

Os métodos mistos na análise sociológica da educação e a relativização das fronteiras entre micro e macro

Rodrigo Rosistolato

Rodrigo Rosistolato

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
UFRJ

E-mail: rodrigo.rosistolato@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-4025-0632>

Resumo

O objetivo do artigo é analisar e problematizar as fronteiras entre as abordagens micro e macro em sociologia da educação. A literatura – nacional e internacional – sobre métodos mistos de pesquisa indica a pertinência e a eficácia desse tipo de abordagem para o enfrentamento de problemas sociológicos de toda ordem. A discussão específica sobre educação segue em linha convergente, apontando as vantagens dos métodos mistos para a discussão sobre a consolidação dos sistemas educacionais e, principalmente, sobre a relação unidade escolar/sistema-rede de ensino. No primeiro momento, sintetizam-se os argumentos teóricos que sublinham os métodos mistos como um caminho eficaz para a pesquisa sociológica. Na sequência, analisa-se um conjunto de dados sobre a relação escola/sistema-rede de ensino na cidade do Rio de Janeiro, todos produzidos em uma pesquisa colaborativa, construída com base em métodos mistos, realizada no âmbito de um laboratório que agrega sociólogos, antropólogos e educadores. Daí a proposição de que pesquisas colaborativas permitem que as *expertises* de profissionais de diferentes áreas trabalhem com foco em questões comuns, desenvolvendo, com o máximo de refinamento, abordagens metodológicas inerentes a cada especialidade e, simultaneamente, mesclando-as para a ampliação do conhecimento sobre o objeto analisado.

Palavras-chave: Métodos mistos. Pesquisas quanti/quali. Relação escola/sistema-rede. Sociologia da educação.

Recebido em: 12/03/2020

Aprovado em: 25/08/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e72139>

Abstract**Mixed methods in the educational sociological analysis and the relativization of the boundaries between micro and macro**

The article analyze and problematize the boundaries between micro and macro approaches in sociology of education. The literature - national and international - on mixed research methods indicates the relevance and effectiveness of this approach for sociological problems analysis. The specific discussion on education follows a converging line, pointing out the advantages of mixed methods for the discussion on the educational systems and, mainly, on the relationship between the school and educational system. At first, I will synthesize the theoretical arguments that underline mixed methods as an effective approach for sociological research. In sequence, I will analyze a set of data on the relationship between school and educational system in the city of Rio de Janeiro, it is based on collaborative mixed methods research, carried out in a laboratory that brings together sociologists, anthropologists and educators. Hence the proposition that collaborative research allows that expertises from different areas to work with a focus on common issues, developing with maximum refinement methodological approaches inherent to each specialty and, simultaneously, merging them to expand knowledge about the object analysed.

Keywords: Mixed methods. Quanti/quali research. School educational system, Sociology of education.

Resumen**Los métodos mixtos en la análisis sociológico de la educación y la relativización de las fronteras entre micro y macro**

El objetivo del artículo es analizar y discutir las fronteras entre los enfoques micro y macro en Sociología de la Educación. La literatura – nacional y internacional – sobre los métodos mixtos de investigación indican la pertinencia y la eficacia de este tipo de enfoque para el enfrentamiento de los problemas sociológicos de todo orden. La discusión específica sobre la educación sigue en línea convergente indicando las ventajas de los métodos mixtos para la discusión sobre la consolidación de los sistemas educativos y, principalmente, sobre la relación unidad escolar/sistema-red de enseñanza. En el primer momento, sintetizaré los argumentos teóricos que subrayan los métodos mixtos como un camino eficaz para la investigación sociológica. Después, analizaré un conjunto de datos sobre la relación escuela/sistema-red de enseñanza en la ciudad de Rio de Janeiro, todos producidos en una investigación colaborativa con base en métodos mixtos, realizadas en el ámbito de un laboratorio que agrega sociólogos, antropólogos y educadores. De ahí, la proposición de que investigaciones colaborativas permiten que las capacidades de los profesionales de diferentes áreas trabajen con enfoque en cuestiones comunes, desarrollando, con el máximo refinamiento, enfoques metodológicos inherentes a cada especialidad y, simultáneamente, mezclándolas para la ampliación del conocimiento sobre el objeto estudiado.

Palabras clave: Métodos mixtos. Investigaciones cuan/cual. Relación escuela/sistema-red. Sociología de la Educación.

Introdução

A discussão apresentada neste artigo envolve dois caminhos complementares. O primeiro deles tem relação direta com o debate metodológico e epistemológico realizado nas ciências sociais, tanto no cenário nacional quanto no internacional. Trata-se de uma reflexão sobre as oposições entre abordagens micro e macrosociológicas. O principal argumento é que as fronteiras entre micro e macroanálises não são impermeáveis e que sua existência é mais significativa para as interações políticas entre pesquisadores das humanidades do que propriamente para o avanço do conhecimento científico sobre a vida social.

A demonstração do argumento sobre a permeabilidade das fronteiras se dará inicialmente com a descrição de debates nacionais e internacionais, conectada com a discussão teórica sobre micro e macroanálises. O mergulho nesse conjunto de reflexões permite a compreensão sobre os métodos quantitativos, os qualitativos e os métodos mistos como três vias possíveis e, por vezes, complementares para a realização de investigações que busquem escalas interpretativas ampliadas.

Na sequência, apresentarei os resultados de uma pesquisa realizada na Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Proposto por um conjunto de pesquisadores com *expertises* complementares – antropólogos, sociólogos e educadores –, o projeto foi estruturado e desenvolvido com métodos mistos. Descreverei as questões, os encaminhamentos e os resultados dessa investigação. Será possível perceber como a conjunção de *expertises* de profissionais de diferentes áreas permitiu o refinamento de abordagens metodológicas conectadas a cada especialidade e, simultaneamente, mescladas para o refinamento do conhecimento sobre o objeto analisado.

O outro caminho refere-se às questões da socialização e da formação *stricto sensu* de novas gerações de pesquisadores. A literatura, nacional e internacional, indica consensos sobre a pertinência do uso de métodos mistos para investigações de média ou larga escala interpretativa. Ao mesmo tempo, salienta dinâmicas e disputas no campo científico, referentes às abordagens quantitativas e qualitativas, que necessariamente reverberam na formação dos estudantes. Entende-se, aqui, que a ênfase na permeabilidade das fronteiras entre métodos quantitativos e qualitativos, assim como de abordagens micro e macro contribui para a formação de pesquisadores com um olhar mais refinado sobre a realidade social. A aprendizagem oriunda do contato com abordagens quantitativas, qualitativas e mistas permite desenhos de pesquisa pautados pela lógica holística, considerada pertinente para o avanço do conhecimento nas ciências humanas em geral, e na temática educacional em particular.

No cenário mais específico das ciências sociais no Brasil, entendo que a aproximação entre abordagens tradicionalmente associadas à sociologia e/ou à antropologia amplia o escopo de análise de temas educacionais. Essa aproximação permite uma abordagem consistente sobre a relação escola/sistema-

rede de ensino, assim como o avanço do debate teórico sobre as interações entre família/escola, uma das temáticas clássicas da educação no Brasil e no mundo¹.

Os métodos mistos como um caminho eficaz para a pesquisa sociológica

Os cursos de graduação em ciências humanas, especificamente os de sociologia, antropologia e ciência política, são transpassados por disputas diversas entre as áreas. Trata-se de questões ligadas às especificidades temáticas e disciplinares, aos posicionamentos políticos, entre outras.

Entre as polêmicas desenvolvidas durante essas contendas, as discussões relacionadas ao método e às filiações metodológicas chegam a criar, de acordo com Teddlie e Tashakkori (2009), três grandes fronteiras nas ciências humanas e sociais. Os autores trabalham na esteira da noção de “comunidade de pesquisadores”, desenvolvida por Kuhn (1994), e sinalizam que a análise social está dividida entre os pesquisadores quantitativistas, os qualitativistas e os orientados por métodos mistos.

Nas duas primeiras divisões – quantitativistas e qualitativistas –, os pesquisadores se enfrentam salientando questões epistemológicas centrais e trazendo argumentos sólidos em defesa da dedução ou da indução como caminho central para a pesquisa, assim como discutem as escalas interpretativas possíveis em um cenário com amostras recortadas quantitativa ou qualitativamente.² Essas oposições são construídas no plano da argumentação acadêmica e nas interações cotidianas. As ‘comunidades de pesquisadores’ consolidam-se por oposição e desenvolvem relações agonísticas, pautadas por uma gramática que envolve, inclusive, a conversão do vocabulário científico em categorias acusatórias.

Termos como positivismo, outrora ligados exclusivamente ao debate científico, são convertidos, como aponta Cano (2012), em acusações que não têm nenhuma relação com a prática científica. O autor indica que, embora não existam mais pesquisadores que se apresentem como positivistas, o uso da palavra contribui até mesmo para a classificação dos autores como conservadores e insensíveis às questões das minorias étnicas, raciais, de gênero, entre outras. Essa seria, nos dizeres de Cano (2012), uma versão mais “delirante” do antipositivismo.

A literatura científica sobre as disputas internas entre pesquisadores quantitativistas e qualitativistas no Brasil aponta algumas questões boas para pensarmos nesses dilemas. Especificamente na área de educação, Gatti (2001) elenca algumas transições que ela considera fundamentais para entendermos as tensões envolvidas nesse campo. A autora afirma que saltamos – a partir da década de 1980 – de pesquisas quantitativas que utilizavam modelos mais ou menos sofisticados para o que seria o lado oposto; uma “crítica desenfreada” aos métodos quantitativos, que, por um lado, revelava as fragilidades de pesquisas quantitativas, mas, por outro, não discutia as minúcias do cabedal de técnicas e metodologias de pesquisa agregadas na classificação geral de qualitativas. Ela também salienta as dinâmicas políticas relacionadas ao campo científico, e não, necessariamente, ao debate metodológico ou epistemológico sobre a produção de

conhecimento em sociologia da educação. É possível argumentar, seguindo a leitura da autora, que houve atravessamentos diversos entre a ciência e a política,³ revelados em publicações e eventos acadêmicos. Paradoxalmente, embora inerentes ao campo científico, essas disputas conformam-se também como obstáculos epistemológicos, no sentido proposto por Bachelard (1996), porque produzem negações por princípio em relação a um ou outro conjunto de técnicas e método.

As negações por princípio têm por base questões menos científicas e mais políticas, que, ao invés de ampliarem o conhecimento, tendem a travancar o seu desenvolvimento, como qualquer outro obstáculo epistemológico. Isso porque uma negação por princípio elimina os questionamentos teóricos e empíricos necessários ao desenvolvimento da ciência. Com base em Gatti (2001), entendemos que a crítica aos métodos quantitativos deixou de explicitar suas bases teóricas e/ou empíricas, produzindo silêncios diversos e contraproducentes para o desenvolvimento científico. Sobre tais silêncios, Johnson e Onwuegbuzie (2004) classificam os grupos quantitativistas e qualitativistas como puristas, que advogam, de forma implícita ou explícita, a impossibilidade da construção de métodos mistos de pesquisa. Tais divisões reverberam, segundo os autores, também na formação de novos pesquisadores, que compreendem, durante sua formação, que precisam se comprometer com uma ou outra escola de pensamento, para que consigam acesso a posições acadêmicas de destaque em pesquisa. Daí que os dois paradigmas de pesquisa – quantitativa *versus* qualitativa – resultariam em “culturas de pesquisa” inconciliáveis.

Em meio às disputas entre quantitativistas e qualitativistas, desenvolveu-se uma terceira comunidade de pesquisadores, pautada na expectativa de aproximar os métodos e refinar as técnicas com vistas ao aprimoramento das abordagens. Na literatura internacional, os chamados *mixed methods* são apresentados como um terceiro movimento metodológico, ou “terceira onda” (TEDDLIE; TASHAKKORI, 2003); como um terceiro caminho (GORARD; TAYLOR, 2004), e até mesmo como um terceiro paradigma de pesquisa (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004). Em todas as terminologias, os métodos mistos aparecem como uma alternativa às disputas travadas entre quantitativistas e qualitativistas, relativizando inclusive a necessidade de um ponto de partida dedutivo ou indutivo para a realização das investigações.

Johnson e Onwuegbuzie (2004) afirmam que a pesquisa orientada por *mixed methods* mistura métodos, abordagens, conceitos e linguagens presentes nas pesquisas qualitativa e quantitativa. Eles entendem esse tipo de pesquisa como uma terceira onda, um movimento alternativo ao paradigma das guerras entre os universos quantitativo e qualitativo, que oferece alternativas lógicas e práticas para o refinamento das análises do mundo social, rompendo, conseqüentemente, com as fronteiras entre abordagens indutivas e dedutivas. Nessa terceira onda, expectativas de explicação e interpretação da realidade seguem pareadas, ainda que cada pesquisador tenha clareza sobre os momentos em que cada lógica ganha maior protagonismo nas análises.

Teddlie e Tashakkori (2009) classificam os adeptos dos mixed methods como uma terceira comunidade de pesquisa. Os autores estão interessados em analisar as relações e interações existentes entre os três grandes grupos de pesquisadores, com foco nas investigações realizadas e nos processos formativos inerentes à construção social de novos pesquisadores no campo das ciências sociais e comportamentais. A noção de comunidade como espaço de compartilhamento de interesses e produção de solidariedade orienta as análises, que também tomam como objeto as interações entre as comunidades.

Gorard e Taylor (2004) argumentam mais diretamente sobre a pertinência do uso de *mixed methods* para o refinamento das abordagens em educação e nas ciências humanas em geral. Eles partem da premissa de que não há, efetivamente, análise quantitativa sem interpretação, da mesma forma que a análise qualitativa depende da quantificação para produzir interpretações fidedignas da realidade observada. As pesquisas podem partir de questões que exigem métodos diferentes, mas que não são divergentes e podem ser combinados. As combinações entre métodos e abordagens ampliam o potencial heurístico das investigações.

No Brasil, Brandão (2008), inspirada nas teses do historiador Jacques Revel, indica a presença do que considera “falsas disputas” na sociologia da educação, desenvolvidas entre partidários das macroanálises e das microanálises. Observa-se que a autora prefere não classificar as abordagens como qualitativas *versus* quantitativas, porque considera essas adjetivações impróprias para pensar nas dinâmicas da pesquisa social. Ela argumenta, seguindo a abordagem apresentada por Corcuff (2001), que autores como Bourdieu, Elias e Giddens teriam tentado superar a dicotomia entre macrosociologia e microsociologia partindo das estruturas sociais às interações; enquanto Berger, Luckmann, Schütz, Cicourel e outros seguiriam pelo caminho oposto, partindo das interações para as estruturas sociais.

Os dois caminhos apontados por Brandão (2008) conduziram a sociologia da educação para um ponto de chegada convergente, diretamente relacionado à crítica das epistemologias binárias. É mister destacar que há diferenças significativas entre as propostas teóricas e empíricas dos autores situados num ou noutro caminho, assim como é importante salientar outras reflexões que nos permitiriam inserir os autores em tradições sociológicas mais conectadas à gênese da sociologia.⁴ Collins (2009) divide a sociologia em quatro grandes tradições: a do conflito, a racional-utilitarista, a durkheimiana e a microinteracionista. Nessa taxonomia, teóricos como os citados por Brandão (2008) estariam em uma dessas tradições, ou teriam passado por algumas delas durante suas carreiras acadêmicas; e, nelas, não estariam necessariamente transitando de uma abordagem à outra. Já Alexander (1987) indica que o novo movimento teórico teria por objetivo superar as oposições entre micro e macroteoria; explicações com base na ação e explicações sustentadas pela lógica da estrutura; e individualismo *versus* coletivismo. É evidente que tal superação teria relação com o método, mas o ponto de partida não estaria no micro ou no macro, e sim em novas conceituações, feitas com o objetivo de agregar as duas abordagens em uma única.

Considerando-se os argumentos trazidos por Brandão (2008), Collins (2009) e Alexander (1997), percebe-se que as tensões entre abordagens micro *versus* macro são um dos principais alicerces do debate sociológico e sustentam opções epistemológicas, teóricas e empíricas, tanto no campo da investigação quanto no campo da formação de novos pesquisadores. Alexander (1997) é enfático ao afirmar que essas tensões não terão fim também por uma questão de propósito. Ao contrário das ciências da natureza, as ciências sociais não pretendem encerrar questões e/ou necessariamente superar teorias. O conhecimento em ciências humanas existe em meio à multiplicidade de paradigmas, concepções teóricas e metodologias.

Brandão (2008), partindo da premissa de que a realidade não é a mesma dependendo do nível de análise, propõe o uso das escalas de interpretação como um caminho de superação desse conjunto de dicotomias, afirmando que as pesquisas devem ser orientadas por questões que demandarão um caminho, outro, ou ambos. Como exemplo, ela apresenta uma pesquisa realizada no âmbito do Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (SOCED), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), sobre a produção da qualidade de ensino em escolas de prestígio no Rio de Janeiro. A investigação teve início com um *survey*, seguido de observações e análise de dados produzidos no âmbito dos sistemas de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A autora apresenta seu método de análise como um jogo de espelhos, que segue de uma visão panorâmica para a observação do cotidiano, com lentes aproximadas, e argumenta que esse foi o caminho mais adequado para o desenvolvimento das questões trazidas pela pesquisa.

O debate apresentado suscita a indagação sobre a pertinência dos *mixed methods* para o desenvolvimento de pesquisas nas ciências sociais. Na sequência do artigo, apresentarei parte dos resultados das pesquisas que tenho desenvolvido e/ou coordenado nos últimos 11 anos, no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais - LaPOpE. O Laboratório agrega sociólogos, antropólogos e educadores e parte da premissa da complementariedade entre as abordagens quantitativas e qualitativas para a análise dos processos de distribuição de oportunidades educacionais em redes de ensino, com foco específico na cidade do Rio de Janeiro.

Pesquisas empíricas e métodos mistos

No Brasil, especificamente no campo antropológico, as investigações sobre quaisquer temas têm sido realizadas, majoritariamente, por pesquisadores em trabalho de campo individual. Cada pesquisador, com seu tema, seu conjunto de questões, seu cabedal teórico e metodológico, vai ao campo – com abordagem etnográfica ou outras – e busca dar conta da investigação de forma solitária, carregando consigo sua subjetividade e transformando-a também, no caso específico das pesquisas etnográficas, em objeto de análise.⁵

Na sociologia, principalmente na formação em pós-graduação, o cenário não é tão diferente. Pesquisadores trabalham em grupos de pesquisa, mas cada um desenvolve a sua própria dissertação e/ou sua própria tese, não necessariamente conectadas às questões desenvolvidas pelo grupo. É óbvio que há exceções, com grupos de pesquisadores trabalhando em conjunto, dividindo inclusive o financiamento necessário para a realização das investigações; mas, em regra, a formação de antropólogos e sociólogos, mais dos primeiros do que dos segundos, ainda se trata de uma formação individualizada.

No campo da educação em geral, e da sociologia da educação em específico, o cenário é um tanto quanto diferente. Há experiências exitosas de pesquisas coletivas, em que estudantes de todos os níveis colaboram uns com os outros e com seus professores orientadores no desenvolvimento de pesquisas de escala mais elevada, envolvendo, por exemplo, grandes redes de ensino municipais, estaduais ou federais. Alguns grupos, como, dentre outros, o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e o SOCED da PUC-Rio, são pioneiros nesse modelo de pesquisa colaborativa. O SOCED, inclusive, realizou investigações pautadas em métodos mistos e discutiu teoricamente esse modelo de pesquisa, conforme pode ser visto nos trabalhos de Brandão (2001, 2008). Em ambos, a autora argumenta sobre a pertinência da relativização das fronteiras entre análises micro e macrosociológicas em pesquisa educacional.

O Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais - LaPOpE segue na linha das pesquisas colaborativas e investe em projetos que trazem os métodos mistos como caminho principal de análise. As colaborações, nesses casos, ocorrem em todas as frentes – teóricas e empíricas – e produziram resultados que suscitam a discussão sobre as dinâmicas de relação entre unidade escolar/sistema-rede de ensino. Apresentarei uma das investigações desenvolvidas nesse Laboratório, que teve como foco os procedimentos de matrícula escolar na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A ideia de propor um estudo sobre a matrícula escolar partiu da leitura dos trabalhos de Costa (2008), Costa e Koslinski (2011), que identificaram um conjunto de estratificações de desempenho e prestígio⁶ nas escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Os autores encontraram escolas próximas fisicamente, mas com desempenhos e prestígios contrastantes. Com base nesses estudos, foi possível deduzir que a matrícula em uma ou outra unidade de ensino ampliaria ou reduziria as chances de as crianças terem trajetórias de sucesso escolar.⁷ A matrícula escolar, um ato, em tese, meramente burocrático, converteu-se em uma questão, ganhando o estatuto de objeto de análise ou problema sociológico,⁸ mas ainda era necessário decidir como analisá-la, definir os caminhos investigativos, as técnicas que seriam utilizadas e os procedimentos que orientariam o trabalho de campo. Sabíamos,⁹ naquele momento, que desejávamos realizar uma investigação empírica conectando a matrícula escolar ao debate sobre trajetórias educacionais nas camadas populares.¹⁰

Desde as primeiras reuniões de pesquisa, tínhamos clareza de que o objeto não poderia ser analisado com a profundidade necessária exclusivamente com uma ou outra abordagem – quantitativa ou qualitativa. Por isso, os primeiros passos da investigação foram destinados à definição das abordagens e das formas de triangulação que pretendíamos.

A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro é uma das maiores da América Latina, mas, embora legitimássemos os estudos de caso como um caminho pertinente de investigação, desejávamos analisar um número de trajetórias escolares que nos permitisse ampliar a escala interpretativa e as comparações. A referida rede está dividida em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Tínhamos clareza de que não poderíamos analisar as 11 Coordenadorias, por limitações de tempo e orçamento. Por isso, optamos por duas delas, localizadas em regiões heterogêneas da cidade: a segunda¹¹ e a quarta¹² CRE. A opção considerou os trabalhos sobre a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que indicaram maiores níveis de segregação em termos de nível socioeconômico da população e variação de desempenho escolar, medido por intermédio de avaliações externas (RIBEIRO *et al.*, 2008; COSTA, 2010; COSTA; KOSLINSKI, 2009; COSTA; KOSLINSKI, 2006; BRUEL; BARTHOLO, 2011).

As CRE possuem uma estrutura organizacional construída para o acompanhamento das escolas em grupos, chamados polos. Cada polo agrega entre 8 e 15 escolas, próximas geograficamente. A alocação dos alunos em matrícula inicial ou em fase de remanejamento é realizada no âmbito dos polos. Por lei, as famílias podem matricular as crianças em qualquer escola da rede, independentemente de residirem ou não no bairro em que a escola está inserida. Em tese, trata-se de uma política que valoriza as escolhas familiares e oferece maior liberdade, ao contrário de sistemas em que a matrícula é determinada, por exemplo, pelo código postal da residência das famílias.¹³ No momento em que a primeira investigação foi realizada, os polos organizavam a alocação de alunos durante os períodos de matrícula ao final do ano letivo; e também no período de remanejamento, que ocorre quando as escolas não possuem os dois segmentos do ensino fundamental.¹⁴

Optamos por investigar dois polos em cada uma das CRE selecionadas. Os dois polos eram os mais heterogêneos destas CRE, considerando a presença de escolas de baixo e alto desempenho, a movimentação de alunos remanejados, a concentração de escolas próximas umas das outras e o desvio-padrão da média de escolaridade dos pais¹⁵ (Rosistolato *et al.*, 2016). Consideramos todos os estudos iniciais, realizados por Koslinski e Carvalho (2013), que apontavam que os (i) polos eram diversificados em nível socioeconômico, (ii) que existia uma possível relação entre as características dos polos com o território e a população atendida e (iii) a existência de um padrão de remanejamento de alunos entre as escolas dos polos. Daí realizamos as análises estatísticas e estabelecemos os recortes empíricos.¹⁶ Esse foi o primeiro passo para a definição do trabalho de campo que viria a ser realizado na sequência.

O polo escolhido na 4ª CRE possuía onze escolas, seis delas atendiam ao 1º segmento, duas ao 2º segmento e três escolas ofereciam o 1º e o 2º segmento. O polo da 2ª CRE também possuía onze escolas. Havia cinco escolas com 1º segmento, cinco oferecendo os dois segmentos e uma escola que oferecia apenas o 2º segmento. É importante salientar que, nesse polo, havia também duas escolas que seguiam até o 6º ano de escolarização.

Delimitados os polos, utilizamos a base de dados disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação¹⁷ para definir as famílias que entrariam na amostra e seriam entrevistadas e acompanhadas. A base de dados nos permitiu selecionar estudantes que transitariam do 5º ano para o 6º ano de 2012 para 2013.¹⁸ Foi possível identificar todos os estudantes matriculados em ambos os polos. Encontramos 166 alunos que trocaram de escola ao concluírem o 5º ano do ensino fundamental no polo da 2ª CRE, e 311 alunos no polo da 4ª CRE. Selecionamos 60 alunos aleatoriamente, sendo 30 alunos de cada polo,¹⁹ o que era equivalente a 12,57% do total de estudantes. Conferimos os resultados da seleção aleatória e percebemos que havia estudantes matriculados em todas as escolas dos polos, tanto no grupo oficial quanto no grupo substituto. Por isso, entendemos que aquele grupo de estudantes era suficiente para as investigações que pretendíamos realizar na sequência.

A abordagem foi realizada por intermédio de entrevistas, questionários e observações etnográficas no decorrer dos encontros com as famílias. A entrevista e o questionário foram aplicados por dois pesquisadores treinados especificamente para esta pesquisa. Sendo assim, enquanto um dos entrevistadores ficava incumbido do diálogo mais direto com os responsáveis pelos estudantes, o outro observava o contexto em que a aplicação era realizada.²⁰ O questionário foi elaborado com vistas a mapear o nível socioeconômico das famílias, as trajetórias educacionais de todas as crianças, as escolhas de escolas realizadas pelos responsáveis, as estratégias para acesso às escolas escolhidas e as expectativas e projetos educacionais das famílias. Nele, havia questões que vieram a produzir dados quantitativos e outras que foram pensadas para produzir dados qualitativos. Por isso, desenvolvemos também um *mix* de técnicas de investigação, com a aplicação de questionários e a realização de entrevistas e observações etnográficas simultaneamente. As observações etnográficas tinham como foco o entorno e a localização das casas, os espaços internos das residências e as dinâmicas desenvolvidas pelos entrevistados e entrevistadores no decorrer dos encontros de pesquisa,

Ao longo do trabalho de campo, percebemos que também seria necessário entrevistar os gestores das escolas, especificamente os responsáveis pelas matrículas. De início, a ideia era entrevistar apenas aqueles que trabalhavam em escolas com maior e menor desempenho em cada polo. Durante o processo, percebemos que seria fundamental ampliar as entrevistas, incorporando gestores de escolas medianas e de outras CRE para comparação, o que nos levou a iniciar outro projeto paralelo, com foco exclusivo nas ações

da burocracia escolar relacionadas à matrícula, à recepção dos estudantes, à enturmação e à gestão cotidiana das turmas.²¹

Ambos os projetos foram em parte concluídos. Atualmente, os alunos selecionados cujos responsáveis foram entrevistados no primeiro momento da pesquisa estão sendo acompanhados; também realizamos entrevistas com os estudantes na transição para o ensino médio e/ou mercado de trabalho.²²

Essa investigação permitiu que mapeássemos um intrincado sistema de disputas, envolvendo planejamento e estratégias das famílias para o acesso às escolas consideradas as melhores de cada polo; algumas delas, classificadas entre as melhores da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Simultaneamente, compreendemos um conjunto de ações da burocracia municipal que contribuíam para um processo não burocratizado de seleção, que separava os ‘merecedores’ dos ‘não merecedores’²³ das vagas nas melhores escolas. Em nível microssociológico, havia famílias com maiores chances de acessar as escolas de maior desempenho e melhor reputação. Esse fenômeno reverberava, em nível macrossociológico, na distribuição não equitativa dos alunos entre as escolas, o que contribuía para a manutenção da estratificação interna presente na rede e, conseqüentemente, para a produção de trajetórias educacionais diferentes em termos de desempenho e sucesso escolar. Trata-se de um cenário em que a própria lógica republicana, que orienta as concepções de rede de ensino, é atritada pela presença de ações não republicanas em sentido estrito, realizadas tanto por parte das famílias quanto por parte da burocracia municipal.

Outra questão é que, desde as primeiras entrevistas, percebemos dissonâncias entre os processos de escolha e acesso às escolas. Havia famílias que simplesmente não escolhiam as escolas em que gostariam que seus filhos estudassem. Deixavam esse procedimento por conta da burocracia municipal. Outras, escolhiam as unidades escolares que desejavam, mas não conseguiam acessá-las, principalmente quando se tratava de unidades escolares mais disputadas.

As análises mistas – quantitativas e qualitativas –, nesse caso, foram convergentes e indicaram que havia um tipo específico de regularidade no fluxo de alunos entre as escolas. Percebemos uma tendência não aleatória na distribuição dos estudantes, de forma que, quando matriculados em escolas de baixo desempenho e pior reputação no primeiro segmento, tendiam a ser remanejados para escolas de segundo segmento com o mesmo perfil. Idem para aqueles que eram matriculados em escolas de maior desempenho e melhor reputação.

Em nível macro, as análises quantitativas indicaram que o fluxo de alunos não era aleatório. Os estudantes das escolas de 1º segmento de ambos os polos migravam majoritariamente para escolas de 2º segmento com desempenho e reputação semelhantes às suas escolas de origem. Um estudante matriculado em uma escola de baixo desempenho e má reputação tendia a permanecer durante todo o ensino

fundamental em escolas com o mesmo perfil.²⁴ Esses resultados nos colocavam novas questões. Havia passividade por parte das famílias? As famílias não classificavam as escolas por desempenho e/ou reputação? Ou a matrícula escolar envolvia escolhas, estratégias e interações sociais entre as famílias e a burocracia escolar?

Entendemos que esse conjunto de questões seria melhor respondido com base em uma abordagem qualitativa. Em campo, desvelamos uma rede de interações sociais desenvolvidas entre as famílias, seus filhos e suas redes sociais, tanto dentro quanto fora da burocracia, municipal, e entendemos que, naquele cenário específico, escolher uma boa escola não era suficiente. Era necessário estabelecer estratégias de acesso que permitissem que os estudantes estudassem nas escolas que tinham escolhido. Em nível micro, propusemos uma tipologia para compreendermos as dinâmicas sociais envolvidas com a escolha e o acesso às escolas da rede. Sintetizamos as escolhas dos pais em cinco tipos, no sentido weberiano do termo (1999). O primeiro foi classificado como ‘escolha dirigida’. São processos de escolha em que os responsáveis pelos estudantes não atuaram diretamente na escolha da escola. Eles acataram as indicações realizadas pela burocracia escolar e seguiram as orientações para a realização dos procedimentos de matrícula. Os estudantes, nesse caso, tiveram suas matrículas realizadas em escolas que foram escolhidas para eles pela própria burocracia municipal, sem ações diretas por parte dos familiares.

O segundo tipo envolve relações pessoais dos familiares com a burocracia municipal. Os pais consultam suas redes de solidariedade/relações pessoais na burocracia municipal e orientam suas escolhas por intermédio delas. Também consideramos a indicação feita por professores como parte das indicações relacionadas à burocracia municipal. A escolha, nesse caso, não garantia o acesso, porque os pais ainda precisavam estabelecer estratégias que poderiam ou não estar associadas às suas relações pessoais na burocracia municipal.

O terceiro tipo de escolha ocorre quando as redes de relações pessoais externas à burocracia municipal são consultadas para a orientação das escolhas. Assim como no tipo anterior, também nesse caso não há certeza de acesso. Após decidirem qual escola desejam, os pais iniciam outra sequência de ações, com vistas a garantir o acesso.

O quarto tipo de escolha é aquele orientado exclusivamente pela proximidade entre a escola e a residência dos pais. Não havia nenhum outro critério além do tempo que o estudante utilizaria para percorrer a distância entre a casa e a escola.

O quinto e último tipo descreve as escolhas orientadas pela tradição familiar, por experiências anteriores das famílias com a escola escolhida. Situações em que irmãos estudaram e/ou estudam nas escolas e até mesmo pais que foram formados pelas escolas que escolheram para seus filhos.

Dentre todos os tipos de escolha elencados, apenas o primeiro garante o acesso à escola. Todos os outros dependem de estratégias de acesso, que podem ser mais ou menos efetivas, a depender das redes em

que as famílias estão inseridas e das relações que desenvolvem dentro ou fora do sistema escolar. Por isso, compreendemos que seria necessário indagar sobre os processos de acesso às escolas escolhidas, pensando-os também comparativamente.

Sintetizamos as estratégias de acesso em três tipos ideais; são caminhos possíveis, que podem ou não conduzir os estudantes para as escolas desejadas. O primeiro deles é o acesso com a utilização exclusiva da burocracia municipal. Após escolherem a escola desejada, as famílias iniciam o processo de acesso utilizando exclusivamente a burocracia municipal. Neste caso, o acesso pode ocorrer por intermédio do preenchimento de uma lista de opções, no contato direto com a escola ou com a utilização da internet.

A segunda forma de acesso envolve a utilização simultânea da burocracia municipal e das relações pessoais. São processos de matrícula em que os pais, após escolherem a escola desejada, ativam suas redes de solidariedade/relações pessoais com funcionários da burocracia municipal, ou com pessoas que os conectam à burocracia municipal.

O terceiro tipo ocorre quando as famílias utilizam exclusivamente as redes de relações pessoais. Este tipo corresponde aos processos de matrícula em que os pais, após escolherem a escola desejada, iniciam o processo de acesso ativando exclusivamente suas redes de solidariedade/relações pessoais fora da burocracia municipal.

Esse conjunto de investigações corrobora uma das hipóteses clássicas da sociologia da educação, que propõe que posições equivalentes em nível socioeconômico podem resultar em experiências sociais distintas.²⁵ Neste caso, experiências relacionadas à escolarização e à construção de trajetórias educacionais. As famílias dos alunos eram equivalentes em diversos quesitos relacionados ao nível socioeconômico. Porém suas posições sociais e as redes nas quais estavam inseridas facilitavam ou atrapalhavam o acesso às escolas de maior desempenho e melhor reputação.

Antropologia, sociologia e métodos mistos no campo da educação

A pesquisa sobre matrícula escolar e trajetórias educacionais foi pensada e realizada com base em *mixed methods*. Não pretendo realizar uma defesa ou uma exegese exaustiva desse modelo de investigação.²⁶ A apresentação de resultados que só foram possíveis graças à articulação entre técnicas e abordagens diferentes e complementares, por si só, contribui para a discussão sobre o potencial dos *mixed methods* na pesquisa social. Argumento que esse caminho de investigação tende a aproximar as ciências sociais – especificamente sociologia e antropologia – tanto em termos teórico-conceituais quanto em termos metodológicos e epistemológicos.

No caso específico da antropologia, é importante destacar que, desde Malinowski (1980), formas diversas de quantificação, inclusive estatísticas, são apresentadas como alicerces do trabalho etnográfico.

Esse tipo de *mix* pode ser visto nos trabalhos do próprio Malinowski e de outros antropólogos. Sanchis (1997) discute as possibilidades trazidas por um questionário para a consolidação dos “tipos ideais” de integrantes do catolicismo popular, descritos e analisados em sua etnografia sobre romarias em Portugal. Mitchell (1987) também aponta para a ausência de dicotomia entre quantificação e abordagens etnográficas, citando inclusive etnografias clássicas, como a de Malinowski, sobre os Trobriandeses; a de Firth, sobre os Tikopia, dentre outras. Dessa forma, embora a quantificação e as pesquisas quantitativas sejam associadas, no senso comum, à sociologia, a antropologia não repele investigações quantitativas. Ao contrário, incorpora-as ao trabalho de campo, da mesma forma com que a sociologia qualitativa faz uso de técnicas mais associadas à antropologia, como as observações, os diários de campo, etc. Isso não quer dizer, é claro, que as duas ciências sejam uma só.

O ponto central desse debate é que a própria associação de determinados conjuntos de técnicas à antropologia ou à sociologia tende a criar disputas estéreis, que reverberam na formação de novos pesquisadores. Se considerarmos a abordagem apresentada por Mitchell (1987), não há nenhum motivo para a defesa de fronteiras rígidas entre as duas ciências e/ou métodos de investigação. Esse tipo de associação contribui apenas para reduzir os diálogos entre as áreas ao invés de ampliá-los e refiná-los. Conforme destaca Cano (2012), contribui também para a reprodução de representações equivocadas sobre, por exemplo, a impertinência do estudo de estatística para estudantes de antropologia, ou das abordagens etnográficas para alunos de sociologia. Esse tipo de visão, embora ‘boa para pensar’²⁷ as dinâmicas das áreas nas ciências sociais, acaba por empobrecer a formação de novos cientistas sociais; e para o desenvolvimento científico, configura-se efetivamente como o que Bachelard (1996) classificava como “obstáculo epistemológico”.

No caso dos estudos educacionais, há dinâmicas específicas entre os estudos sociológicos e os estudos antropológicos, causadas tanto pelas temáticas abordadas por cada área quanto por suas tradições. São questões legítimas e inerentes a qualquer debate científico. Não pretendo de forma alguma criticar essas dinâmicas, tampouco tensionar os lugares da antropologia e da sociologia na educação. Desejo apenas demonstrar como a conjunção de *expertises* de ambas as áreas em uma única investigação permite um movimento simultâneo entre as abordagens micro e macro, quantitativas e qualitativas, mais associadas a uma ou a outra ciência. Não seria possível definir a amostra qualitativa do estudo realizado sem a abordagem quantitativa que a precedeu. Da mesma forma que não seria possível compreender todas as dinâmicas de relações desenvolvidas nos rituais de matrícula sem as abordagens qualitativas.

Considerações finais

Ao final, cabe enfatizar que a opção por métodos quantitativos, qualitativos ou mistos é o resultado de discussões anteriores, relacionadas ao desenvolvimento das perguntas que orientariam a investigação. Não há pesquisa sem pergunta. Somente a partir do momento em que as dúvidas estão postas é que o método começa a ser discutido, com o objetivo de definir o melhor caminho para respondê-las. A principal contribuição dos métodos mistos, neste caso, está relacionada ao refinamento das abordagens e das análises. Conforme destacam Johnson e Onwuegbuzie (2004), não há incompatibilidade entre análises quantitativas e qualitativas. Pelo contrário, ambos os caminhos de análise podem vir a ser complementares, desde que pensados dessa forma no escopo de uma investigação.

É importante também destacar que a apresentação dos *mixed methods* não está relacionada à crítica ou tentativa de negação de pesquisas exclusivamente quantitativas ou qualitativas. O principal argumento apresentado no decorrer deste artigo e compartilhado pelos autores citados, tanto estrangeiros quanto nacionais, é que o melhor caminho para o desenvolvimento da investigação é aquele que contribui para a produção da resposta à questão proposta. Em termos de política acadêmica, no entanto, há um posicionamento espreado pelo texto, que eu gostaria de sintetizar aqui ao final. Considerando que abordagens quantitativas, qualitativas e mistas são opções possíveis e legítimas para a realização de investigações em ciências humanas, entendo que a formação em qualquer área das humanidades deveria contemplar os três modelos de investigação. Não é necessário ser um estatístico profissional para ler estatísticas e pensar em desenhos de pesquisa que envolvam abordagens estatísticas. Assim como não é necessário ser etnógrafo profissional para pensar em modelos que envolvam etnografias. No âmbito da pesquisa realizada por grupos, essas *expertises*, quando presentes, são complementares. A experiência descrita neste artigo só foi possível exatamente pela presença de pesquisadores quantitativistas e qualitativistas no mesmo grupo. Aprendemos com essa experiência, e os alunos, conforme já demonstramos Rosistolato & Pires do Prado (2015), tiveram a oportunidade de ampliar o leque de sua formação em graduação e/ou pós-graduação.

Notas

- ¹ De acordo com Nogueira (1998), a sociologia da educação adquiriu o seu “direito de cidadania” no campo científico após a Segunda Guerra Mundial. Desde aquele momento, as relações entre as famílias e as escolas estiveram no centro das preocupações dessa disciplina acadêmica. Há, no entanto, especificidades relacionadas à forma como o objeto foi tratado. Até os anos 80 do século passado, priorizavam-se as relações entre características da morfologia do grupo familiar e o desempenho das crianças na escola, partindo-se de metodologias majoritariamente quantitativas. A partir dos anos 80, essa ênfase passou a conviver com outras abordagens, que deslocaram o olhar para as microinterações intrafamiliares e das famílias com as escolas.
- ² A pertinência de amostras em pesquisas qualitativas é defendida por Pires (2014). O autor trabalha com a ideia de amostra como a construção de um *corpus* empírico para investigação. Nesse sentido, argumenta que pesquisas qualitativas também carecem de amostras recortadas e metodologicamente justificadas.
- ³ Aqui, utilizo ciência e política como tipos ideais, conforme propostos por Weber (1999). O autor entendia que se tratava de dois campos distintos de atuação profissional e com propósitos diferentes. Por isso, haveria duas vocações. Uma para a ciência, e outra para a política. É claro que se trata de tipos ideais, modelos artificiais para a construção do raciocínio científico, o que faz com que, na realidade, ocorram atravessamentos diversos.
- ⁴ Para esse debate, vejam-se, especificamente, Collins (2009) e Alexander (1987).
- ⁵ Para esse debate, veja-se Rosistolato & Pires do Prado (2015).
- ⁶ Os autores trabalham com as classificações de desempenho aferidas pela análise dos resultados das escolas em avaliações externas. Já as classificações de prestígio são aferidas por dois indicadores complementares: a relação entre oferta de vagas e demanda pelas vagas, e as representações da população sobre a qualidade das escolas.
- ⁷ Aqui, entende-se trajetória escolar de sucesso como a trajetória do estudante que não passa por reprovações e incorpora os conhecimentos escolares definidos para cada ano de escolaridade.
- ⁸ Para o debate sobre a construção de objetos de análise sociológica, veja-se Lenoir (1996).
- ⁹ Aqui, utilizo o verbo no plural por tratar-se de uma investigação coletiva. No início, o grupo de investigação era composto por mim, pela antropóloga Ana Pires do Prado (UFRJ) e pelos sociólogos Marcio da Costa (UFRJ) e Mariane Koslinski (UFRJ), além de estudantes de todos os níveis. No decorrer da pesquisa, já com uma ramificação para o debate sobre a burocracia escolar, as pedagogas Maria Comes Muanis (UFRJ) e Diana Cerdeira (UERJ) inseriram-se no grupo.
- ¹⁰ O projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) teve por título: Escolha, acesso e permanência em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro: estratégias familiares em um espaço de disputa.
- ¹¹ A 2ª CRE tem 146 escolas, nas seguintes regiões da cidade: Tijuca, Jardim Botânico, Vidigal, Urca, Praça da Bandeira, Grajaú, Morro Nova Divinéia, Andaraí, Jamelão, Comunidade Chacrinha, Humaitá, Botafogo, Cosme Velho, Rocinha, Leblon, Vila Isabel, São Conrado, Copacabana, Ipanema, Grajaú, Praça da Bandeira, Usina, Glória, Alto da Boa Vista, Laranjeiras, Gávea, Flamengo, Morro do Andaraí, Maracanã, Morro dos Cabritos, Leme, Rio Comprido, Catete, Lagoa, Praia Vermelha.
- ¹² A 4ª CRE tem 145 escolas, nas seguintes regiões da cidade: Ramos, Penha, Vila do João/Maré, Vigário Geral, Bonsucesso (Maré), Olaria, Manguinhos, Praça do Carmo/Penha, Penha Circular, Bonsucesso, Cordovil, Benfica, Manguinhos – Bonsucesso, Brás de Pina, Ilha do Governador, Vila da Penha, Parada de Lucas, Jardim América.
- ¹³ É o caso de Belo Horizonte, por exemplo. Para a compreensão do modelo de matrícula escolar desenvolvido nesse município, vejam-se Costa *et al.* (2013).
- ¹⁴ É importante salientar que a política de matrícula escolar na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro passou por mudanças nos últimos anos. A principal delas foi a redução das atribuições dos polos na definição da alocação das crianças. Uma plataforma de matrícula foi implementada, e os pais passaram a escolher as escolas diretamente nessa plataforma, que realiza, ao final do período de escola, uma seleção aleatória, considerando as cinco opções de escolas definidas pelos responsáveis pelas crianças. Acreditava-se que esse sistema reduziria as desigualdades de escolha e acesso às escolas de maior desempenho da rede, já identificadas na literatura nacional sobre o tema (Koslinski *et al.*, 2014).
- ¹⁵ Agradecemos a Mariane Koslinski e Julia Tavares Carvalho pela análise dos dados e a escolha dos polos.
- ¹⁶ Todas as análises estatísticas necessárias para a definição das CREs e dos polos de matrículas foram realizadas pela socióloga Mariane Koslinski, em colaboração com Julia Carvalho, à época estudante de mestrado.
- ¹⁷ Agradecemos à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro por ter cedido o Banco de Dados.
- ¹⁸ O trabalho de seleção foi realizado pelo sociólogo Marcio da Costa.
- ¹⁹ Selecionamos um grupo reserva do mesmo tamanho que o titular para possíveis casos de substituição.
- ²⁰ Essa metodologia foi descrita detalhadamente em Rosistolato & Pires do Prado (2015).
- ²¹ Esse projeto foi aprovado e recebeu financiamento do CNPq. Tem por título: Os procedimentos de matrícula escolar em questão: uma proposta de análise da distribuição de oportunidades educacionais no Rio de Janeiro.
- ²² Trata-se do projeto “Análise das transições escolares na educação básica no Rio de Janeiro: Escolha, acesso e permanência no ensino fundamental e médio”, financiado pelo CNPq, e coordenado pela antropóloga Ana Pires do Prado.
- ²³ Estamos utilizando a oposição entre ‘merecedores’ *versus* ‘não merecedores’ com base no trabalho de Maynard-Moody e Musheno (2003). A mesma oposição foi utilizada por Oliveira e Carvalho (2017). Ambos os trabalhos indicam que os burocratas realizam escolhas com base em suas leituras pessoais relacionadas ao perfil do público por eles atendido. Por isso, classificam a população em grupos de merecedores – os que teriam direito efetivo de acesso aos bens públicos – e os não merecedores – aqueles que não teriam direito efetivo. Tais classificações ignoram a impessoalidade que – em tese – deve orientar a relação entre

os servidores públicos e a população. Os burocratas escolhem dentre os demandantes de um serviço público aqueles que terão melhor ou pior atendimento e até mesmo acesso ao serviço específico solicitado.

²⁴ Devido aos limites e à proposta deste artigo, não é possível demonstrar todos os dados e as análises quantitativas que foram feitas durante a pesquisa. Elas podem ser vistas em Rosistolato *et al.* (2016).

²⁵ Para esse debate, veja-se especificamente Collins (2000)

²⁶ Outros autores já a fizeram com propriedade, especialmente Teddlie e Tashakkori (2009)

²⁷ No sentido atribuído ao termo por Lévi-Strauss.

Referências

ALEXANDER, J. O novo movimento teórico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 2, n. 4, p. 5-28, jun. 1987. Disponível em: <https://bit.ly/3ydO6s7>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 113, p. 153-165, jul. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3GC3RMf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRANDÃO, Z. Os jogos de escalas na Sociologia da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, p. 607-620, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3ygxS1d>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CANO, I. **Introdução à avaliação de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

CANO, I. Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 31, p. 94-119, 2012. ISSN 1517-4522. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222012000300005>. Disponível em: <https://bit.ly/3DLHlz1>. Acesso em: 20 nov. 2021.

COLLINS, R. Situational Stratification: A Micro-Macro Theory of Inequality. **Sociological Theory**, v. 18, n. 1, p. 17-43, Mar. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3GvNp0f>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CORCUFF, P. **As novas sociologias**: construções da realidade social. Cintra: Editora Vral, 2001.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, 455-469, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3oH0Mog>. Acesso em: 30 nov. 2021.

COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Quase-mercado oculto: a disputa por escolas comuns no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 41, 246-266, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3lUnWWg>. Acesso em: 20 nov. 2021.

COSTA, M.; ALVES, M. T. G.; MOREIRA, A. M.; SÁ, T. C. D. de. Oportunidades e escolhas: famílias e escolas em um sistema escola desigual. In: ROMANELI, G. NOGUEIRA, M.A.; ZAGO, N. (org.). **Família & Escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 131-164.

FIRTH, R. **Nós, os Tikopias**. Um estudo sociológico do parentesco na Polinésia primitiva. São Paulo: Edusp, 1998.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3rW3xE0>. Acesso em: 20 nov. 2021.

- GORAD, S.; TAYLOR, C. A third methodological movement: challenging the dominance of single methods. *In*: GORAD, S.; TAYLOR, C. **Combining Methods in Educational and Social Research**. Buckingham, UK: Open University Press, 2004.
- JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3DEqcXO>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- KOSLINSKI, M. C.; COSTA, M.; BRUEL, A. L.; BARTHOLO, T. L. Caminho Marcado: transição entre escolas públicas municipais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, p. 81-114, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3dE2tfM>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- KUHN. T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- LENOIR, R. Objeto sociológico e problema social. *In*: CHAMPAGNE, P.; LENOIR, R.; MERLLIÈ, D.; PINTO, L. (org.). **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 59-106.
- MALINOWSKI, B. Objeto, método e alcance desta pesquisa. *In*: GUIMARÃES, A. Z. (org.). **Desvendando Máscaras Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1980. p. 39-62.
- MAYNARD-MOODY, S.; MUSHENO, M. **Cops, teachers and counselors: stories from the front lines of public service**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2003.
- MITCHELL, J. C. A questão da quantificação na Antropologia Social. *In*: FELDMAN-BIANCO, B. (org.). **A antropologia das sociedades contemporâneas: métodos**. São Paulo: Global, 1987. p. 77-126.
- NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto da Sociologia da Educação. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14/15, p. 91-103, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3rVDjBR>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- OLIVEIRA, M. M.; PAES DE CARVALHO, Cynthia. A Implementação de uma Política Educacional de Combate ao Fracasso Escolar: percepções e ações de agentes implementadores em uma escola municipal do Rio de Janeiro. **Boletim de Análise Político-Institucional**, [S. l.], v. 1, p. 21-28, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3pPdHDJ>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- ROSISTOLATO, R. P. R.; PIRES DO PRADO, A. P.; KOSLINSKI, M. C.; CARVALHO, J. T.; MOREIRA, A. M. Dinâmicas de matrícula em escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro. *Pro-Posições* (UNICAMP. Impresso), v. 27, p. 237-261, 2016.
- ROSISTOLATO, R. P. R.; PIRES DO PRADO, A. P. Etnografia em pesquisas educacionais: o treinamento do olhar. *Linhas Críticas* (UnB), v. 21, p. 57-75, 2015.
- SANCHIS, P. Da quantidade à qualidade: como detectar as linhas de força antagônicas de mentalidades em diálogo. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 12, n. 33, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3IH9wO>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- TEDDLIE, C.; TASHDKKORI, A. **Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.
- WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2011.