos não alcançados constituíram uma dificuldade ou um fracasso individual e não um fracasso social, coletivo, relacionado a um sistema social que faz com que seja muito pouco provável que pessoas com poucos recursos tenham acesso a determinadas posições escolares/universitárias e profissionais. E as narrativas de casos conhecidos de sucesso improvável, de pessoas que tinham poucos recursos e que alcançaram posições escolares e profissionais de destaque, pareceram contribuir para esse tipo de percepção (uma das jovens conta que, durante o ensino médio, entrou em contato com uma outra jovem, conhecida por ter uma trajetória de superação de dificuldades – morou em um bairro periférico de São Paulo, se destacou nos estudos, foi estudar nos Estados Unidos e ingressou no quadro político brasileiro ainda bastante jovem –, para ter dicas de como fazer o mesmo percurso, mas constata que não foi possível fazer o mesmo percurso).

Dito de outra forma, em alguns casos, as explicações para os objetivos não alcançados, ou alcançados com muita dificuldade, pareceram apontar mais para os próprios jovens do que para o sistema social/escolar que criou as dificuldades que eles tiveram que enfrentar (poucas vagas no ensino superior público, escolas com condições desiguais para a oferta de ensino de qualidade, competição exclusivamente via testes para o ingresso no ensino superior, distribuição desigual da renda etc.). Esse tipo de percepção (responsabilização individual pelas dificuldades enfrentadas e/ou pelos objetivos não alcançados), expresso por jovens que tinham uma imagem relativamente positiva de si mesmos no que diz respeito à relação com a escola e com os estudos durante a educação básica, pareceu trair a imagem que os jovens tinham de si mesmos como estudantes, resultando em frustração, sofrimento e em uma necessidade de reconstrução de identidades, algo que incluiu, por vezes, mudanças nas opções de cursos superiores, mudanças em relação à universidade a ser frequentada e em relação às expectativas de tempo para o alcance de objetivos profissionais e pessoais.

A terceira tendência que destaque nas entrevistas (simultânea e alinhada às duas anteriores) diz respeito ao *ajuste entre as escolhas feitas em relação à participação em atividades suplementares e a influência das famílias*. Diversas atividades foram frequentadas por decisão ou influência dos pais e/ou das mães dos jovens e muitas atividades foram conhecidas e

entendidas como sendo do interesse dos jovens a partir das experiências dos genitores com essas atividades ou a partir da valorização, por parte dos genitores, de um estilo de vida que incluía a frequência a determinadas atividades de ensino suplementar. Mesmo nas poucas situações em que houve contrariedade entre os desejos dos pais e os interesses dos jovens – quando os cursos foram frequentados sob protesto –, os jovens destacaram as vantagens da participação nos cursos, legitimando, em alguma medida, os pontos de vista dos genitores. A influência das famílias, contudo, foi mais comum entre os jovens que frequentaram certa diversidade de atividades suplementares pagas, cujos pais tinham certa familiaridade com diferentes tipos de atividades de ensino suplementar.

### **Considerações finais**

Ao fim, os achados não parecem apontar para um sentido único, no que diz respeito à participação de crianças e jovens brasileiros em atividades suplementares. Atividades suplementares (ou extraescolares) podem ser muitas coisas: uma via de aumento de desigualdades educacionais, uma via de ascensão social entre indivíduos de estratos sociais intermediários (ou mesmo baixos) que conseguem acessar essas atividades e alcançar posições educacionais e profissionais relativamente satisfatórias, uma via de diminuição de desigualdades educacionais relacionadas a cor (tendo por base a maior probabilidade de participação de estudantes pretos em cursos pré-vestibulares, como indicam os dados do Enem de 2014, por exemplo), uma via de constituição de identidades e de conformação de estilos de vida, uma forma de realização e desenvolvimento pessoal, uma maneira de “se descobrir” profissionalmente ou de preparo profissional, uma forma de manter relações sociais e de criar sentidos de pertencimento e de diferenciação, um instrumento que medeia a passagem de capitais dos pais para os filhos, uma forma de compartilhamento de valores e estilos de vida entre familiares, um espriamento de uma forma escolar de socialização, uma via de mercantilização da educação, uma possibilidade/necessidade de realização e rendimento para professores que contam com condições de trabalho e rendimentos precários no ensino regular (público ou privado) etc.

De toda forma, uma primeira conclusão a ser destacada diz respeito ao volume significativo de participação de crianças e jovens brasileiros em atividades como cursos pré-vestibulares, cursos de idiomas e cursos de informática. Ainda que os dados utilizados para aferir o volume de

participação de estudantes nessas atividades não constituam uma amostra representativa da situação dos estudantes brasileiros no que diz respeito à participação nesses cursos, os percentuais de participação em cada atividade (todos acima de 10%) indicam que o tema talvez mereça maior atenção, tanto no que diz respeito à produção de informações sobre o assunto (a partir de questionários contextuais de diferentes exames, por exemplo), quanto no que diz respeito à produção de pesquisas sobre o tema.

Mais significativas do que os volumes de participação nos cursos levados em conta nesta pesquisa, contudo, são as diferenças de participação em cada tipo de curso e as diferenças de gastos com cada tipo de curso, em função da renda familiar dos indivíduos e da escolaridade dos pais e das mães dos estudantes. Em linhas gerais, foi possível observar que a participação em cursos de idiomas e pré-vestibulares, assim como os gastos com esses cursos, crescem conforme aumentam a renda familiar e a escolaridade dos pais e das mães dos indivíduos. Por outro lado, foi possível notar uma menor participação em cursos de informática entre as faixas mais altas de renda e de escolaridade.

Esses resultados, que já sinalizavam o ajuste entre possibilidades e disposições socialmente constituídas e as práticas de ensino suplementar, foram confirmados e melhor compreendidos a partir da análise dos fatores associados à participação em cursos de idiomas, pré-vestibulares e de informática. Conforme os resultados obtidos no terceiro capítulo, indicadores de capital cultural e de capital econômico afetam de diferentes formas a participação em diferentes atividades suplementares: os cursos de idiomas parecem ser o caminho típico do capital econômico, isto é, a posse de recursos econômicos parece importar mais para a participação nesses cursos do que a posse de capital cultural (ainda que os anos de estudo dos pais e das mães dos estudantes também afetem as chances de participação em cursos de idiomas); os pré-vestibulares, por sua vez, parecem ser o caminho típico do capital cultural, pois a escolaridade dos pais e das mães dos estudantes conta com peso relativamente maior do que os indicadores de capital econômico na explicação da participação nesses cursos; por fim, as chances de participação em cursos de informática diminuem conforme aumentam as faixas de renda e escolaridade dos pais e das mães dos estudantes, o que confirma a tendência de maior participação de estudantes com menos recursos nesses cursos.

Além desses resultados sinalizarem uma tendência de permanência social, com indivíduos relativamente privilegiados acessando cursos com maior potencial de impacto em suas trajetórias educacionais/profissionais/sociais e indivíduos com menos recursos acessando cursos que tendem a suprir necessidades de curto prazo relacionadas a emprego e renda, eles revelam que indivíduos que contam com composições patrimoniais diferentes (em termos de volume e peso de capital econômico e de capital cultural) tendem a seguir caminhos diferentes em suas formações suplementares, ajustando suas práticas a possibilidades, necessidades, expectativas ou disposições alinhadas à posição que ocupam no espaço social, ajuste não necessariamente consciente, como propõe Bourdieu.

Ainda em relação aos fatores associados à participação em cursos, vale destacar que a participação em cursos de idiomas não guarda relação com a cor dos estudantes (tendo por base os dados dos alunos do terceiro ano do ensino médio da cidade de São Paulo que participaram do Enem de 2014), mas que estudantes pretos contam com maior probabilidade de frequentar cursos de informática e pré-vestibulares do que estudantes brancos. Nesse caso, em linha com o observado por Buchmann et al (2010) para o contexto norte-americano, o resultado relativo aos cursos pré-vestibulares pode indicar que esses cursos têm sido utilizados como uma forma de enfrentamento de desvantagens educacionais motivadas por discriminação racial. Assim, esses cursos estariam contribuindo para a redução de desigualdades educacionais entre estudantes brancos e pretos, ao menos quando comparados estudantes com renda familiar e outras características similares.

Outro resultado importante diz respeito ao efeito dos cursos de idiomas e pré-vestibulares sobre o desempenho dos estudantes no Enem de 2014. Assim como ocorre em outros contextos, foi possível notar uma associação positiva entre a participação nesses cursos e o desempenho nos exames, com destaque para o efeito dos cursos pré-vestibulares, que chegam a ter efeitos similares aos efeitos da escolaridade dos pais e das mães dos alunos. Ao que parece, os cursos de idiomas e pré-vestibulares medeiam a passagem de capitais de pais/mães para filhos: constituem uma via educacional extraescolar de acesso (ou de aumento das chances de acesso) a posições escolares/universitárias e profissionais relativamente satisfatórias, mas que só podem ser acessados por aqueles que detêm os recursos que tornam possível o acesso a esses cursos (com a composição de capitais influenciando a escolha por cada tipo de curso, como já apontado).

Além disso, tendo em vista que em muitos casos a participação em um tipo de curso está associada à participação em outros (conforme os resultados da Análise de Correspondências sugerem, no segundo capítulo), é possível concluir que diferentes formas de vantagens educacionais se concentram entre os poucos indivíduos que têm condições de acessar diversos tipos de cursos suplementares. Nesse sentido, tendo em vista o efeito que o acesso a diferentes cursos pode ter sobre o desempenho em testes, seria importante compreender como a participação em atividades extraescolares tem afetado o desempenho de estudantes em testes padronizados. Ou seja, em que medida os desempenhos em testes no contexto brasileiro têm sido afetados, ao longo do tempo, pela participação dos estudantes em diferentes tipos de atividades suplementares? Em que medida as diferenças de desempenho entre estudantes de escolas públicas e privadas são explicadas pelas características das escolas, pelas características das famílias e pelas diferenças de acesso a uma diversidade de atividades que podem afetar o desempenho em testes?

Os resultados obtidos na parte quantitativa da pesquisa, que indicaram diferenças de padrões de participação em atividades suplementares, foram utilizados como referência para a realização da parte qualitativa da pesquisa, que consistiu na realização de entrevistas com jovens que reuniam características socioeconômicas diversificadas e que já haviam concluído o ensino médio (as idades variaram entre 18 e 23 anos). As entrevistas, que tiveram como objetivo tratar das experiências de participação (e de não participação) de jovens de diferentes condições sociais em atividades extraescolares, levaram em conta relatos sobre todos os tipos de atividades extraescolares frequentadas até o final do ensino médio (e não somente as atividades que guardam relação com as atividades desenvolvidas no ensino regular).

Antes das conclusões relativas às entrevistas, acho importante destacar que elas ampliaram muito a compreensão que eu tinha sobre o tema. O alinhamento entre a literatura sobre ensino suplementar, os dados sobre participação em atividades suplementares e o referencial teórico que norteou a primeira parte da pesquisa foi extrapolado, e novas referências precisaram ser incluídas na pesquisa. De forma geral, a impressão é de que as falas dos jovens entrevistados extrapolaram os focos de análise que a literatura sobre ensino suplementar costuma ter, trazendo novas questões sobre o tema.

Nesse sentido, talvez se destaque, nas falas dos entrevistados, o sentido positivo atribuído às atividades suplementares. Todos os jovens apontaram a existência de atividades extraescolares como algo positivo, com destaque para a possibilidade de *escolherem* o que querem fazer, possibilidade quase sempre contraposta à impossibilidade de escolha no que diz respeito às atividades desenvolvidas no ensino regular. Vale notar que essa percepção foi compartilhada inclusive pelos jovens que praticamente não puderam frequentar atividades suplementares: a possibilidade de escolha em relação à própria formação parece ser algo positivo em si, mesmo que a escolha não seja possível na prática.

Além da valorização da possibilidade de escolha, parte do sucesso dessas atividades parece estar relacionado ao fato de se ajustarem muito bem à variabilidade de desejos e/ou necessidades de formação, satisfazendo simultaneamente aos anseios e projetos de pais/mães e aos interesses e curiosidades de crianças e jovens. Assim, ainda que não sejam acessadas por parte da população, são amplamente valorizadas e desejadas.

Outros aspectos que se destacaram nas falas dos jovens são a multiplicidade de sentidos que as atividades suplementares podem assumir e o ajuste dessas atividades às necessidades de conformação de estilos de vida e de constituição de identidades: a participação em atividades suplementares parece ser uma via possível e necessária de realização, de lazer, de autoconhecimento; uma via importante para que os sujeitos construam e reconstruam identidades, para que possam fazer escolhas de formação ajustadas à ideia que têm de si mesmos, para que possam descobrir ou desenvolver interesses e habilidades ou buscar algum tipo de satisfação pessoal. Constituem um espaço/tempo de socialização e de cuidado, sobretudo em grandes cidades, mas também podem representar uma forma de desenvolvimento profissional. E, tudo isso, sem deixarem de assumir o sentido de um preparo educacional que tende a aumentar as chances de acesso a posições escolares/universitárias, profissionais e sociais relativamente satisfatórias.

Além da multiplicidade de sentidos que assumem, essas atividades parecem ser valorizadas por permitirem a constituição de caminhos de formação únicos, viabilizando uma espécie de formação personalizada e flexível, algo que pareceu ser valorizado pelos jovens. Nesse sentido, as atividades cursadas podem variar durante a vida, podem ser descontinuadas e retomadas no futuro, assumindo significados diferentes em cada momento.

As falas dos jovens entrevistados não parecem deixar dúvidas sobre a importância que as atividades extraescolares assumem no contexto em que vivem. De toda forma, talvez também seja importante problematizar o funcionamento de uma sociedade em que as relações sociais têm assumido, cada vez mais, a forma de cursos – criados, empacotados e vendidos no mercado. Que mecanismos estão por trás da proliferação de cursos ou aulas de futebol, xadrez, idiomas e tantos outros? Há algum limite para a *escolarização das relações sociais* (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001)? Pode existir alguma outra forma de compartilhamento de saberes, de criação de espaços e momentos de interação, que não dependa desse tipo de formato, que seja acessível a todos, que não tenha a disciplina dos encontros com tempos marcados e a rigidez das formas de fazer pré-definidas? A quem interessa a proliferação de cursos? Em que medida discursos que expressam a necessidade de formação contínua, de desenvolvimento contínuo de habilidades diversificadas e de preparo e esforço permanentes (via participação em cursos, inclusive) não estão impondo um padrão de comportamento insustentável, exaurindo os que tentam alcançar esse padrão e fomentando a exclusão e o sentimento de frustração entre os que não têm condições de frequentar todos os tipos de atividades que são postas como importantes e desejáveis? Em que medida a proliferação de atividades extraescolares representa mais oportunidades de escolha e em que medida representa o avanço do interesse privado de empresas, que criam necessidades de consumo e influenciam estilos de vida? O crescimento da oferta de atividades suplementares, especialmente por parte de grandes empresas do setor educacional, constitui uma das vias de privatização da educação no Brasil e no mundo?<sup>73</sup>

Vale notar que, geralmente passando despercebidas, permanecendo como um aspecto inevitável e/ou desejável da realidade, as atividades suplementares garantem a manutenção e a expansão de parte do setor educacional privado: os recursos destinados ao pagamento de cursos de idiomas ou pré-vestibulares, por exemplo, parecem contar com o mundo funcionando como tem funcionado, para que continuem seguindo seu caminho. De outra forma, problematizar e viabilizar a qualidade do ensino de idiomas no ensino regular (público e privado) e acabar com a destinação de recursos para o pagamento de cursos que não precisariam existir, faria ruir toda uma indústria e, ao mesmo tempo, possibilitaria o aprendizado de idiomas para todos, independente da condição social. Da mesma forma, a oferta de ensino regular de qualidade para todos e a expansão do ensino superior público e gratuito podem soar como ameaça aos cursos pré-vestibulares e a outras formas de preparo para o ingresso no ensino superior.

---

<sup>73</sup> Sobre isso, ver Adrião (2018).



Outro aspecto que se destacou na fala dos jovens entrevistados foi a influência das famílias sobre as escolhas feitas em relação à formação complementar. Principalmente nos casos dos que puderam frequentar cursos pagos, a participação em atividades extraescolares pareceu ser uma forma de compartilhamento de gostos, valores e estilos de vida entre mães/pais e filhos. Em alguns casos, os jovens foram direcionados a cursos aos quais os pais/mães atribuíam certo valor; em outros casos, os jovens desenvolveram o gosto por atividades que faziam parte das experiências de seus familiares. De qualquer forma, a frequência a atividades suplementares pareceu ser uma via de transmissão de heranças, no sentido que Bourdieu atribui ao termo em *A miséria do mundo* (Bourdieu, 2012, p. 587-593): na maior parte dos casos, a participação em atividades extraescolares ultrapassou o sentido de instrumento de aquisição de vantagens escolares/profissionais/sociais, adquirindo também um sentido de continuidade familiar/social, de permanência, de compartilhamento de sentidos acerca do que é valorizado ou do que deve ser valorizado no grupo familiar (isso ocorreu principalmente nos casos de cursos relacionados a esportes e música), criando ou reforçando um senso de pertencimento familiar/social.

Por fim, mesmo que sejam muitos os tipos de atividades extraescolares e que a participação nessas atividades possa assumir diferentes significados e ter diferentes consequências, os dados analisados, as entrevistas realizadas e a literatura consultada pareceram indicar que essas atividades atuam principalmente no sentido de garantir vantagens a mais a pessoas já privilegiadas, aparentemente contribuindo para a reprodução de condições e estilos de vida (mediando a passagem de capitais de pais/mães para filhos). Somam-se, assim, a outras tantas formas ou estratégias (conscientes ou não) de manutenção de distâncias educacionais e sociais, como a procura por escolas de prestígio, o ensino em casa, a realização de intercâmbios etc. Por garantirem vantagens, possivelmente continuarão a ser demandadas (segundo as possibilidades, expectativas e disposições dos indivíduos) por aqueles que podem acessá-las, contribuindo para que desigualdades (educacionais e sociais) continuem a ser (re)produzidas. No entanto, limitar a liberdade de aquisição de vantagens educacionais via ensino complementar seria uma opção viável e legítima?

Como já indicado no decorrer da tese, no caso das atividades extraescolares, penso que um caminho promissor seria limitar ou desmobilizar os mecanismos relacionados à competição educacional que motiva a demanda por vantagens educacionais (vantagens conquistadas, em muitos casos, por meio do acesso a determinadas atividades suplementares). Por outro lado,

tendo em vista que muitas dessas atividades são entendidas como uma possibilidade de realização pessoal, de constituição de identidades etc., talvez seja importante a criação de mecanismos ou meios para que um maior número de pessoas possa acessá-las, ou para que todos possam ter a escolha de acessar uma quantidade significativa de atividades suplementares (dentro ou fora do tempo dedicado ao ensino regular, no formato de cursos ou em outro tipo de formato, dentro de escolas ou em outros espaços). Viabilizar a participação em diferentes tipos de atividades para todos, e não só para os que podem pagar por elas, talvez seja um caminho para aumentar, de fato, a liberdade de escolha dos indivíduos. Nesse caso, combinado com uma redução da competição educacional, o maior acesso a essas atividades representaria não um deslocamento da estrutura de posições iniciais de uma competição, mas sim um aumento das possibilidades de autoconhecimento, lazer e realização, um aumento da liberdade de conformação de estilos de vida e de identidades.

Esse tipo de solução, contudo, talvez amplie as liberdades de escolha e de formação apenas de forma marginal. Ainda que uma diversidade de atividades suplementares pudesse ser acessada gratuitamente, as diferenças de distribuição de recursos (capitais econômico e cultural) continuariam na origem de diferenças de possibilidades, expectativas e disposições no que diz respeito às atividades a serem frequentadas, resultando em desigualdades de formação ainda relacionadas às diferenças de posse de recursos. Por exemplo, os usos possíveis do tempo entre crianças e jovens de diferentes frações de classe continuariam provavelmente distintos: longos períodos de dedicação a cursos de idiomas, música e a pré-vestibulares talvez continuassem sendo improváveis entre crianças e jovens mais pobres, mesmo que o acesso a esses cursos fosse gratuito. De forma geral, entre famílias/indivíduos com menos recursos, as escolhas de participação em cada atividade podem ter que levar em consideração um balanço assimétrico de possibilidades de uso do tempo, que penderia para a dedicação a cursos com consequências mais imediatas em termos de trabalho e renda, em detrimento de cursos que seriam frequentados se esse tipo de preocupação não existisse. Ao que parece, as possibilidades de atribuição de sentido a diferentes cursos, as possibilidades de uso do tempo e as expectativas de resultados relacionadas à participação em cada tipo de curso continuariam desigualmente distribuídas. Consequentemente, a participação em certas atividades suplementares, mesmo que gratuitas, continuaria não sendo para todos.

Reforço, portanto, o que parece ser a principal tendência observada na pesquisa, levando em conta o conjunto de achados e reflexões. Tudo leva a crer que as atividades de ensino suplementar têm atuado como instrumentos de reprodução social no contexto brasileiro, com diferentes tipos de cursos sendo acessados de acordo com a estrutura patrimonial (composta por diferentes combinações de capitais econômico e cultural) dos indivíduos/famílias. Ao que parece, correndo por fora do ensino regular, indivíduos/famílias podem mobilizar recursos materiais e simbólicos para escapar, em alguma medida, à equalização educacional e social que o ensino regular poderia promover. E podem fazê-lo despreziosamente e desinteressadamente, sem qualquer elaboração acerca de vantagens, privilégios, competição ou desigualdades.

Especialmente nesses casos, em que as atividades extraescolares frequentadas não são concebidas como instrumentos de uma estratégia de reprodução, em que há ampla possibilidade de uso do tempo para cursos não diretamente relacionados ao preparo para competições, em que a aquisição de vantagens educacionais e sociais (via ensino suplementar) é tratada como um estilo de vida em andamento e não como um preparo para disputas, é possível que o instrumento alcance sua maior eficácia. Atuando no plano simbólico, a participação *desinteressada* em determinadas atividades suplementares pode sinalizar pertencimentos e disposições que, quando reconhecidos pelos pares, tendem a garantir retornos que pouco ou nada têm a ver com as atividades em si, ou com as aprendizagens viabilizadas por essas atividades. Nesse sentido, talvez o instrumento de reprodução ideal seja aquele que não é classificado como instrumento, tendo seu valor atrelado à negação de sua necessidade, de seu uso instrumental (sobre isso, ver BOURDIEU, 2017). Talvez as atividades extraescolares capazes de proporcionar os maiores retornos sejam aquelas que *não precisam* ser frequentadas.

## Referências

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem fronteiras*, v.18, n. 1, p. 8-28, 2018.

AFONSO, A. J. Estratégias e percursos educacionais: das explicações às novas vantagens competitivas da classe média. In: COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (Org.). *Xplika internacional panorâmica sobre o mercado das explicações*. Aveiro: UA Editora, 2008, p. 167-188.

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v.32, n.3, dez. 2002.

ALMEIDA, A. M. F. The formation of the elites in São Paulo. *Social Science Information*, v. 40, n. 4, p. 585-606, 2000.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 482-500.

ALVES; M. T. G.; XAVIER, F. P. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 169, p. 708-746, jul./set. 2018.

ARROYO, M. (Org.). *Jovens e músicas: um guia bibliográfico*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ASSAÉL, J.; ALBORNOZ, N. CARO, M. Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educación Unisinos*, v. 22, n. 1, p. 83-90, jan./-mar. 2018.

ASSUNÇÃO, F. Estratégias para tratamento de variáveis com dados faltantes durante o desenvolvimento de modelos preditivos. Dissertação (Mestrado). Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

AURINI, J.; DAVIES, S. The transformation of private tutoring: education in a franchise form. *Canadian Journal of Sociology*, v. 29, n. 3, p. 419-438, 2004.

AZEVEDO, S.; NETO-MENDES, A. As explicações (aulas particulares) no ensino secundário e superior em Portugal: apresentação de um estudo. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 84-104, 2009.

BAKER, D. P.; AKIBA, M.; LE TENDRE, G. K.; WISEMAN, A. W. Worldwide shadow education: outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national

mathematics achievement. *Educational evaluation and policy analysis*, v. 23, n. 1, p. 1-17, set. 2001.

BAKER, D. P.; LeTENDRE, G. K. *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2005.

BARBOSA FILHO, F. H.; PESSÔA, S. Retorno da educação no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 97- -125, abr. 2008.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEHTOUI, A. Swedish Young people's after-school extra-curricular activities: attendance, opportunities and consequences. *British Journal of Sociology of Education*, v. 40, n. 3, p. 340-356, 2019.

BERBEROGLU, G.; TANSEL, A. Does Private Tutoring Increase Students' Academic Performance? Evidence from Turkey. *IZA Discussion Papers*, N. 8343, Institute for the Study of Labor (IZA), 2014.

BERTONCELO, E. O uso da Análise de Correspondências Múltiplas nas Ciências Sociais: possibilidades de aplicação e exemplos empíricos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 40, 2016, Caxambu. *Anais...* 2016.

BISWAL, B. P. Private tutoring and public corruption: a cost-effective education system for developing countries. *The Developing Economies*, v. 37, n. 2, p. 222-240, 1999.

BOTELHO, F.; MADEIRA, R.; RANGEL, M. A. *Discrimination goes to school*. Department of economics, University of California, 2014. Disponível em: <[http://economics.ucr.edu/seminars\\_colloquia/2013-14/economic\\_theory/de%20Almeida%20Rangel%20paper%20for%201%2031%2014%20job%20talk%20seminar.pdf](http://economics.ucr.edu/seminars_colloquia/2013-14/economic_theory/de%20Almeida%20Rangel%20paper%20for%201%2031%2014%20job%20talk%20seminar.pdf)>. Acesso em 15 ago. 2019.

BOURDIEU, P. *A distinção*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

\_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, SP: Perspectiva, 2013b.

\_\_\_\_\_. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Coisas ditas*. São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. *Os herdeiros*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas escolarização dos filhos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, ago. 2003.

BRAY, M. Exacerbating or Reducing Disparities? The Global Expansion of Shadow Education and Implications for the Teaching Profession. International Council on Education for Teaching (ICET), 59th World Assembly, "Challenging Disparities in Education", Naruto University of Education, Japão, 2015. Disponível em: <<https://hub.hku.hk/bitstream/10722/222068/1/Content.pdf>>. Acesso em 13 mar. 2019.

BRAY, M. The impact of shadow education on student academic achievement: why the research is inconclusive and what can be done about it. *Asia Pacific Educ. Rev.*, v. 15, p. 381-389, 2014.

\_\_\_\_\_. Shadow education: comparative perspectives on the expansion and implications of private supplementary tutoring. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 77, p. 412-420, 2013.

\_\_\_\_\_. *The challenge of shadow education: private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. Network of Experts in Social Sciences of Education and training – NESSE, 2011.

\_\_\_\_\_. *Confronting the shadow education system: what government policies for what private tutoring?* UNESCO, Paris, 2009.

\_\_\_\_\_. *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. *Adverse effects of private supplementary tutoring: dimensions, implications and government responses*. Paris: UNESCO, 2003.

BRAY, M.; KWO, O. Regulating private tutoring for public good: policy options for supplementary education in Asia. *CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development*, n. 10, Comparative Education Research Centre (CERC), The University of Hong Kong, Hong Kong, 2014.

BRAY, M.; KWOK, P.; Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, n. 22, p. 611-620, 2003.

BRAY, M.; LYKINS, C. *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Metro Manila, Philippines: Asian Development Bank, 2012.

BUCHMANN, C. The state and schooling in kenya: historical developments and current challenges. *Africa Today*, v. 46, n. 1, pp. 95-117, 1999.

- BUCHMANN, C.; CONDRON, D. J.; ROSCIGNO, V. J. Shadow education, american style: test preparation, the SAT and college enrollment. *Social Forces*, v. 89, n. 2, p. 435-461, dez./2010.
- BURKE, M. A.; SASS, T. R. Classroom peer effects and student achievement. *Journal of Labor Economics*, v. 31, n. 1, 51-82, 2013.
- BYUN, S. Shadow Education and Academic Success in Republic of Korea. In: Park, H.; Kim, K. (eds.), *Korean Education in Changing Economic and Demographic Contexts*, Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects, 2014.
- CARMO, E. F.; CHAGAS, J. A. S.; FIGUEIREDO FILHO, D. B.; ROCHA, E. C. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014.
- CARVALHO, M. P.; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, jul./set. 2014.
- CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009.
- CASTRO, N. S. E. *Investigação sobre as formas de preparação para o ingresso no ensino superior: uma educação na sombra ou uma sombra na educação?* Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- CHAN, C.; BRAY, M. Marketized private tutoring as a supplement to regular schooling: Liberal Studies and the shadow sector in Hong Kong secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, v. 46 n. 3, p. 361-388, 2014.
- CHAN, C. K. K.; RAO, N. Revisiting The Chinese learner: changing contexts, changing education. CERC Studies in Comparative Education, The University of Hong Kong, Hong Kong, 2009.
- CHANG, C. H. Effects of Private Tutoring on English Performance: evidence from Senior High Students in Taiwan. *International Journal of Educational Development*, v. 68, n. 1, p. 80-87, 2019.
- CHOI, J. Private tutoring and educational inequality: evidence from a dynamic model of academic achievement in Korea. *Population Association of America Annual Meeting Program*, New Orleans, 2012. Disponível em: <<http://paa2013.princeton.edu/papers/130384>>. Acesso em 21 fev. 2019.

CHOI, Y. The educational expansion and persistent inequality: the effects of extra-curricular activities on educational and labor market outcomes. Tese (Doutorado). Universidade da Califórnia, Los Angeles, 2015

CHOI, Y.; PARK, H. Shadow education and educational inequality in South Korea: examining effect heterogeneity of shadow education on middle school seniors' achievement test scores. *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 44, p. 22-32, 2016.

CHOI, J.; PARK, H. Unequal access to shadow education and its impacts on academic outcomes: evidence from Korea. University of Pennsylvania, 2012.

COLEMAN, James S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, 1966.

COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. As explicações em estudo de caso: alguns dados da cidade de Aquarela. *Revista Lusófona de Educação*, v. 13, p. 81-88, 2009.

COSTA, J. A.; VENTURA, A.; NETO-MENDES, A.; MATINS, M. E. Reforço escolar: análise comparada dos meandros de um fenômeno em crescimento. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 205-214, set./dez. 2013.

DAMAYANTHI, B. W. R. The determinants of demand for private tutoring in Sri Lanka. *International Journal of Education, Learning and Development*, v. 6, n. 9, p. 21-37, 2018.

DANG, H. A. The determinants and impact of private tutoring classes in Vietnam. *Economics of Education Review*, v. 26, p. 684-699, 2007.

DANG, H. A. ROGERS, F. H. The growing phenomenon of private tutoring: does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources? *The World Bank Research Observer*, v. 23, n. 2, 2008.

DOWNEY, D. B. When bigger is not better: family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, v. 60, n. 5, p. 746-761, 1995.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, v. 14, n. 29, p. 22-70, 2012.

ELBADAWY, A.; ASSAAD, R.; AHLBURG, D.; LEVISON, D. Private and Group Tutoring in Egypt: Where is the Gender Inequality? *ERF Working Papers Series*, n. 429, 2007.

ENTRICH, S. R. The Decision for Shadow Education in Japan: Students' Choice or Parents' Pressure? *Social Science Japan Journal*, v. 18, n. 2, p. 193-216, 2015.

\_\_\_\_\_. German and Japanese education in the shadow – do out-of-school lessons really contribute to class reproduction? *The International Academic Forum (IAFOR) Journal of Education*, v. 2, 2014.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. *Manual de análise de dados*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.



FERREIRA, V. S. Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, 2014.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; ALVES, F.; SÁTYRO, N. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FUNG, A. Cram Schooling in Hong Kong: The Privatization of Public Education. *Asian Anthropology*, v.2, n.1, p. 179-195, 2003.

GEIDEL, A. R.; Clases particulares en España: implicaciones en las desigualdades educativas. *Revista Iberoamericana de Educação*, v. 64, n. 2, 2014.

GIDDENS, A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro, Zahar, 2002.

GOLDTHORPE, J. H. Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, v. 61, n. 1, p. 311-335, 2010.

GOMES, C. A.; VARGAS, A. R.; PAIVA, G. S.; RODRÍGUES, G.; PEREIRA, L. S. C.; VIANA, R. R. Sistema educativo sombra: recortes no Brasil e em Portugal. *Revista Iberoamericana de educação*, n. 52/6, p. 1-14, 2010.

GOUVEIA, A.; NETO-MENDES, A. A. O mercado do reforço escolar: a procura e a oferta de cursinhos comerciais na cidade de Brasília. *Revista Ciências Humanas UNITAU*, Taubaté, v. 7, n. 2, p. 17-41, jul.-dez. 2014.

GREENACRE, M. J. *La práctica del análisis de correspondencias*. Barcelona, Fundación BBVA, 2008.

GRÜN, R. Capital Econômico. In.: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. *Vocabulário Bourdieu*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017, p. 107-109.

GUILL, K.; LINTORF, K. Private tutoring when stakes are high: Insights from the transition from primary to secondary school in Germany. *International Journal of Educational Development*, v. 65, p. 172-182, 2019.

HANUSHEK, Eric A. Assessing the effects of school resources on student performance: an update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 19, n. 2, p. 141-164, 1997.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 5-12, maio, 1990.

HAU, K. T.; SALILI, F. Prediction of academic performance among Chinese students: effort can compensate for lack of ability. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v. 65, n. 2, p. 83-94, fev. 1996.

HOXBY, C. M. Peer effects in the classroom: learning from gender and race variation. *NBER Working Paper 7867*, ago. 2000.

HU, Y.; FAN, W.; DING, W. Does shadow education aggravate inequality of educational outcomes? *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, v. 4, p. 11-32, 2016.

HUSSEIN, M. G. A. Private tutoring: a hidden educational problem. *Educational Studies in Mathematics*, v. 18, n. 1, p. 91-96, fev. 1987.

IBGE. Pesquisa de orçamentos familiares 2017-2018: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IRESON, J. Private Tutoring: how prevalent and effective is it? *London Review of Education*, v. 2, n. 2, jul. 2004.

IRESON, J.; RUSHFORTH, K. *Mapping and evaluating shadow education: ESRC End of Award Report Ref n. RES-000-23-0117*, 2005. Disponível em: <<http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2005/04/07/tutoring.pdf>>. Acesso em 16 jun. 2019.

JAYACHANDRAN, S. Incentives to teach badly: after-school tutoring in developing countries. *Journal of Development Economics*, n. 108, p. 190-205, 2014.

KANG, C. Classroom peer effects and academic achievement: quasi-randomization evidence from South Korea. *Journal of Urban Economics*, v. 61, n. 3, p. 458-495, mai. 2007.

KIM, J. H. The determinants of demand for private tutoring in South Korea. *National Center for the Study of Privatization in Education*, (Occasional Paper n. 143). New York: Teachers College, 2007.

KIM, T. Shadow education: school quality and demand for private tutoring in Korea. *KDI School of Public Policy and Management Paper*, n. 04-21, 2004.

KIM, S.; LEE, J. H. Private Tutoring and Demand for Education in South Korea. *Economic Development and Cultural Change*, v. 58, n. 2, p. 259-296, jan. 2010.

KUAN, P. Y. Effects of Cram Schooling on Mathematics Performance: Evidence from Junior High Students in Taiwan. *Comparative Education Review*, v. 55, n. 3, p. 342-368, 2011.

LAROS, J. A.; MARCIANO, J. L. Índices educacionais associados à proficiência em língua portuguesa: um estudo multinível. *Avaliação Psicológica*, v. 7, n.3, p. 371-389, 2008.

LEE, C. J.; LEE, H.; JANG, H. M. The history of policy responses to shadow education in South Korea: Implications for the next cycle of policy responses. *Asia Pacific Education Review*, v. 11, n.1, p. 97-108, 2010.

LIU, J. Does cram schooling matter? Who goes to cram schools? Evidence from Taiwan. *International Journal of Educational Development*, v. 32, p. 46-52, 2012.

LIU, J.; BRAY, M. Determinants of demand for private supplementary tutoring in China: findings from a national survey. *Education Economics*, v. 25, n. 2, p. 205-218, 2017.

LOYALKA, P.; ZAKHAROV, A. Does shadow education help students prepare for college? Evidence from Russia. *International Journal of Educational Development*, v. 49, p. 22-30, 2016.

MARTIN, M. S. Capital social. In.: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. *Vocabulário Bourdieu*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017, p. 177-179.

MATSUOKA, R. Inequality in shadow education participation in an egalitarian compulsory education system. *Comparative Education Review*, v. 62, n. 4, p. 565-586, 2018.

MISCHO C.; HAAG, L. Expansion and effectiveness of private tutoring. *European Journal of Psychology of Education*, v. 17, n. 3, p. 263-273, 2002.

MORI, I. The effects of supplementary tutoring on students' mathematics achievement in Japan and the United States. *ISS Discussion Paper Series*, n. F-178, The University of Tokyo, 2015.

MOURA, R. L. Testando as hipóteses do modelo de Mincer para o Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, v. 62, n.4, Rio de Janeiro, out./dez. 2008.

NETO-MENDES, A.; COSTA, J. A.; VENTURA, A. Explicações: modos de regulação de uma atividade globalizada. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 685-700, set./dez. 2008.

NOGUEIRA, C. M. M. Espaço social. In.: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. *Vocabulário Bourdieu*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017b, p. 177-179.

NOGUEIRA, M. A. Capital cultural. In.: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. *Vocabulário Bourdieu*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017a, p. 103-106.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 133-144, mai.-ago. 2004.

OLIVEIRA, R. L. P. et al. Análise das desigualdades intraescolares no Brasil. *Estudos & pesquisas educacionais*, São Paulo: Fundação Victor Civita, 2013. p. 19-112.

PALERMO, G. A.; SILVA, D. B. N.; NOVELLINO, M. S. F. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 31, n.2, p. 367-394, jul./dez. 2014.

PALLEGEDARA, A. Demand for private tuition classes under the free education policy. Evidence based on Sri Lanka. *MPRA Paper*, n. 31969, 2011.

PARK, H. Re-evaluating education in Japan and Korea: demystifying stereotypes. New York: Routledge, 2013.

PINTO, J.; COSTA, J. A.; SILVA, J. C. Explicações, escolas e sucesso educativo: reflexão em torno da educação sombra. *Indagatio Didactica*, v. 6, n. 4, p. 24-36, dez. 2014.

PIOTTO, D. C. *As exceções e suas regras: estudantes de camadas populares em uma universidade pública*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

REGUILLO, R. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 103-118, 2003

RIBEIRO, C. A. C. Mobilidade e Estrutura de Classes no Brasil Contemporâneo. *Sociologias*, v. 16, n. 37, p. 178-217, 2014.

\_\_\_\_\_. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. *Dados*, v.49 n.4, Rio de Janeiro, 2006.

RIBEIRO, C. A. C.; SILVA, N. V. Cor, Educação e casamento: tendências da seletividade marital no Brasil, 1960 a 2000. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 1, p. 7-51, 2009.

SAMPAIO, A. F. *Fatores preditivos do desempenho de alunos na prova brasil: um estudo multinível*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, R. S. *E depois da escola? Desafios de jovens egressos do ensino médio público na cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SALINAS-JIMÉNEZ, M.; ARTÉS, J.; SALINAS-JIMÉNEZ, J. (2011). Education as a positional good: A life satisfaction approach. *Social Indicators Research*, v. 103, n. 3, p. 409-426.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.

SIEVERDING, M.; KRAFFT, C.; ELBADAWY, A. “The teacher does not explain in class”: an exploration of the drivers of private tutoring in Egypt. *GLO Discussion Paper*, n. 135, 2017.

SILOVA, I. Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications. *Compare*, v. 40, n. 3, p. 327–344, 2010.

SILOVA, I.; BRAY, M. *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring*. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute, 2006

SILVEIRINHA, T. I. L. *O fenômeno das explicações: oferta, procura e implicações no 12º ano em estudo de caso*. Dissertação (Mestrado). Departamento de ciências da educação da Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

SIMIELLI, L. E. R. *Equidade educacional no Brasil: análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011*. Tese (Doutorado). Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SMYTH, E. Buying your way into college? Private tuition and the transition to higher education in Ireland. *Oxford Review of Education*, v. 35, n. 1, p. 1-22, 2009.

SOARES, J. F.; FONSECA, I. C.; ALVARES, R. P.; GUIMARÃES, R. R. M. Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileira: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009. *Debates ED*, v. 4, p. 1-77, 2012.

SOUTHGATE, D. E. *Determinants of shadow education: a cross-national analysis*. Tese (Doutorado). Ohio State University, 2009.

SOUZA, P.; RIBEIRO, C. A.; CARVALHAES, F. A. O. Desigualdade de Oportunidades no Brasil: Considerações sobre classe, educação e raça. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 25, n. 73, p. 77-100, 2010.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, p. 73-94, 2000.

STEVENSON, D. L.; BAKER, D. P. Shadow education and allocation in formal schooling: transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, v. 97, n. 6, p. 1639-1657, 1992.

TARÁBOLA, F. S. *Quando o ornitorrinco vai à universidade*. Trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP: escolarização e formação de um *habitus* de estudantes universitários das camadas populares. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TEIXEIRA, W. M.; MENEZES-FILHO, N. A. Estimando o retorno à educação do Brasil considerando a legislação educacional brasileira como um instrumento. *Revista de Economia Política*, v. 32, n. 3, p. 479-496, jul./set. 2012.

TOMAZ, R. A invenção dos *tweens*: juventude, cultura e mídia. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. 37, n. 2, p. 177-202, 2014.

TSIPLAKIDES, I.; Shadow Education and Social Class Inequalities in Secondary Education in Greece: The Case of Teaching English as a Foreign Language. *International Journal of Sociology of Education*, v. 7, n. 1, p. 71-93, 2018.

ÜNAL, H.; OZKAN, E. M.; MILTON, S.; PRICE, K.; CURVA, F. The effect of private tutoring on performance in mathematics in Turkey: A comparison across occupational types. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 2, n. 2, p. 5512-5517, 2010.

VARIAN, H. R. *Microeconomia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, n. 33, p. 7-47.

WHEWELL, W. *On the principles of English university education*. Londres: John W. Parker, 1838.

WOOLDRIDGE, J. M. *Introdução à econometria: uma abordagem moderna*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

XUE, H.; FANG, C. Supplementary tutoring for compulsory education students in China: status and trends. *ECNU Review of Education*, v. 1 n. 3, p. 36–68, 2018.

YIU, J.M.T. *A study of curriculum change in Hong Kong: the case of advanced level economics*. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, University of Hong Kong, Hong Kong, 1996.

YUNG, K. W. *Shadow education in Hong Kong: The experience of learners of English*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Hong Kong, Hong Kong, 2011.

YUNG, K. W. H.; BRAY, T. M. Shadow education: features, expansion and implications. In Tse, TKC & Lee, MH (Eds.), *Making Sense of Education in Post-Handover Hong Kong: Achievements and Challenges*, p. 95-111. Abingdon, Oxon ; New York: Routledge, 2017

ZANTEN, A. Comprender y hacerse comprender: como reforzar la legitimidade interna y externa de los estudios cualitativos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 2, p. 301-313, maio/ago. 2004.

ZHANG, W. The demand for shadow education in China: mainstream teachers and power relations. *Asia Pacific Journal of Education*, v. 34, n.4, p. 436-454, 2014.

ZHANG, W.; BRAY, M. Shadow education in Chongqing, China: Factors underlying demand and policy implications. *KEDI Journal of Educational Policy*, v. 12, n. 1, p. 83-106, 2015.

## Anexo 1 – Participação em cursos preparatórios para o vestibular, de idiomas, de informática e em “outros cursos”, por estado – Enem 2014

### Rondônia – RO

#### Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – RO

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	8.662	8,23%	63.609	60,41%	33.024	31,36%	105.295
Língua estrangeira	5.909	5,61%	66.362	63,02%	33.024	31,36%	105.295
Informática	46.223	43,90%	26.048	24,74%	33.024	31,36%	105.295
Outros	27.874	26,47%	44.397	42,16%	33.024	31,36%	105.295

#### Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – RO

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	13,0%	12,3%	12,1%	11,7%	13,0%	12,4%
Idiomas	10,3%	9,9%	7,7%	7,5%	7,8%	10,3%
Informática	61,2%	63,0%	62,5%	64,8%	65,8%	58,5%
Outros	39,6%	37,2%	38,9%	39,0%	38,3%	39,9%

#### Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – RO

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	8,0%	9,5%	11,5%	13,5%	15,1%	16,2%	18,6%	21,0%	7,3%
Idiomas	4,1%	5,5%	7,4%	8,8%	10,1%	15,2%	17,1%	21,5%	5,4%
Informática	52,5%	62,6%	66,6%	67,8%	69,9%	68,3%	65,8%	65,2%	53,5%
Outros	34,6%	37,8%	40,0%	39,9%	40,3%	40,8%	37,8%	41,1%	36,6%

#### Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – RO

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	8,2%	12,4%	8,0%	9,3%
Idiomas	6,6%	8,3%	7,3%	1,9%
Informática	56,2%	64,7%	37,3%	66,7%
Outros	35,5%	38,9%	28,7%	29,6%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – RO

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	7,8%	8,8%	10,6%	12,2%	13,2%	14,9%	16,2%	17,9%	22,7%	26,8%	28,8%	32,6%	31,1%	27,6%	31,2%	38,2%	38,2%
Idiomas	6,0%	5,8%	6,2%	7,3%	8,3%	10,0%	11,4%	14,5%	19,3%	26,6%	28,8%	25,5%	40,8%	36,8%	40,3%	58,2%	52,0%
Informática	56,7%	60,3%	65,5%	65,8%	66,5%	67,0%	66,1%	66,2%	66,3%	64,1%	65,5%	62,4%	64,1%	64,3%	61,7%	60,9%	49,0%
Outros	36,3%	35,5%	38,8%	39,7%	40,1%	41,6%	41,4%	43,6%	41,0%	43,2%	42,4%	40,9%	43,7%	44,3%	42,2%	46,4%	38,2%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – RO

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	12,4%	11,5%
Idiomas	7,7%	8,8%
Informática	65,6%	61,8%
Outros	38,2%	39,0%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – RO

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	12,8%	29,0%
Idiomas	7,4%	26,9%
Informática	66,4%	61,7%
Outros	39,2%	40,3%

**Acre – AC**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – AC

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	7.097	10,48%	33.984	50,20%	26.620	39,32%	67.701
Língua estrangeira	4.295	6,34%	36.786	54,34%	26.620	39,32%	67.701
Informática	27.497	40,62%	13.584	20,06%	26.620	39,32%	67.701
Outros	16.719	24,70%	24.362	35,98%	26.620	39,32%	67.701



Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – AC

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	14,0%	20,7%	17,2%	16,6%	17,3%	14,8%
Idiomas	11,4%	13,7%	10,5%	9,6%	10,5%	10,5%
Informática	62,9%	68,2%	65,3%	67,0%	68,6%	63,0%
Outros	38,1%	40,2%	39,4%	41,0%	41,9%	42,9%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – AC

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	10,0%	13,5%	16,9%	19,8%	22,3%	28,0%	28,4%	34,9%	11,1%
Idiomas	5,6%	7,6%	9,8%	11,5%	13,0%	21,1%	19,4%	26,3%	7,6%
Informática	56,7%	66,4%	69,2%	71,4%	72,4%	72,5%	69,7%	71,7%	56,7%
Outros	35,6%	41,8%	41,1%	40,8%	41,9%	41,9%	41,5%	43,0%	38,5%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – AC

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	12,5%	17,8%	11,7%	15,9%
Idiomas	7,4%	10,7%	14,3%	9,1%
Informática	61,3%	67,5%	59,7%	68,2%
Outros	40,3%	40,7%	50,6%	38,6%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – AC

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	10,6%	12,0%	17,2%	21,2%	22,1%	26,4%	25,9%	34,1%	34,4%	38,5%	44,5%	42,8%	51,6%	44,2%	50,4%	54,5%	50,0%
Idiomas	7,3%	7,4%	8,7%	11,4%	12,1%	14,6%	14,1%	23,6%	26,3%	33,0%	39,6%	36,5%	40,2%	45,8%	51,9%	48,5%	51,0%
Informática	59,4%	63,8%	69,7%	71,8%	70,0%	72,1%	71,7%	70,4%	69,1%	68,1%	67,6%	70,4%	70,5%	75,0%	69,9%	74,2%	65,6%
Outros	36,1%	38,3%	41,3%	43,7%	43,4%	43,7%	45,5%	45,0%	47,4%	48,3%	44,5%	50,9%	46,7%	50,0%	60,2%	53,0%	53,1%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – AC

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	18,2%	16,1%
Idiomas	10,4%	10,6%
Informática	68,3%	65,3%
Outros	40,6%	40,8%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – AC

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	17,5%	42,8%
Idiomas	9,4%	32,8%
Informática	69,0%	66,0%
Outros	41,2%	43,0%

**Amazonas – AM**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – AM

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	21.668	11,72%	93.303	50,47%	69.893	37,81%	184.864
Língua estrangeira	27.101	14,66%	87.870	47,53%	69.893	37,81%	184.864
Informática	87.700	47,44%	27.271	14,75%	69.893	37,81%	184.864
Outros	49.935	27,01%	65.036	35,18%	69.893	37,81%	184.864

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – AM

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	18,5%	23,1%	18,3%	18,0%	21,7%	15,3%
Idiomas	23,0%	27,9%	22,8%	22,7%	27,3%	17,7%
Informática	71,7%	74,6%	74,3%	77,0%	76,0%	72,7%
Outros	43,6%	42,1%	43,2%	43,9%	40,3%	40,8%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – AM

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	10,8%	14,9%	17,2%	20,9%	22,0%	28,4%	29,6%	35,8%	11,5%
Idiomas	12,9%	17,9%	21,3%	25,6%	28,0%	39,1%	35,3%	46,9%	16,3%
Informática	66,6%	75,1%	77,6%	78,7%	79,9%	79,0%	76,2%	77,0%	67,7%
Outros	38,6%	44,2%	44,9%	44,1%	43,7%	42,2%	41,6%	43,7%	42,2%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – AM

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	14,8%	19,1%	16,3%	20,2%
Idiomas	19,3%	23,8%	17,8%	20,2%
Informática	70,1%	76,7%	66,7%	75,0%
Outros	41,8%	43,5%	39,3%	45,2%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – AM

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	13,5%	13,6%	17,6%	20,2%	22,9%	26,1%	29,2%	33,2%	37,2%	45,6%	42,4%	44,3%	54,0%	54,2%	56,3%	64,3%	54,5%
Idiomas	17,6%	18,0%	21,9%	24,8%	28,3%	30,3%	35,6%	39,4%	44,6%	50,7%	50,0%	57,3%	59,1%	66,8%	64,4%	74,6%	78,8%
Informática	69,3%	73,9%	78,9%	79,2%	79,0%	77,4%	77,2%	74,0%	71,5%	70,4%	65,4%	67,1%	68,0%	65,6%	64,0%	62,7%	65,7%
Outros	40,8%	41,2%	44,8%	45,0%	44,9%	44,9%	44,6%	45,0%	42,6%	45,2%	39,1%	46,6%	49,1%	44,3%	45,7%	53,5%	44,9%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – AM

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	19,0%	18,7%
Idiomas	23,5%	23,7%
Informática	76,6%	75,9%
Outros	41,7%	45,4%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – AM

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	18,6%	32,8%
Idiomas	22,7%	39,7%
Informática	78,2%	68,6%
Outros	44,2%	40,4%

**Roraima – RR**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – RR

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	4.687	17,55%	11.489	43,03%	10.527	39,42%	26.703
Língua estrangeira	2.575	9,64%	13.601	50,93%	10.527	39,42%	26.703
Informática	11.745	43,98%	4.431	16,59%	10.527	39,42%	26.703
Outros	7.596	28,45%	8.580	32,13%	10.527	39,42%	26.703

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – RR

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	27,9%	33,0%	30,1%	28,3%	31,2%	21,8%
Idiomas	22,7%	21,3%	15,1%	14,6%	18,8%	17,0%
Informática	70,3%	70,9%	71,9%	73,5%	69,5%	66,3%
Outros	50,0%	45,2%	48,3%	47,1%	42,9%	47,7%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – RR

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	19,5%	25,5%	27,3%	30,0%	32,3%	36,2%	37,9%	48,1%	20,6%
Idiomas	9,1%	11,8%	14,7%	17,9%	17,2%	23,1%	25,3%	37,9%	11,2%
Informática	62,4%	72,3%	73,5%	74,6%	77,1%	78,0%	72,6%	73,6%	59,7%
Outros	42,4%	47,5%	49,5%	46,7%	47,0%	46,4%	47,2%	46,7%	45,1%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – RR

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	20,3%	29,7%	14,4%	40,0%
Idiomas	16,0%	16,0%	11,1%	20,0%
Informática	67,7%	73,0%	64,1%	70,0%
Outros	49,5%	46,7%	52,3%	70,0%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – RR

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	21,5%	24,5%	28,1%	30,2%	36,0%	34,0%	41,3%	43,4%	45,0%	47,6%	48,2%	45,5%	51,9%	53,1%	66,0%	67,6%	61,0%
Idiomas	14,8%	12,1%	14,1%	15,6%	18,2%	20,7%	24,5%	27,1%	35,7%	39,5%	49,4%	49,1%	48,1%	46,9%	48,9%	64,9%	68,3%
Informática	68,1%	70,9%	75,2%	74,3%	75,9%	74,4%	74,6%	71,5%	71,4%	68,7%	67,5%	56,4%	64,8%	65,3%	61,7%	81,1%	61,0%
Outros	44,5%	46,0%	48,5%	48,1%	51,7%	47,4%	41,7%	44,4%	48,0%	46,9%	43,4%	40,0%	46,3%	46,9%	44,7%	62,2%	34,1%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – RR

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	30,7%	26,8%
Idiomas	16,1%	15,7%
Informática	73,0%	72,1%
Outros	47,2%	46,7%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – RR

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	30,4%	48,1%
Idiomas	14,9%	40,9%
Informática	74,3%	66,6%
Outros	47,6%	43,6%

## Pará – PA

### Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – PA

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	63.809	14,71%	172.503	39,76%	197.556	45,53%	433.868
Língua estrangeira	24.574	5,66%	211.738	48,80%	197.556	45,53%	433.868
Informática	162.214	37,39%	74.098	17,08%	197.556	45,53%	433.868
Outros	88.030	20,29%	148.282	34,18%	197.556	45,53%	433.868

### Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – PA

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	23,3%	29,9%	27,5%	26,3%	30,5%	24,2%
Idiomas	12,3%	14,1%	10,4%	9,5%	12,9%	12,4%
Informática	65,9%	68,0%	67,4%	69,0%	71,0%	65,0%
Outros	36,1%	37,0%	37,7%	37,2%	38,2%	40,0%

### Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – PA

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	15,3%	21,4%	27,3%	33,5%	35,2%	37,6%	36,7%	43,1%	16,1%
Idiomas	5,3%	6,8%	9,2%	12,3%	14,4%	20,4%	20,6%	28,4%	6,2%
Informática	58,0%	67,2%	71,3%	72,1%	73,4%	72,0%	69,3%	70,8%	56,1%
Outros	32,2%	36,1%	38,8%	38,5%	38,6%	41,4%	38,3%	42,9%	34,3%

### Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – PA

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	18,0%	27,9%	18,1%	22,5%
Idiomas	6,7%	10,8%	8,5%	6,3%
Informática	62,6%	69,2%	55,0%	63,7%
Outros	32,6%	37,7%	36,9%	35,7%

### Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – PA

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	16,4%	20,5%	28,8%	31,8%	34,7%	36,6%	40,7%	43,0%	47,0%	46,9%	49,6%	53,8%	55,8%	57,7%	53,4%	56,6%	58,0%
Idiomas	6,9%	6,7%	9,5%	11,7%	14,8%	16,5%	20,3%	25,0%	28,2%	33,5%	38,7%	38,2%	49,7%	52,2%	48,8%	57,8%	66,8%
Informática	59,0%	66,0%	71,4%	72,6%	72,6%	71,3%	71,3%	70,0%	68,9%	67,8%	62,0%	64,8%	64,4%	61,5%	60,9%	54,6%	54,6%
Outros	31,5%	33,4%	38,9%	40,7%	42,2%	42,7%	44,4%	44,1%	45,5%	48,1%	46,9%	46,7%	47,5%	47,3%	47,9%	47,8%	48,9%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – PA

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	28,2%	25,6%
Idiomas	9,9%	11,0%
Informática	68,9%	68,3%
Outros	35,9%	38,9%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – PA

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	28,2%	48,1%
Idiomas	9,1%	29,4%
Informática	71,1%	65,2%
Outros	37,9%	39,5%

**Amapá – AP**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – AP

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	13.094	21,02%	22.150	35,55%	27.054	43,43%	62.298
Língua estrangeira	4.945	7,94%	30.299	48,64%	27.054	43,43%	62.298
Informática	23.527	37,77%	11.717	18,81%	27.054	43,43%	62.298
Outros	16.497	26,48%	18.747	30,09%	27.054	43,43%	62.298

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – AP

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	37,6%	39,2%	38,0%	36,5%	35,8%	33,8%
Idiomas	11,4%	16,9%	14,3%	13,3%	13,7%	16,3%
Informática	63,3%	67,1%	65,2%	67,0%	67,4%	70,0%
Outros	51,0%	46,6%	47,0%	46,7%	47,0%	49,2%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – AP

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	29,2%	34,7%	37,0%	38,1%	41,7%	46,4%	47,4%	53,2%	23,4%
Idiomas	8,8%	11,0%	12,5%	14,8%	16,3%	19,2%	25,5%	34,3%	9,7%
Informática	59,4%	66,4%	69,1%	68,4%	70,8%	68,9%	67,5%	69,2%	55,9%
Outros	42,4%	47,5%	48,1%	47,3%	48,0%	48,7%	45,1%	47,5%	44,1%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – AP

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	26,6%	37,9%	29,8%	35,7%
Idiomas	12,1%	14,2%	17,0%	13,3%
Informática	61,5%	67,1%	66,0%	69,4%
Outros	44,1%	47,0%	34,0%	54,1%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – AP

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	23,5%	29,7%	38,4%	40,4%	44,7%	48,9%	53,0%	56,7%	56,4%	59,9%	58,2%	60,0%	61,2%	61,2%	54,2%	51,4%	64,3%
Idiomas	10,5%	10,1%	11,9%	13,8%	16,3%	20,0%	21,8%	28,3%	27,8%	36,7%	40,2%	38,7%	48,2%	53,7%	44,9%	52,8%	80,0%
Informática	56,0%	64,8%	69,7%	69,6%	69,2%	71,4%	66,7%	67,9%	67,7%	68,5%	65,6%	62,0%	59,0%	55,1%	56,8%	58,3%	61,4%
Outros	41,1%	44,6%	48,6%	49,1%	47,2%	48,2%	46,8%	50,4%	48,5%	53,8%	56,1%	53,3%	53,2%	50,3%	61,0%	47,2%	57,1%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – AP

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	38,2%	35,9%
Idiomas	14,2%	13,8%
Informática	67,5%	65,9%
Outros	46,9%	46,7%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – AP

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	38,7%	54,9%
Idiomas	12,8%	30,0%
Informática	68,3%	66,0%
Outros	47,7%	48,1%

**Tocantins – TO**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – AP

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	5.932	8,53%	33.057	47,56%	30.520	43,91%	69.509
Língua estrangeira	3.190	4,59%	35.799	51,50%	30.520	43,91%	69.509
Informática	24.154	34,75%	14.835	21,34%	30.520	43,91%	69.509
Outros	12.210	17,57%	26.779	38,53%	30.520	43,91%	69.509

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – AP

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	21,1%	18,0%	14,0%	14,5%	17,9%	12,1%
Idiomas	13,7%	12,2%	6,7%	7,3%	8,1%	9,8%
Informática	58,6%	60,5%	61,7%	62,4%	65,4%	55,2%
Outros	31,6%	30,9%	31,9%	31,2%	30,9%	38,5%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – AP

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	9,9%	11,6%	13,1%	14,6%	16,8%	22,7%	24,4%	27,4%	8,6%
Idiomas	3,4%	4,2%	6,5%	9,0%	9,3%	15,4%	15,2%	21,3%	5,7%
Informática	50,8%	60,2%	64,1%	65,3%	66,8%	64,8%	62,2%	62,7%	49,7%
Outros	27,8%	31,0%	33,4%	35,3%	31,8%	32,3%	28,8%	32,3%	27,3%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – AP

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	12,3%	15,5%	5,0%	11,9%
Idiomas	5,8%	8,4%	2,5%	7,1%
Informática	54,8%	62,6%	35,0%	59,5%
Outros	30,1%	31,4%	22,5%	42,9%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – AP

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	9,5%	10,1%	14,4%	16,3%	19,6%	20,7%	24,7%	27,9%	34,2%	35,9%	36,6%	42,5%	40,2%	42,3%	54,0%	39,7%	48,2%
Idiomas	6,9%	5,0%	6,5%	7,3%	9,9%	10,8%	14,9%	18,6%	21,0%	29,8%	32,3%	32,7%	38,6%	39,0%	44,8%	47,6%	68,8%
Informática	51,1%	57,8%	65,4%	65,8%	67,0%	64,7%	64,3%	62,8%	62,1%	59,5%	53,7%	62,1%	55,3%	61,8%	59,8%	61,9%	64,3%
Outros	30,9%	29,6%	31,7%	32,7%	32,4%	33,6%	32,0%	31,6%	36,9%	35,0%	34,8%	38,6%	36,4%	35,0%	31,0%	25,4%	42,0%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – AP

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	16,3%	14,0%
Idiomas	7,9%	8,5%
Informática	62,5%	61,3%
Outros	30,5%	32,3%



Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – AP

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	16,3%	39,0%
Idiomas	7,1%	29,0%
Informática	65,3%	59,2%
Outros	31,9%	30,9%

**Maranhão – MA**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – MA

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	36.951	12,10%	107.021	35,03%	161.505	52,87%	305.477
Língua estrangeira	14.055	4,60%	129.917	42,53%	161.505	52,87%	305.477
Informática	103.845	33,99%	40.127	13,14%	161.505	52,87%	305.477
Outros	56.359	18,45%	87.613	28,68%	161.505	52,87%	305.477

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – MA

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	23,7%	28,5%	26,3%	24,5%	29,3%	25,1%
Idiomas	12,7%	12,7%	9,8%	8,7%	10,9%	11,9%
Informática	70,5%	70,6%	72,2%	72,6%	74,6%	68,2%
Outros	42,0%	38,0%	40,7%	39,0%	38,0%	41,1%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – MA

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	15,8%	20,9%	24,1%	27,7%	31,9%	36,9%	39,2%	41,8%	15,4%
Idiomas	5,2%	6,6%	8,1%	10,2%	12,6%	20,3%	19,1%	24,7%	5,9%
Informática	63,7%	72,0%	74,9%	74,6%	75,1%	71,2%	71,3%	69,9%	60,7%
Outros	35,6%	39,6%	40,5%	39,1%	39,4%	40,4%	38,9%	42,2%	34,4%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – MA

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	19,1%	26,6%	20,7%	27,4%
Idiomas	7,1%	10,1%	7,6%	10,6%
Informática	69,5%	72,5%	64,1%	70,4%
Outros	37,0%	39,4%	43,4%	44,7%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – MA

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	14,7%	19,3%	27,1%	29,7%	33,5%	37,1%	39,8%	46,1%	47,0%	50,7%	51,5%	51,3%	61,6%	57,0%	60,6%	59,9%	57,6%
Idiomas	6,6%	6,3%	8,8%	10,5%	12,5%	16,1%	19,7%	23,8%	31,1%	35,3%	37,1%	43,6%	48,4%	51,1%	59,5%	63,1%	66,0%
Informática	62,3%	70,4%	75,2%	75,9%	74,5%	73,0%	71,9%	70,9%	68,1%	62,2%	64,0%	62,8%	62,2%	65,6%	61,3%	49,7%	55,5%
Outros	33,1%	36,5%	40,8%	41,4%	42,7%	42,3%	44,1%	43,9%	45,0%	45,3%	43,7%	43,1%	47,8%	53,0%	45,4%	52,9%	50,8%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – MA

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	26,8%	24,3%
Idiomas	9,4%	10,2%
Informática	72,9%	71,2%
Outros	38,5%	39,9%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – MA

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	25,0%	42,0%
Idiomas	8,3%	23,3%
Informática	74,3%	67,2%
Outros	39,9%	40,3%

**Piauí – PI**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – PI

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	26.592	13,68%	65.472	33,69%	102.291	52,63%	194.355
Língua estrangeira	8.716	4,48%	83.348	42,88%	102.291	52,63%	194.355
Informática	62.614	32,22%	29.450	15,15%	102.291	52,63%	194.355
Outros	34.104	17,55%	57.960	29,82%	102.291	52,63%	194.355

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – PI

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	23,8%	30,3%	29,1%	28,5%	30,8%	25,0%
Idiomas	12,7%	12,7%	8,8%	8,7%	8,8%	12,3%
Informática	64,9%	67,0%	67,3%	68,6%	67,7%	68,5%
Outros	36,6%	36,8%	37,4%	37,0%	36,8%	41,0%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – PI

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	22,0%	26,8%	29,1%	31,7%	34,3%	35,6%	36,3%	40,0%	19,0%
Idiomas	5,5%	7,3%	8,8%	10,6%	12,1%	16,3%	17,7%	26,0%	6,4%
Informática	60,2%	69,0%	71,6%	71,5%	70,4%	66,6%	64,9%	65,0%	59,0%
Outros	34,0%	36,8%	38,7%	39,2%	37,3%	38,1%	37,7%	40,2%	33,5%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – PI

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	22,6%	29,6%	23,3%	27,8%
Idiomas	6,8%	9,8%	4,7%	7,8%
Informática	65,2%	68,3%	67,4%	66,7%
Outros	33,2%	37,5%	32,6%	28,9%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – PI

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	19,2%	24,5%	31,2%	32,3%	34,1%	36,4%	34,6%	36,8%	41,8%	42,0%	44,6%	45,1%	51,6%	51,1%	49,2%	55,9%	49,7%
Idiomas	6,1%	6,9%	8,7%	9,6%	12,0%	13,9%	17,2%	19,2%	27,3%	30,4%	34,2%	41,9%	40,1%	42,6%	45,5%	53,5%	64,1%
Informática	59,0%	66,1%	71,2%	71,2%	71,3%	69,7%	68,0%	65,9%	67,4%	63,4%	63,2%	56,9%	55,7%	49,4%	61,3%	52,0%	52,3%
Outros	30,4%	33,9%	38,6%	39,3%	41,5%	41,8%	42,6%	43,1%	44,8%	46,0%	45,5%	43,1%	51,6%	52,3%	51,8%	44,9%	56,9%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – PI

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	31,3%	25,9%
Idiomas	9,5%	9,5%
Informática	68,4%	67,6%
Outros	36,8%	37,4%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – PI

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	29,5%	42,7%
Idiomas	7,8%	21,9%
Informática	70,3%	65,7%
Outros	37,3%	40,1%

**Ceará – CE**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – CE

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	69.666	12,21%	176.146	30,87%	324.883	56,93%	570.695
Língua estrangeira	42.419	7,43%	203.393	35,64%	324.883	56,93%	570.695
Informática	165.852	29,06%	79.960	14,01%	324.883	56,93%	570.695
Outros	104.794	18,36%	141.018	24,71%	324.883	56,93%	570.695

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – CE

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	24,0%	31,1%	29,9%	27,2%	31,1%	25,7%
Idiomas	19,6%	20,4%	17,8%	16,0%	18,8%	17,2%
Informática	57,0%	68,3%	67,5%	67,4%	70,5%	67,7%
Outros	41,4%	42,6%	43,4%	42,5%	44,5%	44,6%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – CE

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	20,9%	25,8%	27,8%	32,2%	35,5%	38,5%	39,0%	43,2%	13,4%
Idiomas	10,6%	13,5%	15,9%	20,3%	22,8%	31,8%	32,8%	38,9%	8,9%
Informática	59,6%	68,6%	70,3%	69,7%	72,4%	66,1%	65,8%	67,2%	47,5%
Outros	39,1%	43,3%	43,6%	42,8%	43,9%	44,1%	42,5%	47,0%	34,8%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – CE

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	21,3%	29,5%	23,3%	30,9%
Idiomas	10,4%	18,4%	18,0%	20,6%
Informática	62,8%	68,2%	65,9%	75,3%
Outros	38,9%	43,2%	43,9%	48,4%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – CE

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	20,9%	22,6%	30,1%	32,3%	34,8%	37,5%	39,0%	43,1%	44,6%	47,4%	46,9%	48,9%	50,6%	54,1%	50,4%	53,1%	53,2%
Idiomas	13,1%	11,3%	16,9%	19,6%	23,4%	26,9%	30,4%	37,8%	44,3%	51,4%	56,0%	58,4%	61,5%	67,3%	67,7%	78,3%	80,0%
Informática	59,0%	63,7%	71,7%	72,3%	72,0%	71,1%	70,3%	67,2%	64,2%	62,4%	61,6%	59,8%	58,6%	61,1%	57,0%	54,2%	54,4%
Outros	37,4%	38,8%	45,0%	45,3%	47,2%	47,8%	48,3%	49,3%	48,9%	49,2%	48,4%	48,7%	49,9%	55,4%	50,6%	53,7%	55,0%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – CE

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	30,4%	26,3%
Idiomas	17,0%	17,5%
Informática	67,3%	67,6%
Outros	41,6%	43,7%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – CE

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	30,6%	45,8%
Idiomas	15,9%	38,8%
Informática	72,6%	63,6%
Outros	45,3%	42,0%

**Rio Grande do Norte – RN**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – RN

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	30.339	14,73%	83.804	40,69%	91.810	44,58%	205.953
Língua estrangeira	17.832	8,66%	96.311	46,76%	91.810	44,58%	205.953
Informática	71.994	34,96%	42.149	20,47%	91.810	44,58%	205.953
Outros	43.593	21,17%	70.550	34,26%	91.810	44,58%	205.953

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – RN

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	25,4%	28,9%	24,7%	25,2%	26,4%	22,4%
Idiomas	18,6%	17,2%	14,4%	14,3%	16,6%	19,7%
Informática	60,0%	62,6%	62,6%	63,6%	64,1%	66,7%
Outros	39,1%	37,1%	39,3%	38,9%	36,5%	45,3%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – RN

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	15,3%	21,7%	24,9%	30,5%	33,9%	37,0%	39,3%	45,7%	16,1%
Idiomas	8,4%	11,6%	13,7%	16,2%	19,4%	28,3%	29,7%	40,0%	9,9%
Informática	56,4%	64,8%	65,5%	64,1%	64,0%	60,3%	58,2%	58,6%	54,1%
Outros	35,7%	39,1%	39,2%	38,0%	37,4%	37,5%	37,6%	39,5%	36,2%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – RN

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	18,6%	27,5%	35,0%	22,1%
Idiomas	10,6%	16,2%	17,5%	6,1%
Informática	61,9%	63,2%	71,3%	64,9%
Outros	38,4%	38,2%	47,5%	42,0%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – RN

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	15,2%	19,3%	25,9%	27,9%	31,9%	36,0%	38,4%	41,8%	44,4%	47,7%	52,9%	54,6%	52,8%	51,9%	62,1%	61,6%	59,7%
Idiomas	10,2%	9,8%	12,9%	15,2%	18,4%	21,4%	25,0%	32,6%	36,4%	42,3%	51,3%	53,3%	56,0%	56,5%	66,7%	65,8%	78,1%
Informática	57,7%	61,7%	65,7%	64,6%	65,3%	63,4%	63,4%	61,2%	56,6%	54,9%	57,1%	57,7%	57,9%	55,4%	51,7%	52,9%	52,7%
Outros	35,7%	36,9%	38,3%	38,5%	39,5%	38,4%	40,3%	40,9%	38,2%	40,3%	44,5%	47,5%	45,1%	47,5%	44,3%	42,6%	46,7%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – RN

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	27,9%	25,1%
Idiomas	14,6%	16,8%
Informática	62,7%	63,5%
Outros	36,5%	40,2%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – RN

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	24,9%	46,4%
Idiomas	13,0%	33,6%
Informática	65,3%	57,0%
Outros	38,8%	36,2%

## Paraíba – PB

### Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – PB

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	32.737	14,18%	87.223	37,78%	110.928	48,04%	230.888
Língua estrangeira	14.386	6,23%	105.574	45,73%	110.928	48,04%	230.888
Informática	77.340	33,50%	42.620	18,46%	110.928	48,04%	230.888
Outros	40.393	17,49%	79.567	34,46%	110.928	48,04%	230.888

### Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – PB

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	28,5%	28,6%	26,8%	26,6%	28,7%	25,3%
Idiomas	19,9%	14,3%	11,6%	10,5%	11,8%	10,8%
Informática	61,6%	63,7%	64,3%	65,1%	65,5%	59,0%
Outros	38,6%	33,5%	34,7%	33,4%	33,3%	35,2%

### Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – PB

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	17,6%	23,0%	26,8%	29,6%	32,3%	39,1%	40,0%	44,5%	16,1%
Idiomas	6,2%	7,9%	10,1%	11,5%	14,6%	25,1%	26,4%	36,5%	7,5%
Informática	56,2%	65,0%	67,4%	66,5%	67,2%	62,9%	62,3%	60,7%	51,8%
Outros	30,5%	34,0%	34,8%	33,0%	33,4%	35,3%	33,8%	36,5%	31,8%

### Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – PB

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	21,8%	27,9%	29,7%	26,4%
Idiomas	7,0%	12,6%	6,9%	11,1%
Informática	61,6%	64,8%	54,4%	61,1%
Outros	30,8%	34,0%	32,4%	36,1%

### Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – PB

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Mais de 20 sm
Pré-vestibular	17,2%	21,9%	27,8%	30,0%	32,3%	35,4%	37,3%	38,8%	42,8%	46,7%	50,6%	51,0%	45,5%	52,6%	56,1%	55,6%	56,6%
Idiomas	7,9%	7,2%	10,0%	12,6%	16,1%	18,6%	21,7%	29,3%	35,8%	42,3%	40,8%	44,3%	51,6%	57,5%	58,6%	66,1%	75,4%
Informática	53,0%	61,7%	67,5%	68,7%	67,9%	68,1%	65,7%	64,0%	60,9%	58,5%	56,5%	56,8%	54,5%	54,8%	53,0%	53,6%	53,7%
Outros	30,4%	31,2%	34,0%	34,8%	36,8%	36,6%	37,5%	39,0%	40,6%	40,7%	41,2%	38,8%	38,3%	44,4%	49,6%	47,2%	46,0%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – PB

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	28,6%	25,9%
Idiomas	11,2%	12,8%
Informática	63,7%	65,3%
Outros	32,3%	35,2%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – PB

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	26,7%	43,3%
Idiomas	9,5%	29,5%
Informática	66,5%	61,0%
Outros	33,8%	35,0%

**Pernambuco – PE**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – PE

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	58.752	13,57%	171.002	39,50%	203.212	46,93%	432.966
Língua estrangeira	35.998	8,31%	193.756	44,75%	203.212	46,93%	432.966
Informática	148.344	34,26%	81.410	18,80%	203.212	46,93%	432.966
Outros	88.913	20,54%	140.841	32,53%	203.212	46,93%	432.966

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – PE

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	23,6%	26,8%	25,9%	24,9%	26,7%	20,0%
Idiomas	18,5%	17,3%	16,2%	14,5%	15,8%	14,2%
Informática	62,8%	62,8%	65,8%	65,4%	64,7%	62,1%
Outros	41,4%	36,8%	41,4%	39,0%	37,8%	39,1%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – PE

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	15,2%	21,8%	24,7%	28,4%	30,7%	36,9%	37,9%	42,4%	14,7%
Idiomas	8,9%	11,9%	14,3%	17,0%	18,5%	26,9%	31,1%	34,7%	11,3%
Informática	58,3%	65,8%	68,3%	66,9%	65,3%	61,0%	57,4%	56,7%	55,6%
Outros	35,3%	38,9%	40,4%	40,0%	38,7%	39,0%	36,4%	37,7%	36,5%



Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – PE

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	19,0%	26,2%	24,4%	24,5%
Idiomas	10,9%	16,1%	13,0%	15,7%
Informática	63,4%	64,7%	57,3%	64,2%
Outros	35,7%	39,0%	36,9%	39,6%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – PE

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	15,2%	19,2%	25,7%	28,2%	30,4%	34,3%	35,8%	40,2%	44,8%	47,1%	52,7%	51,4%	50,6%	52,2%	56,0%	58,1%	54,3%
Idiomas	10,5%	11,3%	13,8%	15,9%	18,4%	20,5%	23,3%	29,7%	37,1%	42,0%	49,6%	55,5%	57,1%	56,2%	64,9%	73,3%	75,9%
Informática	57,9%	63,5%	66,9%	67,3%	65,8%	63,9%	62,5%	60,6%	57,5%	56,4%	57,6%	53,9%	55,1%	51,3%	50,0%	52,3%	48,2%
Outros	35,7%	35,9%	39,6%	40,6%	41,4%	41,0%	40,4%	42,4%	42,9%	43,4%	43,8%	45,7%	43,5%	48,5%	45,6%	46,0%	50,1%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – PE

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	26,4%	24,5%
Idiomas	15,2%	16,3%
Informática	64,0%	65,3%
Outros	37,4%	40,4%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – PE

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	24,8%	40,4%
Idiomas	13,6%	30,3%
Informática	66,8%	56,7%
Outros	39,6%	37,2%

**Alagoas – AL**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – AL

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	15.564	10,53%	63.620	43,04%	68.629	46,43%	147.813
Língua estrangeira	9.011	6,10%	70.173	47,47%	68.629	46,43%	147.813
Informática	48.494	32,81%	30.690	20,76%	68.629	46,43%	147.813
Outros	24.985	16,90%	54.199	36,67%	68.629	46,43%	147.813

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – AL

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	18,9%	22,2%	18,5%	19,0%	20,3%	12,3%
Idiomas	14,3%	13,7%	11,1%	10,6%	10,9%	5,2%
Informática	57,8%	60,7%	60,1%	61,8%	61,1%	59,8%
Outros	33,6%	31,0%	32,4%	31,5%	32,3%	31,4%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – AL

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	10,9%	15,6%	18,7%	22,6%	26,2%	31,6%	36,8%	41,8%	11,3%
Idiomas	6,8%	8,0%	10,0%	11,9%	14,8%	22,6%	26,9%	32,3%	7,5%
Informática	54,9%	63,1%	64,2%	62,9%	62,6%	59,2%	57,5%	59,6%	51,0%
Outros	27,8%	31,6%	33,2%	32,0%	32,0%	33,7%	32,6%	33,8%	29,5%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – AL

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	14,2%	20,3%	9,6%	21,9%
Idiomas	7,3%	11,9%	3,5%	8,8%
Informática	62,1%	61,2%	48,2%	64,2%
Outros	30,4%	31,7%	36,0%	34,3%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – AL

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	11,2%	13,3%	19,6%	23,2%	27,2%	32,1%	33,4%	36,7%	43,5%	47,9%	49,5%	54,2%	53,0%	62,8%	58,8%	62,5%	59,0%
Idiomas	7,5%	7,3%	10,1%	11,8%	15,7%	18,4%	21,0%	26,3%	33,4%	37,8%	42,1%	44,4%	47,0%	59,8%	65,3%	76,9%	62,7%
Informática	52,2%	59,6%	63,8%	63,5%	63,7%	63,3%	63,9%	58,2%	60,7%	51,9%	54,0%	51,9%	55,5%	51,8%	54,1%	62,5%	45,5%
Outros	28,6%	29,2%	31,9%	32,6%	35,8%	36,4%	35,7%	36,3%	38,2%	36,1%	41,1%	41,1%	40,5%	41,5%	44,7%	46,2%	51,5%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – AL

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	20,4%	18,7%
Idiomas	11,1%	11,8%
Informática	60,7%	61,9%
Outros	29,5%	34,1%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – AL

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	18,2%	36,5%
Idiomas	9,6%	22,1%
Informática	64,3%	58,5%
Outros	32,1%	31,9%

**Sergipe – SE**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – SE

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	19.701	15,83%	45.206	36,31%	59.582	47,86%	124.489
Língua estrangeira	7.705	6,19%	57.202	45,95%	59.582	47,86%	124.489
Informática	44.479	35,73%	20.428	16,41%	59.582	47,86%	124.489
Outros	24.785	19,91%	40.122	32,23%	59.582	47,86%	124.489

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – SE

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	25,8%	28,8%	31,7%	30,5%	28,2%	28,9%
Idiomas	18,8%	15,7%	11,2%	11,1%	11,9%	12,4%
Informática	66,0%	65,5%	68,8%	69,1%	68,7%	71,1%
Outros	41,9%	37,2%	39,8%	37,9%	35,7%	43,4%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – SE

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	23,5%	28,8%	29,5%	32,7%	34,8%	36,3%	39,4%	45,4%	18,6%
Idiomas	6,9%	8,7%	10,1%	12,3%	15,5%	25,7%	25,7%	32,3%	7,4%
Informática	62,8%	70,1%	70,9%	71,0%	69,7%	64,3%	64,5%	64,5%	58,8%
Outros	35,4%	38,4%	39,7%	38,0%	38,4%	40,9%	37,7%	38,4%	35,2%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – SE

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	24,8%	31,2%	26,5%	26,4%
Idiomas	7,5%	12,5%	14,3%	13,6%
Informática	66,7%	68,8%	57,1%	70,0%
Outros	35,2%	38,6%	44,9%	51,8%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – SE

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	21,2%	24,3%	31,3%	34,0%	36,9%	38,6%	40,6%	43,4%	45,0%	47,7%	45,5%	49,1%	47,6%	53,4%	54,2%	51,0%	50,6%
Idiomas	7,2%	7,7%	9,9%	11,6%	14,0%	17,0%	20,7%	26,5%	31,3%	40,7%	44,8%	47,5%	46,2%	54,5%	55,1%	64,8%	62,0%
Informática	61,8%	66,7%	71,4%	72,4%	71,2%	70,5%	67,2%	66,1%	65,9%	60,9%	61,7%	57,0%	61,3%	56,0%	53,3%	61,4%	50,6%
Outros	37,2%	36,0%	38,9%	39,4%	39,5%	41,7%	38,9%	41,5%	42,3%	48,0%	44,4%	41,9%	42,7%	48,7%	46,3%	49,7%	49,4%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – SE

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	32,4%	27,7%
Idiomas	11,1%	12,9%
Informática	68,8%	68,2%
Outros	37,3%	39,3%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – SE

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	32,3%	39,1%
Idiomas	10,1%	25,1%
Informática	71,8%	63,5%
Outros	39,2%	38,0%

**Bahia – BA**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – BA

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	103.024	15,49%	301.571	45,34%	260.489	39,17%	665.084
Língua estrangeira	46.286	6,96%	358.309	53,87%	260.489	39,17%	665.084
Informática	252.576	37,98%	152.019	22,86%	260.489	39,17%	665.084
Outros	148.156	22,28%	256.439	38,56%	260.489	39,17%	665.084

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – BA

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	22,2%	25,2%	27,2%	24,8%	23,8%	19,7%
Idiomas	13,9%	14,2%	11,6%	10,6%	11,5%	11,3%
Informática	59,7%	58,6%	64,0%	62,5%	63,5%	60,0%
Outros	38,1%	32,7%	39,0%	36,1%	34,9%	39,9%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – BA

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	18,7%	23,5%	24,5%	26,0%	29,7%	33,7%	35,1%	39,9%	14,7%
Idiomas	6,0%	7,9%	10,2%	12,0%	14,8%	22,5%	25,1%	32,8%	7,3%
Informática	54,8%	63,7%	65,3%	65,0%	64,7%	59,0%	56,4%	55,5%	51,6%
Outros	33,7%	36,8%	38,3%	37,5%	36,9%	36,3%	35,2%	36,0%	34,1%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – BA

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	19,9%	26,1%	18,0%	24,4%
Idiomas	6,7%	12,0%	12,4%	8,6%
Informática	60,9%	62,6%	55,0%	62,0%
Outros	33,1%	37,0%	42,7%	34,8%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – BA

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	16,0%	20,5%	26,3%	29,0%	31,4%	33,2%	35,9%	39,5%	43,3%	47,6%	45,0%	50,3%	50,4%	52,5%	52,8%	51,0%	53,7%
Idiomas	7,8%	7,6%	10,4%	12,1%	15,0%	18,1%	21,9%	27,7%	34,8%	41,1%	40,6%	48,9%	52,8%	59,1%	65,0%	68,3%	75,4%
Informática	54,4%	60,4%	65,6%	65,9%	65,3%	63,9%	61,0%	58,3%	56,0%	54,5%	53,6%	50,1%	55,0%	51,2%	48,8%	45,5%	47,9%
Outros	33,0%	34,0%	38,1%	38,8%	39,9%	40,0%	39,7%	39,2%	40,4%	42,4%	42,5%	43,9%	44,8%	46,1%	45,5%	46,3%	48,5%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – BA

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	27,3%	22,9%
Idiomas	11,0%	12,1%
Informática	62,9%	61,7%
Outros	35,8%	37,7%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – BA

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	27,3%	43,6%
Idiomas	10,3%	34,1%
Informática	64,9%	52,2%
Outros	37,5%	36,0%

## Minas Gerais – MG

### Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – MG

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	109.679	11,20%	550.204	56,18%	319.400	32,62%	979.283
Língua estrangeira	92.348	9,43%	567.535	57,95%	319.400	32,62%	979.283
Informática	391.894	40,02%	267.989	27,37%	319.400	32,62%	979.283
Outros	194.365	19,85%	465.518	47,54%	319.400	32,62%	979.283

### Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – MG

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	25,4%	18,6%	15,7%	15,3%	14,7%	12,8%
Idiomas	22,9%	17,4%	12,1%	11,9%	11,9%	14,0%
Informática	55,5%	57,4%	61,2%	60,2%	61,4%	59,9%
Outros	32,3%	28,0%	31,4%	29,7%	29,0%	33,4%

### Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – MG

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	8,3%	12,5%	15,4%	19,1%	21,8%	26,6%	30,7%	35,4%	8,8%
Idiomas	5,4%	8,9%	12,5%	16,5%	19,0%	28,6%	30,8%	38,6%	8,9%
Informática	48,2%	59,8%	63,2%	62,1%	61,8%	57,7%	53,8%	55,4%	48,8%
Outros	26,7%	29,3%	30,6%	30,4%	29,8%	30,7%	27,7%	31,0%	27,3%

### Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – MG

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	11,2%	17,1%	15,9%	16,1%
Idiomas	8,7%	14,4%	13,2%	11,0%
Informática	54,3%	59,8%	55,5%	54,7%
Outros	26,1%	29,7%	30,2%	31,1%

### Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – MG

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	11,4%	10,1%	13,5%	15,7%	17,4%	20,4%	22,7%	28,1%	32,3%	36,8%	39,8%	43,5%	47,1%	48,5%	50,0%	54,2%	53,1%
Idiomas	9,9%	8,0%	10,3%	12,1%	14,1%	16,9%	19,8%	25,1%	31,9%	38,3%	43,2%	46,7%	52,2%	56,8%	61,8%	69,3%	74,7%
Informática	51,9%	55,1%	60,1%	61,6%	62,5%	62,5%	61,9%	60,8%	59,1%	55,6%	56,0%	54,5%	51,8%	52,4%	48,4%	45,4%	44,4%
Outros	28,1%	26,2%	28,7%	29,8%	31,0%	31,4%	32,2%	32,6%	34,3%	33,8%	33,8%	35,9%	35,0%	38,0%	36,7%	39,3%	39,6%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – MG

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	17,0%	16,2%
Idiomas	13,2%	15,0%
Informática	60,0%	58,7%
Outros	28,0%	31,2%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – MG

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	17,2%	40,4%
Idiomas	12,6%	40,6%
Informática	62,6%	51,5%
Outros	30,2%	30,7%

**Espírito Santo – ES**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – ES

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	18.078	10,86%	96.976	58,28%	51.353	30,86%	166.407
Língua estrangeira	18.899	11,36%	96.155	57,78%	51.353	30,86%	166.407
Informática	74.708	44,89%	40.346	24,25%	51.353	30,86%	166.407
Outros	42.641	25,62%	72.413	43,52%	51.353	30,86%	166.407

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – ES

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	18,4%	17,1%	16,2%	14,7%	13,9%	14,2%
Idiomas	22,0%	19,5%	14,8%	15,0%	15,3%	16,6%
Informática	59,9%	63,5%	65,6%	65,7%	65,5%	63,6%
Outros	37,4%	35,3%	38,8%	37,5%	35,6%	43,8%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – ES

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	7,7%	11,4%	14,9%	18,2%	20,8%	25,3%	29,4%	30,9%	8,1%
Idiomas	6,5%	10,4%	14,8%	18,6%	22,6%	32,5%	37,2%	38,0%	10,7%
Informática	55,9%	66,3%	68,2%	66,7%	66,7%	61,2%	58,3%	61,4%	53,5%
Outros	35,5%	37,9%	38,0%	37,0%	36,7%	37,8%	34,2%	36,6%	33,6%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – ES

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	9,6%	16,5%	14,6%	12,5%
Idiomas	10,1%	17,2%	12,3%	11,8%
Informática	63,0%	65,2%	64,6%	70,8%
Outros	34,0%	37,4%	40,8%	34,7%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – ES

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	10,9%	10,0%	12,8%	14,7%	17,0%	19,2%	23,3%	27,3%	32,8%	35,5%	36,0%	39,0%	44,7%	45,6%	43,7%	45,8%	53,5%
Idiomas	12,5%	10,1%	12,5%	14,8%	17,6%	19,6%	24,4%	29,8%	36,0%	43,9%	48,6%	49,0%	57,0%	54,1%	63,7%	69,9%	69,6%
Informática	59,1%	62,7%	66,0%	66,4%	67,1%	68,2%	66,3%	64,3%	60,4%	59,9%	56,3%	57,2%	56,3%	54,1%	52,5%	46,6%	47,7%
Outros	36,9%	34,0%	36,6%	38,1%	39,1%	38,6%	38,9%	39,8%	40,3%	39,3%	36,7%	41,2%	46,1%	39,7%	43,7%	47,0%	47,7%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – ES

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	15,9%	15,5%
Idiomas	15,4%	17,7%
Informática	65,7%	64,0%
Outros	35,7%	38,8%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – ES

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	15,3%	35,9%
Idiomas	14,5%	38,4%
Informática	67,2%	57,5%
Outros	37,9%	37,3%

**Rio de Janeiro – RJ**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – RJ

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	87.956	14,50%	279.872	46,14%	238.781	39,36%	606.609
Língua estrangeira	111.695	18,41%	256.133	42,22%	238.781	39,36%	606.609
Informática	215.576	35,54%	152.252	25,10%	238.781	39,36%	606.609
Outros	134.637	22,20%	233.191	38,44%	238.781	39,36%	606.609



Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – RJ

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	25,8%	24,9%	25,0%	22,3%	24,5%	25,0%
Idiomas	36,7%	34,6%	28,1%	27,3%	30,1%	31,9%
Informática	55,1%	55,4%	61,8%	60,0%	60,2%	57,6%
Outros	37,9%	34,5%	39,2%	37,1%	37,1%	37,7%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – RJ

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	15,6%	20,0%	21,8%	24,6%	27,8%	32,4%	36,8%	42,7%	13,9%
Idiomas	15,3%	21,9%	26,5%	31,2%	36,6%	48,9%	56,1%	66,9%	18,7%
Informática	50,6%	59,9%	62,2%	61,0%	60,5%	54,7%	49,1%	47,8%	49,2%
Outros	33,5%	37,4%	37,9%	36,8%	36,6%	35,0%	33,9%	37,4%	33,7%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – RJ

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	21,9%	24,1%	20,9%	18,5%
Idiomas	25,2%	30,9%	27,1%	27,3%
Informática	59,7%	58,5%	55,3%	57,0%
Outros	36,3%	36,6%	36,7%	37,7%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – RJ

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	14,8%	17,6%	21,8%	23,6%	25,2%	27,3%	28,9%	33,3%	36,5%	38,4%	43,1%	42,7%	44,4%	46,6%	47,0%	49,2%	49,5%
Idiomas	21,3%	20,9%	25,6%	29,0%	31,9%	36,0%	39,8%	45,6%	51,5%	57,8%	61,6%	62,6%	66,9%	70,9%	73,5%	78,1%	82,7%
Informática	53,3%	57,0%	60,3%	61,3%	61,3%	60,3%	58,6%	56,8%	53,3%	51,7%	50,0%	48,7%	49,2%	43,6%	43,6%	44,7%	39,0%
Outros	36,4%	33,7%	36,6%	37,3%	38,3%	38,5%	38,5%	37,9%	38,3%	38,4%	40,1%	39,7%	38,7%	38,0%	40,3%	41,8%	43,9%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – RJ

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	25,4%	22,1%
Idiomas	30,3%	30,5%
Informática	57,5%	59,9%
Outros	34,5%	39,1%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – RJ

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	24,8%	34,3%
Idiomas	28,3%	45,1%
Informática	62,1%	53,8%
Outros	37,9%	36,1%

**São Paulo – SP**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – SP

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	129.504	9,78%	763.265	57,62%	431.788	32,60%	1.324.557
Língua estrangeira	236.768	17,88%	656.001	49,53%	431.788	32,60%	1.324.557
Informática	538.649	40,67%	354.120	26,73%	431.788	32,60%	1.324.557
Outros	280.590	21,18%	612.179	46,22%	431.788	32,60%	1.324.557

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – SP

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	18,6%	15,2%	14,5%	12,8%	22,7%	14,5%
Idiomas	28,9%	28,9%	23,7%	23,2%	36,0%	26,5%
Informática	56,0%	58,3%	63,4%	62,8%	57,3%	64,1%
Outros	35,8%	30,3%	33,7%	32,2%	32,1%	36,5%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – SP

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	7,8%	10,9%	12,5%	15,3%	17,0%	22,6%	26,9%	32,1%	7,6%
Idiomas	10,9%	18,3%	23,8%	29,4%	33,1%	41,1%	46,7%	55,0%	16,7%
Informática	50,7%	61,0%	63,5%	62,5%	63,1%	56,7%	52,7%	50,9%	49,7%
Outros	28,9%	31,5%	31,6%	31,9%	31,8%	31,8%	30,9%	33,7%	29,3%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – SP

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	11,6%	14,7%	14,3%	13,5%
Idiomas	22,2%	26,8%	26,2%	21,5%
Informática	59,8%	60,4%	65,2%	57,3%
Outros	30,7%	31,5%	33,0%	33,3%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – SP

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	10,1%	10,2%	11,2%	12,4%	13,7%	15,4%	17,1%	20,5%	24,2%	27,7%	30,1%	33,5%	37,4%	39,8%	44,6%	47,3%	49,7%
Idiomas	17,5%	17,6%	20,4%	23,5%	25,9%	29,3%	32,7%	37,8%	42,8%	48,6%	52,1%	56,3%	61,6%	64,0%	69,6%	71,9%	75,8%
Informática	54,3%	57,5%	60,7%	62,0%	62,8%	62,4%	61,7%	60,7%	58,3%	54,8%	53,7%	51,9%	48,3%	46,6%	44,3%	40,7%	40,0%
Outros	30,9%	28,7%	29,9%	31,3%	32,1%	32,8%	33,2%	33,7%	34,2%	34,4%	35,5%	35,2%	35,1%	36,3%	37,3%	38,0%	40,1%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – SP

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	14,7%	14,3%
Idiomas	26,7%	26,3%
Informática	59,6%	61,2%
Outros	28,8%	34,6%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – SP

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	14,3%	34,4%
Idiomas	25,6%	49,9%
Informática	63,7%	47,9%
Outros	32,3%	31,2%

**Paraná – PR**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – PR

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	45.348	11,15%	246.743	60,69%	114.486	28,16%	406.577
Língua estrangeira	57.328	14,10%	234.763	57,74%	114.486	28,16%	406.577
Informática	158.052	38,87%	134.039	32,97%	114.486	28,16%	406.577
Outros	82.603	20,32%	209.488	51,52%	114.486	28,16%	406.577

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – PR

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	10,7%	16,6%	13,7%	13,0%	22,5%	11,7%
Idiomas	14,4%	20,8%	16,1%	17,3%	26,9%	18,8%
Informática	40,1%	53,6%	55,7%	56,2%	54,2%	56,6%
Outros	28,9%	27,8%	30,0%	28,9%	29,2%	33,7%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – PR

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	7,0%	10,1%	13,4%	16,5%	20,2%	27,6%	31,6%	33,4%	7,3%
Idiomas	8,6%	12,9%	17,0%	20,7%	25,0%	34,4%	38,6%	44,3%	11,4%
Informática	44,1%	53,6%	56,9%	56,9%	58,1%	53,7%	51,4%	52,9%	37,7%
Outros	26,9%	28,8%	28,1%	28,3%	28,2%	29,0%	28,0%	30,7%	25,1%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – PR

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	10,6%	15,9%	19,6%	11,3%
Idiomas	18,1%	19,7%	21,5%	19,8%
Informática	53,5%	54,2%	50,5%	51,0%
Outros	27,9%	28,3%	24,8%	28,8%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – PR

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	11,6%	8,5%	11,2%	12,8%	14,8%	17,3%	20,4%	24,6%	30,3%	34,0%	36,3%	42,3%	46,3%	48,3%	50,5%	52,5%	53,8%
Idiomas	17,4%	14,0%	15,0%	16,4%	17,9%	20,4%	23,7%	28,4%	34,2%	40,8%	44,9%	51,7%	53,0%	57,8%	63,6%	69,1%	75,8%
Informática	49,4%	50,3%	53,7%	54,9%	55,6%	56,0%	56,5%	56,3%	55,2%	53,9%	51,6%	51,3%	52,2%	47,3%	46,5%	44,7%	45,0%
Outros	26,9%	24,9%	26,6%	28,0%	29,0%	30,0%	30,7%	30,7%	31,2%	32,8%	32,5%	34,8%	35,6%	33,5%	38,3%	38,6%	37,6%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – PR

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	16,0%	15,0%
Idiomas	20,2%	19,0%
Informática	53,3%	55,0%
Outros	26,1%	30,6%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – PR

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	17,2%	42,2%
Idiomas	19,9%	43,6%
Informática	59,1%	48,8%
Outros	28,9%	31,2%

## Santa Catarina – SC

### Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – SC

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	13.079	7,96%	97.183	59,18%	53.945	32,85%	164.207
Língua estrangeira	20.025	12,19%	90.237	54,95%	53.945	32,85%	164.207
Informática	57.815	35,21%	52.447	31,94%	53.945	32,85%	164.207
Outros	32.999	20,10%	77.263	47,05%	53.945	32,85%	164.207

### Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – SC

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	10,3%	12,2%	12,6%	10,4%	10,6%	7,9%
Idiomas	19,1%	19,0%	14,4%	15,2%	16,1%	14,8%
Informática	53,8%	51,5%	54,9%	55,9%	53,2%	51,9%
Outros	31,9%	29,3%	32,2%	31,9%	30,5%	33,3%

### Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – SC

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	6,1%	7,3%	9,7%	12,8%	14,4%	20,3%	24,1%	26,1%	4,8%
Idiomas	7,6%	11,1%	14,6%	18,2%	22,4%	32,1%	37,8%	39,2%	11,1%
Informática	44,7%	52,4%	54,4%	53,5%	55,4%	50,6%	47,3%	48,8%	41,4%
Outros	28,2%	29,4%	30,4%	29,8%	30,7%	29,8%	31,2%	30,4%	25,6%

### Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – SC

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	8,8%	12,3%	7,2%	9,6%
Idiomas	12,5%	19,0%	9,9%	11,3%
Informática	50,5%	52,7%	49,3%	36,5%
Outros	28,6%	30,1%	23,7%	27,0%

### Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – SC

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	10,0%	8,0%	9,5%	10,1%	10,2%	11,2%	13,0%	15,2%	17,9%	21,1%	20,7%	25,6%	29,6%	35,9%	36,3%	48,1%	48,7%
Idiomas	14,8%	11,8%	13,1%	14,3%	15,5%	17,8%	20,7%	24,6%	30,3%	35,7%	42,3%	41,7%	48,0%	54,0%	59,4%	70,1%	72,8%
Informática	47,6%	49,9%	51,8%	52,9%	53,2%	53,9%	54,8%	53,5%	52,6%	54,0%	50,8%	51,3%	46,2%	46,3%	42,8%	40,6%	42,7%
Outros	32,0%	27,2%	28,3%	29,2%	29,7%	30,7%	31,6%	32,3%	33,0%	32,7%	34,2%	33,7%	37,9%	32,3%	35,1%	40,9%	36,9%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – SC

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	12,7%	10,8%
Idiomas	18,1%	18,2%
Informática	51,1%	54,1%
Outros	27,9%	32,4%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – SC

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	11,7%	29,9%
Idiomas	16,2%	39,2%
Informática	55,4%	44,2%
Outros	30,3%	29,9%

**Rio Grande do Sul – RS**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – RS

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	44.002	9,28%	312.868	66,01%	117.103	24,71%	473.973
Língua estrangeira	54.031	11,40%	302.839	63,89%	117.103	24,71%	473.973
Informática	190.265	40,14%	166.605	35,15%	117.103	24,71%	473.973
Outros	105.115	22,18%	251.755	53,12%	117.103	24,71%	473.973

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – RS

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	12,2%	12,5%	12,1%	11,8%	11,1%	8,4%
Idiomas	15,6%	15,7%	12,1%	13,7%	14,9%	12,8%
Informática	44,9%	52,9%	55,3%	55,4%	58,1%	49,9%
Outros	27,0%	28,9%	31,6%	31,4%	31,4%	30,8%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – RS

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	6,3%	7,9%	9,7%	13,2%	16,1%	23,1%	27,6%	32,7%	6,3%
Idiomas	6,4%	9,5%	12,1%	15,6%	20,0%	29,1%	33,2%	43,2%	8,7%
Informática	43,1%	52,8%	56,0%	54,8%	55,5%	50,6%	49,7%	51,1%	42,6%
Outros	27,9%	28,8%	30,5%	29,9%	29,4%	28,9%	29,6%	31,2%	27,4%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – RS

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	7,8%	12,8%	11,5%	10,1%
Idiomas	11,8%	15,5%	12,8%	12,3%
Informática	53,0%	53,4%	46,8%	47,4%
Outros	27,8%	29,6%	26,7%	27,9%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – RS

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	9,2%	7,3%	10,2%	11,6%	12,6%	15,0%	16,9%	19,3%	24,7%	29,5%	33,8%	36,0%	41,3%	43,7%	46,9%	52,0%	56,1%
Idiomas	10,9%	8,4%	11,2%	13,8%	15,9%	19,1%	22,8%	27,6%	33,3%	39,5%	43,8%	49,6%	50,4%	58,2%	61,4%	65,6%	71,3%
Informática	46,2%	47,8%	53,5%	55,6%	56,6%	57,5%	57,5%	57,5%	55,6%	52,6%	52,9%	51,2%	49,7%	47,8%	45,1%	42,5%	43,6%
Outros	29,0%	25,7%	28,9%	30,0%	31,3%	31,6%	32,3%	33,0%	33,5%	33,7%	35,7%	33,9%	35,9%	36,2%	37,5%	35,9%	41,8%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – RS

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	12,9%	11,6%
Idiomas	15,0%	15,3%
Informática	53,5%	53,1%
Outros	27,8%	31,5%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – RS

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	14,2%	27,5%
Idiomas	15,8%	30,7%
Informática	58,2%	50,4%
Outros	31,0%	32,2%

**Mato Grosso do Sul – MS**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – MS

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	19.587	12,03%	99.972	61,38%	43.305	26,59%	162.864
Língua estrangeira	12.470	7,66%	107.089	65,75%	43.305	26,59%	162.864
Informática	71.172	43,70%	48.387	29,71%	43.305	26,59%	162.864
Outros	38.897	23,88%	80.662	49,53%	43.305	26,59%	162.864

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – MS

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	17,5%	17,5%	16,6%	15,3%	18,6%	13,3%
Idiomas	14,9%	12,2%	9,2%	8,8%	14,8%	8,2%
Informática	56,8%	58,9%	59,9%	60,3%	58,6%	55,1%
Outros	34,8%	31,9%	34,3%	32,8%	31,8%	28,1%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – MS

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	9,7%	13,9%	15,2%	17,8%	20,2%	22,7%	26,2%	30,9%	8,7%
Idiomas	5,0%	7,0%	8,6%	11,3%	13,2%	19,9%	23,1%	29,5%	7,0%
Informática	47,6%	58,0%	62,5%	64,0%	64,2%	62,2%	60,4%	60,6%	47,0%
Outros	30,3%	32,1%	33,6%	32,7%	33,0%	33,9%	32,0%	35,2%	29,9%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – MS

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	11,3%	16,7%	9,8%	9,5%
Idiomas	8,3%	10,6%	6,6%	9,5%
Informática	52,2%	60,0%	47,6%	58,0%
Outros	30,2%	32,7%	25,4%	34,3%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – MS

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	12,1%	12,1%	14,8%	17,3%	18,4%	21,1%	23,4%	26,3%	31,8%	33,0%	36,3%	39,6%	40,0%	44,7%	47,5%	44,8%	45,9%
Idiomas	8,7%	7,0%	8,2%	9,8%	11,1%	14,3%	16,3%	22,1%	27,7%	33,4%	38,9%	39,1%	47,2%	50,4%	57,9%	59,3%	63,3%
Informática	50,0%	55,9%	60,6%	61,6%	63,1%	63,7%	62,5%	61,1%	59,3%	59,2%	58,3%	55,4%	59,7%	59,6%	53,2%	52,3%	57,3%
Outros	29,4%	29,7%	32,1%	33,4%	35,3%	36,2%	36,2%	35,9%	37,7%	36,1%	37,8%	42,2%	41,9%	44,7%	43,9%	44,8%	44,5%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – MS

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	17,2%	15,5%
Idiomas	10,0%	10,9%
Informática	60,2%	58,7%
Outros	31,6%	33,6%



Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – MS

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	20,6%	28,4%
Idiomas	10,1%	25,1%
Informática	64,5%	58,4%
Outros	34,1%	35,4%

**Mato Grosso – MT**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – MT

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	20.719	11,51%	111.504	61,94%	47.795	26,55%	180.018
Língua estrangeira	15.146	8,41%	117.077	65,04%	47.795	26,55%	180.018
Informática	84.437	46,90%	47.786	26,55%	47.795	26,55%	180.018
Outros	47.321	26,29%	84.902	47,16%	47.795	26,55%	180.018

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – MT

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	13,0%	15,6%	17,3%	15,3%	16,2%	13,4%
Idiomas	13,0%	14,9%	10,0%	10,0%	11,4%	12,2%
Informática	59,8%	63,2%	64,3%	64,2%	65,0%	55,5%
Outros	38,0%	35,6%	35,9%	35,8%	35,9%	37,0%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – MT

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	10,0%	12,8%	14,4%	16,1%	18,6%	20,9%	22,8%	27,3%	9,7%
Idiomas	5,9%	7,6%	9,5%	11,9%	13,0%	19,3%	22,6%	30,2%	7,0%
Informática	53,3%	63,0%	66,6%	67,7%	67,8%	65,6%	62,9%	64,8%	51,7%
Outros	33,7%	36,3%	36,0%	35,9%	35,9%	37,2%	35,1%	37,9%	33,5%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – MT

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	10,6%	16,1%	13,1%	9,2%
Idiomas	8,3%	11,7%	15,4%	9,2%
Informática	56,5%	64,5%	52,9%	57,5%
Outros	34,3%	35,9%	35,1%	38,6%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – MT

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	13,9%	11,9%	14,0%	15,7%	15,7%	18,6%	19,8%	23,1%	25,9%	25,8%	27,2%	32,9%	34,7%	37,8%	41,3%	48,2%	41,4%
Idiomas	8,1%	7,4%	8,5%	9,8%	11,4%	14,6%	17,1%	21,4%	25,8%	30,5%	34,6%	39,9%	44,6%	48,9%	52,8%	59,9%	63,2%
Informática	57,4%	60,3%	64,6%	66,3%	66,8%	66,6%	66,3%	65,8%	63,0%	64,4%	61,2%	59,6%	62,4%	58,6%	61,5%	56,9%	52,9%
Outros	34,6%	32,8%	35,2%	36,8%	36,9%	37,8%	38,9%	40,1%	40,1%	40,3%	39,3%	40,3%	39,8%	43,1%	44,7%	46,8%	48,4%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – MT

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	16,7%	14,4%
Idiomas	11,2%	11,8%
Informática	64,8%	62,6%
Outros	35,6%	36,1%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – MT

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	16,8%	30,1%
Idiomas	10,1%	29,6%
Informática	66,4%	58,0%
Outros	36,7%	34,6%

**Goiás – GO**

Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – GO

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	24.775	9,21%	150.899	56,12%	93.199	34,66%	268.873
Língua estrangeira	20.767	7,72%	154.907	57,61%	93.199	34,66%	268.873
Informática	111.411	41,44%	64.263	23,90%	93.199	34,66%	268.873
Outros	55.136	20,51%	120.538	44,83%	93.199	34,66%	268.873

Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – GO

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	12,4%	16,4%	13,4%	13,1%	13,9%	11,5%
Idiomas	13,7%	14,8%	10,4%	10,5%	10,8%	14,4%
Informática	56,7%	61,6%	64,5%	64,4%	63,9%	65,5%
Outros	29,7%	30,9%	32,3%	31,4%	31,7%	32,8%

Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – GO

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	7,7%	10,6%	12,2%	15,6%	18,0%	20,6%	23,2%	27,0%	7,5%
Idiomas	5,6%	7,5%	9,5%	12,8%	14,8%	21,9%	24,1%	28,8%	7,2%
Informática	54,2%	63,3%	65,8%	65,6%	66,6%	63,3%	60,6%	62,3%	50,9%
Outros	29,6%	31,6%	31,3%	31,4%	31,6%	32,7%	31,8%	34,8%	28,7%

Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – GO

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	11,5%	14,2%	17,0%	11,9%
Idiomas	9,6%	11,9%	18,3%	10,5%
Informática	59,7%	63,6%	65,4%	63,0%
Outros	31,8%	31,4%	32,7%	37,0%

Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – GO

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	10,2%	9,7%	12,2%	13,9%	15,6%	17,6%	19,8%	24,3%	25,1%	31,2%	33,8%	35,1%	41,8%	40,3%	45,8%	51,0%	39,9%
Idiomas	9,2%	7,9%	9,4%	10,8%	12,2%	14,1%	17,6%	21,8%	26,6%	32,7%	37,9%	38,3%	46,3%	50,0%	54,0%	68,4%	63,9%
Informática	57,0%	61,3%	64,2%	65,2%	66,0%	64,9%	64,4%	62,4%	60,8%	57,9%	54,9%	55,1%	56,8%	55,7%	48,7%	50,2%	53,8%
Outros	29,9%	29,3%	30,9%	31,4%	32,7%	33,0%	34,6%	34,4%	34,5%	36,5%	35,9%	36,5%	34,6%	41,0%	35,4%	44,7%	42,6%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – GO

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	14,6%	13,6%
Idiomas	11,5%	12,2%
Informática	63,8%	63,0%
Outros	30,1%	32,9%

Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – GO

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	15,0%	32,4%
Idiomas	10,6%	29,2%
Informática	67,1%	57,5%
Outros	32,2%	32,5%

## Distrito Federal – DF

### Participação em cursos suplementares – Enem 2014 – DF

Cursos	Sim		Não		N.A.		Total
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.
Pré-vestibular	15.266	9,49%	96.725	60,11%	48.931	30,41%	160.922
Língua estrangeira	27.475	17,07%	84.516	52,52%	48.931	30,41%	160.922
Informática	75.172	46,71%	36.819	22,88%	48.931	30,41%	160.922
Outros	39.246	24,39%	72.745	45,21%	48.931	30,41%	160.922

### Percentual de participação em cursos, segundo a cor declarada – Enem 2014 – DF

Cursos	Não dec.	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Pré-vestibular	17,7%	17,3%	12,3%	12,1%	13,3%	10,3%
Idiomas	31,2%	29,7%	22,7%	22,3%	23,7%	24,5%
Informática	61,9%	63,8%	68,9%	68,3%	68,7%	70,0%
Outros	40,7%	34,3%	36,4%	34,8%	33,0%	38,4%

### Percentual de participação em cursos, segundo a escolaridade da mãe – Enem 2014 – DF

Cursos	Não est.	1ª à 4ª	5ª à 8ª	EM inc.	EM comp.	ES inc.	ES comp.	Pós-grad.	Não sabe
Pré-vestibular	7,9%	10,0%	10,1%	12,1%	16,2%	21,5%	32,3%	40,0%	7,4%
Idiomas	10,5%	14,9%	20,2%	27,2%	32,5%	44,1%	51,5%	60,9%	16,6%
Informática	58,3%	68,3%	71,5%	71,7%	70,0%	65,1%	57,6%	53,7%	56,5%
Outros	33,4%	35,8%	35,8%	35,4%	34,3%	33,4%	34,0%	37,4%	34,1%

### Percentual de participação em cursos, segundo o local de residência – Enem 2014 – DF

Cursos	Zona rural	Zona urbana	Com. indíg.	Com. quilomb.
Pré-vestibular	11,0%	13,8%	21,7%	17,4%
Idiomas	20,1%	24,9%	34,2%	16,1%
Informática	66,0%	67,2%	64,2%	68,4%
Outros	34,0%	35,1%	41,7%	38,7%

### Percentual de participação em cursos, segundo a renda familiar – Enem 2014 – DF

Cursos	Sem renda	Até 1 sm	Mais de 1 até 1,5	Mais de 1,5 e até 2	Mais de 2 e até 2,5	Mais de 2,5 e até 3	Mais de 3 e até 4	Mais de 4 e até 5	Mais de 5 e até 6	Mais de 6 e até 7	Mais de 7 e até 8	Mais de 8 e até 9	Mais de 9 e até 10	Mais de 10 e até 12	Mais de 12 e até 15	Mais de 15 e até 20	Acima 20 sm
Pré-vestibular	11,4%	8,0%	9,7%	11,3%	11,9%	14,7%	17,5%	22,2%	27,6%	33,6%	34,3%	38,6%	42,4%	45,0%	49,1%	50,3%	53,8%
Idiomas	18,3%	15,2%	19,0%	22,4%	24,0%	28,3%	32,9%	38,0%	43,5%	50,2%	51,1%	56,7%	61,4%	61,9%	69,7%	76,2%	79,9%
Informática	61,0%	65,1%	69,9%	71,0%	70,8%	69,9%	67,3%	66,3%	62,1%	58,7%	57,9%	55,6%	54,1%	54,3%	50,5%	46,7%	44,9%
Outros	34,3%	32,4%	34,1%	35,6%	37,1%	36,7%	37,0%	37,4%	35,5%	36,5%	39,8%	36,7%	39,5%	41,5%	42,6%	43,6%	47,3%

Percentual de participação em cursos, segundo o sexo – Enem 2014 – DF

Cursos	Feminino	Masculino
Pré-vestibular	13,5%	13,8%
Idiomas	23,9%	25,3%
Informática	65,9%	68,7%
Outros	32,9%	37,9%

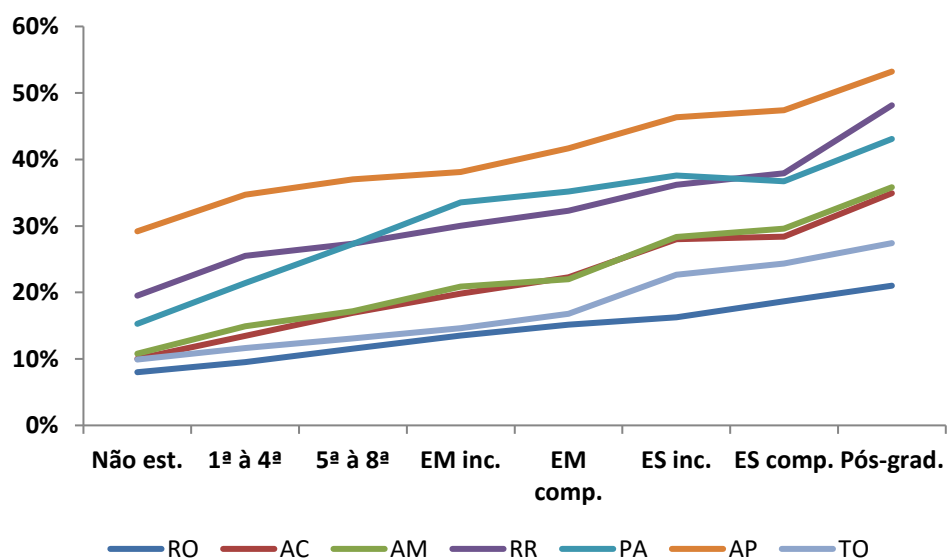
Percentual de participação em cursos, segundo o tipo de escola – Enem 2014 – DF

Cursos	Pública	Privada
Pré-vestibular	13,1%	28,8%
Idiomas	22,8%	41,5%
Informática	70,7%	58,8%
Outros	35,5%	37,3%

## Anexo 2 – Percentuais de participação em cursos, segundo os anos de estudo da mãe – Enem 2014

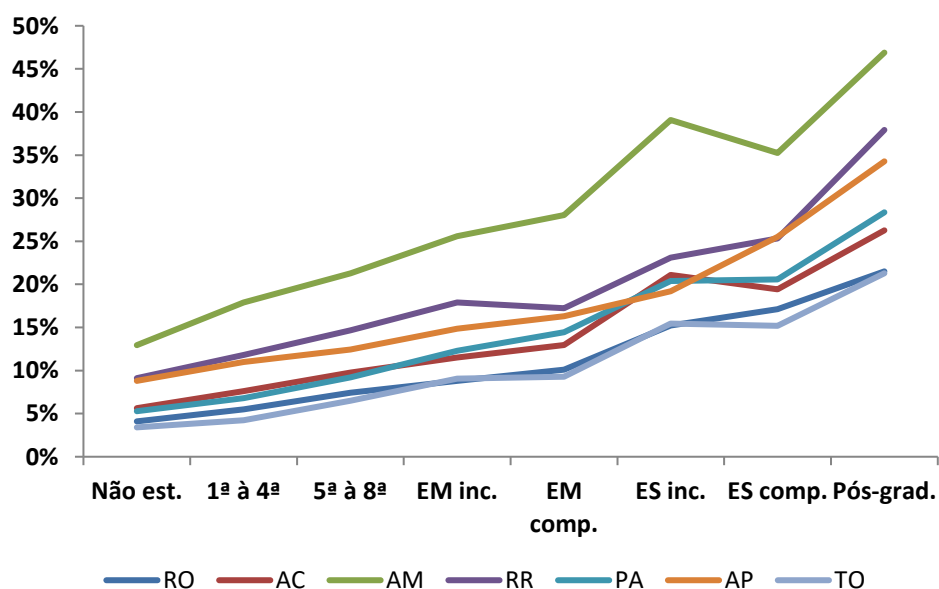
### Região Norte

#### Percentual de participação em cursos preparatórios para o vestibular, segundo a escolaridade da mãe



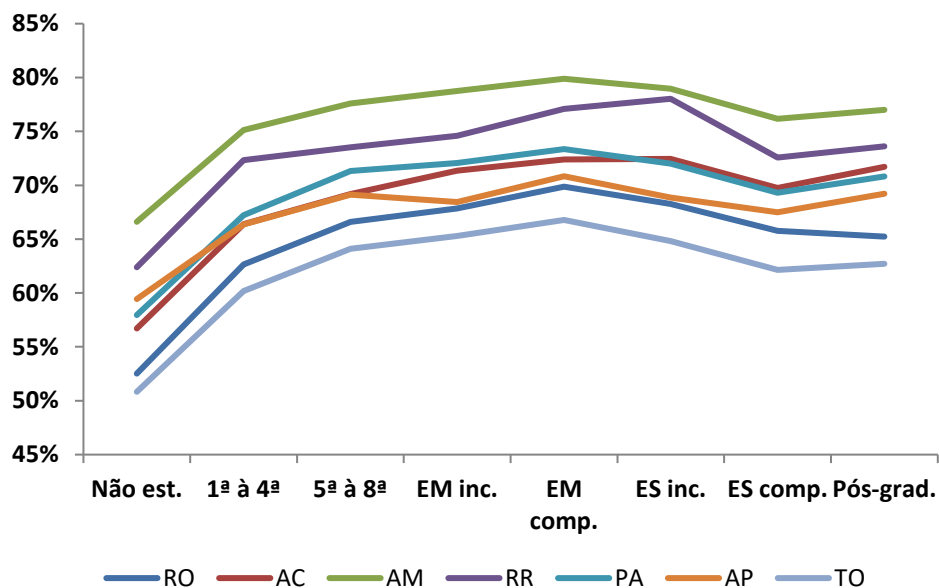
Fonte: Enem 2014/INEP – Elaboração própria

#### Percentual de participação em cursos de idiomas, segundo a escolaridade da mãe



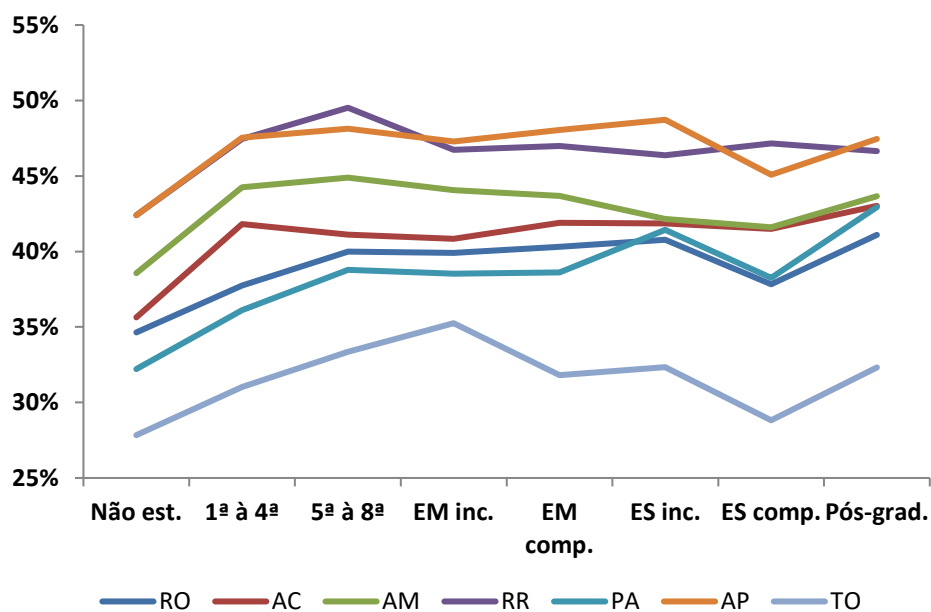
Fonte: Enem 2014/INEP – Elaboração própria

### Percentual de participação em cursos de informática, segundo a escolaridade da mãe



Fonte: Enem 2014/INEP – Elaboração própria

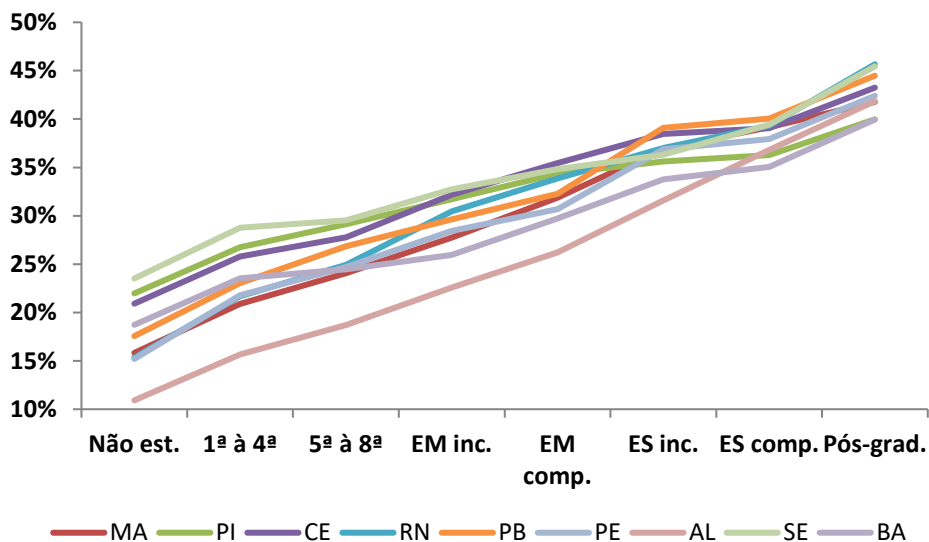
### Percentual de participação em outros cursos, segundo a escolaridade da mãe



Fonte: Enem 2014/INEP – Elaboração própria

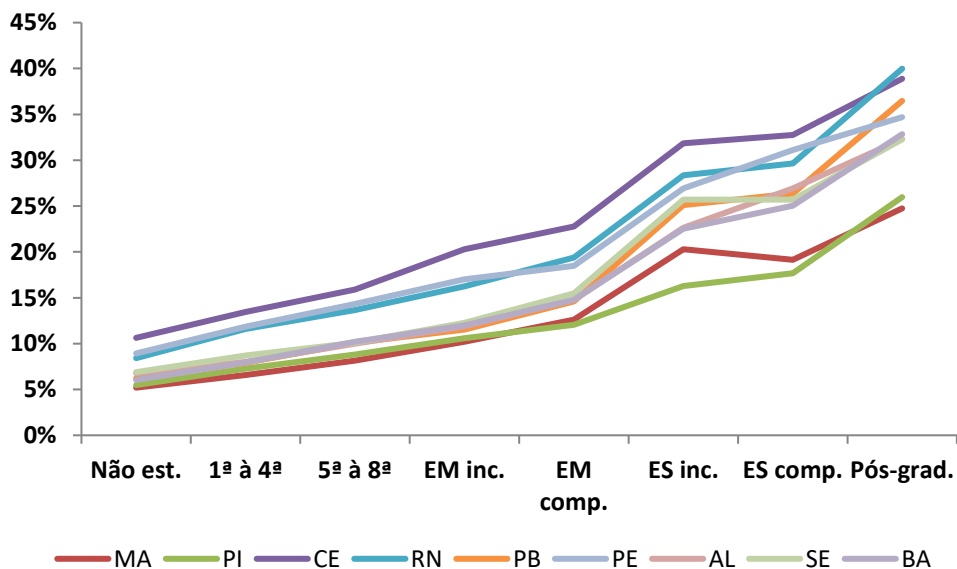
## Região Nordeste

Percentual de participação em cursos preparatórios para o vestibular, segundo a escolaridade da mãe



Fonte: Enem 2014/INEP – Elaboração própria

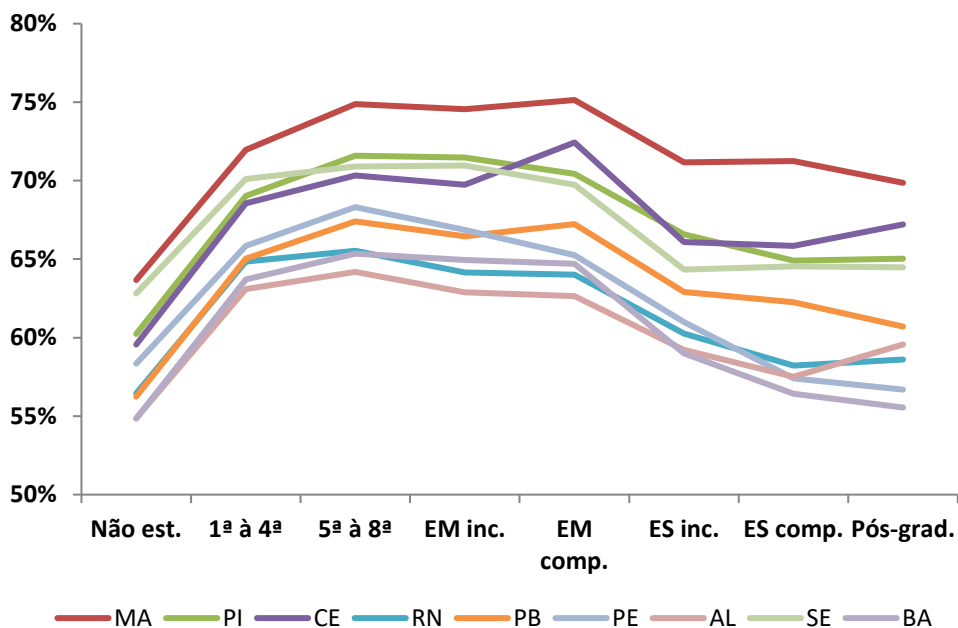
Percentual de participação em cursos de idiomas, segundo a escolaridade da mãe



Fonte: Enem 2014/INEP – Elaboração própria

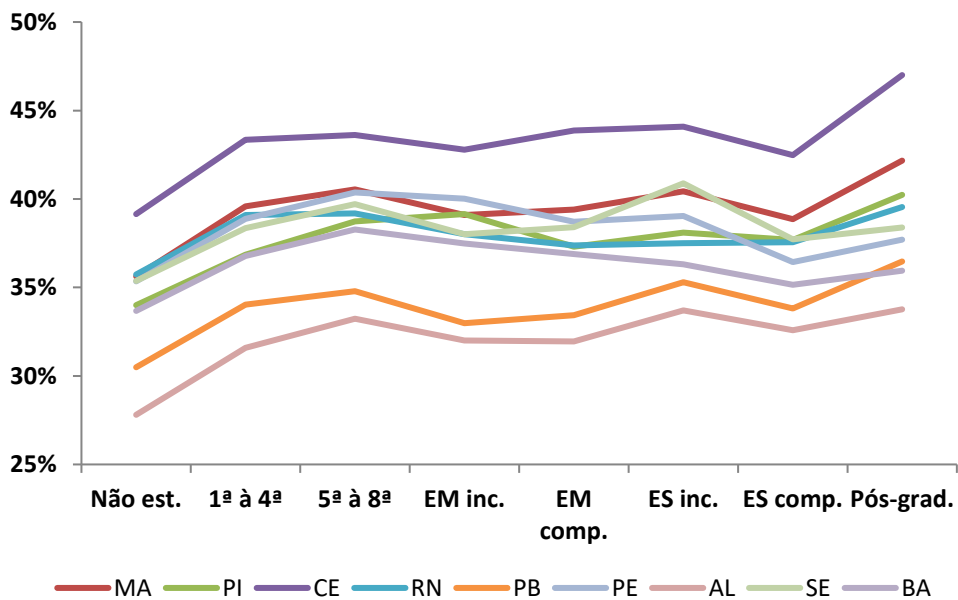


### Percentual de participação em cursos de informática, segundo a escolaridade da mãe



Fonte: Enem 2014/INEP – Elaboração própria

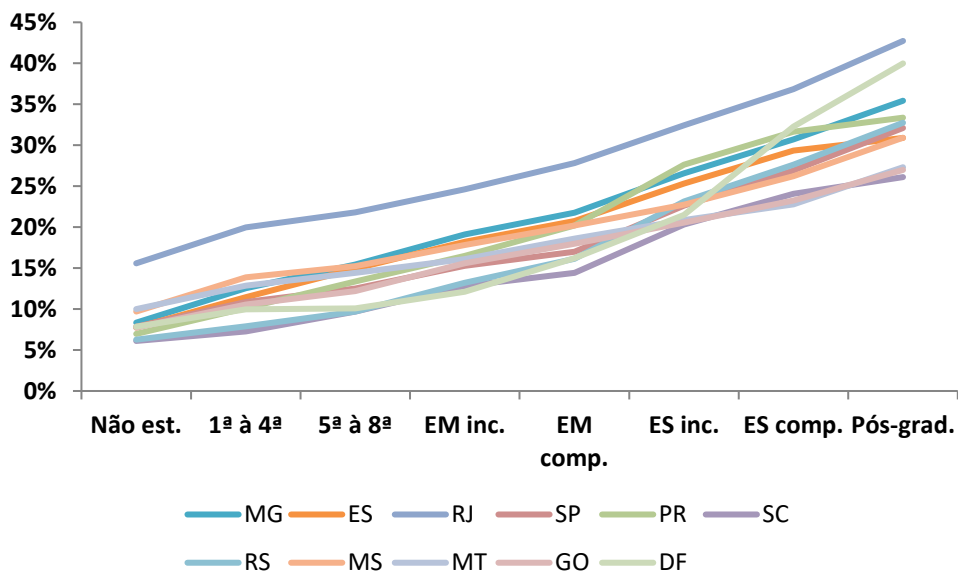
### Percentual de participação em outros cursos, segundo a escolaridade da mãe



Fonte: Enem 2014/INEP – Elaboração própria

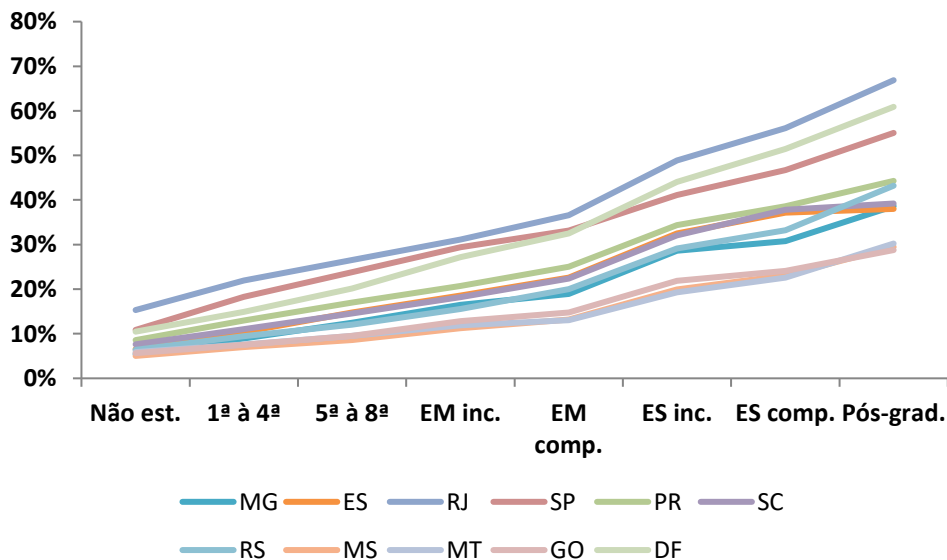
## Regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul

Percentual de participação em cursos preparatórios para o vestibular, segundo a escolaridade da mãe



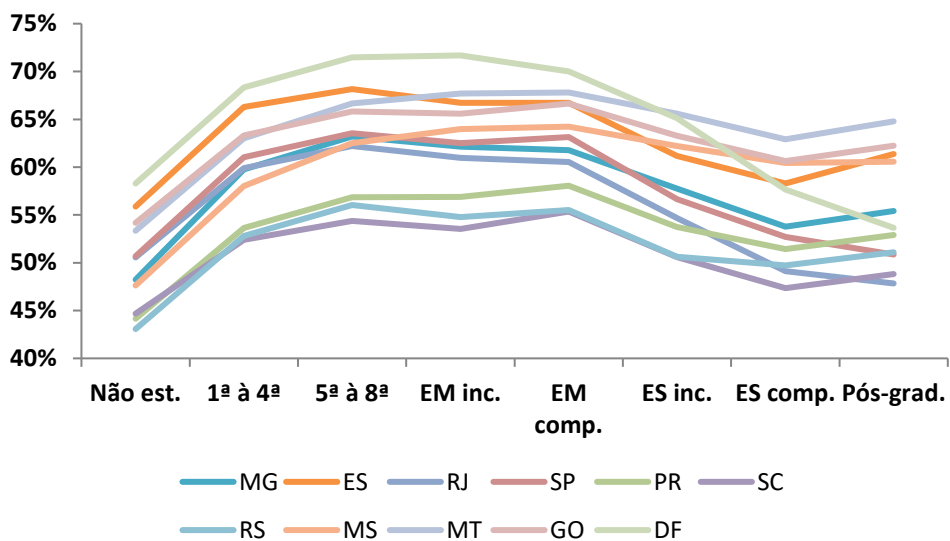
Fonte: Enem 2014/INEP – Elaboração própria

Percentual de participação em cursos de idiomas, segundo a escolaridade da mãe



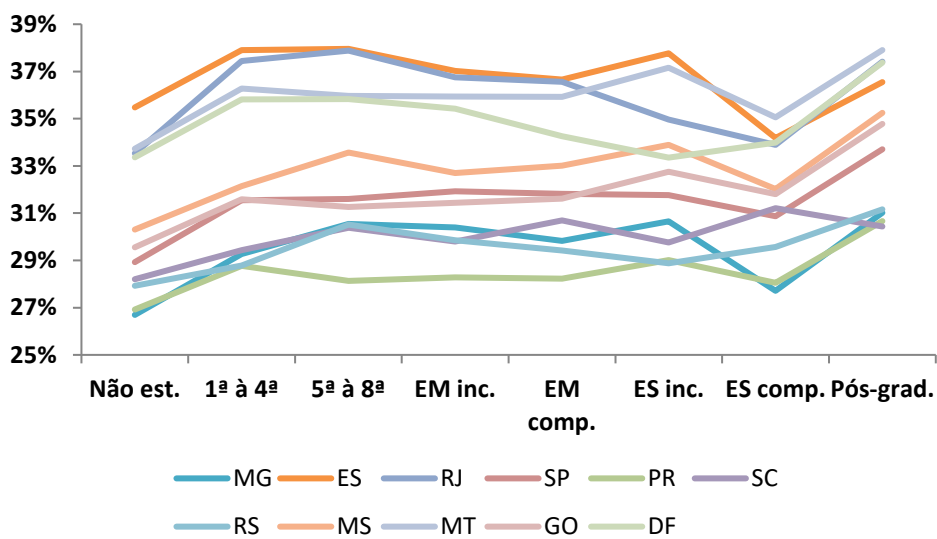
Fonte: Enem 2014/INEP – Elaboração própria

### Percentual de participação em cursos de informática, segundo a escolaridade da mãe



Fonte: Enem 2014/INEP – Elaboração própria

### Percentual de participação em outros cursos, segundo a escolaridade da mãe



Fonte: Enem 2014/INEP – Elaboração própria

### Anexo 3 – Variáveis e categorias utilizadas nas regressões de fatores associados à participação em cursos

Variáveis e categorias	Nome na tabela de resultados
Idade	Idade
Sexo	
Feminino	omitda
Masculino	masculino
Cor/raça	
Preta	preta
Parda	parda
Outras	omitda
Escolaridade do pai	
Estudou até o ensino fundamental	omitda
Estudou até o ensino médio	esc_pai_ate_EM
Estudou até o ensino superior ou pós-graduação	esc_pai_ES_pós
Escolaridade da mãe	
Estudou até o ensino fundamental	omitda
Estudou até o ensino médio	esc_mae_ate_EM
Estudou até o ensino superior ou pós-graduação	esc_mae_ES_pós
Renda familiar mensal	
Até 2 salários mínimos	omitda
Mais de 2 até 5 salários mínimos	renda_mais_2sm_ate_5sm
Mais de 5 salários mínimos	renda_5sm_mais
Número de pessoas na residência	
Até 4 pessoas	omitda
Mais de 4 até 6 pessoas	n_pessoas_casa_mais_4_ate6
Mais de 6 pessoas	n_pessoas_casa_6_mais
Número de computadores na residência	
Não tem computador	omitda
Tem 1 computador	comput_1
Tem 2 computadores ou mais	comput_2_mais
Número de carros na residência	
Não tem carro	omitda
Tem 1 carro	carro_1
Tem 2 carros ou mais	carro_2_mais
Acesso à internet na residência	
Não tem acesso à internet	omitda
Tem 1 ponto de acesso	internet_1
Tem 2 pontos de acesso ou mais	internet_2_mais
Mensalista na residência	
Não tem mensalista	omitda
Uma mensalista trabalha na residência	mensalista_1
Duas ou mais mensalistas trabalham na residência	mensalista_2_mais
Motivo para participar do Enem: testar conhecimentos	mot_teste_conhec
Motivo para participar do Enem: ajudar a conseguir emprego	mot_emprego

Motivo para participar do Enem: ingressar no ensino superior público	mot_ES_publica
Motivo para participar do Enem: ingressar no ensino superior privado	mot_ES_privada
Motivo para participar do Enem: conseguir bolsa de estudos (Prouni e outras)	mot_bolsa
Rede de ensino da escola em que estuda	
Privada	omitda
Federal	federal
Estadual	estadual
Municipal	municipal
Local de residência	
Rural	omitda
Urbana	resid_urbana

---

## Anexo 4 – Variáveis e categorias utilizadas nas regressões de fatores associados ao desempenho no Enem de 2014

<b>Variáveis e categorias</b>	<b>Nome na tabela de resultados</b>
Participação em curso preparatório para o vestibular/Enem	pré-vestibular
Participação em cursos de idiomas	curso de idiomas
Participação em outros cursos	outros cursos
Idade	idade
Sexo	
Feminino	omitda
Masculino	masculino
Cor/raça	
Preta	preta
Parda	parda
Outras	omitda
Escolaridade do pai	
Estudou até o ensino fundamental	omitda
Estudou até o ensino médio	esc_pai_até_EM
Estudou até o ensino superior ou pós-graduação	esc_pai_ES_pós
Escolaridade da mãe	
Estudou até o ensino fundamental	omitda
Estudou até o ensino médio	esc_mãe_até_EM
Estudou até o ensino superior ou pós-graduação	esc_mãe_ES_pós
Renda familiar mensal	
Até 2 salários mínimos	omitda
Mais de 2 até 5 salários mínimos	renda_mais_2sm_até_5sm
Mais de 5 salários mínimos	renda_5sm_mais
Número de pessoas na residência	
Até 4 pessoas	omitda
Mais de 4 até 6 pessoas	n_pessoas_casa_mais_4_a_6
Mais de 6 pessoas	n_pessoas_casa_6_mais
Número de computadores na residência	
Não tem computador	omitda
Tem 1 computador	comput_1
Tem 2 computadores ou mais	comput_2_mais
Número de carros na residência	
Não tem carro	omitda
Tem 1 carro	carro_1
Tem 2 carros ou mais	carro_2_mais
Acesso à internet na residência	
Não tem acesso à internet	omitda
Tem 1 ponto de acesso	internet_1
Tem 2 pontos de acesso ou mais	internet_2_mais
Mensalista na residência	
Não tem mensalista	omitda
Uma mensalista trabalha na residência	mensalista_1

Duas ou mais mensalistas trabalham na residência	mensalista_2_mais
Motivo para participar do Enem: testar conhecimentos	mot_teste_conhec
Motivo para participar do Enem: ajudar a conseguir emprego	mot_emprego
Motivo para participar do Enem: ingressar no ensino superior público	mot_ES_pública
Motivo para participar do Enem: ingressar no ensino superior privado	mot_ES_privada
Motivo para participar do Enem: conseguir bolsa de estudos (Prouni e outras)	mot_bolsa
Rede de ensino da escola em que estuda	
Privada	omitda
Federal	federal
Estadual	estadual
Municipal	municipal
Horas diárias de aulas	h_aula
Tamanho da turma	t_turma
Percentual de docentes com ensino superior	doc_ens_sup
Laboratório de informática na escola	lab_informática
Laboratório de ciências na escola	lab_ciências
Biblioteca na escola	biblioteca
Sala de leitura na escola	sala de leitura
Auditório na escola	auditório
Número de computadores disponíveis para os alunos	n° comput alunos
Escola abre nos finais de semana	esc abre final de semana

---