

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE ECONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,
ESTRATÉGIAS E DESENVOLVIMENTO
PPED-IE/UFRJ

ANNA PAULA GONÇALVES DA SILVA

DESIGUALDADE DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE
A PARTIR DO COMPORTAMENTO DA DEMANDA NA OPÇÃO DE CURSO

RIO DE JANEIRO

2020

ANNA PAULA GONÇALVES DA SILVA

**DESIGUALDADE DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE
A PARTIR DO COMPORTAMENTO DA DEMANDA NA OPÇÃO DE CURSO**

Tese de doutorado apresentada ao Corpo Docente do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos à obtenção do título de **Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Linha de Pesquisa: Desigualdades, Políticas de Bem Estar e Capacidades Estatais

Orientadora: Prof^ª Dra. Celia de Andrade Lessa Kerstenetzky

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

G635 Gonçalves, Anna Paula.
Desigualdade de resultados na educação superior: análise a partir do comportamento da demanda na opção de curso / Anna Paula Gonçalves. – 2020.
190 f.; 31 cm.

Orientadora: Celia de Andrade Lessa Kerstenetzky.
Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, 2020.

Bibliografia: f. 168 – 179.

1. Educação superior - Brasil. 2. Desigualdade de resultados. 3. Comportamento. 4. Demanda efetiva. I. Kerstenetzky, Celia de Andrade Lessa, orient. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Economia. III. Título.

CDD 378.81

ANNA PAULA GONÇALVES DA SILVA

**DESIGUALDADE DE RESULTADOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE
A PARTIR DO COMPORTAMENTO DA DEMANDA NA OPÇÃO DE CURSO**

Tese de doutorado apresentada ao Corpo Docente do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos à obtenção do título de **Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Celia de Andrade Lessa Kerstenetzky (orientadora)

Profa. Dra. Maria Lúcia Teixeira Werneck Vianna (IE/UFRJ)

Profa. Dra. Maria Salet Ferreira Novellino (ENCE/IBGE)

Prof. Dr. Carlos Antônio Costa Ribeiro Filho (IESP/UERJ)

Prof. Dr. Vinicius Pinheiro Israel (DQM/EM/UNIRIO)

Rio de Janeiro, 29 de setembro de 2020

Agradecimentos

À minha grande e maravilhosa amiga, Maria da Conceição. Presente que a vida tardou em trazer. Por sua nobre capacidade de sempre tentar (e conseguir) compreender as dores, aflições, anseios, angústias, frustrações e alegrias de quem a cerca pela perspectiva do(a) outro(a) e não pela sua. Por seu interesse e paciência em ouvir e interagir. Agradeço imensamente todo o seu apoio, carinho e dedicação durante esse complexo período do doutorado. Pela preocupação e vibração com cada trabalho entregue, por cada etapa concluída. Agradeço por ser quem é na minha vida e na vida da minha família. Mesmo alheia ao universo acadêmico e ao que trata essa tese, foi a pessoa que mais me entendeu e incentivou durante todo esse tempo.

À Melina Klitzke, pela amizade e pela oportunidade de trocar conhecimento e refletir com nossas prosas. Feliz encontro desta solitária (mais do que eu já imaginava que seria) jornada acadêmica que rende(u) horas e horas de áudios, inúmeras mensagens trocadas e tantos ‘achados’ compartilhados.

À Raquel Dezidério, pela disponibilidade em ler e interagir com o tema da pesquisa e por suas importantes contribuições a esta tese.

Ao Rodrigo Rodrigues, pela ajuda em tantas ocasiões. Agradeço por sua paciência e disponibilidade e por nossa produtiva interação sobre tantos assuntos que ajudaram a fertilizar o pensamento nesse período do doutorado.

Aos membros da banca, pelas críticas e sugestões. Ao Prof^o Carlos Antônio, pela receptividade nas disciplinas cursadas no IESP/UERJ, sempre atencioso e contributivo, e pela disponibilidade em ajudar na concepção da pesquisa. Ao Prof^o. Vinicius Israel, pela generosidade e disponibilidade em auxiliar na compreensão da abordagem empírica utilizada na tese.

À Prof^a. Salet, pelo apoio e estímulo ao meu crescimento profissional antes e durante o doutorado e pelo compartilhamento de saberes e experiências que tanto contribuem para minha formação.

À minha mãe, Maria, que mesmo alheia a tudo que envolve(u) o doutorado e ao que trata esta tese, contribuiu da melhor forma para que tudo fosse possível permanecendo estável. Por conviver e resistir a minha ausência estando em uma fase tão delicada da vida.

À Erica Zêndia, pelo apoio no terço final do doutorado, pela cumplicidade diante de tantos desafios pessoais, profissionais e familiares neste período. Pela prontidão em viabilizar material para leitura. Pelas risadas, ‘causos’ e gafes em nossas viagens que tanto trouxeram leveza ao meu universo. Agradeço por me levar ao pódio das corridas e por me mostrar outras possibilidades de realizações, pequenas e grandes alegrias em meio a tantas incertezas dos últimos tempos.

Aos funcionários da Divisão de Registro de Estudante (DRE), Ricardo Ballesteros Anaya, Ricardo Storino e Roberto Vieira, pela receptividade e encaminhamento da minha solicitação e posterior disponibilidade dos dados utilizados na tese. E, especialmente, ao Marcos Caldeira, pela extração dos microdados do Vestibular 2009 cujo banco de dados é anterior ao SIGA.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo investimento no desenvolvimento acadêmico.

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.

João Guimarães Rosa. Grande Sertão: Veredas

Resumo

Gonçalves, Anna Paula. **Desigualdade de resultados na educação superior: análise a partir do comportamento da demanda na opção de curso**. Rio de Janeiro, 2020. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Seguindo a tendência verificada no contexto internacional a partir da segunda metade do século XX, a expansão da educação superior no Brasil é caracterizada pelo protagonismo do setor privado, pela diversificação institucional e pela manutenção e/ou aprofundamento das desigualdades. Mantida a precariedade da educação básica nos ciclos mais recentes, o caso brasileiro é um exemplo de “democratização segregativa” desse nível de ensino. O Ensino Superior está mais acessível aos estratos sociais mais baixos e àqueles egressos da educação básica pública de acesso universal (estadual – Ens. Médio), mas pelo aumento do número de instituições e de cursos menos seletivos e de menor prestígio social. No setor público, o mais seletivo, a maior inclusão de indivíduos desses estratos ocorre pela ampliação da oferta de cursos de baixo retorno econômico mas que oferecem maiores possibilidades de sucesso de ingresso para esse perfil de candidatos. A redução da estratificação vertical não reduz, necessariamente, a estratificação horizontal na educação superior, ambas devem ser analisadas à luz da estratificação herdada da educação básica. Um padrão de comportamento de rebaixamento de aspirações educacionais entre aqueles que a expansão visa beneficiar (mais) denotaria complexidade adicional à redução de desigualdade de resultados. Utilizando um modelo *logit* multinomial, analisa-se nesta tese a associação e a magnitude dos efeitos de características demográficas, socioeconômicas, culturais e de origem escolar de uma amostra da demanda efetiva ao Ensino Superior público quanto a subestimar, acertar e superestimar seu desempenho na opção de cursos. Os dados referem-se aos microdados do Concurso Vestibular 2009 da UFRJ (último ano sem nenhum tipo de reserva de vaga). Considera-se todos os candidatos (não somente os matriculados), o desempenho (nota final) dos mesmos e os cursos (ranqueados pelo retorno salarial) para os quais se candidataram. Os indivíduos de origens social e escolar mais precárias e não brancos são minoria entre os de melhor desempenho. Logo, estes têm chances menores de subestimação. Os achados indicam que: (1) a intenção de trabalhar durante o curso aumenta as chances de subestimação; (2) candidatos de renda baixa, mas egressos de escolas federais ou privadas e com pais com formação superior têm maiores aspirações, são maiores as chances de tentarem ingresso em cursos de alto retorno salarial; (3) mulheres têm menores aspirações e têm maiores chances de subestimação que os homens. Os achados não indicam um processo de rebaixamento de aspirações relevante à desigualdade de resultados. Se a trajetória escolar prejudica os de origem menos favorecida com a desidratação de suas aspirações pela consciência da menor habilidade, argumenta-se que o que ocorre é uma adequação funcional na opção de cursos. A educação básica de baixa qualidade (re)produz desigualdades, é o principal fator de limitação às aspirações educacionais/profissionais mais ampliadas porque seus egressos são menos competitivos, ou seja, têm desempenho significativamente inferior.

Palavras-chave: desigualdade de resultados, educação superior, comportamento, demanda efetiva.

Abstract

Gonçalves, Anna Paula. **Desigualdade de resultados na educação superior: análise a partir do comportamento da demanda na opção de curso**. Rio de Janeiro, 2020. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Following the trend observed in the international context since the second half of the 20th century, the expansion of higher education in Brazil is characterized by the protagonism of the private sector, institutional diversification and the maintenance and / or deepening of inequalities. Maintaining the precariousness of basic education in the most recent cycles, the Brazilian case is an example of “segregative democratization” in this level of education. Higher Education is more accessible to the lower social strata and to those graduates from public basic education with universal access (state - High School), but through the expansion of less selective institutions and courses and less social prestige. In the public sector, the greater inclusion of individuals from these strata occurs due to the expansion of the offer of courses with low wage return, but which offer greater possibilities for success among candidates with this profile. The reduction of vertical stratification does not necessarily reduce horizontal stratification in Higher Education, both must be analyzed considering stratification inherited from basic education. A pattern of downgrading behavior in educational aspirations among individuals that the expansion aims to benefit (more) would denote additional complexity to the reduction of inequality of results. Using a multinomial logit model, the study presented in this thesis analyzes the association and magnitude of the effects of demographic, socioeconomic, cultural profile and school origin characteristics of a sample of the effective demand for public higher education as to underestimate, to get it right or overestimate their performance in the course option. The data refer to the microdata of the vestibular 2009 UFRJ (last edition without any type of vacancy reservation). It is considered all candidates (not only those admitted), their performance (final score) and the courses (ranked by wage return) for which they applied. Candidates from more precarious social and school backgrounds and nonwhites are in the minority among the best performers. Therefore, they are less likely to underestimate. The findings indicate that: (1) the intention to work during the course increases the chances of underestimation; (2) low-income candidates, but from federal or private schools and with parents with higher education have greater aspirations, they have more chance to try access in a high-wage course; (3) women have lower aspirations and are more likely to underestimate themselves than men. The findings do not show a process of downgrading aspirations relevant to inequality of outcomes. If the school trajectory harms those of less favored origin with the decrease of their aspirations due to the awareness of lesser competitiveness, it is argued that what happens a functional adjustment in the option of courses. Low quality basic education produces and reproduces inequalities, represents the main limiting factor to the broader educational/professional aspirations because its graduates are less competitive, that is, they have significantly lower performance.

Keywords: Inequality of educational outcomes, higher education, behavior, effective demand

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Brasil. Expansão do nº de IES - 1991-2015 por categoria administrativa	74
Gráfico 2. Brasil. Expansão do nº de matrículas por categoria administrativa 1991-2015.	75
Gráfico 3. Taxa de entrada no ensino superior em 2010 – vários países	81
Gráfico 4. UFRJ. Vestibular 2008. Nota de corte por retorno salarial dos cursos	112
Gráfico 5. UFRJ. Vestibular 2009. Distribuição das notas	114
Gráfico 6. UFRJ – Vestibular 2009. Sexo dos candidatos por grupo de cursos (%)	121
Gráfico 7. UFRJ – Vestibular 2009. Candidatos por cor da pele/etnia e grupo de cursos (%)	124
Gráfico 8. UFRJ – Vestibular 2009. Candidatos por cor da pele e renda familiar/mês	126
Gráfico 9. UFRJ – Vestibular 2009. Matriculados com renda familiar de até 3 S.M./mês por curso (Grupo 1)	130
Gráfico 10. UFRJ – Vestibular 2009. Matriculados com renda familiar de até 3 S.M./mês por curso (Grupo 5)	130
Gráfico 11. Retorno salarial por grupo de cursos	132
Gráfico 12. UFRJ. Vestibular 2009. Candidatura por tipo de escola no Ensino Médio e retorno salarial do curso.	134
Gráfico 13. Probabilidades preditas para sexo. Amostra 1	155
Gráfico 14. Probabilidades preditas para sexo. Amostra 2	155

Lista de Quadros

Quadro 1. Classificação de Trow	24
Quadro 2. Brasil. Cursos de graduação por Grandes áreas do conhecimento (1991-2011)	77
Quadro 3. Demanda potencial e demanda efetiva (população fluminense com Ensino Médio - escolaridade máxima alcançada, e inscritos no Vestibular UFRJ 2009) por sexo, renda* e cor da pele/etnia	109
Quadro 4. Exemplo de classificação de atitude dos candidatos	116
Quadro 5. UFRJ. Vestibular 2009. Cursos e idade dos candidatos por grupo	120
Quadro 6. UFRJ - Vestibular 2009. Origem escolar dos candidatos - Ensino Médio	127
Quadro 7. UFRJ - Vestibular 2009. Proporção de sucesso por faixa de renda familiar* (%)	129
Quadro 8. UFRJ - Vestibular 2009. Cursos por retorno salarial	132
Quadro 9. UFRJ. Vestibular 2009. Demanda no concurso por sexo, renda, e retorno salarial dos cursos/carreiras (%)	133
Quadro10. Desempenho por características socioeconômicas, culturais e origem escolar	138
Quadro 11. UFRJ. Vestibular 2009. Características dos candidatos top10 (%)	141
Quadro 12. UFRJ. Vestibular 2009. Origem escolar e cultural (proxy) de candidatos top10 de renda familiar de até 3 SM. /mês (%)	143
Quadro 13. Variáveis do modelo	149
Quadro 14. Resultados dos modelos. Razões de Chance	151
Quadro 15. Estimativas Superestimar x Acertar	158

Lista de siglas e abreviaturas

CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DRE	Divisão de Registro de Estudante
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OCDE	Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISU	Sistema de Seleção Unificado
THE	Teste de Habilidade Específica
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Lista de Tabelas

Tabela 1. Brasil. Evolução da distribuição da população por nível de educação (%) 1960 – 1990.	64
Tabela 2. Brasil. Taxas de atendimento escolar por faixa etária (%) - 1970 – 1994	64
Tabela 3. Resultados brasileiros no PISA	67
Tabela 4. Evolução do número de matrículas no Ensino Superior brasileiro por dependência administrativa	72
Tabela 5. UFRJ - Vestibular 2009. Experiência dos candidatos	118
Tabela 6. UFRJ-Vestibular 2009. Renda familiar mensal dos candidatos por grupo	125
Tabela 7. UFRJ Vestibular 2009. Comportamento dos candidatos	141
Tabela 8. Efeitos marginais para candidato representativo amostra 1: probabilidade de superestimar x subestimar	159
Tabela 9. Efeitos marginais para candidato representativo amostra 2: probabilidade de superestimar x subestimar	160

Sumário

1. Introdução.....	16
1.1 Apresentação e justificativa.....	16
1.2 Objetivo geral e específico	17
1.3 Estrutura do documento.....	19
Capítulo 2. Fundamentação teórica e pesquisas empíricas	20
2.1 Expansão da educação superior: breve caracterização do contexto mundial	21
2.2 Expansão e estratificação.....	25
2.2.1 Estratificação, desigualdade de oportunidades e de resultados educacionais	25
2.2.2 Desigualdade Efetivamente Mantida - EMI	29
2.2.3 EMI por áreas de formação/campo de estudo	31
2.3 Dimensão subjetiva da estratificação por campo/área de estudo	38
2.3.1 Expectativas educacionais	39
2.3.2 Preferências adaptativas.....	47
Capítulo 3. Transição para o Ensino Superior no Brasil: estratificação escolar e a opção por cursos.....	58
3.1 Principais aspectos do perfil da educação básica: perspectiva história	59
3.2 Contextualização dos ciclos de expansão da educação superior	69
3.2.1 Formação, consolidação e o primeiro ciclo de expansão.....	69
3.2.2 Anos 2000: expansão como democratização	74
3.2.3 Áreas de formação e características da clientela	76
3.2.4 A dinâmica da expansão a partir dos anos 2000.....	83
3.2.5 Instrumentos paliativos de democratização	86
3.3 Opção por cursos.....	97
Capítulo 4. Comportamento da demanda na opção por curso/área de estudo.....	102
4.1 A UFRJ.....	102
4.2 Dados e procedimentos metodológicos	106

4.2.1 Hierarquização dos cursos.....	111
4.2.2 Classificação da atitude dos candidatos na opção de cursos	113
4.3 Análise exploratória dos dados	117
4.3.1 Motivação e expectativa quanto ao curso pretendido, perfil econômico e demográfico dos candidatos.....	117
4.3.2 Origem escolar, capital cultural familiar e sucesso no concurso	126
4.3.3 Demanda e retorno dos cursos	131
4.4 Comportamento da demanda a partir do desempenho	136
4.4.1 Desempenho e demanda por cursos.....	137
4.4.2 Atitude dos candidatos.....	140
4.5 Atitude dos candidatos: características associadas	147
4.5.1 Seleção das variáveis	148
4.5.2 Modelo <i>logit</i> multinomial de comportamento da demanda por cursos	150
4.5.3 Análise dos resultados.....	152
4.6 Considerações sobre os achados empíricos do capítulo	161
Considerações finais.....	164
Referências bibliográficas.....	168
APÊNDICE - A Modelo <i>Logit</i> Multinomial.....	180
ANEXO 1. Questionário socioeconômico Vestibular 2009 – UFRJ.....	188

1.Introdução

1.1 Apresentação e justificativa

A educação desempenha papel de centralidade na superação estrutural de desigualdades e no desenvolvimento das sociedades. O organograma e as diretrizes do sistema e da política educacional compreendem bons indicadores de seu desempenho neste sentido. Nessa perspectiva, o processo de expansão da educação superior brasileira nas últimas décadas promove(u) o aumento do ingresso de estratos socioeconômicos menos favorecidos a este nível de ensino, direcionando o país para o (pretendido) alcance de maior qualificação da força de trabalho e a maior escolaridade da população como um todo. Esta expansão é caracterizada pela manutenção do protagonismo do setor privado, pela diversificação institucional e pela abertura e/ou o aumento de vagas e cursos. Estes últimos, em boa medida, de baixo custo e baixo prestígio social em ambos os setores, público e privado.

Em parte, o contexto brasileiro segue a tendência internacional verificada a partir dos anos de 1960. É possível encontrar na literatura diversos trabalhos que apresentam evidências para tal conclusão. Contudo, especificidades relativas às etapas anteriores à transição para o Ensino Superior e ao histórico padrão de leniência para com as desigualdades da sociedade brasileira conferem ao caso brasileiro complexidade adicional no que se refere à democratização do acesso e à desigualdade de resultados neste nível de ensino.

Mantida a precariedade e a baixa qualidade da educação básica no país, os cursos mais acessíveis, os que oferecem maiores chances de sucesso de ingresso àqueles de baixo *status* socioeconômico e egressos de escolas públicas estaduais nas instituições de Ensino Superior públicas - de maior qualidade e mais seletivas, são os de menor prestígio social e de menor retorno econômico. Sendo a família o elemento central para a mobilidade intergeracional de renda e educacional, e dada a associação do nível socioeconômico ao desempenho e ao diferencial de resultado alcançado no Ensino Superior, o que se verifica no Brasil é que a escola pública facilita a manutenção no mesmo *status* e a pouca mobilidade social ascendente, via mercado de trabalho, por meio da educação. A escola pública de acesso universal (re)produz desigualdades e não é capaz de reverter os efeitos

primários a que estão sujeitos os indivíduos, resultando em uma interação com esses efeitos perniciosos e contumazes.

Neste sentido, o processo de expansão do número de vagas e de cursos no Ensino Superior como um todo, e em especial no setor público, como forma de redução de desigualdade de oportunidades educacionais, denota um contexto de “democratização segregativa” deste nível de ensino no país. Dessa forma, as ações da política educacional que visam reduzir desigualdades sociais e econômicas teriam sua eficácia reduzida quando centradas exclusivamente na *abertura* do Ensino Superior a diferentes públicos.

De acordo com a literatura, a baixa mobilidade social e a forte correlação dos resultados de vida com a origem, e ainda, os altos níveis de conformidade e de adequação à desigualdade social, como os que definem a sociedade brasileira, podem impactar nas preferências dos indivíduos de maneira que estes se sintam menos incentivados a empreender esforço naquilo que percebem como não adequado para si ou inatingível em contexto de ausência de determinadas características adstritas. No caso da opção de cursos superiores, a autoimagem social e a noção de pertencimento, de forma a restringir as aspirações educacionais/profissionais. Este comportamento prejudicial por parte dos indivíduos quando da transição para o Ensino Superior denotaria um aspecto adicional à análise da desigualdade de resultados. Sobretudo quando a expansão deste nível de ensino é protagonizada por cursos de menor prestígio social e menos seletivos.

1.2 Objetivo geral e específico

Objetiva-se nesta tese verificar, de forma empírica, a ocorrência de comportamento indicativo de rebaixamento de aspirações na opção de curso a partir das formulações de Amartya Sen, Jon Elster e Martha Nussbaum acerca do conformismo em contextos sociais adversos e à adaptação de preferências. De forma específica, objetiva-se analisar a atitude dos indivíduos quanto a superestimar, acertar e subestimar seu desempenho ao se inscreverem no concurso vestibular, e mensurar a associação e os efeitos de variáveis demográficas, socioeconômicas, culturais e de origem escolar nestas atitudes.

Em contexto brasileiro, tal abordagem é particularmente importante pela histórica naturalização social do direcionamento de indivíduos de camadas populares às ocupações

subalternas, que até a década de 1960 fora subsidiada pelo sistema de educação básica e pela expansão do Ensino Superior focado em cursos e instituições vocacionais. O sistema de educação básica estabelecia em seu organograma tal condicionalidade, limitando e restringindo o acesso ao Ensino Superior a depender da origem social e escolar. Seria possível, portanto, a ocorrência de transmissão intergeracional dos efeitos internalizados dessa naturalização e de tais condicionalidades nas expectativas e aspirações educacionais pelo contexto social e pelo organograma do sistema educacional que se mantém *acomodando* as desigualdades de resultados educacionais no país.

Para o alcance de tais objetivos foram utilizados os microdados do Concurso Vestibular da UFRJ de 2009 (último ano de seleção própria sem nenhum tipo de reserva de vagas), para verificar o papel de agência de uma amostra da demanda efetiva ao Ensino Superior. Ou seja, uma amostra do universo de indivíduos aptos à transição para o Ensino Superior que efetivamente buscam tal acesso, aqueles que concorreram a uma vaga desta instituição e em um processo seletivo cuja opção de curso se dava no momento da inscrição, antes da realização da prova. Sem conhecer o desempenho alcançado, portanto, os indivíduos se candidataram a uma vaga de determinado curso efetivamente. Diferentemente do que ocorre no atual sistema de seleção para a maioria das universidades públicas do país, o SISU. A partir do conhecimento da nota obtida no ENEM o interessado aplica (ou não) seu resultado àquele(s) curso(s) que sabe ter desempenho suficiente para tentar o ingresso.

Sob os aspectos metodológicos, por meio do desempenho (nota final), do perfil demográfico, socioeconômico, cultural e da origem escolar, analisa-se a candidatura a cursos com maior retorno salarial no mercado de trabalho e maior potencial de mobilidade social ascendente, na perspectiva de identificar rebaixamento de aspirações. Posteriormente, a investigação foca nos aspectos individuais e/ou do *background* socioeconômico e cultural da demanda que podem estar associados ao comportamento quando da opção de curso. Utilizando um modelo *logit* multinomial, verifica-se a associação e a magnitude do efeito de tais características da demanda na atitude de acertar, subestimar ou superestimar seu desempenho na opção de cursos.

1.3 Estrutura do documento

A tese foi organizada em cinco capítulos, incluindo esta introdução. No capítulo 2 é apresentada a revisão da literatura pertinente, onde são apresentados alguns resultados de pesquisas empíricas e o arcabouço teórico que subsidia a análise de desigualdade de resultados na educação superior. O capítulo 3 dedica-se à contextualização dos processos de formação e consolidação dos sistemas de educação básica e superior brasileiros e da caracterização do ciclo de expansão mais recente deste último no país.

No capítulo 4 a base de dados do Vestibular 2009 da UFRJ é utilizada para a análise descritiva das características econômicas, sociais, demográficas e de origem escolar da demanda, bem como do comportamento da mesma no que tange à opção de cursos/carreiras a partir de seu desempenho. Compõem ainda este capítulo a explicitação da metodologia de classificação dos cursos/carreiras por retorno salarial baseada no *ranking* da pesquisa ‘Você no Mercado de Trabalho’ da Fundação Getúlio Vargas (CPS/FGV), e da metodologia de classificação da atitude dos candidatos na opção curso: acertar, subestimar ou superestimar. Por fim, são apresentados os achados empíricos do modelo multinomial para a associação, as chances e a magnitude dos efeitos das características dos candidatos na atitude no Vestibular 2009 da UFRJ.

A tese é finalizada com as considerações que resumem as principais evidências encontradas, a discussão acerca dos resultados e as limitações da análise proposta sobre o comportamento da demanda e a desigualdade de resultados na educação superior.

Capítulo 2. Fundamentação teórica e pesquisas empíricas

O ensino superior brasileiro vem experimentando desde a segunda metade do século XX importantes ciclos de crescimento acelerado do número de vagas, cursos e instituições. O padrão deste processo de expansão da educação superior no Brasil não difere do padrão verificado na maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento no que se refere à manutenção e/ou ao aumento da estratificação social no acesso a esse nível de ensino, à estratificação institucional e ao protagonismo do setor privado.

A consolidação do acesso e da cobertura da educação básica na maioria dos países e a expansão da educação superior, com tendência à massificação em determinados sistemas, tem proporcionado a inclusão de estratos sociais que há algumas décadas enfrentavam acesso limitado a esse nível de ensino. Contudo, a expansão do ensino superior nas sociedades modernas ocorre, essencialmente, com a permanência da origem social como principal variável condicionante ao acesso às melhores oportunidades educacionais e, conseqüentemente, aos melhores resultados no mercado de trabalho.

Especificamente, a desigualdade de oportunidades e de resultados dentro de um mesmo nível educacional - a estratificação por área/campo de estudo, é o contexto no qual se insere a pesquisa aqui apresentada. Neste sentido, para o alcance dos objetivos da tese enunciados em seu capítulo introdutório, apresenta-se neste capítulo a revisão da literatura acerca do padrão da expansão com estratificação do ensino superior, da desigualdade de acesso por cursos/áreas de estudo e do comportamento da demanda deste nível de ensino.

Este capítulo está dividido em três seções: a primeira apresenta sucintamente o contexto político, econômico e social da expansão da educação superior nas sociedades modernas; a segunda seção apresenta os estudos empíricos realizados em diversos sistemas educacionais que comprovam o padrão de expansão com manutenção e/ou aumento da desigualdade, a teoria desenvolvida no âmbito da sociologia da educação para a análise dessa desigualdade e a estratificação horizontal presente na opção de cursos/carreiras na educação superior; a terceira e última seção aborda a associação entre a forma como a educação básica é estruturada e o acesso a destinos diferenciados no ensino superior e os

aspectos psicossociais que podem influenciar o papel de agência¹ exercido pelos indivíduos quando da opção de curso/carreira.

2.1 Expansão da educação superior: breve caracterização do contexto mundial

Contemporaneamente, é na educação formal que são depositadas as expectativas e ambições familiares em relação ao futuro profissional dos filhos, sendo a trajetória a ser percorrida para o alcance do sucesso profissional, ascensão e/ou manutenção de *status* social. Ao longo do tempo, a demanda social pelo Ensino Superior vem se acumulando, tendendo para a universalidade. Ou seja, atinge as aspirações de todas as classes sociais, exigindo que sua oferta e absorção sejam amplas e crescentes, sobretudo por conta da (quase) universalização da educação básica. Embora, no limite, não haja absorção total por parte do mercado de trabalho de todos os egressos do Ensino Superior, pelo menos não em posição e remuneração compatível com a formação adquirida. E, sendo este mercado naturalmente estratificado, concluir um curso superior confere não só maior *status* social como também maiores possibilidades reais de maior remuneração se comparado a quem não o faz. O curso superior passa a ser, portanto, uma ‘obrigação’, uma ‘defesa’ ante ao desemprego ou a instabilidade profissional (entrada e saída do mercado de trabalho formal), sobretudo para as camadas sociais que mais recentemente têm acesso a esse nível de ensino.

Deste modo, apresenta-se nesta seção uma breve contextualização dessas transformações no que se refere à oferta e à demanda de mão de obra qualificada no mercado de trabalho sob a perspectiva das alterações de cunho político, social e cultural pelas quais têm passado as sociedades modernas.

A expansão do ensino superior após a segunda metade do século XX se caracterizou, tanto nas economias centrais quanto nos países em desenvolvimento, pela progressiva incorporação de indivíduos oriundos de diversos grupos sociais, sobretudo daqueles que não compunham tradicionalmente a elite econômica e cultural. Para os economistas,

¹ Pode ser compreendida como a capacidade que tem o indivíduo em agir autonomamente de acordo com sua livre vontade. É influenciada pela estrutura, pelas circunstâncias e experiências vividas ao longo da vida, pelas crenças absorvidas e pelo ambiente em que se encontra.

teorias como a do capital humano e da sinalização/classificação explicam a crescente demanda e investimento (individual) em educação. A primeira enuncia que a educação aumenta a produtividade individual e os retornos econômicos: ao investir em sua formação o indivíduo tem a possibilidade de melhorar a qualidade de sua mão de obra e aumentar seu valor futuro no mercado. Assim como um capital físico com seu custo de investimento presente e benefício futuro, sendo sua aquisição justificada até o ponto em que o ganho marginal de produtividade seja igual ao custo marginal de oportunidade.

Já sob a teoria da classificação, a educação sinaliza a produtividade intrínseca do indivíduo pela associação de níveis mais altos de educação com remunerações mais elevadas, não pela produtividade, mas porque serve de credencial que certifica que o trabalhador é instruído/inteligente e potencialmente detentor das características associadas à maior qualificação, atributos desejáveis pelas empresas. Atributos que não estão claros diante da assimetria de informações que caracteriza o mercado de trabalho, como por exemplo, o comprometimento com o trabalho ou a menor propensão a hábitos insalubres e antiéticos.

Os indivíduos antecipam a maneira como as empresas contratam ao tomar suas decisões educacionais e ao optarem por determinados cursos, “sinalizam” assim seus atributos desejáveis, mas não observáveis, aos potenciais empregadores. As empresas por sua vez, podem insistir em certas realizações educacionais em seus processos seletivos para que seja possível ‘rastrear’ candidatos em potencial. Com essa sinalização e triagem, a educação é capaz de 'classificar' a força de trabalho de acordo com seus atributos não observados (BROWN e SESSIONS, 2004). Sendo a formação universitária um investimento caro (individual e institucionalmente), a decisão em investir nesta etapa de ensino tem como principal razão a ascensão na carreira e o alcance de maiores resultados ocupacionais (ROSKA e LEVEY, 2010).

Para Prates e Collares (2014) sob a ótica da sociologia da educação, a expansão, a ampliação e a diversificação da clientela da educação superior são causa e efeito do que denominam de diferenciação institucional. Os autores apontam quatro perspectivas de análise - econômica, sociológica, política e cultural - que subsidiam tal conclusão e bem

como a compreensão da crescente inclusão de novos perfis de ingressantes no ensino superior, a profusão de tipos de instituições² e de modalidades de cursos.

Sob a perspectiva econômica, a sociedade industrial mais próspera e com um número maior de canais de mobilidade demanda uma força de trabalho mais profissionalizada e com maiores credenciais educacionais, sobretudo no que se refere à administração, tanto pública como privada. Adicionalmente, o progresso tecnológico imposto à indústria demanda mais investimento em pesquisa e desenvolvimento, estreitando o contato com centros de pesquisa e universidades. Já sob o ponto de vista social, a ascensão de uma “nova classe média” demandando alcançar *status* e “legitimação” por vias universalistas de mobilidade, busca assegurar ou ‘subir mais degraus’ na escala social por meio de credenciais educacionais. Sob a perspectiva política, os autores creditam à emergência de políticas governamentais que visam incorporar setores até então “marginalizados” na sociedade industrial, acompanhadas da expansão dos serviços públicos e da consolidação da racionalidade do Estado, o resultante aumento da demanda de mão de obra graduada. E, finalmente, a perspectiva cultural parte do pressuposto do apelo exercido pelo “ser humano educado”, que sem nenhuma justificativa funcional, motiva a busca incessante de auto aprimoramento entre a população (PRATES e COLLARES, 2014).

Assim, no início da década de 1960 em todo o mundo havia 13 milhões de matriculados no Ensino Superior; 26 milhões em 1970; 51 milhões em 1980 e 82 milhões em 1995 (PRATES e COLLARES, 2014)³. Segundo a classificação proposta por Trow (1973), a partir de 30% da população em idade ‘ideal’ (18 a 24 anos) matriculada no ensino superior têm-se um modelo de massa consolidado em relação ao modelo anterior, de elite. Em 1996, Coréia do Sul, Canadá, Bélgica, Grécia, França e EUA tinham sistemas caracterizados como universais; outros dez países, entre eles Alemanha, Suécia, Hungria, Dinamarca, Suíça e Brasil, tinham sistemas típicos de elite (PRATES e COLLARES, 2014).

² *Community Colleges* (EUA), *Fachhochschule* (Alemanha), *Institut Universitaires de Recherche* (França) e *Polytechnics* (Inglaterra), dentre outros.

³ A partir dos dados do *World Statistical Outlook on Higher Education, 1980-1995*, UNESCO, 1998.

Quadro 1. Classificação de Trow	
População 18 a 24 anos matriculada no ensino superior (%)	Modelo de sistema
até 15	de elite
16 a 50	de massa
acima de 50	universal

Fonte: Trow (1973).

Prates e Collares (2014) argumentam que a diferenciação/flexibilização institucional do Ensino Superior, ou seja, o surgimento e a expansão de instituições com acesso menos seletivo e com oferta de modalidades de ensino e currículos menos exigentes, ocorreu independente do processo de privatização (traço marcante da expansão a partir da segunda metade do século XX), ainda que em alguns países possa ter funcionado como meio facilitador.

O modelo mercantil de gestão, baseado na lógica gerencialista-empresarial, constitui muito mais um paradigma ideológico de gestão do ensino superior do que um processo de privatização “real” do setor. Esse paradigma surge em consequência, de um lado, das restrições de ordem econômico-financeira da crise fiscal do Estado, associadas às demandas de acesso ao ensino superior pela classe média, que no pós-guerra expandiu-se rapidamente e em grande proporção nos países industrializados. De outro lado, é consequência da crescente hegemonia de ideologia neoliberal que propugnava, como panaceia, a transposição da lógica de mercado para o âmbito dos serviços públicos, incluindo aí a educação superior (PRATES e COLLARES, 2014:42).

No Chile, Brasil, Colômbia, México e Argentina, a privatização ocorreu de forma diferenciada pelo desenvolvimento e consolidação de diferentes padrões de sistemas de Ensino Superior no que tange a qualidade (*status* e credenciais conferidas); diferenciação institucional (acadêmicas/de pesquisa e vocacionais); seletividade (atendendo à absorção de diferentes públicos); e, principalmente, financiamento: instituições totalmente privadas (empresariais), privadas com a participação de recursos públicos, privadas confessionais com e sem fundos públicos, públicas com coparticipação (cobranças de mensalidade/anuidade) e públicas gratuitas (DURHAN e SAMPAIO, 2000).

Logo, com peso maior ou menor de um dos ‘atributos’ descritos acima (econômico, social, cultural e/ou político), a sociedade contemporânea vive o contexto, na maioria dos países, da passagem de um modelo de Ensino Superior de elite para o modelo de massa, sobretudo após a década de 1960, marcado pela diversificação institucional, pela grande participação do setor privado e pela inclusão de grandes contingentes populacionais.

2.2 Expansão e estratificação

Dado o padrão de crescimento dos sistemas de Ensino Superior desde a metade do século XX, este deve ser contextualizado à luz das características do acesso a esse nível de ensino e da etapa educacional anterior, a educação básica. Neste sentido, os estudos empíricos produzidos no bojo da expansão do Ensino Superior subsidiam a identificação dos mecanismos pelos quais na maioria dos países, desenvolvidos e em desenvolvimento, os vínculos entre as origens sociais e o acesso ao nível superior de ensino permaneceram em grande parte constantes: desigualdades econômicas, culturais, de gênero e étnicas nas chances de transição para esse nível educacional. Dessa forma, esta seção, composta por três subseções, apresenta na primeira as definições conceituais que embasam a pesquisa aqui proposta – estratificação, desigualdade de oportunidades e de resultados educacionais; na segunda subseção a teoria da Desigualdade Efetivamente Mantida que aborda conjuntamente o acesso e a qualidade do acesso ao ensino superior; e na terceira e última subseção a revisão da literatura dos estudos empíricos sobre a estratificação horizontal no Ensino Superior, especificamente por campos/áreas de estudo.

2.2.1 Estratificação, desigualdade de oportunidades e de resultados educacionais

Apesar dos diferentes modelos adotados, muitos países, em especial as sociedades que detêm altos níveis de desigualdade, não conseguem construir e/ou ampliar sistemas de Ensino Superior (mais) inclusivos. Sociedades em que são mantidos ou reforçados os efeitos do contexto social nos resultados educacionais. Assim, a expansão desses sistemas de ensino superior é caracterizada pela manutenção e até mesmo pela acentuação da estratificação educacional (BOLIVER, 2010).

A estratificação educacional refere-se à “dependência do funcionamento do sistema escolar, enquanto responsável pela seleção social e socialização dos jovens, em relação à origem social dos alunos” (SILVA, 2003:105). Portanto, quanto mais estratificado o sistema educacional ou quanto maior for a desigualdade de oportunidade educacional, maior será o efeito das origens sociais no sucesso escolar. A desigualdade de oportunidade educacional refere-se às chances desiguais de sucesso no acesso a cada nível educacional dado que os sistemas de educação são compostos por uma série de transições sucessivas.

Segundo Ribeiro (2017), pode-se definir a desigualdade de oportunidade educacional pela associação estatística entre as características socioeconômicas das famílias em que os indivíduos crescem (origem) e as condições socioeconômicas que estes alcançam em sua vida adulta (destino) – grau de desigualdade de oportunidades de mobilidade intergeracional; e pela associação estatística entre o nível educacional da família e o nível educacional alcançado pelos indivíduos – grau de desigualdade de oportunidades educacionais.

Já a desigualdade de resultados educacionais, refere-se aos anos de educação completados por cada indivíduo após realizar ou não diversas transições educacionais. No Ensino Superior, por exemplo, ela pode ser verificada à medida que pessoas concluem cursos de maior ou menor prestígio a depender da origem social, dada a desigualdade de oportunidade. Embora tenham a mesma quantidade de anos de estudos completos, evidenciam resultados diferentes a partir da área de estudo que acessam (RIBEIRO, 2011).

Outra possibilidade de diferenciação de resultados no mesmo nível educacional é o destino alcançado no mercado de trabalho. Em determinadas áreas/carreiras de alto prestígio, para aqueles que transpõem a barreira do acesso, a origem social menos favorecida pode impedir ou dificultar a conquista de empregos de alto padrão, cargos de liderança ou o estabelecimento profissional pleno pela ausência de *social network* específico de certas classes profissionais. Pela ausência de capital cultural típico de cada grupo/categoria bem como por experiências e habilidades pessoais, *skills*, especificamente valorizados em determinadas ocupações, mas não, necessariamente, adquiridas em ambiente universitário.

Atributos não adquiridos pela insuficiência de recursos dada a origem social, ou pela ausência de interação com agentes de outros estratos sociais diferentes do seu, levando a destinos estratificados no mercado de trabalho pares da mesma área de formação. De forma geral, são habilidades não cognitivas que compõem um capital social necessário para a inserção e trânsito em determinadas esferas sociais e profissionais, que proporcionam determinadas oportunidades e posições no mercado de trabalho e na sociedade.

Assim, a partir da segunda metade do século XX, dado o contexto do crescimento acelerado dos sistemas educacionais tornou-se imperativo saber se a expansão que promove(u) a entrada expressiva de grupos sociais menos favorecidos em faculdades e universidades, também promove(u) a redução significativa das desigualdades relativas a realização educacional, esta compreendida como um processo de completar uma sequência de transições dentro do sistema, uma sequência de decisões sim/não.

Neste sentido, Mare (1981), em estudo das chances de acesso aos níveis educacionais do sistema estadunidense, mostrou que o aumento do número de vagas de determinado nível educacional não reduz, necessariamente, a desigualdade em realizar a sequência de transições entre pessoas de diferentes origens sociais. Mare (1981) propôs a análise das probabilidades condicionais de estudantes de origens sociais diversas prosseguirem nas transições entre níveis escolares e assim discernir os pontos de transição onde os efeitos de fundo social são maiores. A utilização de um modelo logístico de transições educacionais para o entendimento do efeito das origens sociais sobre as trajetórias escolares superou os modelos lineares que consideravam apenas os anos de estudo entre diferentes parcelas da população, mostrando para os EUA maior efeito da origem social nas transições para o ensino básico e o secundário (MARE, 1981).

Desde então, os estudos realizados baseados no modelo de Mare (1981), em sua maioria, constataram a manutenção dos efeitos das origens socioeconômicas nas oportunidades educacionais em diversos contextos de expansão do ensino superior: países desenvolvidos e em desenvolvimento, sistemas de ensino com políticas de ações afirmativas (cotas), com outros mecanismos de promoção de equidade educacional ou reformados com esse objetivo (BOLIVER, 2010). Esses estudos concentraram-se na dimensão vertical da estratificação educacional e seus resultados subsidiaram a formulação de Raftery e Hout

(1993) (com dados da Irlanda)⁴, da teoria da Desigualdade Maximamente Mantida - MMI (do inglês *Maximally Maintained Inequality*) que enuncia que a expansão educacional não se dá além da demanda de determinados grupos sociais com prioridade no acesso a certo nível de ensino.

A expansão educacional, portanto, não afetaria a desigualdade por serem as taxas de matrícula, em geral, menores que a demanda por educação. O que não proporciona oportunidade de acesso facilitado a outros grupos sociais ao nível de ensino que se expandiu. A disputa por vagas é transferida para o nível subsequente e a desigualdade se mantém (PRATES e COLLARES, 2014).

O sistema pode crescer como consequência do crescimento de determinados grupos sociais (por exemplo, as classes médias), ou em função do crescimento natural da população de um país ou ele pode mover toda a população para um degrau acima da escada educacional sem com isso diminuir as diferenças entre grupos distintos.

(...) Pode-se concluir desses estudos [com base na teoria da MMI] que a expansão educacional pode funcionar como um mecanismo para desviar a pressão das classes mais baixas por mais educação, pois cria a ilusão de que as desigualdades estão sendo reduzidas, quando na realidade elas estão sendo mantidas no mesmo nível (PRATES e COLLARES, 2014, 65-66).

De modo geral, essa vertente de análise objetiva explicar a variação do acesso educacional a partir do *background* socioeconômico ao longo do tempo e em diferentes sistemas educacionais/países (SILVA, 2016). Sobre esta dimensão vertical, a manutenção e/ou aprofundamento dos efeitos da origem social no acesso, há diversos estudos tais como: SHAVIT *et al.* (2007) para 15 países⁵; DAVIES e ZAFIRA (2011) para EUA e Canadá e BOLIVER (2013) para o Reino Unido.

Sob essa perspectiva, no Ensino Superior, somente quando houvesse saturação ou quase saturação do acesso dos estratos sociais privilegiados ocorreria a redução da desigualdade

⁴ Shavit, Arum e Gamoran (2007) confirmaram a MMI em 13 dos 15 países em que replicaram a metodologia.

⁵ Israel, Japão, Coreia do Sul, Suécia, Taiwan, Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, Alemanha, Holanda, Rússia, Suíça, Austrália, República Checa e Itália.

de acesso entre indivíduos de diferentes origens sociais⁶. Os efeitos da origem social no acesso aos sistemas escolares seriam menores nas transições finais da trajetória educacional se comparados às etapas primárias, uma vez que a seleção escolar seria mais severa no início da trajetória escolar.

2.2.2 Desigualdade Efetivamente Mantida - EMI

Em revisão crítica da metodologia predominante nos estudos de desigualdade - a dimensão vertical da estratificação educacional, descrita na subseção anterior, Lucas (2001) incluiu o estudo das desigualdades que existem no interior de um mesmo nível de ensino e constituem a dimensão horizontal da estratificação educacional. Esta dimensão, refere-se à hierarquização no interior de uma mesma etapa de ensino. Seu modelo de análise considera as diferenças qualitativas entre as diferentes trajetórias escolares, institucionais ou curriculares⁷. A hipótese proposta por Lucas (2001), a Desigualdade Efetivamente Mantida – EMI (do inglês *Effectively Maintained Inequality*) argumenta que as desigualdades de acesso à educação se mantêm mesmo em contexto de universalização, e que as desigualdades horizontais tendem a aumentar quando ocorre uma expansão dos níveis educacionais organizada hierarquicamente.

No caso do Ensino Superior, a diferenciação institucional, por exemplo, faz com que a expansão desse nível de ensino atraia para as instituições menos seletivas, de menor qualidade, estudantes de grupos minoritários, egressos da educação básica mais precária, dos estratos sociais mais baixos, que acessam também áreas de estudo de menor prestígio e tendem a ocupar posições inferiores no mercado de trabalho. Quantitativamente, todos recebem mais educação, mas as diferenças sociais são mantidas pelo acesso diferenciado a cursos e instituições.

6 Os achados de Alves de Brito (2014) e Ribeiro, Ceneviva e Alves de Brito (2015), analisando dados dos Censos entre 1960 e 2010, caracterizam a expansão de matrículas do ensino superior ocorrida neste período no Brasil como de elevada desigualdade socioeconômica nas chances de acesso a esse nível de ensino. A partir de dados das PNAD's de 1982 a 2006, Prates e Collares (2014) chegaram à conclusão semelhante.

7 Usando dados de alunos do segundo ano de 1980 da *High School & Beyond* (HS&B) em uma amostra nacionalmente representativa para os EUA com as seguintes variáveis: escolaridade e ocupação dos pais, número de irmãos, sexo, renda familiar, tipo de família (monoparental ou não), raça/cor, desempenho acadêmico, resultado em testes de conhecimentos e local de residência (fazenda ou não).

A teoria da EMI descreve o processo no qual o acesso ampliado às credenciais por parte de determinada camada social incentiva grupos privilegiados a migrarem para setores ou campos mais vantajosos e seletivos, a movimentação horizontal dentro de um mesmo nível. A diferenciação qualitativa substitui as desigualdades na quantidade de educação alcançada. Assim, se um dado nível educacional é muito restrito, camadas de maior *status* socioeconômico a partir dessa posição têm condições favoráveis para garantir o (melhor) acesso a esse nível de ensino. Ou seja, aqueles com melhores condições socioeconômicas se comportariam de forma a assegurar (ainda que inconscientemente), sempre que possível, vantagens para seus filhos. Em havendo redução ou maior equalização das diferenças quantitativas, esse grupo focaria em auferir cada vez mais vantagens quantitativas e posteriormente qualitativas: instituições e cursos de maior prestígio, carreiras de maior retorno no mercado de trabalho. “O foco de atividade pode mudar ao longo do tempo, pois diferenças qualitativas substituem as diferenças quantitativas em importância” (LUCAS, 2001:1652, tradução minha).

Apesar da expansão do Ensino Superior, na maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento, é difícil encontrar uma sociedade onde a transição para este nível de ensino seja quase universal. Contudo, analiticamente, não há impedimento quanto ao foco em garantir diferenças qualitativas em contextos em que a universalização não se concretizou.

(...) A EMI sustenta que crianças beneficiadas pela origem socioeconômica mais abastada receberão vantagem educacional qualitativa, mesmo que os resultados quantitativos sejam equalizados ou a vantagem quantitativa seja impossível. Assim, a EMI enuncia que equalizar quantidade é insuficiente para minar a desigualdade, porque a desigualdade nos tipos de educação obtidos pode efetivamente reproduzir padrões de vantagens e desvantagens.

Certamente, muitas análises trataram de maneira útil as dimensões quantitativa ou qualitativa da educação. A EMI, no entanto, aborda ambas as dimensões simultaneamente. À medida que as nações expandem a quantidade (por exemplo, número de anos de estudo possíveis) e elaboram as posições qualitativas (por exemplo, tipos de estudo possíveis), avaliar ambas as dimensões simultaneamente pode iluminar bastante a dinâmica complexa da desigualdade (LUCAS e BYRNE, 2017:01, tradução minha).

De forma geral, a indicação mais evidente da estratificação horizontal em contexto de expansão mundial do Ensino Superior é a concentração de estudantes de camadas sociais mais baixas nas instituições de ensino superior mais jovens, de menor prestígio (vocacionais) (STICH e FREIE, 2016). Desse modo, entende-se não haver uma relação

linear entre a redução da desigualdade e a expansão do Ensino Superior no que se refere ao acesso, se esse for analisado qualitativamente e não apenas quantitativamente. O contingente populacional de origem social menos favorecida que acessa o ensino superior aumenta consideravelmente, de forma a configurar a maior parte da clientela atendida pela expansão em muitos casos. Mas esse acesso é qualitativamente inferior, ainda condicionado à origem social. Ocorre essencialmente por meio de instituições e carreiras menos valorizadas e menos seletivas que conferem menores ou piores oportunidades no mercado de trabalho e de mobilidade social ascendente.

Assim, conclui-se que a complexidade da dinâmica das desigualdades e a avaliação de tendências de maior ou menor equidade em contexto de expansão do Ensino Superior devem considerar acesso e qualidade do acesso a este nível de ensino.

2.2.3 EMI por áreas de formação/campo de estudo

A teoria da EMI enuncia que a análise da estratificação por campo de estudo é particularmente importante, pois esse tipo de diferenciação pode desempenhar papel muito relevante na desigualdade no contexto de sistemas de ensino diversificados. A exemplo da hierarquia das instituições de ensino, os campos de estudo também são hierarquizados e exercem um efeito de seleção sobre estudantes de diferentes perfis socioeconômicos, proporcionando oportunidades ocupacionais diferenciadas que variam entre si no que se refere ao prestígio, ao retorno econômico e ao potencial de mobilidade social ascendente. Apresenta-se nesta subseção a revisão da literatura empírica cujo referencial de análise da desigualdade de oportunidades e de resultados no Ensino Superior é o campo de estudo a que têm acesso indivíduos de diferentes origens sociais. Deste modo, busca-se subsídios de contextualização e compreensão dos achados quando da análise empírica apresentada no capítulo 4.

Em um estudo comparativo dos sistemas de Ensino Superior estadunidense e canadense, Davies e Hammack (2005) destacam que nos EUA a disputa e a alta seletividade se dão no acesso a instituições de elite, onde o que importa é ‘onde se estuda’, enquanto que no Canadá a competição ocorre nos cursos de elite, pois o que importa é ‘o que se estuda’. Assim, segundo Lucas (2001), diferenças de recursos e padrões comportamentais

permitem que um padrão de EMI surja e continue. Primeiramente porque a informação é alocada de maneira diferenciada, beneficiando os indivíduos de posições socioeconômicas mais elevadas.

Nas escolas, dois tipos de alunos têm mais informações do que seus pares: aqueles cujos pais são economicamente favorecidos (e, portanto, mais prováveis do que outros pais de terem alcançado as etapas superiores do processo educacional), e aqueles que adotaram cursos avançados, independentemente do seu contexto socioeconômico. Contudo, jovens menos favorecidos social e economicamente, por definição, raramente têm o benefício desse tipo de recurso parental. Todos os pais podem impulsionar seus filhos, mas é preciso informação precisa para efetivamente guiá-los através do processo educacional. Assim, os filhos de pais favorecidos socioeconomicamente obtêm a vantagem de estes possuírem a informação necessária para fornecer *coaching* eficaz para o sucesso educacional, pais mais propensos a conhecer os pontos de decisão cruciais da trajetória escolar que precisam de atenção e, portanto, podem alocar seus esforços com mais eficiência.

Em análise do contexto estadunidense, Andrew (2017) indica que pais privilegiados socioeconomicamente guiam seus filhos a partir de regras/contextos/mecanismos e/ou fornecem recursos generosos e chances extras em um esforço em garantir oportunidades educacionais mesmo quando os filhos não estão/são mais qualificados do que outros. Seguindo esta noção de *gatekeeping*, estudantes de mais alto *status* socioeconômico estão protegidos de suas baixas conquistas acadêmicas porque recebem impulsos “compensatórios” de suas vantagens socioeconômicas, dado o seu desempenho acadêmico equivalente ou “menor” em relação àqueles de menor *status* socioeconômico.

Ayalon e Yogev (2005) assinalam que as diferenças de prestígio entre áreas de formação podem ser analisadas pelo nível de seletividade dos cursos ou por suas características curriculares. Confirmaram a importância de considerar as desigualdades entre as áreas de formação ao analisarem o contexto de expansão e diversificação do ensino superior de Israel nos anos 80 e 90. Naquele país, o ensino superior é dividido em universidades de pesquisa e instituições vocacionais (que possuem menor prestígio).

Os autores destacam que, no processo de expansão do ensino superior israelense, estudantes de menor nível socioeconômico tiveram suas chances de acesso aumentadas pela ampliação de vagas em instituições e cursos de formação menos seletivos, ou em

áreas mais seletivas de cursos que possuem perfil curricular diferenciado em relação às universidades tradicionais, inferior. Ou seja, cursos socialmente mais prestigiados, mas que nas instituições mais jovens do sistema de ensino israelense têm currículos menos exigentes, se comparados aos das universidades tradicionais. E ainda, um aumento da estratificação horizontal institucional, uma vez que a expansão foi caracterizada pelo crescimento do número de instituições de menor prestígio (vocacionais). Entretanto, quando instituições consideradas inferiores alcançam o reconhecimento para ofertar cursos semelhantes aos das universidades de pesquisa, estas tendem a apresentar perfis sociais parecidos por parte do alunado.

Os autores concluem que a expansão do Ensino Superior em Israel reduziu desigualdades de acesso apenas nas áreas de formação que proporcionam vantagens sociais limitadas. Estudantes de grupos étnicos desfavorecidos⁸, mais velhos, do sexo masculino, residentes em zonas periféricas, cujos pais têm menos escolaridade têm chances maiores de acesso nas instituições vocacionais. Argumentam ainda que estudantes menos favorecidos social e economicamente, mas com alto desempenho escolar mobilizam suas vantagens acadêmicas para o acesso às áreas de formação de maior prestígio social ou de maior retorno econômico (negócios e tecnologia). E que, estudantes de desempenho escolar abaixo da média, mas de alto nível econômico, optam por áreas de formação de menor retorno econômico e base cultural por terem menores expectativas acadêmicas, tais como artes e jornalismo, o que os autores descrevem como uma maior propensão dos estratos de elite de manter e/ou reproduzir seu capital cultural e sua influência ainda que com retornos econômicos menores.

Assim, as novas oportunidades educacionais foram abertas para todos os grupos sociais. Os grupos tradicionalmente privilegiados, mais familiarizados com o Ensino Superior, puderam aproveitar melhor essas novas oportunidades gerando estabilização ou até aumento das desigualdades existentes no ensino superior. Nessa perspectiva, o perfil social dos alunos das instituições de segundo nível⁹ no contexto israelense seria semelhante ao dos alunos tradicionais do ensino superior. Contudo, os autores destacam

⁸ Judeus de origem norte-africana ou do Oriente Médio.

⁹ Os autores definem os dois tipos de instituições de ensino superior em Israel como universidades de pesquisa e faculdades acadêmicas. Essas últimas percebidas como de segundo nível.

que este cenário não é válido para todos os campos de estudo (AYALON e YOGEV, 2005).

Byrne e McGoy (2017), usando dados de representatividade nacional para o período de 1980 a 2006, estudaram como o plano da classe social molda a probabilidade de que estudantes de diferentes origens sociais com conquistas acadêmicas similares acessem e concluam transições-chaves nos sistemas irlandeses de educação. O período de análise permitiu captar os efeitos da introdução da escolaridade obrigatória gratuita na década de 1960, da massificação do ensino superior durante os anos de 1990 e 2000 nas trajetórias educacionais dessas coortes e da EMI. Esse espaço temporal compreende a saída do país de um clima econômico recessivo e de estagnação prolongada durante grande parte da década de 1980 para uma economia dinâmica e em expansão na metade dos anos 2000 ('Tigre Celta').

No contexto irlandês, a expansão educacional não resultou em nenhuma redução significativa nas desigualdades de classe social ao longo dos anos 80 até o início da década de 1990. Ao contrário, segundo as autoras, o que se deu foi o aumento crescente do hiato entre os profissionais de nível superior e outros grupos com redução dessa diferença sendo identificada apenas após o início da década de 1990. Em termos qualitativos, a transição para o Ensino Superior apresentou diferenças significativas no tipo de instituição: universidades (instituições seculares - setor de "primeiro nível"), institutos de tecnologia (estabelecidos a partir de 1960 - "segundo nível") e outras instituições (faculdades - "terceiro nível").

O desenvolvimento curricular mais recente da educação básica e a maior flexibilização na segmentação do ensino secundário (*tracking*¹⁰ de ensino secundário não exclusivo a transição para o ensino pós-secundário ou ao superior vocacional) na Irlanda reduziram a diferença nas probabilidades previstas entre alunos mais e menos favorecidos socioeconomicamente na transição para o ensino superior. Contudo, Byrne e McGoy (2017) demonstram haver um forte contraste entre esses dois grupos, consistente com EMI, que se mantém à medida que as taxas de conclusão escolar aumentam. Estudar em escola secundária de caráter 'acadêmico' está associado a maior probabilidade de

¹⁰ Trajetórias alternativas, em geral excludentes entre si, presentes em alguns sistemas de ensino nos quais os alunos, estratificados pela origem social e/ou pelo desempenho escolar, têm chances diferenciadas de prosseguirem no sistema.

frequentar uma universidade, enquanto frequentar uma escola vocacional está associado a maior probabilidade de não estudar em uma universidade e sim em uma instituição vocacional.

As autoras concluem que o papel da classe social dos pais tornou-se cada vez mais importante ao longo do tempo na probabilidade prevista de formação de nível superior na área de Exatas na Irlanda. A diferença entre grupos, de maior ou menor *status* socioeconômico, se ampliou. Os filhos de trabalhadores manuais não qualificados e os filhos de trabalhadores pobres tornaram-se menos propensos a obter diplomas na área de Exatas ao mesmo tempo em que a demanda por esse campo de estudo no Ensino Superior aumentou entre os jovens irlandeses.

À medida que os alunos se movem através do sistema educacional, têm experiências educacionais qualitativamente diferentes, no mesmo nível de educação. O que sugere que quando um nível de educação é universal, o contexto social é importante para as dimensões qualitativas da educação e tem implicações para as chances dos alunos nas transições posteriores.

Por ter a transição para o Ensino Médio quase universal e porque mais de 80% dos concluintes deste nível de ensino se matriculam no ensino superior, Byun e Park (2017) enunciam ser a Coreia do Sul um bom campo de estudo de caso para testar a EMI por campo de estudo. Ainda que não tenha havido saturação de entrada ao nível superior entre os estratos socioeconômicos mais favorecidos, a taxa de ingresso do ensino superior na Coreia do Sul é muito maior que em muitos países da Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE).

Os primeiros dois ciclos da educação básica (ensino Fundamental no Brasil) são obrigatórios e não segmentados com relação ao tipo de escola, enquanto o Ensino Médio não é obrigatório e é privado, ainda que com cobranças de baixo valor. Contudo, um jovem estar fora ou abandonar o Ensino Médio é algo raro e confere *status* marginalizado na sociedade sul-coreana. Escolas desse segmento são basicamente de dois tipos: acadêmicas e vocacionais, onde as primeiras preparam para o ingresso em universidades e onde se encontravam 2/3 dos alunos do ensino superior em 2010, aqueles com maior alcance acadêmico; e as vocacionais, que servem a estudantes que ambicionam o desenvolvimento de habilidades vocacionais. Estudantes que frequentam escolas

acadêmicas são desproporcionalmente oriundos de famílias de classe média alta, enquanto os alunos de escolas vocacionais são desproporcionalmente oriundos de famílias da classe trabalhadora ou de famílias pobres (BYUN e PARK, 2017).

Os autores ressaltam que ao examinar como os antecedentes socioeconômicos estão relacionados aos tipos de faculdade, é importante reconhecer que os alunos já foram classificados em diferentes tipos de Ensino Médio, que têm perspectivas bem diferentes para a transição para o Ensino Superior. Ou seja, enfatizam a importância das trajetórias educacionais dos alunos antes do nível superior na avaliação da desigualdade sob a perspectiva de áreas de estudo. Os achados do estudo mostram que, embora a conclusão do Ensino Médio seja quase universal na Coréia do Sul, este segmento continua sendo um importante local de competição em que o contexto social importa. Byun e Park (2017) atribuem ao desempenho no CSAT (do inglês *College Scholastic Ability Test*), exame nacional aplicado uma vez ao ano, a chave na transição para o Ensino Superior. O exame é altamente seletivo e os candidatos que não obtêm pontuação necessária para ingresso na instituição de preferência (em geral, universidades de 4 anos) e que possuem maior *status* socioeconômico, as famílias investem alto em cursos preparatórios para que este ingresso seja possível por meio de melhor desempenho em edições posteriores do CSAT.

Logo, não realizar a transição subsequentemente à conclusão do Ensino Médio não denota, necessariamente, que um candidato seja 'fraco'. No contexto analisado, candidatos nessa situação não estão em desvantagem, em sua maioria. Na verdade, esses são os mais favorecidos socioeconomicamente e academicamente em comparação aos que se matriculam em faculdades de 2 (dois) anos. São os que possuem suporte familiar e financeiro para persistirem na transição para as instituições e cursos que desejam, de maior seletividade e prestígio.

Já em sociedades em que as desigualdades de acesso já foram significativamente reduzidas ao longo do tempo, a investigação da forma qualitativa de vantagem socioeconômica é particularmente importante. Thonsem (2015), considerando a ocupação dos pais, estuda a escolha de área de formação no período de grande expansão educacional na Dinamarca (1984-2010). Não examina os retornos financeiros da educação (que naquele país são relativamente menores), por considerar que a escolha do Ensino Superior

é mais motivada pelas características preexistentes dos indivíduos do que pelos retornos subsequentes da educação.

Segundo o autor, profissões formam comunidades sociais distintas, dotando a descendência de seus membros com formas únicas de capital e disposições na luta pela educação e as posições sociais às quais a educação proporciona acesso. As características preexistentes referem-se às preferências baseadas na origem social para diferentes cursos e instituições que são, em geral, moldadas pela socialização familiar, pela trajetória ocupacional dos pais e pelo acesso a diferentes formas de capital. Argumenta que tais características preexistentes explicam as razões pelas quais cursos nas áreas de artes, ciências sociais e humanidades detêm grande demanda na Dinamarca, apesar de oferecerem baixo retorno econômico. Campos específicos de estudo podem levar a ocupações com retornos relativamente baixos, mas tais ocupações podem permitir que um indivíduo exerça um poder cultural, de organização ou de comunicação. No período analisado, o estudo revela que não houve monopólio de grupos privilegiados no acesso ao nível superior, mas a análise por áreas de formação aponta desigualdades horizontais.

De acordo com Thonsem (2015), indivíduos são particularmente propensos a estudar em um determinado campo se esse campo estiver intimamente relacionado com a ocupação de seus pais; aqueles com pais em profissões que exigem diploma universitário têm maiores probabilidades de estudar em qualquer campo de estudo se comparados com indivíduos com pais não qualificados. Aqueles com mães nas profissões de artes, ciências sociais e ensino têm suas chances aumentadas substancialmente de estudar nestes ou em campos semelhantes, por exemplo. Ou seja, o *background* familiar impulsiona a transmissão intergeracional das preferências educacionais.

Nas instituições universitárias de mais fácil acesso e com programas vocacionais ou aplicados (Farmácia, Negócios e Engenharia) estão os alunos de famílias nas quais a educação é importante principalmente porque promete acesso a sólidas e bem remuneradas ocupações, com baixas taxas de desemprego. Mesmo para os alunos com alto desempenho na educação secundária, se comparados aos de igual desempenho mas de origem familiar mais favorecida, este é o padrão de preferência de curso encontrado pelo autor. Segundo os achados, os grupos privilegiados mantiveram sua vantagem relativa e seu acesso privilegiado a tipos específicos de programas universitários. Assim,

enquanto a desigualdade no acesso ao Ensino Superior foi reduzida globalmente através da expansão do sistema, esta redução foi alcançada por canalizar estudantes de pais com menor escolaridade para programas de menor prestígio.

De modo geral, é possível concluir que quando a desigualdade de acesso ao Ensino Superior é analisada sob a ótica da qualidade do acesso (aos campos de estudo acessados), a expansão do setor manteve ou até mesmo recrudescer o peso da origem social, sobretudo do *background* cultural familiar nos diferentes tipos de sociedade. Os indivíduos são selecionados na ponta, na entrada da educação superior, a depender de sua origem familiar e de características pessoais. Acessam cursos/carreiras que lhes proporcionarão resultados educacionais e profissionais diferenciados a depender desses fatores. A sociabilidade que as famílias mais escolarizadas e economicamente estabilizadas podem proporcionar tem forte influência nesta transição. Seja porque quanto maior a estabilidade econômica da família mais garantido é o acesso à educação básica de qualidade, que contribuiu para o melhor desempenho e a maior competitividade na seleção para o Ensino Superior. Seja pela transmissão intergeracional de cultura, das oportunidades e das expectativas educacionais que contribuem para o direcionamento a uma trajetória escolar mais ampliada em termos de autoconfiança e de possibilidades de formação e construção de aspirações profissionais

2.3 Dimensão subjetiva da estratificação por campo/área de estudo

O direcionamento a carreiras de maior ou menor retorno econômico, de maior ou menor potencial de mobilidade social ascendente é, essencialmente, uma decisão individual manifestada na opção do curso universitário. Ainda que se compreenda, como já abordado em seções anteriores, que esta opção seja fortemente influenciada e mesmo condicionada por fatores relacionados à origem social. Dessa forma, a literatura indica que a estratificação horizontal na educação superior, no que se refere às áreas de formação, demanda análise para além da seletividade das instituições e da diferenciação dos cursos puramente. Observa-se um esforço na tentativa de identificar diferentes e mais abrangentes efeitos da origem social no acesso a diferentes campos de estudos, de aspectos menos concretos e de identificação mais complexa presentes na transição para o Ensino Superior.

Desse modo, nesta seção são apresentados estudos que auxiliam a compreensão de como a influência de aspectos subjetivos nessa decisão individual pode contribuir para a estratificação por áreas de estudo pelo exercício diferenciado do papel de agência por parte dos indivíduos. Primeiramente, pela análise de como as características da educação básica limitam ou ampliam as aspirações escolares e o exercício de agência pelos indivíduos, subseção 1; posteriormente, na subseção 2, pela ocorrência de adaptação de preferências na opção de cursos/carreiras.

2.3.1 Expectativas educacionais

O *background* familiar, o nível cultural da família ao qual o indivíduo esteve exposto é comumente captado nas pesquisas empíricas pela escolaridade e/ou a ocupação dos pais. Trata-se da tentativa de mensurar a sociabilidade vivenciada pelo indivíduo como um todo, o suporte, o incentivo e o apoio emocional recebido de pais mais bem sucedidos profissionalmente e com maiores expectativas em relação aos seus filhos. Como já descrito, é também papel da família a orientação e o direcionamento às melhores trajetórias escolares possíveis. Contudo, apresenta-se nesta subseção estudos que auxiliam a compreensão de que o organograma do sistema de educação básica pode agir de forma a não neutralizar o efeito de um *background* familiar pouco favorável à ampliação de destinos pós-secundários: seja pela segmentação das trajetórias escolares onde a formação média vocacional absorve (majoritariamente) egressos dos estratos sociais mais baixos; seja pela contribuição para o rebaixamento de aspirações e de expectativas educacionais.

As expectativas educacionais da família e os respectivos investimentos realizados estão associados ao desempenho e à realização acadêmica dos filhos. Investimentos aqui entendidos no sentido amplo como alocação de tempo, o *consumo* e a apreciação de cultura em suas várias manifestações: cursos extracurriculares, aulas de música e/ou artes em geral, acesso a clubes e espaços de entretenimento, viagens, aquisição de bens além dos necessários à subsistência, etc. Aspectos e experiências ao longo da infância e juventude que potencializam a formulação de maiores aspirações educacionais e planos individuais de desenvolvimento, de habilidades, de autoestima e segurança (BOLIVER, 2017; TRIVENTI, 2013; SOARES e COLLARES, 2006).

Triventi (2013), em estudo longitudinal de três gerações comparando onze países europeus¹¹, investigou a influência dos avós na escolha de áreas de formação sob a justificativa de que as orientações educacionais das crianças refletem influências anteriores à geração dos pais. Uma cultura familiar que favorece a autoconfiança acadêmica e a altas expectativas educacionais contribui para a manutenção da posição socioeconômica a cada geração. Experiências educacionais exitosas dos pais (segunda geração) durante a adolescência, proporcionada pelo *background* dos avós (primeira geração), transmitem apoio, mais e melhores incentivos e orientação à terceira geração, os filhos. Choques biográficos (desemprego, por exemplo) de influência positiva ou negativa na trajetória dos pais impactam o comportamento e as expectativas destes em relação à terceira geração. Cada geração fornece a ‘atmosfera’ para a próxima geração, com potencial de vantagens ou desvantagens. Pais menos educados e com menor acesso a bens culturais, ainda que comprometidos com a educação dos filhos, podem ter dificuldade em orientá-los em um sistema educacional com o qual não estão familiarizados (ainda que seja acessível), produzindo a aversão ao risco¹², às expectativas “estranhas” ao seu meio social e preferência por trajetórias já conhecidas.

É possível compreender, portanto, que a transmissão intergeracional de vantagens pode ser evidenciada pela dimensão genética, pela capacidade cognitiva (aprendizagem formal/escolarização), pelo capital informacional, social e cultural, pela renda e pela riqueza. De modo que esses recursos parentais herdados têm potencial de reduzir seus custos de obtenção ao longo das gerações e facilitar a manutenção do *status* socioeconômico, a mobilidade social ascendente e evitar a descendente.

Por esta razão, Boliver (2017) argumenta que é preciso parcimônia quanto às expectativas sobre as escolhas dos grupos menos favorecidos, sobretudo sobre a primeira geração da família a chegar ao Ensino Superior. E ainda, cautela quanto ao potencial do acesso ao Ensino Superior em promover redução de desigualdades ocupacionais no mercado de trabalho, uma vez que o acesso a este ainda é fortemente estratificado e desigual. A autora

¹¹ Áustria, Bélgica, República Checa, Alemanha, Espanha, Finlândia, França, Itália, Holanda, Noruega e Reino Unido.

¹² Preferência por uma cesta ou um conjunto de alternativas/opções de resultados mais possíveis ou de ocorrência mais provável/segura. Em geral, pessoas mais avessas ao risco têm preferência por resultados mais tangíveis e/ou mais imediatos e seguros, ainda que menores; enquanto aqueles menos avessos ao risco investem/mobilizam seus esforços/recursos em resultados maiores e mais duradouros, ainda que de mais longo prazo de realização/obtenção ou com mais incerteza de sucesso.

ressalta que a avaliação da estratificação horizontal no Ensino Superior pelas áreas de formação demanda considerar esses fatores, culturais e psicossociais (subjetivos), e não somente a racionalidade da expectativa quanto aos retornos econômicos das carreiras escolhidas.

Nessa perspectiva, segundo Triventi (2013), programas de “intervenção precoce” consistem em instrumentos de redução da influência da família nas perspectivas e nas escolhas profissionais quando esta dispõe ou proporciona poucos meios para tal. Ações que de alguma forma ofereçam socialização, ainda na educação básica, que incentive a maiores aspirações educacionais, ‘ensinem’ as crianças e jovens de origem social menos favorecida a serem mais confiantes, rompendo com tendências e aspirações mais comedidas ou mais seguras que os levam a optar por formações mais modestas e de menor prestígio social mesmo quando dispõem de potencial de habilidade para tal.

Parker *et al.*(2013), a partir da sub-representação de estudantes das camadas socioeconômicas mais baixas no Ensino Superior da Austrália e das dificuldades do alcance das metas dos planos educacionais daquele país estabelecidas para 2020¹³, analisaram as aspirações de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio quanto a ingressar no Ensino Superior e em quais cursos. O que em décadas passadas era considerado assunto restrito aos estudantes e suas famílias, as aspirações para o Ensino Superior passaram a ser objeto de intervenção política pelo governo australiano havendo para tanto *The Australian Survey of Student Aspirations* (TASSA). No entendimento que à política educacional é necessária uma compreensão consistente da aspiração por universidades e cursos de forma que esta seja capaz de incentivar e permitir que mais pessoas de grupos sub-representados participem desta etapa de formação. Mesmo nos centros urbanos australianos onde é alta a participação das camadas de mais baixo perfil socioeconômico nas universidades, permanece o “acessível e o inacessível”, para diferentes grupos socioculturais a partir do que desejam e aspiram (PARKER *et al.*, 2013).

A análise da TASSA 2013, que é realizada em duas etapas (abril e outubro), mostra queda nas taxas de aspiração e interesse ao Ensino Superior entre a primeira e a segunda rodada.

¹³ Em 2020, 20% dos estudantes universitários devem ser de baixo nível socioeconômico; e em 2025, 40% da população entre 25 e 34 anos de idade devem possuir um diploma de bacharel.

Os estudantes socialmente menos favorecidos demonstraram também não ter acesso a informações relevantes que pudessem ajudá-los a tomar decisões sobre o seu futuro, havendo quem indicasse a necessidade de ir para a universidade quando o plano de carreira pretendido não requeria um diploma universitário na verdade. E ainda, a superestimação de qualificações pessoais e acadêmicas necessárias para determinadas profissões.

Os autores também observaram que na segunda rodada da pesquisa, dentre aqueles de menor *status* socioeconômico que possuíam mais informações sobre cursos e profissões, havia um ajustamento retrospectivo de suas preferências em relação à primeira rodada de forma a caber o que esses (com o passar do tempo) entendem que são capazes de alcançar.

Alunos de escolas de origens desfavorecidas são igualmente menos capazes de realizar suas aspirações para o futuro. Eles podem muito bem aspirar a participar do ensino superior, mas os recursos socioculturais e materiais disponíveis limitados diminuem sua capacidade de atingir essa aspiração. Por exemplo, não ter um parente próximo que frequentou a universidade para fornecer conselhos e entendimentos sobre a escolha correta de uma disciplina/carreira ou universidade, pode diminuir a capacidade do aluno na transição da escola secundária para um curso universitário específico. O conhecimento muitas vezes tácito compartilhado por pessoas e experiências em redes preexistentes ao ensino superior estão menos disponíveis para aqueles de contextos desfavorecidos. Em particular, o conhecimento limitado das etapas intermediárias ou caminhos alternativos para o destino, caso a estratégia original não seja bem-sucedida, significa que estudantes de determinadas origens são menos capazes de realizar suas aspirações por ensino superior (PARKER *et al.*, 2013: 13-14, tradução minha).

Dentre os estudantes objeto de análise de Parker *et al.* (2013), a maioria indicou ter amigos e parentes como fonte confiável de informações sobre estudos e escolha de carreiras embora muito poucos tivessem pais ou pessoas próximas com Ensino Superior com quem pudessem compartilhar experiências culturais, profissionais e universitárias. Entende-se, portanto, que existem limites estruturais na aspiração e esta capacidade reduzida para aspirar também pode levar a adaptação de preferências no sentido de Elster (1982)¹⁴, prejudiciais, denotando uma aceitação de suas condições e do que identificam como possível na trajetória educacional e profissional.

¹⁴ A adaptação de preferências é explicitada na próxima subseção.

Segundo Parker *et al.* (2016), as expectativas educacionais são influenciadas por efeitos primários e efeitos secundários. Os efeitos primários são os diferenciais socioeconômicos nas transições educacionais – contexto social, disponibilidade de recursos, acesso a bens culturais e uma transmissão intergeracional contributiva à conquista escolar mais elevada. Uma vez que a origem social influencia no desempenho escolar/habilidade, estudantes de estratos socioeconômicos mais baixos têm, em média, desempenho educacional inferior se comparados a seus pares de estratos mais altos. Já os efeitos secundários referem-se às diferenças socioeconômicas nos comportamentos de escolhas nas transições educacionais, que por sua vez, influenciam os destinos dos estudantes, descontada a parcela do que pode ser explicado pelo desempenho acadêmico/escolar. Ou seja, trata-se do direcionamento de indivíduos de baixos estratos sociais a trajetórias educacionais menos ambiciosas do que seus pares de estratos superiores e de igual capacidade/desempenho.

Porém, Parker *et al.* (2016) e Jackson (2013) advertem que os efeitos primários e os secundários devem estar sob o prisma da análise em nível individual, e que é necessário atentar para a contribuição de fatores macrossociais e macroeconômicos que influenciam no “cálculo de decisão” em torno das decisões educacionais, tais como a forma como os sistemas educacionais estão organizados e sua relação com as expectativas educacionais.

Neste sentido, Busemeyer e Nikolai (2010) identificam entre os países da OCDE que em sistemas escolares segmentados (com *tracking*) são produzidas e replicadas desigualdades intergeracionais de educação. Os autores citam as recentes alterações no *tracking* do sistema educacional tanto da Alemanha (de forma mais incremental) como da Áustria, como medidas que tentam favorecer a mobilidade educacional (ascendente). Tornando possível que egressos da educação profissional possam ingressar em todos os setores educacionais de nível superior nesses países por meio da integração de cursos vocacionais com cursos acadêmicos.

Em termos de instituições de ensino, os países de língua alemã permaneceram comprometidos com um sistema de ensino médio segmentado, que canaliza os alunos para diferentes segmentos educacionais (vocacionais ou acadêmicas), no início de sua trajetória escolar, com possibilidades limitadas de 'mudar de faixa' posteriormente. Até certo ponto, o sistema escolar segmentado e o treinamento vocacional baseado nas empresas dependem funcionalmente um do outro. Em um regime de habilidades 'diferenciadas' (Busemeyer 2009a), a disposição das empresas de investir em treinamento depende da garantia de que os aprendizes permaneçam na empresa após o treinamento e a capacitação técnica e não sigam para o ensino superior.

(...) A participação na autogovernança das instituições de seguro social tornou-se um importante recurso de poder para os sindicatos nos estados de bem-estar bismarckianos e, em países como a Alemanha, os sindicatos se concentraram mais na educação profissional e na proteção social dos trabalhadores qualificados. Como consequência, educação e política social foram institucional e politicamente separadas até hoje (ALLMENDINGER *et al.* 2009 *apud* BUSEMEYER e NIKOLAI, 2010:501-506, tradução minha)

O sistema de ensino superior alemão é binário, com universidades de pesquisa (tradicionais) e universidades de ciências aplicadas, menos prestigiadas, e campos de estudo hierarquizados em termos de reputação e resultados no mercado e trabalho (remuneração). Há ainda a opção de cursos pós-secundários de dois ou três anos de duração com programas menos exigentes, técnico-profissionais, com pagamento de salário ainda durante o curso. Opção frequentemente feita por grande contingente de jovens, dada as boas perspectivas de emprego de seus egressos apesar da menor remuneração. Contudo, o acesso às universidades e aos cursos técnicos pós-secundários depende da trajetória (*tracking*) percorrida pelo estudante no ensino médio (REIMER e POLLAK, 2010).

Desse modo, Parker *et al.* (2016) considerando as variações dos efeitos primários e secundários, concluem a partir do estudo dos sistemas educacionais de trinta países da OCDE, que países em que há presença de *tracking* curricular, este tende a propagar desigualdades socioeconômicas, levando a realidade de que crianças de famílias de *status* menos favorecido têm baixas aspirações/expectativas educacionais comparadas aos seus pares de mais alto *status* socioeconômico. Constituem um ambiente escolar que rotula alunos e os direciona, inequivocamente, a determinados percursos educacionais e de carreiras em instituições vocacionais em detrimento do direcionamento às universidades tradicionais (acadêmicas). O *tracking* proporciona conteúdo restrito, o que resulta em especialização em um estreito campo de habilidades adequadas a determinados percursos associados a tal campo. Por isso, delimitam, subtraem, a partir de determinadas circunstâncias, as reais possibilidades das expectativas educacionais. É, portanto, uma transmissão de desvantagens. Dessa forma, quanto mais cedo o sistema é estratificado, mais as expectativas dos jovens são determinadas e limitadas por suas conquistas pessoais (PARKER *et al.*, 2016).

Todavia, na comparação entre os países da pesquisa, os autores argumentam que o *tracking* curricular sozinho não explica o efeito dos sistemas escolares sobre os resultados educacionais. No caso dos EUA que possuem um sistema abrangente (ausência de *tracking*), por exemplo, este se dá pela segregação das famílias em bairros e regiões. Ou seja, práticas e políticas que afetam significativamente a qualidade das escolas para além do *tracking* curricular.

O grau em que as escolas de um país são estratificadas por conquista de melhores resultados educacionais (desempenho em testes padronizados, por exemplo) tem implicações importantes para as expectativas educacionais similares ao rastreamento curricular. A sinalização de escola (boa ou ruim, bem *rankeada* ou não) para pais, empregadores e a comunidade em geral é eficiente, embora menos explícita que o rastreamento escolar, no que se refere ao futuro educacional e profissional dos indivíduos (BRUNELLO e GIANNINI, 2004).

Essa forma de estratificação parece exercer mais influência entre os indivíduos de estratos sociais mais baixos quando da escolha de uma área/carreira profissional/aplicada em detrimento de outra com viés mais acadêmico e tradicional. Tal influência não ocorre de forma análoga ao *tracking* curricular alemão, exemplo clássico. Segundo Parker *et al.* (2016), em países com tais características, onde a origem da estratificação por capacidade e realização é o sistema escolar, ainda que sem a existência do *tracking* curricular, ocorrem outros mecanismos de desigualdade e estratificação implícitos, valores sociais e práticas subliminares.

O autor cita a Austrália e o Reino Unido como exemplos, pelo fato de que os preços das habitações são mais elevados em área de abrangência de boas escolas. Dessa forma, surgem regiões de escolas homogeneamente concentradas no aspecto da capacidade/realização. De tal modo, que a estratificação de habilidades/capacidades de um sistema escolar, não prescinde de sua explicitação na política educacional, mas muitas vezes é uma propriedade emergente de determinado sistema ou contexto cultural (BRUNELLO e CHECCHI, 2007 *apud* PARKER, 2016).

Jackson e Jonsson (2013) argumentam que as expectativas educacionais dos jovens ainda carecem de melhor compreensão no sentido da sua relação com o nível socioeconômico, e a partir da decomposição desta relação em efeitos primários e secundários. Aspecto de

fundamental importância para avaliar e aprimorar políticas educacionais e suas possibilidades de intervenções mais apropriadas no campo das aspirações educacionais. Dada a complexidade e os custos da intervenção da política educacional nos efeitos primários – mecanismos de transmissão intergeracional de vantagens e capital cultural que resultam em altas habilidades/capacidades e realização acadêmica – intervir nos efeitos secundários seria mais eficaz no que se refere a “aumentar” as expectativas educacionais dos jovens e ampliar possibilidades de trajetórias, carreiras e destinos profissionais.

No estudo dos trinta países da OCDE de PARKER *et al.* (2013), os efeitos secundários explicaram, em média, mais de 50% do efeito total do contexto socioeconômico sobre as expectativas educacionais quanto ao ensino superior. O que, para os autores, denota amplo espaço para intervenção das políticas educacionais com a ressalva de que esse espaço pode ser menor em países com forte *tracking* curricular e/ou com forte estratificação por habilidade/capacidade escolar. Uma vez que habilidades/capacidades e conquistas educacionais podem ser substancialmente determinadas em idade muito precoce, restaria menos espaço para processos de agência e escolha.

Conclui-se que a dimensão subjetiva da estratificação horizontal trata da possibilidade da opção por cursos/carreiras se dar com base no papel exercido pelo *background* familiar e cultural, não somente pela perspectiva econômica, mas pela sociabilidade proporcionada, pela cultura de classe ocupacional e por experiências biográficas que levam a transmissão intergeracional de comedimento ou autoconfiança, como fator explicativo no processo de formação de aspirações. Assim, o alto nível de desempenho escolar acompanhado por um contexto familiar vantajoso contribui para a percepção de horizontes educacionais e ocupacionais ampliados e a autoconfiança necessária para alcançá-los. Por outro lado, a racionalidade e o retorno econômico futuro podem não compor o único ou o mais importante fator de decisão na opção por um curso universitário. Os custos e as recompensas de tal opção têm avaliação distinta a partir do contexto social.

E ainda, que as diretrizes e o desenho do sistema educacional podem reforçar os efeitos primários (positiva ou negativamente) neste processo. Sendo possível até que a situação econômica da família e o desempenho escolar (habilidade) exerçam papel secundário

quando e se determinados aspectos intrinsecamente absorvidos, subjetivos, prevalecerem na transição para o ensino superior.

2.3.2 Preferências adaptativas

Para a compreensão da ocorrência de possíveis fatores psicossociais associados à atitude por parte da demanda quando da opção de curso, nesta subseção é apresentada a teoria das preferências adaptativas a partir das definições de Jon Elster, Amartya Sen e Martha Nussbaum e, posteriormente, a abordagem das preferências adaptativas na opção de curso/área de formação por Raymond Boudon. Dessa forma, buscam-se subsídios para a análise do comportamento dos candidatos na opção de cursos apresentada no capítulo 4.

As formulações de Elster, Sen e Nussbaum objetivam a promoção de uma abordagem alternativa, entre os economistas, aos conceitos mais tradicionais de bem-estar sob a perspectiva utilitarista das preferências reveladas que este trabalho não intenciona aprofundar ou ter como arcabouço teórico. Aqui, o emprego da conceituação de adaptação de preferências sob conjunturas desfavoráveis, enunciada por esses autores, se justifica pela complexidade da elaboração e da eficácia de políticas públicas redutoras de desigualdades de resultados educacionais na presença de distorções de autoavaliações de habilidades e de pertencimento social entre aqueles que a expansão do sistema de ensino superior intenciona incluir.

De acordo com as contribuições de tais autores, os indivíduos podem se adaptar a contextos desfavoráveis quando avaliam de forma distorcida seu próprio bem-estar mantendo determinados ciclos viciosos que desafiam a essência da elaboração e da eficácia das políticas públicas. Ou, que determinadas adaptações são estratégias, de manejo e superação a tais contextos. Já a abordagem de Boudon refere-se a sua contribuição acerca das escolhas racionais e das preferências adaptativas no âmbito dos estudos em Sociologia da Educação.

As preferências adaptativas podem ser definidas como uma resposta adaptada, o ajuste de uma escolha ante a uma situação de restrição de oportunidades de forma a evitar ou reduzir frustrações passíveis de ocorrer quando uma determinada opção é feita e a realização esperada dessa decisão não é satisfeita. Elster (1982), a partir da fábula da

raposa e das uvas, ao enunciar o conceito de preferência adaptativa classifica como irracional aquela preferência cuja alteração/adaptação se dá sem o exercício da autonomia por parte do agente e como racional aquela que é intencionalmente planejada por este. O autor argumenta que as pessoas ajustam suas aspirações levando em consideração suas possibilidades, um conjunto de alternativas viáveis de serem executadas. Dos desejos, da adequação a eventos e circunstâncias passadas, e das características de seu grupo de referência dependerá o bem-estar subjetivo do indivíduo que pode assim ter sua autonomia distorcida (ESLTER, 1982).

Sob a perspectiva de Elster (1982), a raposa incapaz de alcançar as uvas, ameniza/diminui seu desconforto psicológico desistindo de tentar alcançá-las assumindo que as mesmas estavam azedas, adapta sua preferência. As preferências adaptativas estão, portanto, vinculadas a um contexto de resignação uma vez que a escolha feita, a preferência adaptada, seria também a preferência na ocorrência de um conjunto de alternativas viáveis ampliado. Referem-se a uma renúncia inconsciente em que à alternativa rejeitada, à escolha não feita pelo indivíduo e tida como difícil/custosa, são atribuídos aspectos negativos, e à opção escolhida, aspectos positivos. Denota a tentativa de amenizar efeitos do fracasso, a frustração gerada pelo desequilíbrio entre o que realmente gostaria/preferiria e o que é levado a querer/preferir.

Sen (2010), a partir da perspectiva das capacidades, argumenta que as pessoas só estão verdadeiramente aptas a julgarem adequadamente e favoravelmente seu padrão de qualidade de vida e bem-estar individual quando dispõem de oportunidade e espaço informacional para o pleno exercício de suas liberdades substantivas. Liberdades estas que potencialmente expandem e alavancam as capacidades individuais das pessoas, permitindo-as viver o tipo de vida que valorizam e têm razões para tal. Segundo o autor, possuir liberdades substantivas é “ter e fazer escolhas (ter alternativas, meios e capacidade para realizá-las)” (SEN, 2001:116). E o tipo de liberdade substantiva que permite realizar combinações alternativas de funcionamentos é a capacitação. Dessa forma, na ocorrência de adaptação de preferências, o que determina os motivos e a magnitude dessa valorização (à escolha feita) é, em parte, a sociedade em que vive o indivíduo e o espaço informacional, e em parte suas decisões autônomas.

Sob a perspectiva das capacidades e das preferências adaptativas, Sen (2010) argumenta que as pessoas podem experimentar decisões como resultados de livre escolha, mas que na verdade esconde-se aí a adaptação às opções limitadas impostas pelas circunstâncias quando isso ocorre em contexto de privações. Seria o ajuste (nocivo) de aspirações e expectativas à realidade vista por esses indivíduos como viável, a internalização das restrições externas que o contexto social, cultural, político, familiar e/ou econômico impõe. Quando um indivíduo se conforma, se acomoda diante da possibilidade de experiências novas e/ou diferentes e adapta suas preferências, é porque não possui a capacidade de fazer considerações adequadas sobre seu próprio bem-estar, não possui liberdades substantivas necessárias para tal.

Para Nussbaum (2000), a adaptação das preferências (das expectativas e das aspirações) pode denotar uma estratégia de sobrevivência e até mesmo uma ação necessária, ou seja, nem sempre é nociva e não deve ser antecipadamente condenada.

“(…) alguém quando criança pode querer ser o melhor cantor de ópera do mundo (como eu quis) ou o melhor jogador de basquete - mas a maioria das pessoas ajusta suas aspirações ao que elas realmente podem alcançar” (NUSSBAUM, 2000:137).

Segundo a autora, o que se deve problematizar é o quanto da adaptação é feita em condições prejudiciais, abaixo do limite mínimo de capacitações e/ou oportunidades necessárias para a promoção de uma vida melhor, de bem-estar. Segundo Nussbaum (2000), são nocivas as adaptações de preferências feitas em função da inibição das capacidades essenciais, adaptações do que é tido como impossível quando na verdade é apenas pouco ou menos provável, ou por imposição de aspectos culturais ou normas sociais. Um indivíduo que quando criança nutria a expectativa de ser médico pode, ao longo da juventude, perceber que não possui habilidades e equilíbrio psicológico e/ou emocional para tal. A trajetória escolar poderia permitir que esta pessoa, por fim, se decidisse por carreiras no campo dos serviços auxiliares em saúde, como fisioterapia, enfermagem, etc.

Contudo, esta adaptação difere completamente e significativamente de uma criança ou jovem que aspira ser médico (a) ou engenheiro (a) e tem sua escolha, sua expectativa educacional e profissional, desidratada e descartada por um entendimento social e/ou

cultural e até mesmo familiar, de que meninos (as) não devem seguir carreira médica ou engenharia, ou que indivíduos de estratos sociais mais baixos não devem ter tais aspirações por estas não serem “adequadas à eles”. Neste caso, há uma privação de liberdades substantivas e não uma adaptação benéfica ou estratégica de preferências (NUSSBAUM, 2000).

Por outro lado, se o indivíduo nunca teve acesso a determinadas capacitações/oportunidades não tem como considerá-las importantes/possíveis. Internaliza sua condição de desvantagem e de não ‘merecedor’ de desejar bens ou uma condição de vida melhor, não percebendo alternativas outras que existem além das opções limitadas que faz, mantendo assim sua posição/condição. Assim, o meio em que a pessoa vive influencia fortemente sua percepção sobre as desvantagens e privações a que está sujeita, suas reais condições sociais, por exemplo. Sendo expostas a oportunidades e circunstâncias favoráveis e diversificadas, as pessoas exercem verdadeiramente e melhor seus papéis de agência e adaptam, ajustam suas preferências de forma positiva, benéfica (Nussbaum, 2000).

No que se refere ao Ensino Superior, entende-se que para qualquer construção social que predomine sobre o acesso a este nível de ensino, nem todos os indivíduos têm habilidades necessárias para o envolvimento com determinadas formas de educação/formação.

Neste contexto, Bridges (2006) analisou o imperativo do ‘recrutamento’ de grupos ‘não tradicionais’ – classe trabalhadora, afrodescendentes e mulheres jovens mulçumanas - ao Ensino Superior do Reino Unido, uma vez que a participação da classe média branca se aproxima da saturação e dado o baixo interesse relativo por parte desse ‘novo’ público alvo na educação superior. Segundo o autor, este não é o caminho comum seguido ‘naturalmente’ por indivíduos desses grupos. Sendo, portanto, complexas e difíceis as intervenções e os resultados alcançados das políticas públicas de ampliação da participação e inclusão no Ensino Superior britânico. Indivíduos desses grupos são fortemente regidos pelas expectativas estabelecidas por suas famílias e pela comunidade a qual pertencem em uma forma de preferência adaptada, por uma perspectiva limitada dessas pessoas sobre as possibilidades que são realmente abertas a eles, por suas visões de si mesmos, pelas narrativas que têm sobre suas vidas e sobre o futuro, e sobre o seu papel e lugar na sociedade naquele contexto.

Segundo Bridges (2006), as escolhas individuais são limitadas pela própria construção identitária do indivíduo e pelo contexto social do qual se tem pouco ou nenhum controle como a origem familiar, étnica e o local de nascimento, ainda que seja possível agir em resposta a qualquer uma das adversidades vinculadas a essas afiliações, mantê-las ou descartá-las. Escolhas são feitas com base em um conjunto finito de conhecimento disponível pelo indivíduo cuja identidade, a necessidade de expressão e reforço dessa identidade, por si só já fornece a base da escolha a ser feita, o que tornariam as escolhas como algo inerentemente adaptado. O autor chama atenção para a necessidade de compreensão das circunstâncias dessas escolhas baseadas nesses referenciais familiares e comunitários, se podem ou não ser classificadas como preferências adaptadas no sentido prejudicial argumentado por Sen e qual o potencial de sucesso de ações públicas de intervenção neste sentido, de ‘reversão’ de tais preferências.

Se a formação superior não é compreendida como a ‘regra’, como o destino natural no grupo de referência de determinado indivíduo, tal fato pode impactar negativamente em seu desempenho e interesse dentro da universidade. O mesmo ocorre no que se refere a uma determinada profissão/ocupação. A ausência de outros membros no círculo familiar que já tenham ingressado na universidade pode influenciar a formação da preferência de crianças e jovens a não alimentar expectativas quanto a possuir uma profissão de maior qualificação, excluindo tal possibilidade como opção fora de seu alcance.

Assim, as aspirações podem levar a adaptações negativas ou positivas das preferências. O conformismo em detrimento do desconforto psicológico e o ajustamento do desejo a realidades e circunstâncias desfavoráveis, ruins, são apontados por Elster e Sen como adaptações negativas. Por outro lado, segundo Nussbaum, pode haver uma condição natural que foge ao controle do indivíduo em que este, adaptando suas preferências, busca contornar tais limites ‘naturais’ e superar adversidades e situações difíceis.

A educação (em quantidade – anos de estudos completos, e qualidade) é uma meta-capacidade que contemporaneamente potencializa capacidades e habilidades e proporciona acesso a melhores salários, empregos e mobilidade social ascendente; promove liberdades substantivas que podem alçar os indivíduos a espaço de protagonismo social (SEN,2010; NUSSBAUM, 2000). Nesse contexto, aspirações educacionais e o espaço informacional a que os indivíduos têm acesso, compõem,

portanto, o ‘pacote’ da trajetória de vida até o momento da decisão pelo curso superior, para o exercício pleno e autônomo de escolhas e preferências.

Já para Boudon (2000), a avaliação racional dos custos, benefícios e dos riscos associados a cada curso/carreira é própria de todos os indivíduos, de todos os estratos sociais. A diferença residiria somente no fato de que quanto mais baixo o nível social, maiores são os custos associados e menores os benefícios, a utilidade (sobretudo a indireta), por isso a maior aversão ao risco entre esses. Para aqueles de origem social menos favorecida os possíveis conflitos de escolha, *trade-off*, têm maior peso: investir em uma formação mais seletiva, de maior remuneração mas também de maior custo (pessoal/acadêmico) e com retorno menos imediato ou mais incerto, ou naquela que as chances de sucesso no ingresso e na conclusão (menor custo acadêmico) são maiores e com garantia de empregabilidade mais imediata¹⁵ ainda que com retornos econômicos menores.

O autor discorda da premissa de que o desempenho e a capacidade cognitiva são explicados por diferenças de capital cultural herdado. Para Boudon, essas diferenças são significativas apenas no início da trajetória escolar, sendo insuficientemente relevantes na explicação das desigualdades em nível superior de educação. Nesse estágio, a origem social tende a reduzir ou inverter o impacto como uma acumulação de resultados progressos de seleção escolar: dos estratos sociais mais baixos, somente os alunos de melhor desempenho chegariam ao Ensino Superior.

Contudo, o autor não ignora a diferença de aspiração escolar que continua a existir: continuar ou não estudando e/ou optar por campos de estudo/curso de maior ou menor prestígio a partir da posição social. Dois mecanismos, a diferença na herança cultural e cognitiva passada aos filhos, e as diferenças na avaliação do custo-benefício, explicariam as desigualdades na trajetória escolar, portanto. A herança cultural sendo significativa no início da trajetória escolar e a avaliação do custo-benefício pesando de forma cumulativa ao longo de todo o percurso educacional (BOUDON, 2000).

¹⁵ Em termos de sociedade e mercado de trabalho em contexto de expansão da educação superior, esse comportamento de aversão ao risco pode gerar/significar desigualdade de capital humano prolongada, se o espectro de análise for a produtividade do trabalho, e na competitividade da força de trabalho.

No que se refere à adaptação de preferências, Boudon descreve o processo de escolha como sendo inconsciente a partir de possibilidades e exclusões. De acordo com a origem social, o sexo e a escola, ao longo da trajetória escolar, formam-se um rol de possibilidades inconscientes que vão se afunilando à medida que se aproxima a fase final dessa etapa. Não chega a ser uma decisão estrita ou totalmente racional na medida em que nem todos, sobretudo os de origem social mais baixa, possuem total conhecimento sobre os cursos, campos e as instituições de ensino, tampouco da vida universitária. Entre os estratos sociais mais baixos, segundo o autor, dentro de um conjunto formado de possibilidades, ocorre a escolha a partir de informações circunstanciais e mais próximas a esse momento (BOUDON, 2000).

Dessa forma, entende-se que a demanda efetiva (conjunto de indivíduos aptos, interessados e que se direcionam à transição para o ensino superior) opta por um curso que lhe dará acesso às carreiras e/ou ocupações de acordo com características pessoais, sociais e econômicas que julgam ter, e a idade (período da vida em que tem de executar tal decisão). Conjuntamente a esses fatores, avaliam chances maiores ou menores de sucesso no acesso e no percurso acadêmico de acordo com a bagagem e o desempenho escolar que obtiveram na educação básica. Desse modo, a princípio, as instituições educacionais moldam um conjunto de opções viáveis a todos, independentemente de sua origem social. Contudo, o poder de alterar o conjunto viável não está igualmente distribuído entre as pessoas, mesmo em um contexto de ampliação da oferta de vagas.

Aqueles candidatos que têm boas razões para se sentirem confiantes sobre sua capacidade de desempenho escolar, tendem a se ajustar a esse sentimento e optam intencionalmente por cursos e carreiras de maior investimento pessoal e retorno duradouro. Da mesma forma, mas em sentido contrário, os indivíduos são capazes de responder antecipadamente ao seu nível esperado de restrições econômicas e de habilidades impostas, não sendo necessário deparar-se concretamente com o fracasso para perceber sua iminente possibilidade de ocorrência, o que se traduz em um conjunto reduzido de opções viáveis (GAMBETTA, 1987). Ocorreria, portanto, uma autosseleção compreendida e ‘naturalizada’ por quem se decide por uma opção maximizadora de probabilidade de sucesso, segurança, conforto e adequação pessoal e social. Trata-se de uma preferência ‘construída’, adaptada ao longo da trajetória social, contextualizada a

partir do capital cultural, informacional, familiar e escolar, não intencionalmente direcionada.

Logo, o tipo de socialização a qual se tem acesso constrói valores, expectativas e simbolismos quanto ao que se pensa/espera sobre o trabalho e o futuro/sucesso nele encontrado. Tudo isso a partir da também construída percepção individual de capacidade/habilidades e ‘aptidões’.

Intrínsecos aos mecanismos de escolha de carreira e às justificativas para tal por parte dos candidatos, residiriam os verdadeiros “processos psicossociais” que determinam a opção por cursos, sendo mascarados pelas razões explicitadas/declaradas. Um “universo de representações” criado pelos indivíduos para justificar a escolha com motivações individuais fortemente influenciadas pelo meio social em que estão inseridos, como o sucesso profissional de familiares, amigos e pessoas que têm como referência (RIBEIRO, 1981:96).

Segundo VALLE (2006), tais características pessoais e comportamentais não são próprias unicamente da personalidade das pessoas, podendo ser cultivadas de maneiras diversas, dependendo, sobretudo, de quando e onde os indivíduos nascem, em que momento histórico e em que ambiente sociocultural. Esses são aspectos definidos por elementos estruturais precisos, de ordem econômica, política, educacional e que recaem sobre as opções de cada um de forma a prescrever o futuro no longo prazo, orientando a escolha pessoal e exercendo influência sobre a trajetória profissional.

Assim, sobre a escolha de curso se dar com base na vocação dos indivíduos e esta ser uma variável não observada, a literatura a conceitua de forma a não a compreender como algo “próprio”, natural de cada pessoa:

(...) Aqui começa a equivocidade do termo [vocação]. Os dotes que se revelam para o comércio, por exemplo, só aparecem por motivos estranhos à atividade em si; por motivos sociais, frutos da educação. Há aí alguma coisa de adquirido, de sobreposto, o que não existe no caso do menino músico, ou do menino pintor. Estes [os artistas] são levados a exercer a arte para as quais possuem predisposição natural, tão-somente por isso, porque encontram prazer na atividade espontânea de certa função nervosa. Quando, porém, o menino precocemente declara que quer ser médico, ou engenheiro, ou professor, salta aos olhos que a causa não é idêntica – uma predisposição de órgãos para

qualquer das atividades de uma dessas profissões. O que há é já trabalho de educação, fruto de imitação, ou sugestão. Em vez de uma causa que poderíamos chamar endógena, vinda de dentro, teremos assim causas exógenas, exteriores em relação ao indivíduo, embora atuando nele e por ele (LOURENÇO FILHO e BERGSTROM, 2001:12-13).

Também para Soares (2002) e Nogueira (2005), na escolha profissional implicam o reconhecimento e as percepções (crenças e valores explicitamente formulados ou tacitamente assumidos como conhecimento prático) de que cada indivíduo tem de si mesmo, das influências sofridas na infância, os fatos mais marcantes da vida até o momento da escolha e a definição de um estilo de vida desejável cujo trabalho escolhido possa possibilitar concretizar tais expectativas.

Neste sentido, Vargas (2010) credita à correlação entre o ‘lugar social’ e a percepção individual, a ocorrência da autossseleção na escolha do curso superior, uma articulação da dimensão objetiva e da dimensão subjetiva da realidade. Há diferentes níveis de conhecimento e familiaridade do sistema educacional e das ocupações/profissões, bem como a relevância e o valor simbólico a elas atribuídas, de acordo com os estratos sociais, o que faz com que o esforço em relação ao alcance do sucesso (desempenho) também seja variável.

Restrições socialmente estruturadas podem ser internalizadas e se tornar parte do mundo natural, da ordem social das coisas que o indivíduo não tem, conscientemente, como restrições. Ou ainda, pode ocorrer a aceitação de normas e limites específicos que moldam a comunidade a qual uma pessoa faz parte, acatando-as como parte de sua própria identidade. Uma ‘livre escolha’, que pode ser reconhecidamente voluntária, mas que efetivamente se refere à simbiose entre os valores da comunidade, do grupo social e a imagem daqueles que o compõem. Portanto, a desigualdade de resultados educacionais poderia se dar, em parte, também, por influência de aspectos psicossociais, subjetivos que orientam os indivíduos a cursos e carreiras.

Entende-se da revisão da literatura apresentada neste capítulo, que nas sociedades contemporâneas há um consenso quanto à importância dos níveis educacionais alcançados pelos indivíduos como uma das principais variáveis explicativas das desigualdades sociais em seu sentido mais amplo, não somente de renda. Neste sentido, é possível concluir que a expansão do Ensino Superior desde a segunda metade do século

XX está acompanhada da manutenção ou mesmo do aumento das desigualdades de oportunidades educacionais e da estratificação neste nível de ensino. Influenciando, portanto, nos diferenciais ocupacionais, de remunerações e de mobilidade social entre os indivíduos a depender da origem socioeconômica, e a partir de seus diferentes ‘pontos de partida’.

Especificamente sobre a estratificação horizontal entre campos de estudo, a revisão da literatura apresentada aponta a família e a política educacional (o organograma dos sistemas educacionais) como pontos chave desse contexto. A família, pela centralidade que a transmissão dos recursos parentais exerce no acesso à educação que possa promover/proporcionar mobilidade social (ascendente ou descendente). Tais recursos desempenham papel muito importante nas chances de sucesso e progressão educacional dos filhos, nas expectativas e aspirações, e na reprodução intergeracional das desigualdades nas sociedades modernas. A política educacional e a organização dos sistemas escolares, pelos efeitos que diferentes modelos educacionais têm sobre os indivíduos no que se refere às aspirações educacionais e às trajetórias no Ensino Superior.

Logo, as razões e os meios pelos quais a expansão da educação superior ocorre(u) acompanhada de desigualdade residiriam mais no contexto das etapas anteriores a esse nível de ensino (origem familiar e escolar) do que nas inovações ou alterações que este sofre(u). A permanência da origem social como condicionante e principal preditora a destinos diferenciados no Ensino Superior corrobora tal conclusão.

Entende-se ainda, que em contexto de permanência de desigualdade as preferências sociais, e conseqüentemente, as educacionais e ocupacionais, são afetadas de maneira que sistemas de crenças culturais e valores de comunidade podem influenciar no papel de agência dos indivíduos. No caso específico desta tese, na opção de cursos superiores. Diante da condição de inferioridade internalizada ou da percepção de desigualdade de condições, os indivíduos podem empreender esforços menores por projetos pessoais que lhes pareçam mais complexos ou mais incertos e direcionar seu foco para a segurança do meio ou à realidade que já lhes é familiar e conhecida.

Neste sentido, em contexto de expansão e absorção cada vez maior de indivíduos de origem social modesta ao Ensino Superior, a ocorrência de adaptação de preferências no sentido prejudicial/negativo, seria mais provável entre aqueles de melhor desempenho.

Dada a influência da origem social e escolar no desempenho e no acesso a destinos universitários mais promissores, um processo de rebaixamento (individual) de aspirações e adaptação de preferências, que seja contributivo à desigualdade de resultados, ocorreria entre aqueles que superam tais condicionantes e alcançam alto rendimento. Aqueles que têm ‘achatadas’ suas aspirações ao longo da trajetória escolar por uma formação menos qualitativa, restrita, podem conscientemente adequar ou construir suas aspirações de modo a potencializar atributos e possibilidades de sucesso com o desempenho que acreditam poder alcançar, com os recursos que possuem. Ainda que pudessem ter desejos/aspirações outras, cumprem estratégias que julgam mais realistas e passíveis de êxito.

Capítulo 3. Transição para o Ensino Superior no Brasil: estratificação escolar e a opção por cursos

Como apresentado no capítulo anterior, a seleção para o Ensino Superior (como qualquer outra seleção escolar) é fortemente condicionada pela estrutura social e por possíveis processos psicossociais que interagem com o *status* socioeconômico – interação entre os fatores primários - diferenciais socioeconômicos nas transições educacionais, e os secundários - diferenças socioeconômicas nos comportamentos de escolhas nas transições educacionais. No que se refere ao condicionamento à estrutura social da estratificação de prestígio das carreiras, Ribeiro e Klein (1982) definem duas etapas: quando da pré-seleção, por ocasião da inscrição no concurso vestibular (sem conhecer previamente seu desempenho, portanto), e para um determinado grupo de carreiras em que a influência de fatores socioeconômicos ultrapassará a pré-seleção, quando ocorre uma segunda etapa de seleção (o concurso vestibular em si).

Dessa forma, de modo geral, candidatos de mais alto *status* socioeconômico ingressam em cursos de maior prestígio e os de menor *status* socioeconômico ingressam nos cursos de menor prestígio, mas não por determinismo e sim por fatores condicionantes. Para determinados cursos, a pré-seleção é tão eficiente que, no vestibular, a seleção já é essencialmente meritocrática, em um “substrato social já depurado” (RIBEIRO e KLEIN, 1982:35). Neste sentido, se a escola favorece os que já são socialmente favorecidos excluindo ao longo da trajetória escolar aqueles que vislumbram alcançar vantagens sociais por meio da escolarização (BOURDIEU, 2007), e dada a influência dos fatores socioeconômicos sobre o desempenho, torna-se importante pontuar a complexidade da estratificação horizontal no Ensino Superior no caso brasileiro. Uma vez que desde a sua constituição, a educação superior brasileira ‘recebe’ as clivagens socioeconômicas já ocorridas na educação básica, e se consolidou por meio do ‘desenho’ de seus ciclos de expansão ‘comportando’ tais desigualdades.

Assim, objetiva-se neste capítulo apresentar contextualização relevante para a análise da desigualdade de resultados na educação superior brasileira a partir da estratificação das etapas anteriores de ensino. Para tanto, o capítulo está dividido em três seções: a primeira, que contextualiza o caráter institucional da diferenciação social na trajetória de formação e consolidação da educação básica brasileira; a segunda, que contextualiza os ciclos de expansão do Ensino Superior, a dinâmica do acesso e as características da clientela; e a terceira, que apresenta estudos sobre a opção de cursos superiores no país.

3.1 Principais aspectos do perfil da educação básica: perspectiva história

Esta seção tem por objetivo apresentar, sob a perspectiva histórica, parâmetros para a compreensão da desigualdade de resultados na educação superior brasileira a partir do desenho e da consolidação do modelo de sistema de educação básica do país.

A elaboração de uma política nacional para a educação e a constituição de um sistema nacional de ensino no Brasil datam de 1930 e têm suas principais alterações até a década de 1970. Social e economicamente, o período de 1930 a 1964 é caracterizado, dentre outros aspectos, pela transição do país do modelo primário-exportador para o modelo urbano-industrial, pela implementação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), pela fixação do salário mínimo, e pela proliferação dos Institutos de Aposentadorias e Pensões de categorias profissionais, que conjuntamente criaram novas formas de relação entre capital e trabalho. Para tanto, a legislação produziu instrumentação administrativa, institucional e financeira que alterou de forma significativa as políticas sociais como um todo, em direção à maior centralização no âmbito do executivo federal, a sistemas nacionais públicos ou regulados pelo Estado no setor de bens e serviços sociais básicos como saúde, educação, habitação, previdência e assistência social, “abrindo espaço para certas tendências universalizantes, mas principalmente para implementação de políticas de massa, de relativamente ampla cobertura” (DRAIBE, 1993:20).

Logo, o período (1930-1964) abrigou avanços pela centralização e nacionalização das políticas trabalhistas e previdenciárias e pela incorporação de novos grupos sociais ao sistema de proteção social, ainda que seletivo, heterogêneo e fragmentado. Contudo, destaca-se a contrapartida de tais avanços, a estratificação social via estratificação ocupacional, a *cidadania regulada*¹⁶. Neste período, verifica-se, em paralelo à modernização capitalista, à expansão industrial e à urbanização, o surgimento de novas camadas sociais urbanas com potencial de mobilidade social ascendente pela nova estrutura de classes sociais proporcionada pela organização e ampliação do mercado formal de trabalho, dos setores dinâmicos da economia, da burocracia estatal e de mercado de consumo. Neste contexto, por meio de inúmeras regulamentações, a União incentivou a abertura de escolas de ofício e de Liceus Industriais nas grandes cidades com o objetivo de formar mão de obra aplicada ao sistema produtivo em expansão. Destacam-

¹⁶ (SANTOS, 1979).

se as regulamentações de caráter orgânico na educação que possibilitam identificar os efeitos do ‘desenho’ da política educacional para o ensino secundário e superior nas décadas posteriores.

Em 1931 a Reforma Francisco Campos, no âmbito do Ministério da Educação¹⁷, estruturou e centralizou na administração federal os cursos superiores, sob o regime universitário, e organizou o ensino secundário em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos e outro complementar, de dois anos para algumas áreas, ambos pré-requisitos para o ingresso no Ensino Superior. Nesta Reforma, que configura a primeira iniciativa de organização e consolidação de uma estrutura de base e coordenação nacional da educação, até então desarticulada em sistemas estaduais, foi criado o ensino comercial (ensino secundário profissionalizante) (OTRANTO e PAMPLONA, 2008). Porém, não abrangeu o ensino primário nem o magistério (Curso Normal) por serem de competência dos Estados.

Na prática, privilegiou o ensino secundário por ser de competência da União e por ser o demandado pelas camadas médias urbanas para posterior ingresso no Ensino Superior. Além de essencialmente urbanos, a maior parte dos cursos secundários (alunos de 12 a 18 anos) estavam em escolas particulares com rigidez no acesso via provas de seleção e carga horária pesada, contexto que deixava contingente expressivo da população fora desse tipo de escola (aqueles sem recursos para arcar com material didático, por exemplo, e os que precisavam trabalhar), imprimindo caráter elitista e seletivo na trajetória escolar. Em suas duas etapas, de cinco e dois anos, a segunda possuía currículo de modo a definir a preparação para a futura carreira profissional¹⁸ (FARIA FILHO, 1998; OTRANTO e PAMPLONA, 2008).

Embora estivesse longe da universalização da educação básica, o *tracking* educacional foi assim estabelecido, pois, além de haver ínfima integração entre o ensino secundário propedêutico e o profissional, este último não conferia a seus egressos (ensino comercial,

¹⁷ Formado no ano anterior como Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

¹⁸ A segunda etapa incluía as disciplinas de sociologia, história da filosofia, higiene, economia política e estatística. A carreira jurídica demandava ênfase nas disciplinas de Humanas, área médica nas de Ciências Naturais e Biológicas e matemática para os interessados em Engenharia e Arquitetura.

o único regulamentado) acesso aos cursos superiores, aspecto pelo qual pode ser explicada a origem do ainda atual desprezo aos cursos técnico-profissionalizantes, como algo menor¹⁹.

A Constituição de 1934 trouxe o reconhecimento da educação como um direito de todos e um dever do Estado, e institucionalizou a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário no âmbito das propostas da Escola Nova, assim como a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação²⁰. Sob os preceitos do Estado Novo, a Constituição de 1937 retirou do Estado a responsabilidade da gratuidade²¹ na oferta do ensino primário e destinou o ensino profissional às camadas populares. Este continuou não conferindo credenciais de acesso ao Ensino Superior, confirmando o *tracking*, a dicotomia social no acesso à educação e os obstáculos à mobilidade social ascendente por meio de escolarização, presentes na Constituição de 1934.

No período de 1942 a 1946, a Reforma Capanema constituiu diversas Leis Orgânicas do ensino para todos os níveis educacionais em um projeto amplo de adequação da educação ao modelo de desenvolvimento em vigor no país (FARIA-FILHO, 1998). O ensino secundário passou a ter como finalidade preparar para o ingresso em curso superior, sendo composto por uma etapa comum, Ginásial (cujo ingresso se dava mediante teste de admissão) de 4 anos, e a etapa seguinte de 3 anos: o Clássico, para os interessados no ingresso em cursos superiores de Humanas, e o Científico, para os que escolhessem Exatas e Biomédicas. Já para o ensino profissional os decretos que o (re) organizaram corroboraram o contexto econômico-produtivo do país naquele momento, a

19 (BARBOSA, 2014). A autora argumenta que existe, ainda hoje, uma busca, por parte de algumas instituições de cursos técnicos de nível médio profissionalizante, por maior qualificação e legitimidade institucional – credenciais –, e pela oferta de cursos de graduação na perspectiva de reivindicar o *status* de universidade. Que seria herança do caráter inferior conferido a educação técnica-profissional que se transfere aos cursos superiores de Tecnólogos, por exemplo.

20 A Escola Nova propunha-se democrática de acesso a todos os brasileiros, laica e gratuita.

21 Os debates e a disputa de interesses em torno do ideário da Escola Nova, envolvendo, dentre outros, a Igreja Católica e a iniciativa privada, levaram a aceitação das propostas do então deputado, Carlos Lacerda, sobre a liberdade das famílias de educarem seus filhos como e onde quisessem o que na prática, segundo Cunha (2007a), significou a possibilidade de expansão da rede privada de ensino básico e a desobrigação da oferta gratuita por parte do Estado.

industrialização, incidindo sobre os cursos secundários profissionalizantes: Industrial, Comercial, Agrícola e Magistério (Curso Normal, exclusivo às mulheres²²).

Após a etapa Ginásial (que também no ensino profissional era precedido de aprovação em teste de admissão), o aprendizado técnico se dava em três ou quatro anos subsequentes. Egressos desses cursos tinham chance de acesso a cursos superiores somente se estes pertencessem à mesma área, sem possibilidade de mudança de área, de um técnico industrial ingressar no curso de Direito ou de uma professora ingressar no curso de Medicina, por exemplo (FARIA-FILHO, 1998). A Reforma Capanema previu os cursos técnicos profissionalizantes como cursos terminais, com objetivos diversos dos cursos secundários de formação geral, voltados para a continuidade da escolarização e ingresso nos cursos universitários em funcionamento no país (ANDREOTTI, 2006).

Percebe-se que o ensino secundário dos ginásios se destinava às classes média e alta e o ensino profissional às camadas populares. Assim, com o estabelecimento de uma cidadania regulada - pelas ocupações no período, os avanços educacionais não refletiram conquistas sociais articuladas, a despeito da crescente demanda por educação por parte da população.

Dessa forma, no bojo da estratificação ocupacional e do atendimento às demandas produtivas, durante o período de implantação da Reforma Capanema (1942-46) tem origem o Sistema “S” com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), acompanhados, posteriormente, de outras instituições patronais de ensino profissional. Tais cursos ofereciam ajuda de custo aos seus participantes sem recursos o que representava um atrativo a mais para o rápido processo de formação profissionalizante e ingresso no mercado de trabalho dos jovens das camadas sociais mais baixas.

22 Mulheres passaram a ter acesso ao ensino secundário e superior a partir da Reforma Epiácio Pessoa de 1901. Até meados no século XIX a educação feminina estava sob responsabilidade de colégios particulares, em geral religiosos, e só meninas de famílias abastadas tinham possibilidade de acesso. Ao longo da segunda metade século XX surgem as primeiras escolas públicas de turmas mistas e de Curso Normal, abrindo espaço também para a atuação profissional feminina nos Grupos Escolares, anteriormente exclusivos aos homens (que podiam atuar ainda nos cursos secundários). A Reforma Capanema condicionava o acesso de alunas aos cursos profissionalizantes à adequação do curso à condição feminina: “O direito de ingressar nos cursos industriais é igual para homens e mulheres. A estas, porém, não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino industrial, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado” (FARIA - FILHO, 1998:115).

Se esse aspecto da organização do aparelho de ensino [instituição do Sistema "S"] já traz, na sua própria estruturação, a marca mais geral do caráter de classe da economia e da sociedade brasileira na fase de constituição do "capitalismo industrial", também a delimitação das relações entre a escola pública e a escola privada revelam conteúdos peculiares. As polarizações, liberdade de ensino - monopólio estatal sobre a educação, repetidamente presente no ocidente europeu nas disputas por competência entre o Estado e a Igreja, enredaram-se, aqui, numa outra questão: ainda que embrionariamente, tratava-se da delimitação de uma área específica de valorização do capital. Além das tensões entre o Estado e setores sociais que competiam pela "formação das individualidades", debatia-se, também, o direito do capital privado a um espaço de inversão na empresa educacional (AURELIANO e DRAIBE, 1989:123).

Embora com diretrizes nacionais, a Reforma Capanema, que vigorou até 1961 (período da segunda fase da industrialização e de ajuste ao desenvolvimento econômico mundial), não alterou o caráter dual da educação no país, uma vez que a escolarização básica (primária) não se expandiu de forma a promover a ampla absorção da demanda existente (e crescente) e tendeu mais a adequar a educação ao projeto nacional desenvolvimentista vigente. Não significou, portanto, a constituição de um sistema nacional unificado de educação básica, tampouco avançou rumo a universalização de sua oferta (em 1935, 54,4% da população em idade para cursar o primário estava fora da escola e em 1955, esse percentual ainda era de 25,8%) (CUNHA, 2007b), sendo esta em boa medida ainda dependente dos estados, aumentando as desigualdades regionais.

Já a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de 1961, instituiu como obrigatório o ensino primário de quatro anos, estabeleceu o direito à exploração/atuação pela iniciativa privada do setor de educação sendo omitida a questão da gratuidade da oferta por parte do Estado e possibilitou o ingresso no Ensino Superior de egressos de todas as modalidades do ensino secundário. Medida que revertia os impedimentos da segmentação anterior e que traria reflexos poucos anos depois pelo aumento da demanda dos cursos universitários, não havendo mais alterações significativas em relação ao contexto da Reforma Capanema até 1964 (FARIA-FILHO, 1998).

Assim, a política educacional do período de 1930 a 1964 no Brasil, em especial do ensino secundário, segmentada e pouco articulada, proporcionou (e ainda proporciona)²³

23“Que explicações pode-se encontrar para essas diferenças importantes quanto à posição social de pessoas que teriam o mesmo nível de escolaridade? Em que medida essa valorização distinta de títulos escolares

trajetórias educacionais e ocupacionais estratificadas e posições diferentes na sociedade. Ainda que não se tenha tido a consolidação de um sistema de *tracking* na educação secundária uma vez que o Ensino Médio sequer alcançou sua universalização, muito menos padrões razoáveis de qualidade com fragmentação e descontinuidade de modelos.

Tabela 1. Brasil. Evolução da distribuição da população por nível de educação (%) 1960 – 1990.

Nível de educação	Ano			
	1960	1970	1980	1990
Analfabetos	46	43	33	22
Fundamental 1ª fase	41	40	40	40
Fundamental 2ª fase	10	12	14	19
Médio	2	4	7	13
Superior	1	2	5	6

Fonte: Relatório sobre o desenvolvimento humano, 1996. Brasília: PNUD/IPEA, 1996 *apud* INEP (s/d). Adaptado.

Tabela 2. Brasil. Taxas de atendimento escolar por faixa etária (%) - 1970 - 1994

Ano	Faixa etária		
	De 4 a 6	De 7 a 14	De 15 a 17
1970	9,3	67,1	40,1
1975	12,2	75,0	51,4
1980	19,1	81,1	56,3
1985	28,6	81,8	59,2
1991	41,2	91,6	69,2
1994	48,0	96,2	80,2

Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC *apud* INEP (s/d). Adaptado.

Observa-se na Tabela 1 que enquanto o percentual de analfabetos na população cai mais da metade em 30 anos, o contingente com somente a educação primária (até a 4ª série) permanece praticamente inalterado e há uma mudança tímida no percentual daqueles com ensino fundamental completo se comparado com o fluxo que deveria ter chegado a essa etapa pela redução mais significativa do analfabetismo. Embora tenha aumentado em mais de 5 (cinco) vezes, o percentual populacional com escolaridade média completa, não chegava nem a 15% no início da última década do século XX, denotando as consequências da não universalização da educação básica e a lentidão no fluxo, bem como os efeitos da bifurcação do sistema de ensino em décadas anteriores.

Logo, no caso brasileiro, com exceções positivas pontuais, pode-se atribuir à política educacional do período *desenvolvimentista* o caráter ‘precursor’ da base estrutural das desigualdades educacionais presentes na sociedade ainda hoje. As chances nas transições educacionais são significativamente dependentes da origem social, reduzindo as

indica maior ou menor proximidade da sociedade brasileira com um modelo meritocrático ou credencialista? Ou ainda, perguntando de outra forma, um pouco mais abrangente: quão legítimos são nossos padrões de desigualdade?” (BARBOSA, 2014:59).

possibilidades de mobilidade social ascendente. E ainda, a política educacional que se consolidou no período *desenvolvimentista* foi ‘alimentadora’ da inércia social para com a drenagem naturalizada de indivíduos de famílias de menor *status* socioeconômico para cursos profissionalizantes e superiores vocacionais que, como apresentado na revisão da literatura no capítulo 2, são menos valorizados, menos remunerados e oferecem menores chances de mobilidade social ascendente. Argumenta-se que a sociedade brasileira tem na estrutura organizacional da educação e dos interesses do tipo de qualificação da força de trabalho deste período, importante pilar da desigualdade de resultados a partir dos destinos ocupacionais alcançados com base na origem social.

Já sob a Ditadura Militar (1964-1985), em 1971, em uma nova LDB, foi promulgada a legislação que fixou as diretrizes para o então 1º e 2º graus de ensino²⁴ (hoje, Fundamental e Médio, respectivamente), conferindo (pretendido) caráter terminal para a última etapa da escolarização básica. As escolas que ofertavam o 2º grau ficaram obrigadas a o oferecer integrado ao ensino profissionalizante. Este último não mais seria ofertado de forma excludente à formação que possibilitava entrada em cursos superiores. Contudo, o processo e o padrão de desenvolvimento econômico e tecnológico por que passava o país demandavam mais mão de obra técnica qualificada.

A partir dos governos militares o modelo de *Welfare State* brasileiro perdeu seu caráter populista assumindo caráter compensatório e produtivista, mitigando as consequências do desenvolvimento com concentração de riqueza e contribuindo para o crescimento econômico, respectivamente. Este último, por exemplo, por meio da qualificação da mão de obra (MEDEIROS, 2001:6)

O país sofria com a crescente pressão por vagas universitárias. Com o fim da bifurcação estabelecida pela LDB de 1961, o Ensino Superior tornou-se possível a todos os egressos do ensino secundário, ao menos no que se refere à credencial necessária, tornando os processos de seleção das universidades públicas, antes meramente uma formalidade, um verdadeiro funil. Ainda que se mantivesse na diferenciação da trajetória escolar o

24 Ensino de 1º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos.

principal critério de seleção e clivagem social, sobretudo no que se refere aos cursos de ingresso²⁵.

Segundo Cunha (2007b), outro objetivo, implícito nesta alteração, era o de conter a demanda pelo Ensino Superior que a Reforma Universitária de 1968²⁶ não tinha conseguido. Acreditavam os militares que aqueles que ingressassem no Ensino Médio (contingente crescente) uma vez qualificados para uma profissão/ocupação de nível técnico, em boa medida, não demandariam acesso ao nível superior. Os que porventura contrariassem tal previsão seriam “barrados” na alta seletividade dos exames vestibulares classificatórios. A demanda potencial do Ensino Superior aumentou devido ao aumento do percentual de pessoas com escolaridade média. Embora, até 1970 o crescimento do percentual de graduados na população tenha se dado, sobretudo, pela diplomação da demanda reprimida de períodos anteriores como se verifica pelo atendimento escolar por faixa etária apresentado na Tabela 2.

O plano do Governo não logrou êxito pela insuficiência de recursos públicos para a estruturação dos cursos técnicos profissionalizantes em todas as escolas públicas (oficinas e maquinários, por exemplo), pela falta de adesão das escolas privadas, que mesmo dispondo de recursos de implantação e manutenção de tais cursos, não tinham interesse e quando ofertavam cursos técnicos esses eram aqueles em que era possível, por meio do currículo, proporcionar também preparação para o vestibular.

Ao longo da década de 1980 e 1990 ocorre a ampliação da cobertura e quase universalização da educação básica em seu primeiro segmento, o 1º grau, e a partir da LDB de 1996, o sistema educacional passou a ser dividido em educação básica (Educação Infantil – obrigatória a partir dos quatro anos, Fundamental – com nove anos de duração, e Médio com três anos) e educação superior. O ensino técnico profissionalizante passou a ser concomitante ou sequencial ao Ensino Médio. A quase universalização do

25 A partir de 1968 e ao longo da década de 1970, a expansão maior se deu entre os cursos de Administração, Letras, Pedagogia e Direito e Contabilidade com pouco acréscimo no número de cursos de engenharia, por exemplo. Esses últimos, oferecidos até esse momento, essencialmente, por universidades e instituições isoladas, com processos seletivos mais acirrados o que mantinha o ingresso a esses cursos mais acessíveis aos egressos da educação secundária de mais qualidade e de origem social favorecida. (SAMPAIO, 2000).

26 Será explicitada na próxima seção.

Fundamental não foi acompanhada pela oferta de ensino de qualidade nem por igual alcance de cobertura no Ensino Médio.

O país chega ao fim da segunda década do século XXI tendo como aspecto mais relevante no que se refere à educação básica a persistência da precariedade e da baixa qualidade, sobretudo no setor público, responsável em 2018 por 83% das matrículas de Ensino Fundamental e 88% do Ensino Médio regular²⁷ (INEP, 2018). Apesar de minoritário e heterogêneo, o setor privado apresenta, em média, melhor qualidade de ensino. “Elimina-se, assim, a exclusão da escola, não a exclusão do acesso ao conhecimento, criando-se condições historicamente novas para demandas por qualidade de ensino” (OLIVEIRA, 2002 *apud* ZAGO, 2006:232).

Tabela 3. Resultados brasileiros no PISA

	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589	23.141	10.691
Leitura	396	403	393	412	410	407	413
Matemática	334	356	370	386	391	377	384
Ciências	375	390	390	405	405	401	404
Média das áreas	368	383	384	401	402	395	400
Média OCDE	500	497	497	500	498	492	488

Fonte: INEP. Elaboração própria.

Observa-se na Tabela 3 que o desempenho dos estudantes brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) está abaixo da média registrada pelos países da OCDE em todos os períodos apresentados. Estudantes brasileiros apresentam baixa proficiência nos três níveis avaliados pelo exame, leitura, matemática e ciências, em comparação aos demais países avaliados²⁸. O país ocupa posição no ranking entre 55º e 59º em leitura; 69º e 72º em matemática; e 64º e 67º em ciências.

Compreendida a dinâmica da dualidade imposta pelo ‘desenho’ das políticas para a educação básica ao longo do século XX no que se refere às possibilidades de acesso à educação superior a partir da origem social, pode-se argumentar que esta dualidade se mantém. No Brasil, as famílias de menor renda e com menores ativos socioculturais e

²⁷ Federal, 2,72%; estadual, 84,66%. municipal, 0,54%; privada, 12,09%.

²⁸ Total de 78 países.

menor capital informacional têm na escola pública (não federal) na maioria das vezes a única opção possível. Esta por sua vez, é pouco capaz de reverter e ainda pode aprofundar o efeito da origem social nas chances de sucesso nas transições educacionais. “Os efeitos dessa exclusão do conhecimento aparecem com toda a força na escolha do curso, e faz-se sentir igualmente quando o estudante [de origem menos favorecida] ingressa no ensino superior, sobretudo nas primeiras fases do curso” (ZAGO, 2006:232).

Notadamente, o padrão do sistema de ensino brasileiro é estudar em escola privada (de melhor qualidade, portanto) para obter credenciais de ingresso em universidades públicas (especialmente nos cursos mais seletivos) onde a lógica se inverte. Embora ocorra diversidade e heterogeneidade em ambos os setores, público e privado, e diferenças entre as esferas administrativas no setor público, Instituições de Ensino Superior (IES) públicas detêm maior qualidade, maior prestígio e maior seletividade.

Este sistema com melhor qualidade no ensino privado de níveis fundamental e médio, e no ensino universitário público, promove, pelo seu próprio desenho, a desigualdade no acesso à universidade. Ou seja, famílias que tenham recursos para investir em educação pré-universitária privada podem facilitar a entrada de seus filhos em universidades de melhor qualidade públicas e inteiramente gratuitas. (...) De fato, o sistema educacional brasileiro parece promover a desigualdade na medida em que indivíduos que frequentaram escolas privadas e federais de ensino fundamental e médio têm chances extremamente maiores de progredir no sistema do que aqueles que frequentaram escolas públicas [estaduais] (RIBEIRO, 2011:47-78).

Frequentam escolas privadas aqueles cujas famílias possuem maior poder aquisitivo para tal, logo, dispõem de maiores e melhores oportunidades de formação e na transição para o Ensino Superior de maior qualidade, o público, e a carreiras mais seletivas, de maior retorno econômico. Conseqüentemente, aumentam para esses as oportunidades também de sucesso no mercado de trabalho, sendo a educação básica brasileira (re) produtora de desigualdades educacionais, sobretudo porque o contexto da expansão da educação superior no Brasil se dá sem a correspondente magnitude na melhoria da qualidade e cobertura da educação básica.

Conclui-se que apesar da garantia de acesso universal à educação básica em substituição ao modelo desarticulado, segmentado e socialmente estratificado do período

desenvolvimentista, esta permanece conferindo destinos diferenciados a partir da origem social. A expansão e a universalização da educação básica pública no Brasil vieram acompanhadas por um processo de sucateamento e baixa qualidade do serviço que, como herança do período *desenvolvimentista* (sobretudo de sua fase autoritária), torna natural na sociedade o alcance de destinos educacionais e ocupacionais diferenciados a partir da origem social. A escola pública brasileira não consegue reverter ou compensar os efeitos primários de seu alunado e ao contrário, figura como mais um condicionante a destinos profissionais limitados.

3.2 Contextualização dos ciclos de expansão da educação superior

Com o objetivo de contextualizar a expansão do Ensino Superior em padrão similar ao verificado na maior parte dos países desde a segunda metade do século XX, e de apresentar especificidades do caso brasileiro, esta seção está dividida em cinco subseções: a primeira aborda a formação, a consolidação e o primeiro grande ciclo de expansão do setor; a segunda o ciclo de expansão dos anos 2000; a terceira subseção caracteriza a clientela e a quarta subseção apresenta a dinâmica de transição para os cursos superiores. Por fim, a quinta subseção aborda os instrumentos paliativos de democratização do acesso do ciclo mais recente de expansão.

3.2.1 Formação, consolidação e o primeiro ciclo de expansão

Caracterizado como universitário a partir da década de 1930, o sistema de Ensino Superior brasileiro, acompanhando a tendência mundial, passou por significativa expansão na segunda metade do século XX: entre as décadas de 1960 e 1980 (o número de matrículas saltou de 142.386 em 1964 para 1.377.286 em 1980) e nos anos 2000, com protagonismo do setor privado²⁹. O crescimento acelerado no número de matrículas, já

29 Comparado à Argentina, Chile, Colômbia e México, o Brasil foi o país que apresentou, entre 1965 e 1975, o maior crescimento global do número de matrículas no Ensino Superior. Foi também onde o setor privado mais cresceu (DURHAM e SAMPAIO, 2000). Em 1960 o setor respondia por 44,3% das matrículas e em 1980 63,3%.

era verificado desde a década de 1940³⁰ baseado, principalmente, na aglutinação de instituições públicas e privadas isoladas³¹ que deram origem a universidades públicas e privadas confessionais nos grandes centros urbanos, e faculdades privadas autônomas, com destaque para a oferta de cursos vocacionais, de qualidade diversa e de baixo custo, sobretudo da carreira de Humanas.

A expansão e o desenvolvimento da burocracia de Estado e de empresas no rastro do ciclo de industrialização e urbanização que viveu o país neste período abriram novas possibilidades de mercado de trabalho, alvo de disputa pelas classes médias que tinham nas credências da formação superior maiores chances de acesso e sucesso neste mercado (PRATES e COLLARES, 2014; DURHAM e SAMPAIO, 2000).

(...) a criação de uma sociedade urbana e de consumo de massa, que se expande progressivamente após a guerra, criou uma forte demanda real por novos e melhores serviços de médicos, engenheiros, advogados e professores, que tem seu impacto sobre o sistema de ensino (SCHWARTZMAN, 1979 *apud* PRATES e COLLARES, 2014:87).

Entretanto, foi a Reforma Universitária de 1968 que proporcionou o primeiro período de grande expansão do Ensino Superior brasileiro, tanto no número de matrículas como no de instituições de ensino. A Reforma tinha por objetivo atender à demanda reprimida crescente por vagas universitárias e os anseios da classe média em tempos do Milagre Econômico brasileiro, em que as credenciais de nível superior eram essenciais para o aproveitamento das oportunidades de trabalho nos setores dinâmicos da economia e da tecnocracia estatal, e ascender socialmente. E ainda, promover qualificação tecnológica para subsidiar os projetos do “Brasil Grande”.

A prosperidade econômica e a relação do regime com as novas classes médias que o apoiaram talvez ajudem a entender porque, ao contrário de outros países da América Latina, como Argentina e Chile, onde os regimes autoritários

30 Em 1945, 27.253 matrículas no setor público, passando a 142.386 em 1964 (61% do total) (CUNHA, 2007a).

31 Em 1945 havia cinco universidades públicas e 297 IES isoladas (CUNHA, 2007a).

provocaram uma queda drástica nas matrículas e, conseqüentemente, uma contração de seus sistemas universitários, no Brasil a repressão política não sustou o crescimento do ensino superior, público ou privado, mas o promoveu. O ensino superior universitário e não universitário se ampliou de maneira extraordinária, desde o início do regime, em 1965 até o final da década de 70 (DURHAM, 2000:17).

Para tanto, nas universidades federais, dentre outras medidas, houve grande aporte de investimentos e recursos na pós-graduação e na pesquisa, a extinção da cátedra dando lugar aos departamentos, a implantação do sistema de créditos³², alterações na forma de contratação e progressão de professores do magistério superior, não dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, e a instituição do vestibular classificatório. Tais medidas, que, embora tenham expandido o número de universidades públicas federais e de vagas, tornaram seu custeio muito dispendioso e pouco elástico ao atendimento da demanda reprimida dos “excedentes”, aqueles com desempenho (nota) suficiente para a aprovação, mas que não eram classificados dentro do número de vagas oferecidas.

Sob forte pressão da demanda reprimida e buscando legitimidade no seio da classe média, o governo militar abriu o sistema de ensino superior baseando-se especialmente no setor privado, pois, logo no início da abertura, o sistema público mostrou-se insensível à demanda em curso (PRATES e COLLARES, 2014: 91).

32 Tentava-se assim desarticular politicamente o Movimento Estudantil inibindo a coesão e a unidade uma vez que alunos de um determinado curso não mais cursavam as mesmas disciplinas juntos até a formatura, assim como uma mesma turma passaria a receber matrículas de alunos de diferentes cursos. Tal medida é parte das estratégias do receituário do relatório da consultoria prestada ao Ministério da Educação (MEC) pela estadunidense USAID (*Agency for International Development*) de 1967. Este continha ainda orientações para que os *campi* universitários fossem localizados afastados de centros urbanos, para facilitar o controle e repressão e evitar influência nociva da urbe, e a disposição de suas instalações (prédios) deveria ser de forma a evitar a circulação de pessoas estranhas à universidade. Um hospital universitário, por exemplo, deveria localizar-se na entrada do *campus*. A Cidade Universitária que abriga o *campus* sede da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na Ilha do Fundão, que possuía (e ainda possui) diversas unidades no Centro e Zona Sul da capital fluminense, é um exemplo do cumprimento deste receituário (CUNHA, 2007b; FARIA FILHO, 1998).

A demanda não atendida/reprimida foi atendida pelo setor privado, essencialmente o empresarial³³, que soube absorvê-la por meio da oferta de cursos de baixo custo, noturnos (Administração, Economia, Contabilidade, Direito, formação de professores, etc.), com baixas exigências no processo de seleção, para a permanência e de facilitada conclusão, portanto. E ainda, porque grande parte dessas instituições privadas eram originalmente escolas de ensino médio que passaram a constituir faculdades isoladas.

Tabela 4. Evolução do número de matrículas no Ensino Superior brasileiro por dependência administrativa

Ano	Total	Δ	Setor Público	Δ	Setor Privado	Δ
1968	278.300	100	151.700	100	126.600	100
1973	820.493	295	321.063	212	499.430	294
1978	1.267.559	455	487.967	322	779.592	616
1983	1.438.992	517	576.689	380	862.303	681

Fonte: COELHO, C.E. 1998:80 *apud* PRATES e COLLARES, (2014:92).

Portanto, como apresentado na Tabela 4 acima, o setor privado cresceu aceleradamente, sob a lógica de mercado, pela absorção daqueles que, já no mercado de trabalho, buscavam ascensão ocupacional e social via diploma de nível superior, e dos excedentes, o grande contingente que ficava “barrado” nos exames vestibulares das universidades públicas federais, sem vagas.

A expansão deste segmento do setor privado que podemos chamar de empresarial se orientou para a satisfação dos componentes mais imediatos da demanda social, que consiste na obtenção do diploma. Esta tendência é reforçada no Brasil por uma longa tradição cartorial da sociedade brasileira, que associa diploma de ensino superior ao acesso a uma profissão regulamentada e assegura a seus portadores nichos privilegiados no mercado de trabalho. Neste contexto, podem ser lucrativos estabelecimentos de ensino nos quais a qualidade da formação oferecida é de importância secundária (DURHAM, 2000: 19).

Estruturava-se, nesse momento [Reforma de 68], um modelo duplamente seletivo de universidade federal: no plano social, suas vagas passariam a ser ocupadas por um grupo restrito de estudantes dotados de razoável volume de

33 Além das instituições privadas sem fins lucrativos e confessionais. Estas últimas com padrão de qualidade e seletividade semelhantes às universidades públicas federais.

capital econômico e/ou cultural; no plano acadêmico, procurava-se concretizar um elevado padrão de qualidade acadêmica, fundado na associação entre ensino e pesquisa, no interior do qual a pós-graduação exerceria um papel central. A motivação subjacente a esse modelo era preservar as universidades federais de um eventual processo de massificação (MARTINS, 2009:21).

Dessa forma, a expansão promovida pela Reforma de 1968 e a forma como esta se consolidou, estabeleceu que as universidades públicas³⁴ que conjugam ensino e pesquisa, se mantivessem receptoras essencialmente da clientela mais exigente e mais qualificada da sociedade, sobretudo pelo padrão da qualidade e da cobertura da educação básica, como foi apresentado na primeira seção deste capítulo.

Segundo Ribeiro e Klein (1982:31), a rápida expansão do sistema de Ensino Superior provocada por esta Reforma, classificada pelos autores como precoce, uma vez que não foi precedida por reformas dos então 1º e 2º graus, gerou alterações no tipo de clientela que passou a acessar as universidades e provocou, por uma compensação social, uma “reestruturação socialmente elitizante entre as carreiras e instituições de ensino superior”. E um “processo cada vez mais eficiente de pré-seleção dos candidatos às diversas carreiras” no qual o concurso vestibular se configura como um “processo de segunda etapa, na seleção ao ensino superior”. A reelitização das carreiras é verificada pelo fato de que as de menor prestígio antes da expansão mantiveram tal condição depois da expansão.

A expansão e o protagonismo do setor privado se mantiveram até a década de 1980 em que o crescimento perdeu ritmo devido à crise econômica da ‘década perdida’. Houve um tímido movimento de abertura de *campi* universitários, de IES públicas fora dos grandes centros e de medidas, por parte do Governo Federal, mais efetivas de controle de abertura e da qualidade dos cursos privados (DURHAM e SAMPAIO, 2000). Já em período democrático, a partir da segunda metade da década de 1980, houve a transformação de muitas IES de maior porte em universidades. E também, a autonomia universitária garantida pela Constituição de 1988, impulsionou o crescimento das universidades privadas pela possibilidade a elas facultada de criar e extinguir cursos e remaneja-los, assim como o número de vagas oferecidas, sem a necessidade de submissão ao controle

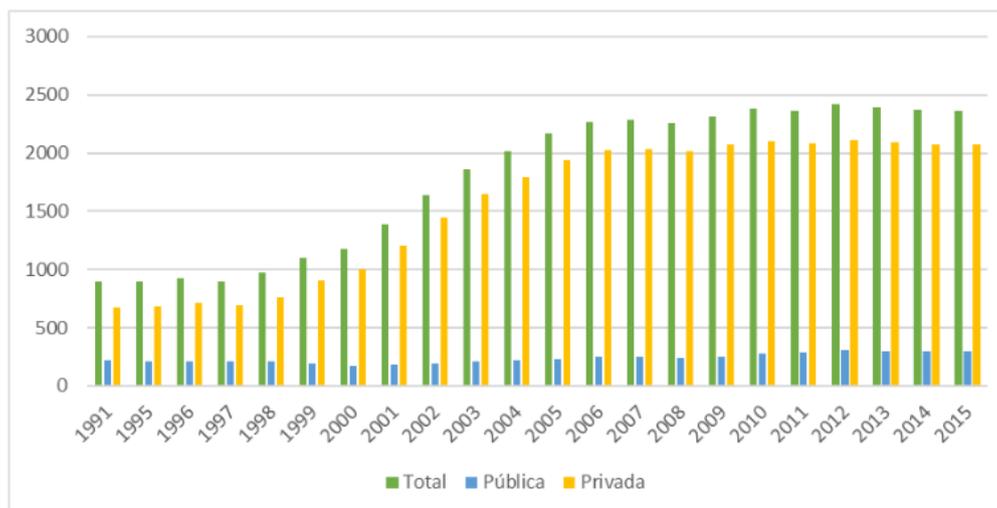
34 Federais e estaduais.

burocrático de órgãos oficiais, funcionando como um “conglomerado de escolas profissionais” (MARTINS, 2009:24).

3.2.2 Anos 2000: expansão como democratização

A partir da década de 1990 e mais acentuadamente no decorrer dos anos 2000, verifica-se um novo crescimento acelerado do número de instituições e matrículas, também com protagonismo do setor privado como apresentado nos Gráficos 1 e 2.

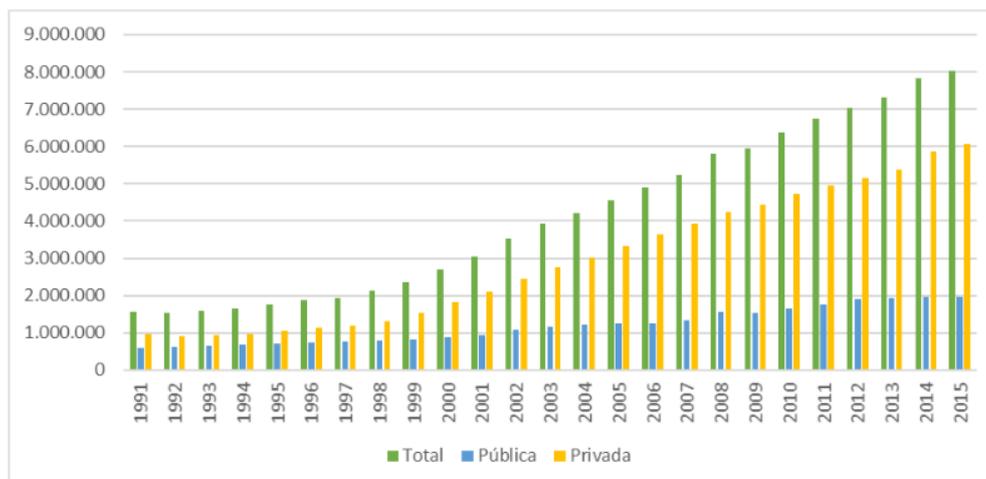
Gráfico 1. Brasil. Expansão do nº de IES - 1991-2015 por categoria administrativa*



Fonte: Klitzke (2018:28) a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior.

*Anos 1992 a 1994 indisponíveis.

Gráfico 2. Brasil. Expansão do nº de matrículas por categoria administrativa 1991-2015



Fonte: Klitzke (2018:29) a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior.

Ao longo dos anos 2000 a manutenção do protagonismo do setor privado³⁵ foi ancorada em importantes incentivos governamentais: Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). O PROUNI concede bolsas integrais ou parciais por critério de renda em IES privadas que aderem ao Programa em contrapartida de isenção de tributos federais³⁶, já o FIES é a linha de crédito do governo federal para financiar o pagamento de mensalidades que também usa critérios de renda para sua concessão.

Entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a ampliação do número de vagas e cursos deve-se principalmente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)³⁷ lançado em 2007. A adesão ao REUNI confere às IFES aporte financeiro com contrapartida da elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%³⁸; da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito; da redução das taxas de

35 Em 2011, 79% dos concluintes de cursos presenciais de nível superior eram do setor privado passando a 75% em 2015 (INEP,2019).

36 PIS/Pasep, Cofins, CSLL e IRPJ.

37 Decreto nº6.096 de 2007.

38 Em 2011 a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas IES públicas era de 49% e em 2016, 40% (OPNE, 2018).

evasão, da ocupação de vagas ociosas e de aumento da oferta de vagas de ingresso, especialmente no período noturno³⁹.

Entre 2008 e 2011 as vagas ofertadas pelas IFES tiveram um acréscimo de 59% enquanto o número de ingressantes aumentou em 61%. No que se refere à taxa de ocupação⁴⁰, em 2011 nas IFES o percentual foi de 96,5%, nas estaduais 88,6 % (11,4% das vagas - 17 mil, não preenchidas pelos processos seletivos) e nas privadas 45,9%. Instituições municipais de Ensino Superior representavam 13% da oferta de vagas do setor público em 2011 com taxa de ocupação de 49,8% (CARVALHO, 2013).

3.2.3 Áreas de formação e características da clientela

No que se refere às áreas dos cursos, observa-se no Quadro 2 estabilidade da participação de cursos da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito e o destaque da grande participação dos cursos de serviços e de licenciatura nessa expansão. Em relação ao número de cursos a representação das licenciaturas registrou um crescimento de 1.625%, atrás apenas do grande crescimento verificado pelos cursos do setor de serviços, 2.257%, entre 1991 e 2011. Em 2018, 20% dos universitários brasileiros estavam na área de educação, o dobro da média da OCDE (OCDE, 2019).

39 O atual Plano Nacional da Educação (PNE) (2014-2024) define na Meta 12 o percentual de pelo menos 40% das novas matrículas do Ensino Superior em IES públicas em 2024. Em 2014 a participação dessas instituições nas novas matrículas foi de 5,5% (OPNE,2018).

40 Razão entre o número total de ingressantes e o número total de vagas ofertadas em determinado processo seletivo.

Quadro 2. Brasil. Cursos de graduação por Grandes áreas do conhecimento* (1991-2011)			
Grandes áreas do conhecimento	N		Crescimento no período (%)
	1991	2011	
Educação (licenciaturas)	458	7.898	1.625
Humanidades e Artes	887	1.379	56
Ciências Sociais, Negócios e Direito	1.446	9.203	536
Ciências, Matemática e Computação	994	2.987	201
Engenharia, Produção e Construção	268	3.429	1.180
Agricultura e Veterinária	139	837	502
Saúde e Bem-Estar Social	648	3.579	452
Serviços	47	1.108	2.257
Total Geral	4.908	30.420	520

Fonte: Adaptado de Ristoff (2013:20) a partir dos Censos da Educação Superior (1991-2011).

*Com base na tabela de classificação da OCDE.

Poder-se-ia atribuir esse panorama em boa medida à escassez de professores no país e à necessidade de adequação profissional dos professores do ensino básico⁴¹. A necessidade de formação de professores está explicitada nos últimos PNE's, incluindo o atual (2014-2024), com diretrizes específicas de ênfase à criação de cursos de licenciatura⁴², tanto nas IFES, sobretudo pelo REUNI, como nas instituições privadas, via PROUNI⁴³ e FIES (RABELO, 2015).

Contudo, em ambos os setores, público e privado, o ciclo mais recente de expansão se deu fortemente em cursos de baixo custo e baixo prestígio social como as licenciaturas (MENEZES FILHO, 2012). E, embora a correspondência entre a condição social e a escolha pela carreira seja tendencial, e não absoluta, o que se verifica é que cursos menos seletivos são os mais 'possíveis' para os que enfrentam a defasagem da educação básica. Dessa forma, a expansão garante o aumento dos anos de escolaridade total da população

41 Segundo o INEP (2014), para os professores de Física do ensino médio regular o percentual de adequação é de 26,8%. Para Química, Matemática e Biologia, 43,2%, 66,5% e 66,9%, respectivamente. Não raro, alunos do Ensino Médio regular de escolas públicas concluem este ciclo sem ter tido uma aula sequer de disciplinas como Física ou Química pela falta de professores específicos.

42 PNE (2014-2014) na Meta 12 - Estratégia 12.4: Formação de professores para Educação Básica: Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas (PNE, 2014).

43 Regras específicas de autorização e incentivo de abertura de vagas e concessão de financiamento com melhores condições de pagamento para esses cursos, inclusive com a possibilidade de amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica (PNE, 2014).

e promove a inclusão de estratos socioeconômicos menos favorecidos ao Ensino Superior⁴⁴.

O ensino superior representa para esses estudantes [das classes populares e de escolas públicas estaduais] um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas, ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação. Essa observação suscita uma reflexão sobre o que normalmente chamamos “escolha”. **Quem, de fato, escolhe? Sob esse termo genérico escondem-se diferenças e desigualdades sociais importantes.**

(...) Desse modo, falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. **Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão** (ZAGO, 2006, 231-232, grifo meu).

Gramani e Scrich (2011) em estudo que objetivou mensurar a eficiência educacional⁴⁵ em todos os estados brasileiros e no distrito federal a partir dos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (2005 a 2009) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (2008) mostram que os estados com maior eficiência em relação à matemática também são os estados em que a escolha por engenharias e áreas relacionadas também é maior. Contudo, cursos de formação de professores em áreas de Exatas como física e matemática são mais demandados em estados com menores eficiências na disciplina de matemática.

Dentre os cursos superiores analisados pelas autoras, Medicina, Administração, Direito e Engenharia, são os mais procurados em todas as Grandes Regiões brasileiras, mas a busca por Engenharia é muito superior nas Regiões Sul e Sudeste, que detém maior eficiência educacional em matemática. Em contrapartida, os cursos de Matemática e Física, embora tenham menor procura, esta é maior nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Regiões

44“‘Aqui é assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre’”. VARGAS, Hustana *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1., 2010, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2010.

45 Na referida pesquisa, as autoras definem como sendo a relação entre as notas obtidas no ENEM e as notas de matemática obtidas ao longo da educação básica (por meio do Saeb) em cada UF.

com menor eficiência educacional em matemática. Ou seja, os alunos com pior desempenho nas disciplinas de Exatas compõem a demanda pelos cursos de licenciatura desta área. São cursos com baixa procura, menos seletivos, onde candidatos com baixo desempenho têm mais chances de sucesso nos processos seletivos. O estudo corrobora a constatação de Passos (1995:161) de que “alunos que não gostam de matemática serão professores e, provavelmente, formarão alunos que também não gostarão de matemática e poderão procurar cursos de magistério [em matemática]”.

Esse panorama é confirmado pelos achados de Britto e Waltenberg (2014), para os concluintes de cursos de licenciatura e Pedagogia do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2005 em que 80% dos alunos eram egressos de escolas públicas (Ensino Médio), 39% pertenciam a famílias com renda menor que 3 salários mínimos. Para 45% dos alunos era nulo o conhecimento de língua inglesa e cerca de $\frac{3}{4}$ dos respondentes exerciam alguma atividade laboral remunerada. Na análise da edição de 2008 do ENADE, os autores mostram que os percentuais da baixa qualificação sociocultural dos futuros professores da educação básica são mais elevados, com um aumento de 25% no número de ingressantes oriundos de famílias de renda baixa comparando com a edição anterior do exame. Segundo os autores, são indivíduos que “tiveram poucas oportunidades culturais” e que “disputam, dadas suas limitações, o direito ao acesso a carreiras pouco concorridas” (BRITTO e WALTENBERG, 2014:41).

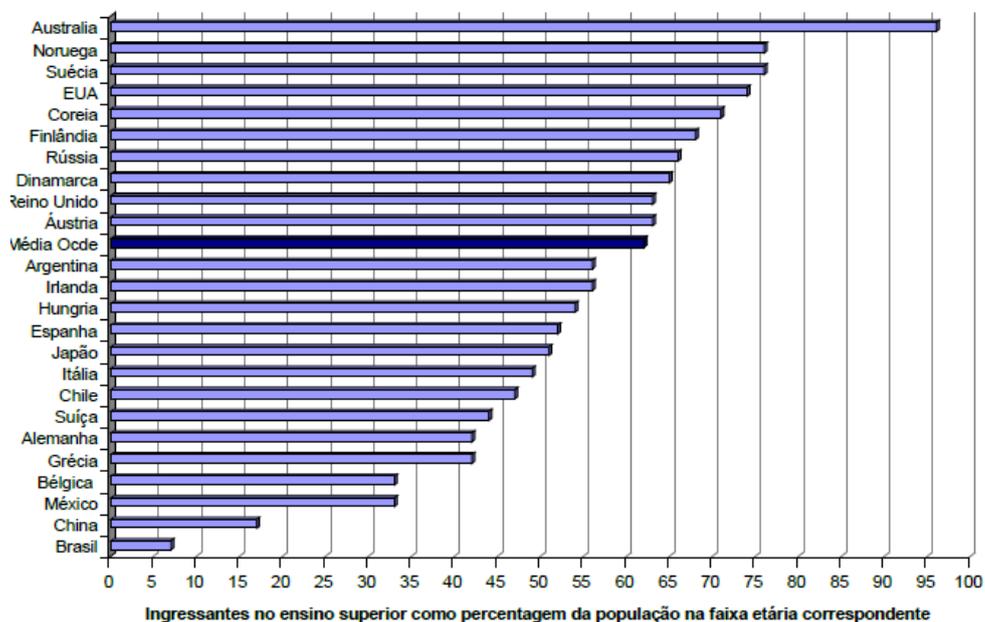
Em pesquisa junto a professores formadores (docentes dos cursos de licenciatura), André *et al.* (2010) destacam o pouco capital sociocultural dos alunos, a desvalorização do conhecimento teórico das disciplinas e as deficiências e lacunas curriculares que, invariavelmente, serão reproduzidas por esses discentes junto a sua clientela futura. “Os formadores identificam a **falta de domínio dos bens culturais e simbólicos que a língua representa**, bem como dos conteúdos que serão objeto de ensino” (ANDRÉ *et al.*, 2010:133 grifo meu). Ou seja, têm domínio precário dos conteúdos básicos com relação à escrita e à leitura. Ao longo da trajetória escolar esses estudantes e futuros professores não adquiriram capital cultural e formação suficiente que os permitisse superar o (baixo) capital cultural familiar. Chegam ao Ensino Superior com defasagens que dificilmente serão revertidas a tempo ou totalmente durante essa etapa de ensino e que comprometem o domínio do conteúdo que terão de transmitir enquanto professores posteriormente.

Esta realidade também foi verificada durante o primeiro grande ciclo de expansão da educação superior pelo aumento substancial de cursos de Letras e Educação e o perfil de seu alunado. A entrada com mais intensidade de substratos de nível socioeconômico mais baixo e a redução do desempenho dos ingressantes (nota) nesses cursos durante o processo de reelitização pós Reforma de 68 foi destacado por Ribeiro e Klein (1982:35): “está se evidenciando que vivemos numa sociedade onde as pessoas de menor desempenho são selecionadas para trabalhos no sistema de Ensino Fundamental”. Já no fim da década de 1980, confirmando o perfil do alunado desses cursos, Ribeiro (1988:97) denominou o processo de “proletarização cada vez maior da docência nas escolas de 1º e 2º graus”⁴⁶.

Outro aspecto relevante a ser considerado no ciclo de expansão mais recente do Ensino Superior brasileiro é a idade dos estudantes universitários. A faixa etária da maior parte dos universitários não é *ideal* - 18 a 24 anos -, preconizada pelos PNE's e pela OCDE, como apresentado no Gráfico 3 a seguir. No ano de 2011, quase 50% dos matriculados tinham 25 anos ou mais e 9% mais de 40 anos. Entre os estudantes das IFES 51,9% tinham entre 20 e 24 anos em 2014 e 33,1% mais de 25 anos. Já em 2018 estas mesmas faixas etárias representavam, respectivamente, 49,3% e 32,1%.

46 Segundo o relatório para educação da OCDE de 2019, o salário médio dos professores no Brasil é menor do que na maioria dos países membros e parceiros da Organização em paridade do poder de compra (ppc) e pelo menos 13% menor que o salário médio dos trabalhadores com Ensino Superior no país.

Gráfico 3. Taxa de entrada no Ensino Superior em 2010 – vários países



Fonte: Carvalho (2013:26) a partir dos dados da OCDE.

A idade de ingresso correta também é um indicador de condições favoráveis na trajetória escolar. Certamente, esse perfil etário mais velho influencia não só a motivação e as perspectivas quanto ao curso (ingresso e permanência) como também as chances no mercado de trabalho. O setor privado apresenta perfil etário mais velho que o setor público, o que pode ser explicado por ser este, receptor, essencialmente, de clientela característica deste ciclo de expansão do Ensino Superior – egressos da escola pública, de famílias de renda baixa e em geral, o primeiro membro da família a chegar a este nível de ensino. O setor privado se molda⁴⁷ mais facilmente ao atendimento das demandas dessa

47 Vargas e Paula (2013) destacam a inadequação das IES públicas no que refere à composição do currículo e da abordagem político-pedagógica “engessada” dos cursos noturnos, “reduo inexorável” da maior parte da atual clientela do Ensino Superior. As autoras destacam ainda a ausência de atividades acadêmicas (extras) e de extensão, tal qual nos cursos diurnos. E, sobretudo, o horário de início das aulas de tais cursos, incompatíveis com a jornada de trabalho e com as condições de deslocamento a que está sujeita a população nas grandes metrópoles, onde ocorre a maior concentração de IES públicas, tornando a universidade pública menos ‘possível’ a essa clientela também por esses motivos. Verifica-se ainda que nas IES públicas, os cursos de mais baixo prestígio social que atraem clientela de camadas populares também são desprestigiados institucionalmente em termos de (repartição) investimentos (de infraestrutura, por exemplo).

clientela pela maior flexibilidade dos currículos, menores exigências acadêmicas e pela maior oferta de cursos noturnos⁴⁸, se comparado ao setor público.

Menos seletivas, em maior número e com maior capilaridade geográfica, as IES privadas representam alternativa viável àqueles que não conseguem ingresso consecutivo ao fim do Ensino Médio em IES públicas, aos que iniciam primeiramente sua vida laboral e, sobretudo, para aqueles que a entrada no mercado de trabalho é a condição que permite custear o curso superior, invariavelmente, os mais velhos. Esses dois últimos perfis são descritos por Vargas e Paula (2013) como estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes.

(...) Entre a intenção de um estudante que pretende ingressar na educação superior e seu efetivo ingresso, encontramos um importante obstáculo a transpor, relacionado à situação de trabalho. Por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização. Essa situação, em verdade, traduz a evidência das incompatibilidades entre estudo e trabalho, ou seja, a possibilidade ou não de uma escolaridade longa, segundo a relação do estudante com o trabalho (VARGAS e PAULA, 2013:465).

Como descrito por Trow para a expansão da educação superior na Europa, também no contexto latino americano e brasileiro, o surgimento de novas instituições e de novas modalidades de cursos atendeu a diversos propósitos (redução da pressão por matrículas, maior ênfase interdisciplinar, por exemplo) com destaque para o de estreitar, por meio dessas instituições e cursos, a distância entre este nível de ensino e o mundo do trabalho, por uma atmosfera intelectual mais atraente e possível à classe trabalhadora, ao contrário do que ocorre no modelo de elite (TROW, 2005).

Ademais, os aspectos estruturais da transição para o Ensino Superior, o perfil de sua clientela e as especificidades desta etapa de ensino configuram, segundo a OCDE, importantes desafios para a educação superior brasileira. No que se refere à redução da taxa de evasão, por exemplo, nos cursos de bacharelado, aproximadamente, somente um em cada 3 ingressantes conclui a graduação dentro do tempo correto. Dos demais ingressantes que não se formam no prazo esperado, aproximadamente um terço está em situação de retenção (matriculado, porém com atraso no fluxo, o que levará a conclusão fora do tempo correto ou à evasão) e dois terços deixaram o sistema sem se formar.

48 Em 2011 o setor privado respondia por 83% das vagas noturnas do Ensino Superior.

3.2.4 A dinâmica da expansão a partir dos anos 2000

Além da qualidade da educação básica, outros aspectos relevantes indicam a importância da compreensão da estratificação e das desigualdades do Ensino Superior à luz do que ocorre nas etapas anteriores: a distorção idade-série, a taxa líquida de matrículas e o perfil etário dos ingressantes nas universidades.

A taxa líquida⁴⁹ de matrículas do Ensino Médio em 2015 foi de 62,7%. A Meta 3 do atual PNE (PNE 2014-2024) é de 85% dos jovens de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio até 2024.

A análise do indicador pela renda familiar per capita permite comparação entre os níveis econômicos das famílias a partir das taxas líquidas de matrícula. **Verifica-se a alta desigualdade de oportunidades educacionais que os mais pobres têm em relação aos mais ricos, com uma diferença de 34,1 pontos percentuais. Os 25% mais ricos são os únicos que já atingiram a meta em 2015, com 86,6% dos jovens no Ensino Médio, enquanto os 25% mais pobres apresentaram desempenho inferior aos demais níveis, com 52,5% de jovens no Ensino Médio.** Os segmentos intermediários de renda apresentaram um desempenho melhor, com taxas de, respectivamente, 64,8%, e 75,7% (OPNE, 2018, grifo meu).

De acordo com o Observatório do PNE, o ritmo de crescimento desse indicador não é suficiente para o alcance da Meta 3 em 2024. Houve um crescimento consistente desde 2001 que chegou ao patamar de 62,7% da população alvo matriculada em 2015 (OPNE,2018). Mas, desde 2009 houve um aumento de apenas 7.8 pontos percentuais, com o alcance da meta somente no estrato superior de renda.

Comparando os dados do Ensino Superior com os dados de concluintes da educação básica é possível compreender a dinâmica do acesso à educação superior nas últimas décadas:

⁴⁹ Razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista para estar cursando esta etapa de ensino (15 a 17 anos) e a população total na mesma faixa etária.

- Em 2011, a taxa de escolarização líquida do Ensino Fundamental era de cerca de 95% e a do Ensino Médio 52%;
- Em 1991, o número de matrículas no Ensino Médio foi de 3.770.230; 8.195.948 em 2000 e 8.400.689 em 2011;
- Entre 1991 e 2011 houve um crescimento de 123% do Ensino Médio e de 330% do Ensino Superior (RISTOFF, 2013).

A democratização do acesso ao ensino superior não depende somente dos meios financeiros e dos capitais cultural e acadêmico das famílias. **Ela depende também da estrutura geral do sistema educativo.** A igualdade de acesso ao ensino superior é mais democrática quando o ensino secundário é amplamente aberto e quando os alunos têm um bom nível e uma relativa igualdade de desempenho. (...) Em contrapartida, quando o ensino repousa sobre uma base de ensino primário e secundário extremamente desigual e frágil o acesso ao ensino superior é muito pouco democrático. (...) **A democratização do acesso ao ensino superior pressupõe que as sociedades já tenham constituído um sistema de educação eficaz e relativamente democrático e que não tenham colocado ‘o carro na frente dos bois’** (DUBET, 2015: 258, grifo meu).

(...) **enquanto a evasão precoce dos jovens desta faixa etária [15 a 17 anos] não for contida por políticas públicas agressivas e eficazes,** a educação superior terá dificuldades para atingir suas metas e o país não conseguirá utilizar plenamente as energias criativas que esses jovens representam (RISTOFF, 2013:23, grifo meu).

Adicionalmente, a partir do perfil etário dos universitários e do cenário do Ensino Médio, conclui-se que a despeito dos benefícios individuais daqueles que até então não obtinham êxito nesta transição e, da coletividade, pela possibilidade de uma população mais escolarizada, a expansão do acesso ao Ensino Superior parece desviar-se de seu objetivo *ótimo* por não ser protagonizada pelo ingresso dos concluintes do Ensino Médio consecutivamente (SCHWARTZMAN, 2008; RISTOFF, 2013). Para tanto seria necessário que a população de 15 a 17 anos estivesse efetivamente no Ensino Médio, com menor distorção idade-série, menores taxas de evasão e de repetência.

O ingresso de jovens entre 18 e 24 anos no Ensino Superior aumentou entre 2004 e 2014, passou de 12,3% para 21,2% segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014, mas ainda é muito aquém do ideal. Considerando a primeira ‘janela’ (2000-2010) do bônus da transição demográfica que atravessa o país e o perfil etário de

ingresso no Ensino superior, essa já foi desperdiçada. A segunda onda do bônus demográfico⁵⁰ (população de 23 a 34 anos) terminará em 2020 e não parece ter desfecho diferente.

Não está claro para quem o ciclo mais recente de expansão do Ensino Superior torna seu acesso menos seletivo e/ou democrático. Como alerta Ristoff (2013), ao que parece, o que vem ocorrendo é a absorção de demanda reprimida (estoque de pessoas com Ensino Médio completo) pela expansão do sistema (aumento no número de vagas e cursos), dado o perfil etário dos ingressantes, a taxa líquida do Ensino Médio e a manutenção de sua baixa qualidade. Uma sociedade mais escolarizada, evidentemente, tem, potencialmente, melhores indicadores de bem-estar social, de saúde, menores taxas de fecundidade e maior longevidade e ainda, confere maiores e melhores oportunidades para as gerações futuras.

Adicionalmente, o retorno individual do nível superior de educação⁵¹ resulta em renda do trabalho mais elevada, que no caso brasileiro é excepcionalmente alta se comparado a países desenvolvidos. A média da OCDE é rendimento do trabalho 40% maior para quem tem formação universitária em comparação a quem tem formação em nível médio. No Brasil esse percentual é de 140%. Neste cenário, há a possibilidade de mobilidade social ascendente entre os mais pobres ao concluírem o Ensino Superior (a depender da área/carreira). Contudo, esse é um dado ruim à medida que mensura o tamanho da desigualdade de renda (do trabalho) e o efeito da desigualdade de acesso à educação superior.

Segundo Ribeiro e Schlegel (2014), entrar na universidade, entre os que completam o Ensino Médio, e completar um curso universitário, entre os que fazem essa transição, influencia muito pouco a desigualdade de resultados educacionais (anos de estudo completos). Em análise de 50 anos de estratificação horizontal da educação no Brasil (1960-2010) a partir dos dados dos Censos Demográficos, os autores mostram que existem desigualdades de oportunidades muito acentuadas em relação à cor da pele, ao

50 Momento demográfico em que a dinâmica da estrutura etária de um país se configura em grande oportunidade de crescimento, desenvolvimento e produção de riquezas pelo estreitamento da base e o alargamento do meio da pirâmide etária. Ou seja, a população em idade economicamente ativa é maior que a população não produtiva (idosos e crianças). Importante, sobretudo, para o enfretamento dos efeitos do rápido envelhecimento da população na sequência.

51 Taxa de retorno da educação é o ganho médio na renda do trabalho a cada ano adicional de estudo.

status socioeconômico e à riqueza familiar no acesso ao Ensino Superior. Contudo, como a parcela da população que chega a essa última transição é muito pequena, essas variáveis têm pouco peso sobre as desigualdades de resultados. As transições que mais influenciam na definição das desigualdades educacionais no Brasil são completar o Ensino Fundamental e o Médio, com ganho de importância da segunda e redução da primeira ao longo dos anos pesquisados pelos autores.

Em análise da desigualdade de oportunidades e da mobilidade intergeracional da educação nas PNAD's de 1973, 1982, 1988, 1996 e 2014, Ribeiro (2017:61), conclui que “houve diminuição da desigualdade de oportunidades educacionais nos ensinos elementar e superior, mas não houve mudança no ensino médio. Completar o ensino médio permanece sendo a principal barreira para a equalização das oportunidades educacionais”.

Assim, no caso brasileiro, entende-se que tanto a estratificação vertical quanto a horizontal no Ensino Superior deve ser analisada à luz da estratificação herdada do Ensino Médio e do modelo de expansão da educação superior que ainda assim, foi adotado no país. Igualmente, dos limites e possibilidades de reversão de desigualdades instrumentalizadas a partir de mudanças somente no sistema de Ensino Superior.

3.2.5 Instrumentos paliativos de democratização

No bojo do ciclo de expansão da década de 2000, inovações no processo de seleção foram implantadas a partir do diagnóstico de que o vestibular tradicional contribuía em boa medida para a desigualdade de oportunidade no acesso ao Ensino Superior. E com o objetivo de garantir maior diversificação no perfil dos ingressantes, sob a perspectiva da democratização do sistema, medidas paliativas como a adoção de ações afirmativas nos processos de seleção foram implantadas.

Segundo Feres Júnior (2006), ações afirmativas denotam um conjunto de políticas públicas e/ou privadas implantadas com o objetivo de promover certa diversidade e maior representatividade de grupos minoritários nos diversos domínios de atividade pública e privada, além de (tentar) combater a discriminação. As ações podem ter caráter

compulsório, facultativo ou voluntário para (tentar) reduzir a discriminação em relação à cor da pele, de gênero, territorial/geográfica, de origem nacional e por deficiência física, visando à equidade no acesso a bens fundamentais como a educação, saúde e o emprego.

Ações afirmativas com critérios sociais foram pioneiramente implementadas por força de legislação estadual em processos seletivos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) em 2001⁵². Posteriormente ao longo dos anos 2000 e 2010 outras IES públicas estaduais e federais implantaram isoladamente ações afirmativas sob o formato de cotas e/ou bônus em seus processos seletivos não somente com critérios sociais, mas também étnicos e de cor da pele. Em 2012 a Lei federal n.º 12.711/12 – Lei de Cotas - implementada em 2013, estabeleceu a reserva de vagas nas IFES e demais instituições federais de ensino de nível médio.

Nas IFES, a Lei de Cotas impõe a reserva de 50% das vagas por turno e curso para egressos do Ensino Médio público⁵³. As cotas são sociais na medida em que do total de vagas reservadas incidem critérios de renda em 50% delas, e são étnicas e/ou baseadas na cor da pele por estabelecerem percentuais específicos de vagas reservadas a indígenas, pretos e pardos. Os percentuais de reserva de vagas por critérios étnicos e da cor da pele são definidos a partir do perfil demográfico da Unidade da Federação em que ocorre o certame com base no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mais recente.

Dessa forma, sendo um candidato egresso do Ensino Médio público, este pode optar por disputar dentre os 50% das vagas de cotas: o percentual de vagas reservadas para pobres⁵⁴, o percentual reservado para não pobres, o percentual reservado para os pretos, pardos e indígenas não pobres, e aquele reservado para pretos, pardos e indígenas pobres

52 Primeiramente as cotas reservavam vagas para candidatos egressos do Ensino Médio público, posteriormente critérios étnicos e de cor da pele foram adicionados assim como houve a extensão da reserva de vagas em cursos de pós-graduação, inclusive nos que cobram mensalidade (embora não haja cobrança diferenciada para alunos cotistas); a inclusão da reserva de vagas para filhos de policiais militares e civis, bombeiros ou agentes penitenciários mortos em serviço (graduação e pós-graduação), chegando ao modelo atual de 45% das vagas em todos os cursos reservadas às cotas.

53 Todos os anos.

54 Baixa renda: renda familiar mensal *per capita* de até 1,5 SM.

(KLITZKE, 2018).

Em esfera federal a implantação das cotas veio acompanhada da unificação dos processos seletivos de todas as IFES por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU) a partir do resultado do ENEM⁵⁵. Ambos enunciados, juntamente com as cotas, como instrumentos de democratização do acesso ao Ensino Superior. Após o conhecimento de seu desempenho (nota final) no ENEM e dos critérios estabelecidos por cada instituição⁵⁶ o indivíduo pode se candidatar aos cursos das instituições de seu interesse por meio do SISU e, posteriormente, à lista de espera, se for o caso, pagando uma única inscrição e tendo possibilidade de acesso a IES de todo o país⁵⁷. Ressalta-se que o uso da nota do ENEM e a adesão ao SISU como etapa parcial ou única de seleção é facultada a IES de outras esferas administrativas.

Desse modo, para compreender as diretrizes do que se configura como o principal instrumento de redução de desigualdade de acesso do ciclo mais recente de expansão do Ensino Superior, as cotas, Carvalho (2013) investigou as principais restrições no acesso a este nível de ensino. Usando dados das PNADs de 2002 (antes do uso das cotas por parte de diversas universidades estaduais) e 2011 (última PNAD antes da “Lei de Cotas”), calculou a desigualdade de oportunidade entre diferentes grupos sociais no acesso ao Ensino Superior, e a contribuição de características sociais, econômicas, familiares e pessoais⁵⁸ para tal. A análise é feita com a demanda potencial, ou seja, aqueles que possuem Ensino Médio completo, os aptos a demandar a transição para o Ensino Superior, portanto.

Devido à alta distorção idade-série da educação básica e as restrições de acesso à educação superior, a idade média do universitário brasileiro em 2011 era de 26 anos. Dessa forma, a demanda potencial teve a faixa etária estendida, composta por indivíduos entre 17 e 29 anos, perfil etário de 75% dos matriculados no Ensino Superior em 2011.

55 Criado em 1998.

56 Nota mínima em determinada área do conhecimento, por exemplo.

57 Desde 2014, por meio de parcerias governamentais, universidades portuguesas aceitam os resultados do ENEM na seleção de seus cursos de graduação. Também em concursos públicos no Brasil o resultado do ENEM vem sendo utilizado como etapa de seleção.

58 Gênero, etnia, local de residência (cinco grandes regiões brasileiras), nível educacional do chefe do domicílio e renda *per capita*.

Os achados indicam que em absoluto, a demanda potencial a este nível de ensino aumentou 34% entre 2002 e 2011, enquanto o número de matriculados teve um acréscimo de 40,6%. Em números relativos, constata-se que somente 28,8% da demanda potencial estavam matriculados em 2011 (mesmo patamar de 1999), com apenas 29,3% da demanda relativa matriculada.

Em suma, as categorias de circunstâncias que mais evoluíram no período entre 2002 e 2011 em termos de demanda e número de matrículas no ensino superior foram os negros/pardos/mulatos, os residentes da região Norte, as pessoas com pai com ensino médio completo e também as pessoas com renda domiciliar per capita de até 1,5 SM. Mas **o ingresso no ensino superior é maior, em termos relativos, para os indivíduos com renda domiciliar per capita superior a 1,5 SM e com pai com ensino superior, indicando a forte relação entre matrícula no ensino superior com pai muito instruído e com alto nível social** (CARVALHO, 2013:61-62. grifo meu).

Com relação às exigibilidades estabelecidas na Lei de Cotas e sua intenção de possibilitar o ingresso de mais egressos da escola pública, de renda baixa e não brancos, a autora chama atenção para o fato de a Lei reservar 50% das vagas para egressos de escolas públicas, quando aproximadamente 86% dos que concluem o Ensino Médio o fazem na rede pública de educação, e ainda, para outras possíveis distorções nos critérios de proporcionalidade utilizados pela referida Lei:

(...) em 2011, apesar de 59,7% da demanda potencial máxima ao ensino superior ter as características dos que serão beneficiados com a Lei em 2013, apenas 4,7% deles estão matriculados no ensino superior contra 12,4% do grupo da livre concorrência, indicando que a “Lei de Cotas” realmente vai beneficiar o grupo com menor acesso ao ensino superior. Observe que a Lei não contempla os mais pobres (renda até 1,5 sm) que, com esforço, matricularam seus filhos em escolas privadas (...) grupo com pai com ensino médio ou superior com renda de até 1,5 salários mínimos. Esse grupo representava 17,8% da demanda potencial máxima ao ensino superior em 2011 e apenas 10% deles tiveram acesso ao ensino superior público (CARVALHO, 2013:63).

Sobre os critérios de cor da pele, Carvalho (2013) chama atenção ainda para a distribuição de negros⁵⁹ nos estratos de renda. Pela lei, a distribuição das vagas nas IFES deve obedecer a distribuição da cor da pele da população da unidade da federação em que estão localizadas. Entre as pessoas que cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas e com renda superior a 1,5 SM, o percentual de reserva de vagas determinado pela lei para pretos e pardos de acordo com a população era de 51,8% em 2011, enquanto que a demanda potencial ao Ensino Superior que atende esses critérios era de somente 37,4% o que na prática, causaria o não preenchimento das vagas reservadas pela ausência de candidatos com essas características.

Já sobre as características que mais contribuem para o acesso ao Ensino Superior, são as clássicas identificados pela literatura: a educação do(a) chefe do domicílio (superior) e o fato do indivíduo pertencer a um domicílio de maior renda. Portanto, o *background* cultural familiar e o *status* econômico, tanto para IES públicas ou privadas. Esses dois fatores conjuntamente explicam 77,3% e 78,8% do índice de desigualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior em 2002 e 2011, respectivamente. Desta forma, Carvalho e Waltenberg (2015:24) argumentam que:

Uma política de ação afirmativa para o acesso ao ensino superior, por construção, deve estar baseada na precisa identificação de segmentos sociais privados ao acesso ou com acesso limitado. Se a cor da pele contribui com apenas 6% na desigualdade de oportunidades no acesso às instituições públicas, por que essa variável foi incluída na Lei de Cotas?

Na mesma linha, Mendes Junior e Mello e Souza (2013) em análise econométrica para os dados da UERJ de 2010, concluem que a renda bruta é o principal determinante da nota de entrada de um candidato, seguida pelo tipo de escola, bairro, níveis de ensino dos pais, cor e gênero, e enfatizam o Ensino Médio como instância principal da desigualdade de oportunidades no Ensino Superior:

A quantidade de candidatos não cotistas que passa por todos os níveis de ensino até chegar ao vestibular costuma ser dez vezes maior do que a soma dos grupos

59 Pretos e pardos.

com vagas reservadas. Uma condição necessária para que possamos garantir um volume significativo de candidatos cotistas é a de que os gestores na área da educação básica consigam prover um ensino público de qualidade razoável (MENDES JUNIOR e MELLO e SOUZA, 2013:39).

Utilizando dados também da UERJ para o mesmo ano⁶⁰, por diferentes métodos de simulação, Mendes Junior e Waltenberg (2015), verificaram se regras de admissão não baseadas na cor da pele indiretamente beneficiariam grupos desfavorecidos por esse critério e chegaram a resultados ambivalentes. Para os candidatos autodeclarados pretos, são as políticas não baseadas na cor da pele as que mais aproximariam a presença destes na universidade da representação que detém na população fluminense, porém estariam sobrerrepresentados em cursos de baixo prestígio e sub-representados nos cursos de alto prestígio. Entre os autodeclarados pardos permaneceriam as sub-representações em todas as simulações de formas de ingresso, ocorrendo de modo agregado e também por nível de prestígio, com ligeira vantagem no ingresso por critérios de cor da pele.

(...) presença de forte concorrência entre não-cotistas (notas mínimas elevadas e pleno preenchimento de vagas), concorrência de moderada a alta entre cotistas em cursos de alto prestígio, e virtual ausência de concorrência entre cotistas em cursos de baixo prestígio (relações candidato/vaga inexpressivas, notas mínimas próximas aos patamares de eliminação e ociosidade de vagas em diversas carreiras). A política [de cotas] claramente alcança o objetivo de tornar a universidade mais acessível a grupos desfavorecidos, sobretudo em cursos concorridos, porém, exagera na dose em certos casos, ao tornar a presença de alguns grupos maior do que a incidência populacional [na UF] do grupo (MENDES JUNIOR e WALTENBERG, 2015:253).

Klitzke (2018) analisou se há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio (“carreiras imperiais”) - Direito, Engenharia de Produção e Medicina – na UFRJ no período pós ‘Lei de Cotas’ (2013-2016), a partir do perfil dos ingressantes desses quatro anos comparado ao perfil dos ingressantes de 2009, último ano do concurso vestibular pela universidade e da inexistência de qualquer tipo reserva de vagas. Verificou a permanência de perfil elitizado no que tange ao *background* econômico, social, cultural, familiar e a importante participação de egressos de escolas de Ensino Médio federais, notadamente de alta qualidade, se comparado com os ingressantes do ano de 2009.

60 Em comparação com dados demográficos do estado do Rio de Janeiro.

A conclusão de Klitzke (2018) é válida considerando todas as modalidades de cotas⁶¹ que impõe a referida lei e corrobora os achados de Melo e Souza (2012:271, grifo meu) para o vestibular da UERJ, experiência mais longeva do uso de cotas no Brasil:

O desenvolvimento cognitivo do filho depende do início do processo educacional já na creche e da escolha de escolas que primam pela qualidade do ensino. Raramente, as escolas médias públicas podem oferecer condições semelhantes àqueles cujos pais têm salários baixos. Esta interação negativa entre escolas e famílias gera sérios problemas de aprendizagem.

(...) Com efeito, uma carreira de maior prestígio requer um conhecimento acumulado, capaz de assegurar a pontuação exigida para garantir a aprovação. Já carreiras menos prestigiadas exigem menor pontuação e muitas apresentam vagas ociosas, refletindo a demanda reduzida. É de se esperar que a maior pontuação média de não cotistas, em relação aos cotistas da rede pública (4,41 pontos) e aos cotistas negros, (5,27 pontos) expresse a maior capacidade dos não cotistas de escolherem carreiras com maior prestígio. A pontuação dos cotistas representa, respectivamente, 35% e 42% do desvio padrão da pontuação dos não cotistas, um afastamento considerável da média dos não cotistas. Estas evidências sugerem que **os cotistas escolhem preferencialmente carreiras de menor prestígio**. Embora os cotistas tenham garantidas as vagas restritas a eles, desde que satisfeita a classificação, **muitos podem desistir de disputar uma vaga em carreira de prestígio devido às suas exigências, cuja competitividade é notória**.

Ressalta-se que o vestibular da UERJ possui duas fases sendo necessária a inscrição em um curso específico somente na segunda, depois do conhecimento do desempenho na primeira. Dessa forma, muitos cursos não preenchem totalmente as vagas de cotas pelo número menor de candidatos que o total de vagas reservadas oferecidas. As vagas “voltam” e são preenchidas pelos candidatos da ampla concorrência.

Posteriormente, Klitzke e Silva (2019) a partir dos mesmos dados de Klitzke (2018), analisaram a associação entre modalidade de cota e o tipo de escola frequentada no Ensino Médio e ainda, verificaram se há diferença entre as chances de estudantes oriundos de escolas públicas federais e estaduais serem cotistas nas modalidades com e sem recorte de renda.

61 Escola pública; escola pública + preto/pardo/indígena; escola pública + baixa renda; escola pública + preto/pardo/indígena + baixa renda

Os achados confirmam a associação entre o tipo de escola e a modalidade de cota e demonstram que são bem maiores as chances de egressos de escolas públicas estaduais serem cotistas com recorte de renda em relação aos egressos de escolas públicas federais. Ou seja, nos cursos de Engenharia de Produção, Medicina e Direito da UFRJ, os ingressantes por cotas sem recorte de renda representam a “elite dos cotistas”: indivíduos provenientes de famílias com rendas médias e altas, mães com Ensino Superior e egressos de escolas públicas federais. Já os menos favorecidos economicamente são egressos de escolas públicas estaduais e ingressam por cotas, majoritariamente, com recorte de renda e critérios étnico e de cor da pele.

(...) no caso dos "cursos imperiais" na UFRJ, percebe-se que os egressos de escolas públicas federais têm se beneficiado mais do desenho da Lei de Cotas. A referida Lei, por não considerar a estratificação e desigualdades da educação básica brasileira, proporciona que uma elite estudantil das escolas federais ocupe grande parte das vagas reservadas para cotas (KLITZKE e SILVA, 2019:21).

A relevância de analisar o ingresso por cotas nesses cursos a partir da estratificação da qualidade do Ensino Médio do setor público reside no fato de que no estado do Rio de Janeiro, por exemplo, em 2016, as matrículas do Ensino Médio estavam distribuídas em 74,4% em escolas estaduais, 21,5% em escolas privadas e 3,2% em escolas federais. Somente no município do Rio de Janeiro, onde se encontra a maioria dos *campi* da UFRJ, existem cerca de 15 unidades/escolas federais (KLITZKE,2018) e estas detinham 3,8% das matrículas do Ensino Médio, enquanto as estaduais e privadas 68,5% e 27,6%, respectivamente (INEP,2016). São instituições com processos seletivos muito concorridos e com infraestrutura física, curricular, acadêmica, e corpo docente com alto grau de qualificação.

Em 2015, por exemplo, o desempenho de alunos das escolas federais de todo o país no PISA (em todas as matérias avaliadas) foi superior à média das escolas privadas e das escolas estaduais, pareando ou superando a média de alguns países desenvolvidos (KLITZKE e SILVA, 2019). Configuram, portanto, ilhas de excelência da educação básica, em especial do setor público. Por esse motivo, na primeira legislação que implementou a reserva de vagas na UERJ esta referia-se a estudantes das escolas públicas

estaduais⁶², tendo sido tal decisão impugnada juridicamente posteriormente. De forma análoga, a UFRJ, quando da tentativa de adoção de cotas próprias, estabeleceu no edital de seleção da graduação de 2010, para ingresso em 2011, reserva de 20% do total de vagas para egressos do Ensino Médio público estadual. Contudo, o edital foi modificado por ordem judicial e as escolas federais foram incluídas na reserva das vagas para escolas públicas.

Desse modo, ressalta-se que na literatura nacional sobre as inovações no processo de seleção contidas no ciclo mais recente de expansão, foram encontrados poucos trabalhos que analisam as etapas educacionais, básica e superior, de forma integrada para melhor compreender a estratificação e a desigualdade na transição para o Ensino Superior, tampouco da opção de cursos. Após trinta anos, a avaliação de Ribeiro (1990:64) quanto à impossibilidade de sucesso de soluções emergenciais para a “seleção (ou exclusão) no sistema de ensino básico” brasileiro se mantém atual: “é extremamente difícil analisar as condições de acesso ao ensino superior sem avaliar corretamente o que se passa nos graus anteriores de ensino”.

No debate muitas vezes acalorado que tem havido sobre as políticas de cotas raciais, a tese de que o gargalo se dá no ensino médio e fundamental tem sido criticada como uma maneira de desviar a atenção da questão da ação afirmativa. Mas o problema do ensino médio é realmente grave (SCHWARTZMAN, 2008:26)

Segundo o módulo de educação da PNAD de 2019, mais da metade (51,02%) da população brasileira com 25 (vinte e cinco) anos ou mais não tinha completado o Ensino Médio. E ainda, os dados de evasão escolar revelam que da população total entre 14 e 29 anos (50 milhões de pessoas), 20,2 % (10,1 milhões) não tinham completado alguma etapa da educação básica, seja por evasão ou por nunca terem frequentado a escola. Deste contingente, 71,7% eram de pretos ou pardos. A pesquisa mostra ainda que o percentual

62 Em 2003, como egressos de escolas públicas, egressos das escolas federais, mais bem preparados, portanto, ocuparam boa parte das vagas reservadas às cotas (O GLOBO, 2003).

de analfabetos entre pretos e pardos é 5,3 p.p maior do que o de brancos (8,9% e 3,6%, respectivamente) (PNAD, 2019).

Este panorama reforça, portanto, que na análise de (possível) sub-representação no Ensino Superior baseada na cor da pele é imprescindível considerar a demanda potencial, aqueles efetivamente aptos à transição para este nível de ensino. Argumenta-se que não se observa na universidade ou em seu processo de seleção soluções para a redução de vulnerabilidades estruturais, familiares e/ou sociais multifatoriais que podem atingir de forma distinta indivíduos brancos e não brancos, contribuindo para a desigualdade educacional e de resultados entre esses.

Neste sentido, Ribeiro e Klein (1982:35) a partir da expansão do Ensino Superior na década de 1970, já chamavam atenção para o perigo de análises não estruturais e de soluções igualmente superficiais como atribuir ao vestibular, aos mecanismos e a operacionalidade da transição ao Ensino Superior, a responsabilidade pelo comportamento e composição da clientela deste nível de ensino: “o perigo de uma análise reducionista deste tipo [sobre o ‘desenho’ do processo seletivo – vestibular], é que os verdadeiros problemas da educação ficam camuflados, o que pode eventualmente, gerar políticas corretivas em direções erradas”.

(...) a seleção dos melhores não é um problema percebido apenas no momento da entrada em qualquer curso superior. Sua abrangência é muito maior, uma vez que se inicia muito antes, através da eliminação, na escola de 1º e 2º Graus, no encaminhamento para carreiras valorizadas diferentemente, segundo a hierarquização ocupacional ditada por fatores históricos, culturais e econômicos, e continua dentro do curso superior, através da evasão (RIBEIRO,1988:94)

Aqui, assume-se o conceito de democratização do acesso ao Ensino Superior enunciado por Dubet (2015): produto da redução dos efeitos da origem social nas chances de acesso e sucesso neste nível de ensino e não, simplesmente, pela ampliação do número de vagas e cursos e/ou pelo ‘afrouxamento’ dos critérios de seleção. Neste sentido, refere-se à igualdade de oportunidades entre pessoas de diferentes estratos sociais o que parece não ser o caso brasileiro.

A taxa média de realização educacional do Ensino Superior da OCDE é de 39% e de países latinos como Argentina, Costa Rica, Chile e Colômbia, 36%, 23%, 25%, 23%, respectivamente. No Brasil, o percentual de pessoas entre 25 e 34 anos com Ensino Superior passou de 11% em 2008 para 21% em 2018. A meta do atual PNE (2014-2024) é de 50% para a taxa bruta de matrícula e 33% para a taxa líquida da população de 18 a 24 anos. Ao que parece, o país objetiva o alcance da massificação desse sistema de ensino nos termos de Trow (1973), o que não o torna, automaticamente, mais democrático.

Conclui-se da contextualização dos ciclos de expansão da educação superior brasileira apresentada nesta seção, que a grande variação da reprodução das desigualdades por meio da escola não deve ser explicada somente pela amplitude das desigualdades sociais, sendo imperativa a verificação dos efeitos especificamente do sistema educacional que podem potencializar o aumento ou a redução dessas desigualdades. Assim, a orientação para cursos de maior ou menor retorno econômico a depender da origem social, em contexto de expansão do sistema, é definida por Dubet (2015) como uma “democratização segregativa”. Contexto no qual entende-se estar inserido o Ensino Superior brasileiro, conferindo maiores desafios à redução de desigualdades de resultados educacionais.

Argumenta-se que tal qual a consolidação do sistema de educação básica no período *desenvolvimentista* brasileiro, que naturalizou o direcionamento de indivíduos a cursos universitários e a cursos profissionalizantes a depender da origem social, a expansão da educação superior no país em períodos mais recentes – descolada do fortalecimento da educação básica, consolidou a dicotomia institucional e a estratificação horizontal.

O setor privado é majoritário, vocacional, tem oferta capilarizada e de baixa qualidade (na média), cujo acesso é quase ‘universal’ à maioria da demanda potencial ao Ensino Superior, condicionado praticamente somente pela capacidade financeira dos interessados (dispondo de políticas de ampliação e facilitação do crédito estudantil). Já o setor público tem oferta reduzida, concentrada e pouco elástica ao atendimento das necessidades de parcela considerável da demanda potencial, é seletivo e detém maior qualidade. Por conjugar ensino e pesquisa, este já oferece resultados ampliados a seus ingressantes, se comparado ao setor privado.

Dessa forma, a expansão do sistema de Ensino Superior, ao que parece, ‘acomoda’ a estratificação horizontal também por áreas de formação, pela ampliação da oferta de cursos ‘possíveis’ àqueles de origem escolar deficitária, de baixa qualidade.

3.3 Opção por cursos

Nesta seção são apresentados estudos empíricos acerca do comportamento da demanda na opção de cursos de forma a auxiliar a compreensão da associação da origem social e escolar a esta opção no contexto brasileiro.

Na literatura internacional a produção empírica sobre a estratificação horizontal entre instituições é maior que a estratificação por campos de estudo. No Brasil, é ainda mais incipiente uma vez que a desigualdade de acesso (vertical) praticamente monopoliza os estudos acerca do Ensino Superior, recebendo menor atenção, as desigualdades internas neste nível de ensino.

A análise da estratificação horizontal no ensino superior [brasileiro] revela que 50 anos de mudanças foram suficientes para alterar o grau de elitismo dessa faixa da educação, mas não para superar as desigualdades na conclusão e obtenção de títulos nas diferentes carreiras (RIBEIRO e SCHLEGEL, 2014: 161).

No âmbito das IES públicas os estudos em geral, analisam não a demanda potencial efetiva, mas os universitários, por meio dos dados do ENADE ou do questionário da matrícula nas IES. Não é possível mensurar como o modelo de seleção ENEM/SISU pode (ou não) aumentar os efeitos da origem social na opção de cursos. Em que medida candidatos desistem de uma nova tentativa de ingresso ao curso que desejam e se rendem a ‘adequação’ de seu desempenho (nota) a outro curso para o qual possuem resultado suficiente para o ingresso em determinado ano. De que maneira aplicam seus resultados genuinamente ou vão para o que ‘sobrou’ diante do desempenho (inferior) obtido e quais os (possíveis) reflexos disso para o problema da evasão, por exemplo.

Tendo realizado a prova do ENEM os interessados aplicam, usam seu resultado no exame, manifestando seu interesse inscrevendo-se no SISU. A seleção se dá pela ordem decrescente das notas dos inscritos para o curso no limite de vagas ofertadas. Para alguns cursos as IES públicas podem estabelecer mínimo de pontos⁶³ para a classificação. Na prática, os interessados já sabem se têm (mais) chances ou não de sucesso de ingresso nos

63 Geral ou por disciplina avaliada no ENEM.

diferentes cursos e instituições anteriormente, à medida que conhecem sua nota previamente e decidem ou não manifestar interesse com o desempenho alcançado.

Dessa forma, de fato, o atual sistema de seleção e ingresso das IES federais, o ENEM/SISU, utilizado também por IES privadas (PROUNI)⁶⁴ e estaduais⁶⁵ que aderem ao SISU, torna tal análise mais difícil. Ademais, a análise de quem já está no Ensino Superior, como é o caso do uso dos dados do ENADE, é subestimada porque não se refere ao universo da demanda efetiva que não logrou êxito nos processos seletivos, tampouco da demanda potencial total, os elegíveis ao Ensino Superior que desejam ou não a transição para o este nível de ensino, o que pode causar viés de seleção. Por outro lado, as IES privadas têm processos de seleção diferenciados e em geral são pouco seletivos cujo ingresso e a escolha de curso⁶⁶, salvo algumas exceções, é dependente da capacidade financeira da demanda.

Contudo, destaca-se o interesse no tema da estratificação horizontal por área de formação já nas décadas de 1980 e 1990 analisando o comportamento da demanda efetiva, dos inscritos nos concursos vestibulares. Tais estudos, considerando o desempenho (nota) no concurso de seleção, identificaram a pré-seleção na escolha de curso entre os candidatos de origem social menos favorecida.

Ribeiro (1981) argumenta que cada carreira atrai candidatos de um estrato socioeconômico definido não sendo influenciado pelo processo de seleção (vestibular). Em análise dos dados do vestibular unificado do Estado do Rio de Janeiro ao longo da década de 1970, seus achados permitiram concluir pela ocorrência da pré-seleção social no ato da inscrição no certame, que determina a escala de prestígio social das carreiras. Segundo o autor, a escola e o sistema educacional como um todo funcionariam de modo a polarizar os estudantes desde o início da vida escolar para se definirem quanto a “gostar mais” de ciências ou “gostar mais” de humanidades, por exemplo. Esse enquadramento

64 Programa Universidade para Todos (PROUNI). Critérios de concessão de bolsa do PROUNI variam de acordo com a renda familiar e a nota do candidato no ENEM definidos pelo Programa e pelas instituições privadas, respectivamente.

65 As IES estaduais e municipais não estão sob as determinações do Ministério da Educação (MEC) quanto ao processo de seleção.

66 Os valores cobrados variam conforme o curso e/ou o turno.

se manteria estável durante toda a trajetória escolar dos indivíduos no que se denomina “vocação” ou “aptidão”, contendo ainda nesse ‘desenho’ uma segunda polarização, a social: humanidades – estratos mais baixos da sociedade, ciências (exatas/ “duras”) – estratos mais altos. Definida a “vocação”, no momento da opção de carreira, os indivíduos optam por aquelas compatíveis com seu nível socioeconômico e cultural. O autor destaca que este mecanismo de duas etapas de certa maneira desconecta a “vocação” ou “aptidão”, da escolha da carreira em si, desde que a dicotomia humanidades-ciências seja preservada.

Paul e Silva (1998), utilizando dados do vestibular de 1990 que selecionou ingressantes de quatro instituições públicas de Ensino Superior do Rio de Janeiro⁶⁷ em 36 carreiras distintas, em análise do contexto socioeconômico e cultural dos inscritos, bem como do desempenho no processo seletivo (nota média na etapa comum a todos), identificaram a presença da autosseleção de base acadêmica, autosseleção de base socioeconômica e de gênero. Ou seja, candidatos estimam *a priori* seu desempenho em relação aos demais e sabendo a relação candidato-vaga de cada curso fazem suas escolhas considerando suas chances pessoais de ingresso no curso de preferência.

Os autores inferem que o efeito das variáveis de origem familiar e de sexo supera o de desempenho (nota) e da intenção de trabalhar. Concluem que candidatos têm boa noção *a priori* de seu desempenho optando por carreiras em que as chances de sucesso (ser aprovado/classificado) sejam maiores. E segundo Paul e Silva (1998), “conhecem o seu lugar” social: mulheres se inscreveram preferencialmente em Comunicação Social e Licenciaturas (Humanidades em geral) e homens em Engenharias e Física (Exatas); aqueles com alto desempenho, mas que manifestaram intenção de trabalhar durante a graduação, não optaram por cursos que demandam muitas horas de estudo e/ou de maior prestígio, e decidiram por cursos como Administração, Economia, Direito ou Informática, por exemplo.

Em estudo semelhante, em análise de dez anos do vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Braga *et al.* (2000), identificaram tendência parecida. Candidatos com bom desempenho, com nota suficiente para ingressar em cursos mais disputados, se de perfil socioeconômico desfavorecido, estavam inscritos em cursos menos disputados,

67 UFRJ, UERJ, CEFET e ENCE.

portanto mais fáceis de passar. Em contrapartida, candidatos de perfil socioeconômico mais favorecido estavam inscritos em cursos mais disputados mesmo com piores desempenhos. Assim como Paul e Silva (1998), Braga *et al.*(2000:21) concluem que “são poucos os candidatos que desafiam a hierarquia [social] não escrita dos cursos e carreiras”.

Já entre formados, Martins e Machado (2016), utilizaram dados dos Censos Demográficos de 2000 e 2010 e das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior para os determinantes do acesso ao Ensino Superior no Brasil e da probabilidade de sucesso por curso. Buscaram identificar e descrever comportamentos distintos no processo de escolha de curso a partir da condição socioeconômica. Divididos em quartis de renda domiciliar *per capita*, os indivíduos do quartil mais elevado são influenciados positivamente pelo retorno esperado no mercado de trabalho para o curso que demandam tanto para o início quanto para o decorrer da carreira (com maior peso do retorno inicial). Em oposição, a grande concorrência para ingresso no curso influencia negativamente na escolha pelos indivíduos do quartis mais baixos de renda.

No tocante aos efeitos das variáveis individuais, idade, sexo, cor, quartil de rdpc [renda domiciliar per capita], encontramos significativas variações para cada curso superior. O que mostra que na tomada de decisão dos indivíduos por qual carreira seguir, os brasileiros levam em consideração, não apenas o rendimento esperado ou a concorrência, mas também suas características, as quais possuem efeitos positivos ou negativos a depender do curso (MARTINS e MACHADO, 2016:18).

Os autores observaram que pessoas de origem menos favorecida temem não conseguir superar a barreira do ingresso e as dificuldades acadêmicas de determinados cursos, e optam por cursos mais fáceis de passar nos processos seletivos (aversão ao risco), e que fatores individuais impactam positiva ou negativamente a probabilidade de escolha de acordo com o curso.

Logo, confirma-se em contexto brasileiro a (co) existência da possibilidade de influência de aspectos de dimensão concreta e de outra, subjetiva, na escolha de curso quando analisado o comportamento de diferentes estratos sociais.

Escolher uma carreira, no Brasil de hoje, tem **pouco a ver com “vocações”** e simples preferências pessoais, e muitíssimo com as condições pessoais e sociais que condicionam esta escolha. **Nenhuma política governamental sobre o ensino superior brasileiro pode ser conduzida sem tomar em conta as implicações deste fato** (SCHWARTZMAN, 1998:15 *apud* VARGAS, 2010:6, grifo meu).

Como sintetiza Nogueira (2005), os indivíduos não se distribuem aleatoriamente entre os diversos cursos em função de supostas preferências ou interesses de natureza idiossincrática. Ao contrário, essa distribuição pode também estar relacionada às características sociais, ao perfil acadêmico, ao gênero e idade das pessoas.

Assim, conclui-se deste capítulo que as ações da política educacional que visam expandir e democratizar o acesso ao Ensino Superior e, por conseguinte, reduzir desigualdades sociais e econômicas, podem ter sua eficácia comprometida quando centradas exclusivamente neste nível de ensino ou somente em sua *abertura* a diferentes públicos, como é o caso brasileiro. Não seriam capazes de interferir ou teriam menores chances de alterar contextos sociais anteriores a esta transição que forjam os indivíduos e podem influenciar a condição de agente, mantendo a forte influência da origem social na desigualdade de resultados da educação superior. Seja pela própria estrutura estratificada desse sistema, seja pelo ‘lugar’ e os papéis sociais que, como descrito no capítulo 2, podem ser internalizados por cada pessoa ao longo da vida em contexto de profundas desigualdades.

A dimensão subjetiva dessa desigualdade, os aspectos psicossociais internalizados, são restrições que podem ser significativas ao exercício da autonomia (aqui, a opção de curso superior) dos que já se encontram em desvantagem. Por outro lado, entende-se que aspectos objetivos e concretos aos quais está sujeita a maior parte da demanda potencial ao Ensino Superior no Brasil, possuem grande influência na desigualdade de resultados na educação superior. Assim, observa-se que a expansão deste nível de ensino no país possui características comuns aos processos que ocorreram na maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Contudo, com complexidade adicional no que se refere à eficácia do tipo de políticas educacionais tradicionalmente implementadas no país com vistas à redução de desigualdades educacionais e de resultados.

Capítulo 4. Comportamento da demanda na opção por curso/área de estudo

Neste capítulo empírico parte-se para a análise do exercício de agência na opção por cursos universitários considerando o já descrito contexto da educação básica no Brasil. Como estudo de caso, analisa-se o concurso de acesso a uma instituição de ensino de reconhecido prestígio e alta seletividade – a UFRJ. De forma empírica, objetiva-se analisar a candidatura aos cursos que dão acesso a maiores remunerações no mercado de trabalho considerando o desempenho alcançado pelos candidatos. Adicionalmente, verificar em que medida pode-se identificar a ocorrência de rebaixamento de aspirações na opção de curso por parte dos indivíduos de origem social menos favorecida de modo a ser esse um comportamento de relevante contribuição para a desigualdade de resultados na educação superior. Para tanto, após a análise descritiva do perfil econômico, demográfico, cultural, da origem escolar e do desempenho dos candidatos (nota final), a atitude dos mesmos na opção de curso é classificada como subestimação, acerto ou superestimação. Utilizando-se um modelo logístico multinomial, verifica-se a associação de características dos indivíduos a tais atitudes e a magnitude dessa relação.

O capítulo está dividido em seis seções em que na primeira contextualiza-se a instituição que dá origem aos dados do estudo de caso proposto e na última são discutidos os achados empíricos do capítulo. As demais seções são descritivas: na segunda seção são apresentados os dados e os procedimentos metodológicos adotados; na terceira é apresentada a análise exploratória do perfil da demanda por cursos e o retorno econômico dos mesmos; na quarta seção a análise da atitude dos inscritos considerando o resultado no concurso (nota final); e na quinta seção apresenta-se a análise da associação e da magnitude dos efeitos das características dos indivíduos na atitude de subestimar, acertar ou superestimar na opção de curso.

4.1 A UFRJ

Busca-se nesta seção contextualizar a instituição de Ensino Superior para a qual os candidatos do concurso analisado tentaram ingresso. Dessa forma, apresenta-se

sucintamente o histórico da consolidação do prestígio social e acadêmico da universidade de modo a auxiliar a análise do perfil e do comportamento da demanda por seus cursos.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tem sua fundação no ano de 1920, ainda como Universidade do Rio de Janeiro (URJ), a partir da junção de três cursos isolados preexistentes: a Escola Politécnica (antiga Academia Real Militar), a Faculdade de Medicina e a Faculdade Nacional de Direito. No caso da Escola Politécnica as atividades se iniciaram em 1792 sendo a sétima escola de Engenharia mais antiga do mundo e a primeira das Américas. Constituiu-se assim a primeira universidade federal do país, que de 1937 a 1965 foi designada de Universidade do Brasil passando à nomenclatura atual ao fim deste período. Tem seu *campus* sede localizado na Cidade Universitária da Ilha do Fundão e diversas outras unidades acadêmicas na cidade do Rio de Janeiro e *campi* avançados nos municípios fluminenses de Macaé e Duque de Caxias.

Como já abordado no capítulo 3, no modelo dual do sistema de Ensino Superior brasileiro – setor público conjugando ensino (de maior qualidade) e pesquisa e setor privado vocacional, está contida a diferenciação do valor das credências que as instituições públicas de Ensino Superior, que também são hierarquizadas, concedem aos seus egressos e a sinalização disponibilizada ao mercado de trabalho a partir disso. A UFRJ chega ao seu primeiro centenário em 2020 como um dos mais destacados centros de pesquisa e a principal e melhor universidade federal dos pais, e com frequência, ocupa colocações de destaque em *rankings* internacionais de instituições de Ensino Superior⁶⁸.

De acordo com documento da própria instituição⁶⁹, a partir das transformações impostas ao Ensino Superior pelos Governos Militares pós 1964, a Universidade adotou valores “modernizantes” que a fizeram incorporar seus “traços constitutivos”, que a caracterizam (ou o fizeram até determinado período recente) como fragmentada, patrimonialista e elitista (UFRJ, 2006).

68 Em 2019: *QS World University Rankings*, 11ª colocação na América Latina que tem a Universidade de Buenos Aires UBA) como primeira colocada. No cenário global, 358ª posição liderado pelo *Massachusetts Institute of Technology*(MIT); *Times Higher Education (THE) Latin America* 13ª colocação, *ranking* pela Pontifícia Universidade Católica do Chile; *Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities*, 4ª colocação na América Latina. No cenário global, 350ª posição entre as 500 melhores do mundo (UFRJ,2019).

69 Proposta de plano quinquenal de desenvolvimento para a UFRJ.

Para a UFRJ, a aplicação dessas políticas [relacionadas a educação pré-universitária, à expansão do ensino superior e da pós-graduação nos governos militares] implicou grandes avanços, permitindo-lhe modernizar-se e tornar-se a grande universidade que é hoje, com elevado grau de excelência no ensino de graduação e de pós-graduação e na pesquisa. Mas significou também a consolidação de suas características regressivas constitutivas: fragmentação, patrimonialismo, elitismo e auto-referência, dispersão geográfica - agora agravadas por se reproduzirem em um quadro de grande heterogeneidade quanto a recursos e condições de trabalho entre suas diversas unidades constitutivas.

Tais características, que não se modificaram no período que se seguiu à redemocratização do país, constituem hoje a base do diagnóstico apresentado neste documento [de uma cultura universitária marcada pelo patrimonialismo]. E sua superação é o maior desafio com que nos defrontamos (UFRJ, 2006:29).

No que se refere ao acesso ao Ensino Superior, como descrito no capítulo 3, o que se observa é que em geral o processo de expansão por que tem passado esse nível de ensino no Brasil, especificamente o ensino público gratuito, suporta cada vez menos o consenso de que esses são espaços reservados ou exclusivos aos estratos sociais mais altos, delimitando instituições elitistas. O que ocorre é a pouca ou a ausente percepção da estratificação horizontal, do tipo de acesso que nessas instituições, em especial as mais tradicionais e seletivas, têm obtido a maior parte da demanda efetiva ao Ensino Superior - aqueles que o processo de expansão visa incluir e que de fato tentam essa transição: egressos de escolas públicas estaduais e dos estratos econômicos mais baixos. “(...) é quase como se esse sistema [de ensino superior público] abrisse, ao lado da porta principal, uma série de entradas de serviço. Que só dão acesso aos espaços subordinados” (PRATES e BARBOSA, 2015:337).

Os achados do estudo econométrico de Ferreira (1999:69) para os dados do questionário sociocultural do Vestibular de 1993 da UFRJ já mostravam a não significância de alguns coeficientes de variáveis independentes referentes à origem socioeconômica e ao consumo cultural na determinação do sucesso no concurso.

A imagem das universidades públicas brasileiras ainda é descrita pelo adjetivo "elitista" por muitos formadores de opinião. Porém, a análise dos modelos de regressão múltipla logística, efetuada em dados da pesquisa sociocultural dos

vestibulandos da UFRJ em 1993, **revela fracos coeficientes** em algumas variáveis independentes de origem socioeconômica e de consumo cultural. A análise dos dados não corrobora a ideia de uma seleção social "elitista" na referida instituição, quando controlamos a modelagem estatística analisada pela competitividade (relação candidato/vaga) dos cursos (FERREIRA, 1999:54, grifo meu).

A conclusão do autor é da confirmação de uma “consistente seletividade social no recrutamento dos seus graduandos [na UFRJ], contudo, sem evidências fortes que confirmassem a seleção social “elitista” quando introduzidos na modelagem controles que consideram a demanda e a atratividade heterogênea dos cursos, revelando um padrão discente (dos classificados no concurso) de classe média e não de elevada origem social.

Como abordado no capítulo 3, o que comumente ocorre na UFRJ e nas universidades públicas em geral, descontada a parcela que se explica pelo contexto da educação básica e a seletividade das mesmas, é que essas IES são mais descoladas da realidade de parcela considerável da demanda potencial ao Ensino Superior – indivíduos que já trabalham ou terão de conciliar estudo e trabalho durante a trajetória universitária. Os turnos e horários dos cursos ofertados pelo setor público são menos acessíveis a esse perfil de ingressantes, uma vez que as IES públicas oferecem minoritariamente cursos noturnos, por exemplo.

Também como mencionado no capítulo 3, uma das contrapartidas institucionais para a adesão ao REUNI é exatamente a ampliação da oferta de vagas e cursos em turno noturno pelas IFES, ação concreta de democratização do acesso. Contudo, em 2020, mais de dez anos após a adesão ao REUNI, somente 13,6% dos cursos presenciais oferecidos pela UFRJ (em todos os *campi*) são em horário noturno (UFRJ, 2020). Muitos dos cursos oferecidos em horário integral⁷⁰ não possuem na base curricular disciplinas que incluam aulas práticas, por exemplo. E ainda, a carga horária de muitos desses cursos oferecidos em horário integral é integralizada com a mesma periodização (número de semestres letivos) dos cursos oferecidos em turnos únicos. Este é um contexto institucional impeditivo ou um importante condicionante ao acesso a determinados cursos pela disponibilidade de tempo necessária para as aulas, em geral oferecidas no contraturno. Tanto para quem já está no mercado de trabalho e tenta acessar o Ensino Superior, tanto para quem precisa(rá) trabalhar para se manter durante o curso, uma vez que diversos são

⁷⁰ Turno integral: manhã e tarde ou tarde e noite

os custos desta etapa de formação ainda (e sobretudo) que em uma instituição pública e gratuita.

Assim, considerando a estratificação da educação básica, os processos de desigualdade de oportunidades educacionais e a estratificação horizontal no Ensino Superior brasileiro, o foco da análise empírica reside no comportamento da demanda - considerando a origem social e o desempenho no concurso, por cursos/carreiras com maior potencial de mobilidade social ascendente. De forma específica, no estudo de caso da UFRJ busca-se verificar se é possível identificar um padrão de comportamento que indique complexidade adicional à desigualdade de resultados na educação superior pública no Brasil em contexto de expansão do setor, como mostra a literatura empírica internacional para determinados sistemas.

4.2 Dados e procedimentos metodológicos

Para o alcance dos objetivos da análise empírica faz-se necessário conhecer o contexto do concurso, dos cursos oferecidos e dos candidatos, bem como das remunerações de diferentes áreas/ocupações no mercado de trabalho de forma a classificar a atitude dos indivíduos no ato da inscrição no Vestibular. Os procedimentos metodológicos adotados para tal contextualização são apresentados nesta seção.

O Vestibular 2009 da UFRJ selecionou candidatos para o preenchimento de 7.682 vagas em cursos de graduação distribuídos em seis grupos de provas de um total de 51.855 inscritos. Foram oferecidas 797 vagas a mais que em 2008, tanto em virtude da oferta de novos cursos como pelo incremento de vagas em cursos já existentes⁷¹. Para esta pesquisa foram descartados candidatos aos cursos fora dos *campi* da cidade do Rio de Janeiro⁷² e aos cursos que exigem para ingresso, além das provas do vestibular, Teste de Habilidade Específica (THE)⁷³.

71 O ano de 2008 (ingresso em 2009) foi o primeiro ano de oferta de onze cursos, oito na cidade do Rio de Janeiro.

72 Macaé e Xerém (Duque de Caxias).

73 Arquitetura e Urbanismo, Desenho Industrial, Comunicação Visual Design, Artes Cênicas (cenografia e indumentária), Composição de Interior e Composição Paisagística, Dança, Direção Teatral, Escultura,

A partir desses critérios, para a composição das amostras foram considerados os cursos dos grupos 1, 2, 4, 5 e 6⁷⁴. Foram também descartados os candidatos para os quais não se tem nota das provas – faltosos, desclassificados e/ou eliminados⁷⁵. Assim, a primeira amostra para a análise descritiva do perfil dos candidatos, é composta por 47.744 inscritos. Para efeito de análise e comparação de desempenho e do retorno econômico dos cursos descartou-se os candidatos a novos cursos⁷⁶ oferecidos pela Universidade neste concurso uma vez que estes não dispunham de referências como o nível da concorrência e a nota de corte do concurso anterior que pudessem influenciar na decisão do candidato de se inscrever, chegando a um total de 38.786 indivíduos.

As informações que originaram a base de dados da pesquisa constam de registros administrativos, microdados que se referem aos dados cadastrais⁷⁷ e às respostas do questionário socioeconômico preenchido no ato da inscrição pelos participantes⁷⁸ do Vestibular 2009 da UFRJ composto por 41 questões (ANEXO 1). Tais informações foram obtidas junto à Divisão de Registro de Estudante (DRE) da Universidade e, adicionalmente, outros dados foram transcritos da documentação do concurso disponível *online*.

Gravura, Pintura, Licenciatura em Educação Artística (Artes Plásticas e Desenho), Licenciatura e Bacharelado em Música (todas as habilitações).

74 A numeração original constante no edital foi mantida na apresentação da análise empírica. Os nomes dos cursos foram adaptados e/ou abreviados em relação ao original. No Grupo 3 todos os cursos demandavam THE.

75 Candidaturas indeferidas.

76 Licenciatura em Ciências Sociais, Filosofia (Bacharelado e Licenciatura), Relações Internacionais, Bacharelado em Ciências Matemáticas e da Terra, Terapia Ocupacional, Saúde Coletiva, Comunicação Visual Design, História da Arte. Os resultados da análise descritiva não se alteram significativamente com a exclusão de tais cursos.

77 Idade, sexo, matriculado (sim), categoria administrativa da escola de Ensino Médio, naturalidade, nacionalidade e a UF de residência dos candidatos.

78 Com a informação de todos os inscritos e dos efetivamente matriculados

Os dados referem-se ao ano de 2009⁷⁹, último ano em que houve vestibular como única forma de seleção e sem nenhum tipo de reserva de vagas^{80 81}. Deste modo, após o devido tratamento, variáveis foram recodificadas e/ou elaboradas de modo a, com base na literatura, auxiliar na identificação de padrões de comportamento na candidatura por cursos da UFRJ. Uma proporção significativa de inscritos com bom desempenho e de baixo *status* socioeconômico concorrendo a vagas em cursos de baixo retorno (subestimação) poderia indicar a influência de aspectos psicossociais que reduzem as aspirações educacionais/profissionais, a adaptação de preferências, como os descritos no capítulo 2.

Dos inscritos no concurso, 90% e 95,8% eram, respectivamente, naturais e residentes, do estado do Rio de Janeiro. Quanto ao perfil etário dos candidatos, a média e a mediana da idade eram de 19,7 e 18 anos, respectivamente, e 58% deles tinham entre 18 e 24 anos. Se o limite superior for 30 anos⁸² esse percentual é 62%, como apresentado no Quadro 3 abaixo. Destaca-se que cerca de 33,5% dos candidatos tinham menos de 18 anos (4,5% entre 14 e 16 anos e 29% 17 anos) e cerca de 9% deles, 25 anos ou mais.

79 Inscrição em 2008 para ingresso em 2009.

80 Entre 2010 e 2013 houve a utilização de cotas próprias e o uso do Enem em parte do processo seletivo até a imposição da utilização do ENEM/SISU daí em diante.

81 Todas as provas discursivas e divididas em dois dias. Primeiro dia: Português, Literatura Brasileira, Redação e as disciplinas não específicas de cada grupo; segundo dia com disciplinas específicas de cada grupo.

82 Como analisado por Carvalho (20130, citada no capítulo 3).

Quadro 3. Demanda potencial e demanda efetiva (população fluminense com Ensino Médio - escolaridade máxima alcançada, e inscritos no Vestibular UFRJ 2009) por sexo, renda* e cor da pele/etnia**						
Estado do Rio de Janeiro (%)			Vestibular UFRJ 2009 (%)			
Sexo	Faixa etária		Sexo	Faixa etária		Total (sexo)
	18 a 24	18 a 30		18 a 24	18 a 30	
masculino	45.92	45.95	masculino	44.1	44.4	43.36
feminino	54.08	54.05	feminino	55.9	55.6	56.64
Total	100	100	Total (faixa etária)	57.6	61.8	100
Renda familiar/mês			Renda familiar/mês			
Até 3 SM	33.39	35.9	Até 3 SM	28.75		
De 3 a 5 SM	24.21	24.81	De 3 a 5 SM	22.67		
De 5 a 10 SM	24.74	23.89	De 5 a 10 SM	23.89		
Mais de 10 SM	17.66	15.39	Mais de 10 SM	24.69		
Total	100	100	Total	100		
Cor da pele/etnia			Cor da pele/etnia			
Indígena	0.22	0.21	Indígena	1.01		
Branca	55.13	54.01	Branca	60.09		
Preta	6.18	6.89	Preta	10.72		
Amarela	0.74	0.61	Amarela	2.68		
Parda	37.72	38.28	Parda	25.49		
Total	100	100	Total	100		

Fonte: Microdados IBGE/PNAD 2008. Microdados Vestibular 2009 DRE/UFRJ. *Dos respondentes de renda. **Dos respondentes de cor da pele/etnia do Questionário UFRJ.

Observa-se que no que se refere à renda familiar, proporcionalmente, a demanda efetiva da UFRJ é composta em sua maioria 51,4%, por candidatos de até 5 S.M., como a demanda potencial, embora nesta esse percentual seja 57,7%. Já para sexo, assim como a demanda potencial, o Vestibular 2009 da UFRJ teve as mulheres como maioria dos candidatos, 56,6% do total de inscritos.

Ainda no Quadro 3, destaca-se na comparação entre os candidatos da UFRJ e a demanda potencial, o percentual de inscritos brancos e pretos superior cerca de 5 p.p., e o percentual de inscritos pardos, mais de 10 p.p. inferior. Como última seleção sem nenhum tipo de reserva de vagas, sob nenhum critério, esse cenário é interessante por se tratar de uma instituição pública federal, já que a demanda potencial não é a utilizada como parâmetro para a reserva de vagas com base na cor da pele na Lei de cotas, à qual o ingresso nas IFES está condicionado desde 2013. E como será apresentado na subseção 4.3.2, apesar dessa sobre-representação, os candidatos pretos são minoria entre os inscritos e têm o menor percentual de sucesso no concurso.

Dessa forma, acredita-se que quantitativamente, como apresentado no Quadro 3, a demanda efetiva aos cursos da UFRJ representa, em boa medida, a demanda potencial da educação superior no Estado do Rio de Janeiro⁸³. Contudo, uma possível limitação desses dados para a análise proposta se dá pela ocorrência de autosseleção social e/ou acadêmica anterior mesmo à inscrição. O não interesse ou a desistência de potenciais candidatos em concorrer a uma vaga da UFRJ por já se entenderem aquém da instituição a partir de sua origem social e escolar⁸⁴. Não há elementos empíricos para comprovar ou testar tal hipótese, do ‘fator UFRJ’, cuja atuação psicológica e social afastaria determinados candidatos.

Mas é possível que haja um perfil já depurado, social e economicamente e em termos de habilidade na amostra utilizada, não somente por se tratar do concurso de acesso ao Ensino Superior público, mas por se tratar desta Universidade. Como já descrito, trata-se de uma IES de alto prestígio nacional e o seu processo seletivo à época, o vestibular, era muito seletivo e o único no estado do Rio de Janeiro com todas as provas totalmente discursivas.

Outra limitação é a impossibilidade de comparações ‘cruzadas’. Ou seja, comparar o desempenho e a opção de cursos de candidatos de grupos de cursos diferentes, uma vez que o cálculo da nota final é feito com calibragem diferenciada das provas específicas e não específicas de cada grupo de cursos. E ainda, o questionário socioeconômico é composto por variadas questões que poderiam ser utilizadas, sobretudo na compreensão do *background* cultural e informacional dos candidatos, mas muitas delas registram grande quantidade de não resposta, inviabilizando a inclusão na análise.

83 Mesmo antes do SISU, as principais universidades públicas do país, como a UFRJ, mantinham polos de aplicação de provas de seus vestibulares em todo o território nacional. Dessa forma, ainda que a demanda potencial extrapole limites geográficos, utilizou-se a referência usada pela Lei de Cotas na definição dos percentuais de vagas reservadas pela cor da pele/etnia, a UF da instituição. Contudo, o perfil demográfico aqui considerado refere-se aos aptos a demandarem o Ensino Superior (demanda potencial) de fato, não considera crianças, analfabetos e todos aqueles que não possuem Ensino Médio concluído, por exemplo.

84 “Aluno da rede pública nem tenta vestibular da USP”.
<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1835998-aluno-da-rede-publica-nem-tenta-vestibular-da-usp.shtml> . Acesso em 27/11/2016.

Desse modo, nas subseções 1 e 2 a seguir, são descritos os critérios para a hierarquização dos cursos com base no retorno salarial e a metodologia utilizada para classificação da atitude dos candidatos quanto à opção de cursos, respectivamente.

4.2.1 Hierarquização dos cursos

Entende-se que a alta relação candidato/vaga e/ou a nota de corte não, necessariamente, denotam que um curso dá acesso a carreiras ou áreas profissionais de maior ou menor retorno econômico pela existência de questões institucionais e situacionais específicas do concurso que influenciam/impactam tais parâmetros. Um determinado curso pode ter alta demanda por ser o único, em termos regionais, oferecido de forma gratuita em IES pública, em turno noturno, em *campus* de maior acessibilidade ou ser o mais antigo e tradicional entre as instituições que o oferecem, por exemplo. Assim, nesta subseção apresenta-se o *ranqueamento* dos cursos analisados, realizado com base no retorno salarial de cada área de formação/ocupação no mercado de trabalho.

A hierarquização dos cursos teve como referência o *ranking* de remuneração por carreiras e áreas de formação⁸⁵ a partir dos dados da pesquisa ‘Você no Mercado de Trabalho’ de 2005 do Centro de Pesquisas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPS/FGV)⁸⁶. As faixas de remunerações foram elaboradas a partir da distribuição salarial das carreiras e do valor do salário mínimo (S.M.) em 2008 (ano do preenchimento do questionário socioeconômico)⁸⁷: até 4,5 S.M., baixo retorno; de 4,5 a 6,5 S.M., médio retorno; e acima de 6,5 S.M., alto retorno. Obviamente que na remuneração do trabalho incidem outras variáveis além da formação, como a idade, o sexo, a região e o tempo de experiência dos indivíduos. Contudo, entende-se que os dados da pesquisa da FGV atendem em boa medida ao propósito deste estudo.

Ressalta-se que o termo retorno é utilizado aqui se referindo diretamente à remuneração verificada no mercado de trabalho formal não no sentido de retorno à educação (que no

85 Apenas graduação.

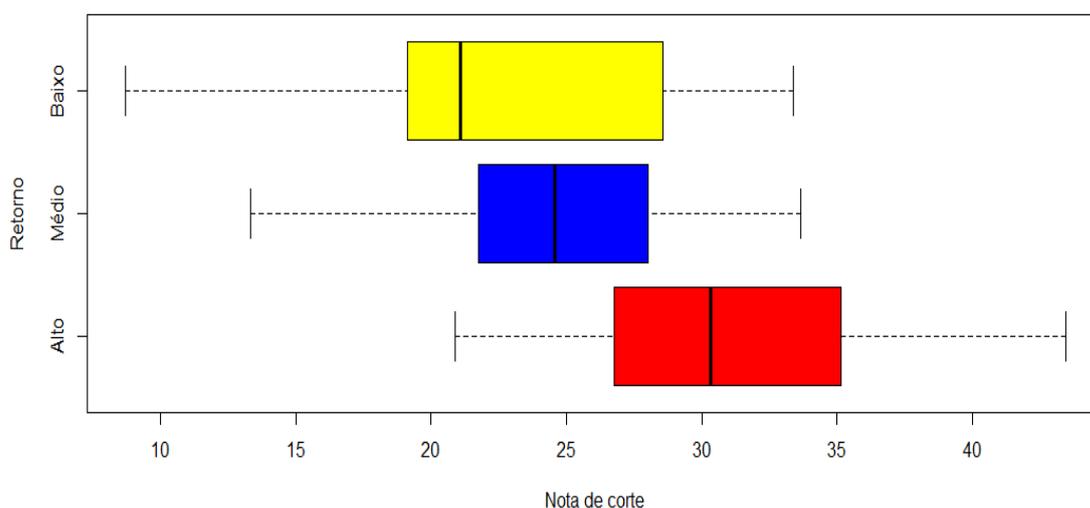
86 Valores corrigidos para 2008, ano de preenchimento do questionário do Vestibular 2009.

87 Salário mínimo em 2008, R\$ 415,00.

Brasil é muito alto) cuja mensuração refere-se ao impacto na renda do trabalho do incremento de anos de estudo e experiência além de outros atributos ⁸⁸.

Como apresentado no Gráfico 4 abaixo, utilizando as notas de corte do vestibular anterior (informação disponível aos candidatos em análise) verifica-se que o desempenho exigido no concurso está associado à variável utilizada, qual seja, o retorno dos cursos.

Gráfico 4. UFRJ. Vestibular 2008. Nota de corte por retorno salarial dos cursos



Fonte: Documentação Vestibular 2009/ CPS/FGV. Microdados ‘Você no mercado de Trabalho’.

A nota mediana da caixa do gráfico que representa os cursos de alto retorno (vermelha) é maior que a nota mediana da caixa que representa os cursos de médio retorno (azul) - que por sua vez é maior que a nota mediana da caixa que apresenta os cursos de baixo retorno

⁸⁸ A partir dos trabalhos de Mincer (1974), a educação é uma das variáveis que mais têm sido alvo de estudos econômicos na determinação dos salários. Suas equações estimam o retorno da educação por meio do impacto de anos de estudo no logaritmo dos rendimentos do trabalho. Estimando não só o retorno da educação simplesmente, mas também o retorno à qualidade da educação, à experiência, e aos demais fatores explicativos como sexo e cor da pele. Bem como, a identificação dos custos de educação, de maneira que possibilita calcular a taxa de retorno da educação - o ganho médio em termos de remuneração a cada ano adicional alcançado; e a taxa de desconto que equaliza custo e ganho esperado do investimento em educação. Logo, o efeito diploma – diferenciais de rendimentos em relação à média de trabalhadores com nível superior de ensino, difere em cada área de formação.

(amarela). Assim, quanto maior é o retorno do curso maior é o desempenho mínimo de entrada no mesmo. Dessa forma, o critério adotado encontra suporte para prosseguimento das análises e o *ranqueamento* dos cursos oferecidos pela UFRJ no Vestibular de 2009 segue a hierarquia das remunerações.

4.2.2 Classificação da atitude dos candidatos na opção de cursos

A nota final utilizada foi aquela divulgada após os pedidos de revisão facultados aos candidatos. Para os inscritos ausentes nas listas de classificados e reclassificados disponíveis na documentação do concurso, a nota final foi calculada por meio das notas por disciplina e dos critérios/pesos estabelecidos por cada grupo de cursos, presentes no edital do mesmo. Assim, o desempenho do candidato foi o parâmetro utilizado para classificar sua atitude ao inscrever-se em um curso de baixo, médio ou alto retorno em um dos grupos de cursos com provas afins definidos pelo concurso.

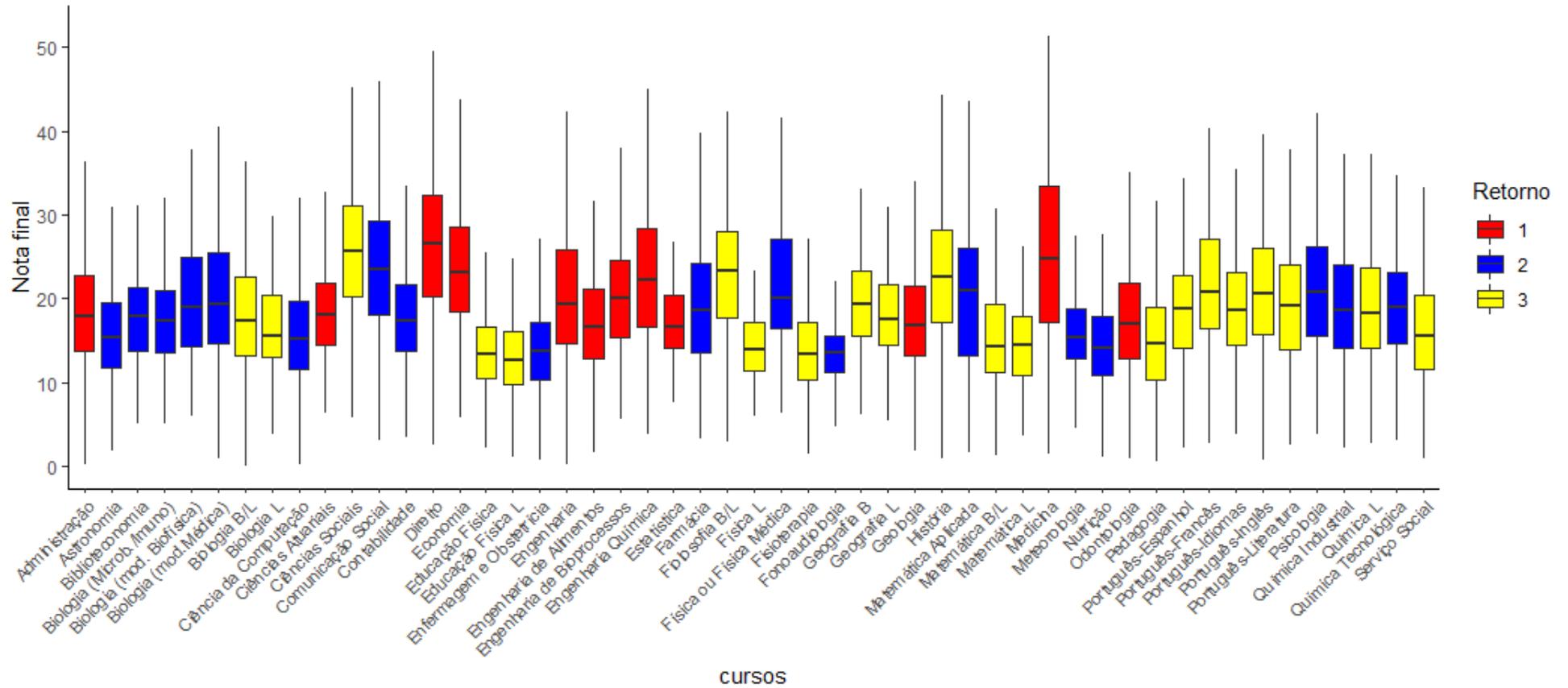
A UFRJ ofereceu neste vestibular, 15 (quinze) cursos de engenharia⁸⁹ dos quais somente três possuíam candidatura específica: Engenharia de Alimentos, Engenharia de Bioprocessos e Engenharia Química. Ou seja, para esses três segmentos a inscrição era direta e exclusiva. Nos demais cursos da área de engenharia a inscrição era feita em ‘Engenharias’ e o candidato manifestava seu interesse pelo segmento específico por meio da indicação de primeira, segunda e terceira opção de curso. A depender de sua nota e dos critérios estabelecidos pelo concurso para cada modalidade de engenharia, o candidato obtinha classificação (ou não) em ordem decrescente da sua preferência indicada. O mesmo procedimento ocorre na inscrição em Comunicação Social em que o candidato manifestava seu interesse na ordem decrescente de opções para Jornalismo, Produção Editorial, Publicidade e Propaganda ou Radialismo.

Para efeito do *ranqueamento* dos cursos por retorno econômico foram utilizadas equivalências entre a nomenclatura constante no estudo da FGV e os cursos da UFRJ. O mesmo procedimento foi adotado em relação às licenciaturas de diversas áreas.

89 Ambiental, Civil, Computação e Informação, Controle e Automação, Eletrônica e de Computação, Elétrica, Materiais, Metalúrgica, Naval e Oceânica, Petróleo, Produção.

A partir da verificação da distribuição das notas do concurso, como apresentado no Gráfico 5 a seguir, observa-se que a disputa em todos os cursos ocorre(u) de fato entre aqueles candidatos com melhor desempenho, maiores notas finais.

Gráfico 5. UFRJ.Vestibular 2009. Distribuição das notas



Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. CPS/FGV. Microdados 'Você no mercado de Trabalho'. Elaboração própria

Entende-se que os candidatos com as maiores notas são os que possuem maior potencial no concurso, são os mais competitivos. Observada a distribuição das notas no Gráfico 5, o critério de corte para alto desempenho foi nota igual ou maior ao percentil 90 (p90) do grupo. Para qualquer curso, quem tem melhor desempenho tem mais chance de sucesso (classificação), e quem possui bom desempenho no grupo no qual está inscrito tem mais vantagens ao disputar vagas em quaisquer dos cursos do mesmo grupo.

Dessa forma, dado um grupo com cursos com os três níveis de retorno, por exemplo: os candidatos inscritos em cursos de alto retorno acertaram na opção de candidatura se são *top10* (10% de melhor desempenho), mas qualquer desempenho abaixo desse patamar denota superestimação do desempenho na candidatura para esses cursos; os candidatos *top10* inscritos em cursos de médio retorno subestimaram sua escolha, - todos os demais candidatos com desempenho inferior aos *top10* superestimaram sua candidatura para esses cursos. Finalmente, candidatos a cursos de baixo retorno com perfil *top10*, subestimaram seu desempenho e todos os demais com desempenho abaixo desse patamar acertaram na candidatura a esses cursos. Tendo como exemplo o Grupo 1, o Quadro 4 explicita a metodologia utilizada.

Quadro 4. Exemplo de classificação de atitude dos candidatos					
Candidato	Nota final candidato	Curso pretendido	Retorno	p90 Grupo 1	Atitude do candidato
A	36.83	Enfermagem	Médio	34.46	Subestimou
B	16.51	Biologia B/L	Baixo		Acertou
C	17.94	Medicina	Alto		Superestimou

Elaboração própria

Assim, o comportamento dos candidatos ante a opção de curso foi classificado de acordo com o seu desempenho (nota final) e o tipo de curso para o qual se candidatou se de alto, médio ou baixo retorno. Pretende-se assim analisar as aspirações econômico-profissionais por parte dos candidatos e se estas equivalem às suas habilidades verificadas pelo desempenho no concurso (nota final).

4.3 Análise exploratória dos dados

Anteriormente à análise do comportamento dos candidatos quanto à opção de curso no vestibular a partir da perspectiva de seu desempenho, apresenta-se a análise exploratória de algumas variáveis de forma a caracterizar o universo de indivíduos investigados. De tal modo que, juntamente com o arcabouço teórico abordado nos capítulos anteriores, auxilie a análise empírica específica da atitude dos candidatos ao se inscreverem no concurso. Compõem esta seção três subseções descritivas: motivação e expectativa quanto ao curso pretendido, perfil econômico e demográfico; origem escolar, capital cultural e sucesso no concurso; e demanda dos cursos pelo nível de retorno econômico.

4.3.1 Motivação e expectativa quanto ao curso pretendido, perfil econômico e demográfico dos candidatos

Entende-se que o vestibular é um processo seletivo em que de fato ocorre concorrência uma vez que a inscrição em um determinado curso denota interesse prévio por determinada área/carreira, a partir de determinado(s) motivo(s), ainda que sob a ocorrência adaptação de preferência. Diferentemente de quando o resultado (nota) do candidato é previamente conhecido e este o aplica (ou não) inscrevendo-se na lista de interessados em cursos para os quais seu desempenho é suficiente, não necessariamente de seu interesse original, como pode ocorrer no ENEM/SISU. Acredita-se ser este um diferencial do estudo da desigualdade de resultados aqui proposto, a partir da opção de cursos e pela a análise do universo de candidatos (demanda efetiva) e de seu desempenho (nota final), e não somente daqueles que se matriculam, dos que logram êxito na transição para o Ensino Superior.

Dessa forma, argumenta-se que a justificativa para a primeira opção de curso em um concurso vestibular seja uma informação relevante para a compreensão do exercício de agência, e é apresentada nesta subseção, que é composta ainda pela descrição do perfil socioeconômico e demográfico dos inscritos.

Para a maioria dos candidatos (61%), o Vestibular da UFRJ de 2009 não foi a primeira tentativa de ingresso no Ensino Superior, dentre os quais 57% tentavam novamente por

não terem obtido classificação para ingresso no curso de interesse⁹⁰ (Tabela 5). Os candidatos indicaram segurança quanto à escolha da área da carreira pretendida uma vez que entre os que prestaram outro(s) vestibular(es) naquele mesmo ano (86,6%), 80% declararam concorrer a vagas para o mesmo curso pretendido na UFRJ. E, porque entre todos os inscritos, 40,7% aceitariam vaga em algum curso se da mesma área de inscrição, enquanto 27,7% declararam ter interesse exclusivo no curso para o qual se inscreveram.

A esmagadora maioria dos candidatos, 83%, não trabalhava, enquanto 38% dos vestibulandos declararam intenção de trabalhar desde o primeiro ano do curso, parcial ou integralmente⁹¹. Ou seja, a maioria dos candidatos não tinha impedimentos quanto a cursar um curso em horário integral, ao menos no que se refere à disponibilidade de tempo (não) ocupado com atividades laborais.

Tabela 5. UFRJ - Vestibular 2009. Experiência dos candidatos

Vestibular anterior?	N	%
Não	17.090	35,80
Sim, s/ classificação no curso desejado	15.374	32,20
Sim, classificado para o curso desejado	1.368	2,87
Sim, mas mudou de ideia quanto ao curso	2.014	4,22
Sim, mas não pode arcar com as despesas	643	1,35
Sim, outra situação	7.541	15,79
Total	44,030	100,00

Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. Elaboração própria.

A adequação às aptidões pessoais foi a principal justificativa para escolha do curso pretendido, 60%; seguido do mercado de trabalho, 27,5%. Este último, embora seja o segundo motivo mais apontado por todas as faixas de renda, tem sua importância reduzida à medida que a renda familiar mensal aumenta: 33% dos candidatos na faixa de até 3 S.M., chegando a 23% dos candidatos com renda acima de 10 S.M.

⁹⁰ Proporção entre os respondentes.

⁹¹ Excluindo estágios.

Em relação à expectativa quanto ao curso pretendido a maioria, 48,8%, dos candidatos, esperava que este lhes proporcionasse formação voltada ao mercado de trabalho, seguida da aquisição de cultura geral ampla (16%). A análise por faixa de renda revela que esta última era o que esperava 20,5% dos candidatos com renda familiar de até 3 S.M., seguido de 14% que pretendiam melhorar o nível de conhecimento/instrução com o curso universitário, enquanto esses percentuais para a faixa de renda acima de 10 S.M. são, respectivamente, 12,5% e 10%.

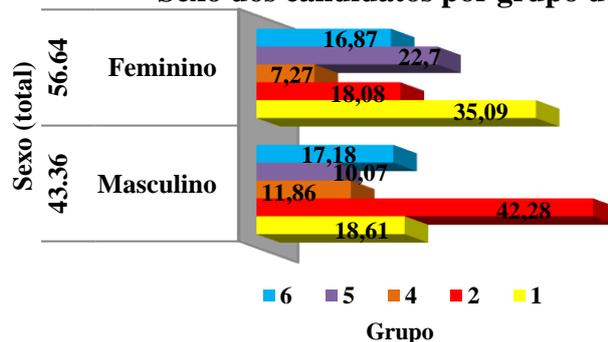
Percebe-se, portanto, que a origem familiar de menor renda também pode influenciar no entendimento do acesso à universidade como forma de preencher lacunas do *background* cultural, em paralelo à formação profissional. Contexto que pode influenciar na percepção das ‘aptidões pessoais’ pela (não) exposição social e cultural mais abrangente e diversificada. Refere-se à ‘bagagem’ e aos *skills* que o contexto social e familiar daqueles de maior *status* econômico têm mais oportunidades de adquirir independente e/ou anteriormente ao alcance da formação universitária, e que os de origem menos favorecida apostam obter (e superar tais lacunas) no Ensino Superior.

No Quadro 5 abaixo é apresentada demanda por cursos em cada grupo e o perfil etário dos candidatos. Em seguida, no Gráfico 6 a demanda por sexo em cada grupo de cursos.

Quadro 5. UFRJ. Vestibular 2009. Cursos e idade dos candidatos por grupo								
Grupo	Curso	N	%	Grupo	Curso	N	%	
1	Biologia (Microb./Imuno)	272	2.04	4	Administração	1.948	44.06	
	Biologia (mod.Biofísica)	77	0.58		Contabilidade	735	16.63	
	Biologia (mod.Médica)	579	4.34		Economia	1.157	26.17	
	Biologia B/L*	1.287	9.65		Geografia B*	320	7.24	
	Biologia L*	207	1.55		Geografia L*	261	5.9	
	Educação Física	558	4.18		Total	4.421	100	
	Educação Física L*	536	4.02	5	Biblioteconomia	183	2.23	
	Enfermagem e Obstetrícia	882	6.61		Comunicação Social	3.311	40.27	
	Farmácia	951	7.13		História da Arte	247	3	
	Fisioterapia	625	4.68		Pedagogia	587	7.14	
	Fonoaudiologia	242	1.81		Português-Espanhol	244	2.97	
	Física ou Física Médica	215	1.61		Português-Francês	109	1.33	
	Medicina	5.218	39.11		Português-Idiomas**	395	4.8	
	Nutrição	792	5.94		Português-Inglês	422	5.13	
	Odontologia	648	4.86		Português-Literatura	399	4.85	
	Química L*	161	1.21		Psicologia	1.604	19.51	
	Saúde Coletiva	38	0.28		Serviço Social	722	8.78	
	Terapia Ocupacional	54	0.4		Total	8.223	100	
	Total	13.342	100		6	Ciências Sociais	405	4.99
	2	Astronomia	108			0.79	Ciências Sociais L*	75
Ciência da Computação		1.027	7.53	Direito		4.962	61.12	
Ciências Atuariais		122	0.89	Filosofia B/L*		222	2.73	
Engenharia		8.210	60.19	História		1.062	13.08	
Engenharia Química		1.673	12.27	Relações Internacionais		1.392	17.15	
Engenharia de Alimentos		207	1.52	Total		8.118	100	
Engenharia de Bioprocessos		243	1.78	Grupo		%	Grupo	%
Estatística		42	0.31	1	27.94	5	17.22	
Física L*		156	1.14	2	28.57	6	17	
Geologia		700	5.13	4	9.26			
Matemática Aplicada		105	0.77	Idade				
Matemática B*		40	0.29	Grupo	Média	Mediana	DP	
Matemática B/L*		191	1.4	1	19.35	18	4.42	
Matemática L*		171	1.25	2	18.85	18	3.95	
Meteorologia		94	0.69	4	19.80	18	4.97	
Química Industrial		318	2.33	5	20.90	18	7.24	
Química Tecnológica		233	1.71	6	20.58	18	7.19	
Total		13.640	100	Geral	19.69	18	5.46	

Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. Elaboração própria. * B=bacharelado; L=licenciatura; B/L=bacharelado e licenciatura. **Alemão, grego, hebraico, italiano, japonês, latim, russo e árabe.

Gráfico 6. UFRJ - Vestibular 2009.
Sexo dos candidatos por grupo de cursos (%)



Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. Elaboração própria

O Grupo 2, que concentra cursos da área de Exatas, foi o grupo com maior número de inscritos (28,5% do total)⁹² seguido do Grupo 1 (28% do total), grupo com predominância de cursos da área de Biomédicas. Como esperado, nesses grupos a maior procura foi pelos cursos de engenharias e Medicina, respectivamente. Esses são também os grupos em que a média e a dispersão da idade dos candidatos são menores (Quadro 5). As mulheres são maioria no concurso (56,6%) e entre elas 35% se candidataram ao Grupo 1 que concentra cursos ligados à área da saúde e ao cuidado como apresentado no Gráfico 6. Entre as mulheres, o percentual de candidatas a cursos do Grupo 1 é quase duas vezes maior que o percentual de candidatas a cursos de Exatas, Grupo 2. Ao contrário dos homens que se candidataram, em sua maioria (42%), ao Grupo 2, e para quem essa proporção se inverte com o percentual de candidatos a cursos de Exatas sendo 2,27 vezes maior que o de Biomédicas (Grupo 1).

Destaca-se que embora o Grupo 6 seja o segundo de menor procura (Quadro 5), mais de 60% de seus candidatos concorreram a vagas do curso de Direito, curso no qual as mulheres respondem por 57,8% das candidaturas e que recebeu cerca de 10% do total de inscrições do concurso⁹³. De fato, os cursos das ‘carreiras imperiais’, Medicina, Engenharias e Direito, são os mais procurados entre os dois sexos (33% entre as mulheres e 45,8% entre os homens), sendo Medicina o primeiro dos três entre as mulheres (13%) e o terceiro entre os homens (8%); Engenharias o primeiro entre os homens (27,8%) e o

92 Da amostra considerada.

93 Na amostra considerada, 47.744 candidatos.

terceiro entre as mulheres (9%); e Direito foi o segundo curso mais demandado de mulheres e homens: 10,6% e 10%, respectivamente.

Segundo Correl (2014), a percepção de competência matemática no Ensino Médio influencia a decisão por cursos superiores e em carreiras com base matemática, como as engenharias e correlatas, de pouca presença feminina. Sendo as profissões ligadas a esse campo e à área tecnológica de altos retornos financeiros no geral, essa realidade contribui para o hiato salarial entre homens e mulheres⁹⁴, sob o prisma da desigualdade de resultados educacionais. De acordo com a autora, o ideário de aversão à matemática entre as meninas, por exemplo, é construído desde a infância. Tanto os pais quanto os educadores tendem a perceber as meninas como menos capazes que os meninos em matemática e áreas afins, tendo esse campo como orientação ‘natural’ por parte dos meninos e mais importante para a carreira futura desses (CORREL, 2001).

Ou seja, as mulheres já chegam ao mercado de trabalho autosseleccionadas por crenças culturais e autoavaliações enviesadas, pela internalização, por exemplo, do estereótipo de que ciências ‘duras’, e engenharias não são ‘coisa de mulher’, e de uma aversão ‘natural’ a números/matemática. Logo, estão em sua minoria em carreiras mais prestigiadas e de maior retorno salarial dessas áreas.

É comum que desde cedo as meninas sejam estimuladas para habilidades que envolvam cuidados com o lar e relações afetivas, características agregadas à identidade feminina. Contudo, os meninos são recriminados se apresentarem essas mesmas habilidades, sendo estimulados a competição e ao raciocínio matemático e estratégico (PINKER, 2008:482).

Para Teixeira (2006), a escolha profissional da mulher em geral está ligada a uma identidade de gênero feminina, que associa à mulher a responsabilidade familiar, a docilidade e a capacidade de doação, pouco afeita a conflitos e a competição. A socialização de meninas valoriza os relacionamentos pessoais e princípios como apego,

94 Não se pretende aqui abordar a temática do hiato salarial entre homens e mulheres e sim um dos aspectos apontados pela literatura como causa dessa diferença: a presença de mulheres em ocupações/carreiras de menor retorno salarial/prestígio. Refere-se ao processo de opção por esses cursos por parte das mulheres à luz do referencial teórico utilizado, da desigualdade de resultados educacionais.

proteção e cuidado. Em contrapartida, homens, sob os estereótipos sociais associados à masculinidade - competência, autorrealização e independência, são estimulados a buscarem profissões/ocupações visando o alcance de realização, autonomia financeira e autoconfiança. Assim, o retorno financeiro esperado de determinada carreira compreenderia componente essencial na opção de curso superior entre os homens, já as mulheres seriam menos influenciadas por esse fator. Estas valorizariam mais aspectos não pecuniários como segurança, flexibilidade de carga horária e folgas (ALON e DI PRETE, 2015).

Os homens teriam como característica a maior propensão, se comparados às mulheres, a escolher apostas mais arriscadas, mas com altos retornos esperados. As mulheres seriam mais avessas ao risco, que segundo Bertrand *et al.* (2015), não está claro ainda se por determinações biológicas do comportamento ou por uma preferência comportamental adaptada por normas sociais e culturais e pelo tipo de socialização a que são expostas.

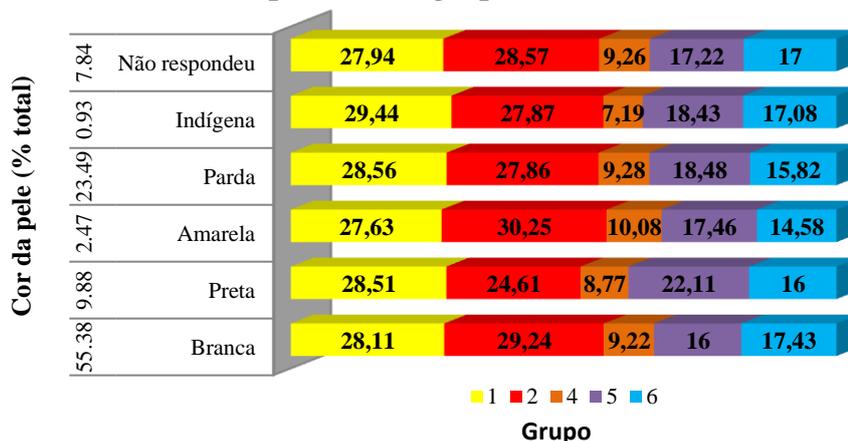
Dessa forma, os pressupostos de escolha racional, de maximização de utilidade comumente utilizados na análise de opção de cursos superiores obscurecem, sobretudo na diferença das escolhas de homens e mulheres, aspectos importantes dado que as normas sociais de gênero podem estar se modificando em prol da igualdade, embora os estereótipos permaneçam em destaque (ALON e DI PRETE, 2015).

Com relação à cor da pele, do total de inscritos da amostra considerada, 55% se declararam brancos; 23,5% pardos; 9,8% pretos; 2,5% amarelos, 0,9% indígenas e 7,8% não responderam à questão de cor/etnia. Logo, o quantitativo de inscritos brancos é mais que o dobro do verificado para candidatos pardos e mais do que 5 (cinco) vezes o total de pretos. Somados pretos e pardos, a quantidade de candidatos brancos permanece superior. Esta superioridade numérica de brancos é absoluta em todos os grupos de cursos, superando de 2 a 2,6 vezes o número de pardos e de 4 a 6,7 o de pretos.

Como apresentado no Quadro 3 na seção 4.2, a demanda de brancos e não brancos aos cursos da UFRJ equivale, em boa medida, à demanda potencial ao ensino superior no estado do Rio de Janeiro, e a candidatura por grupos de cursos (Gráfico 7) mostra que os grupos de cor/etnia demandam majoritariamente cursos dos Grupos 1 e 2 (Biomédicas e Exatas). Entre os que responderam este item do questionário, as mulheres são maioria em

todos os grupos de cor/etnia, e os candidatos autodeclarados pretos têm a maior média, a maior mediana e a maior dispersão (desvio padrão) da idade.

Gráfico 7. UFRJ-Vestibular 2009. Candidatos por cor da pele/etnia e grupo de cursos (%).



Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. Elaboração própria

Considerando a candidatura de brancos, pretos e pardos, no Grupo 1 a diferença maior está nos cursos de Medicina e Enfermagem em que a distribuição é: 44,7%, 26% e 31,4%; e 4,7%, 13% e 8,5%, respectivamente. No Grupo 2 a diferença maior está na candidatura entre brancos e não brancos às engenharias: 62,6% dos brancos, 52,7% dos pardos e 56,3% dos pretos. No Grupo 4, pretos se candidatam mais a Contabilidade (23%) e licenciatura em Geografia (11%) e menos em Economia (14%) que é a segunda maior demanda de brancos e pardos: 30,7% e 20%, respectivamente. A candidatura à Administração e bacharelado em Geografia é proporcionalmente, pouco discrepante entre esses três grupos de cor da pele.

Contudo, não brancos demandam, proporcionalmente, mais cursos dos Grupos 5 e 6. No Grupo 5 o destaque é o baixo percentual de candidaturas de brancos no curso de Serviço Social, 6% comparado a pretos, 17,6% e pardos, 10,5%. Neste grupo, no curso de maior demanda, Comunicação Social, também é grande a diferença na candidatura de brancos, pretos e pardos: 47%, 24,8% e 33%, respectivamente. O curso de Direito, no Grupo 6, é demandado pela maioria de brancos, pretos e pardos: 63%, 53,7% e 58,5%, respectivamente. Percebe-se, portanto, que pretos e pardos estão mais distribuídos em termos de demanda entre os demais cursos do grupo do que brancos. Destaca-se a

diferença na candidatura a História e Relações Internacionais de 21% e 15,7% dos pretos e de 13,5% 16,5%, dos pardos, respectivamente, em face a 11% e 18% dos brancos, respectivamente.

Assim, de forma geral, pretos e pardos se inscrevem menos que os brancos a cursos notadamente mais valorizados socialmente. Percebe-se em alguns cursos a aproximação entre a demanda de pretos e pardos e a distância desses para os brancos. Embora os pardos tenham perfil de demanda mais próxima dos brancos.

A distribuição dos candidatos por faixa de renda familiar mensal é equilibrada, um pouco mais da metade dos candidatos, 51,4%, declarou renda de até cinco salários mínimos e 48,5% renda acima deste patamar como apresentado na Tabela 6 a seguir. No que se refere ao perfil etário e o perfil econômico dos candidatos, a idade diminui à medida que a renda aumenta tendo média 21,3 e mediana 19 na faixa de até 3 S.M. e 18,5 e 18, respectivamente, na faixa acima de 10 S.M.

Tabela 6. UFRJ - Vestibular 2009. Renda familiar mensal dos candidatos por grupo*

Renda familiar mensal (S.M.)	Total		Grupo (%)					
	N	%	1	2	4	5	6	Total
Até 3 SM	12,473	28.75	30.19	23.43	9.58	23.21	13.59	100
De 3 a 5 SM	9,835	22.67	29.29	29.17	8.36	18	15.64	100
De 5 a 10 SM	10,363	23.89	28.07	30.61	9.03	14.71	17.58	100
Acima de 10 SM	10,709	24.69	25.38	31.32	9.63	13.02	20.66	100
Total	43,380	100	-	-	-	-	-	-

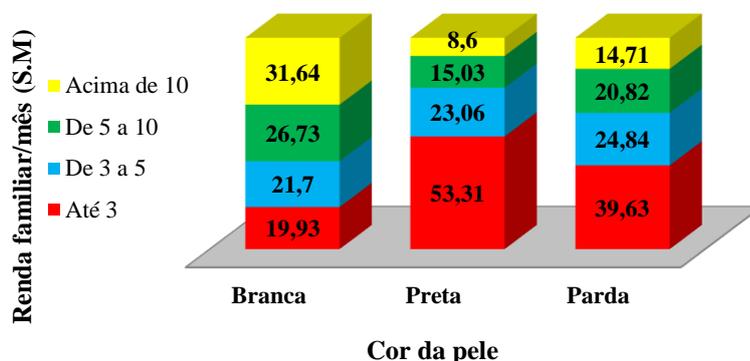
Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. Elaboração própria

* Respondentes à questão de rendimento familiar

Considerando a renda familiar e a cor da pele, 58% dos brancos estavam na faixa acima dos 5 S.M., sendo pouco mais de 1/3 (um terço) na faixa acima de 10 (dez) S.M., como se observa no Gráfico 8 a seguir⁹⁵.

95 Candidatos amarelos somados ao grupo dos brancos e os indígenas ao grupo de pardos entre os respondentes.

**Gráfico 8. UFRJ - Vestibular 2009.
Candidatos por cor da pele e renda familiar/mês**



Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. Elaboração própria.

Em oposição, 76% dos pretos se concentravam no patamar de até 5 S.M. com pouco mais de 1/5 (um quinto) entre os de maior renda, acima de 5 S.M. Ou seja, o número de candidatos brancos nas faixas superiores de renda é quase 2,5 vezes o quantitativo de pretos na mesma faixa. A diferença entre brancos e pardos nessa faixa de renda é menor, com candidatos brancos representando 1,6 vezes o número de pardos, e estes uma vez e meia o de pretos. Logo, considerando as faixas de renda intermediárias o percentual de pardos está mais próximo do de brancos com 45,6% e 48% dos inscritos, respectivamente. Enquanto candidatos pretos mantém a inferioridade com diferença de 7,5 e 10 pontos percentuais (p.p) para pardos e brancos, respectivamente.

4.3.2 Origem escolar, capital cultural familiar e sucesso no concurso

Como descrito pela literatura, as características do sistema de educação básica, os efeitos primários e a interação entre esses aspectos impactam na realização escolar e nas aspirações educacionais/profissionais dos indivíduos. Isso se confirma nos achados apresentadas nesta subseção para o universo de candidatos do Vestibular 2009 da UFRJ.

O Ensino Fundamental e o Ensino Médio parcial ou totalmente privado foram frequentados pela maioria dos candidatos, 60,6% e 65%, respectivamente, como apresentado no Quadro 6 a seguir. A formação geral, o modelo tradicional de Ensino Médio, foi o vivenciado por dois terços dos candidatos que, também em ampla maioria,

o fizeram no turno matutino. Entre todos os que cursaram o modelo tradicional de Ensino Médio verifica-se distribuição percentual próxima da uniformidade entre as faixas de renda familiar. Já entre os que cursaram cursos técnicos profissionalizantes⁹⁶, cerca de 36%, estão no primeiro patamar de renda familiar, de até 3 S.M, enquanto os egressos de cursos supletivos são majoritariamente (44%), dessa faixa de renda.

Quadro 6. UFRJ-Vestibular 2009. Origem escolar dos candidatos - Ensino Médio*					
Tipo de Ensino Médio	N	%	Turno	N	%
Atual curso de ensino médio	33,073	75.01	Manhã	33,809	76.73
Técnico	6,193	14.05	Tarde	4,218	9.57
Magistério do Ensino Fundamental (Curso Normal)	2,961	6.72	Noite	3,145	7.14
Supletivo	1,24	2.81	Integral	2,89	6.56
Outro	622	1.41	Total	44,062	100
Total	44,089	100			
Tipo de escola**	N	%	Matriculado (%)	Não matriculado (%)	Total
Estadual	12427	26.03	7.73	92.27	100
Privada	31001	64.93	14.74	85.26	100
Federal	4316	9.04	17.63	82.37	100
Total	47744	100	-	-	-

Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. Elaboração própria.

*Desconsiderando não resposta para o tipo de ensino e o turno. **Todo ou a maior parte dessa etapa de ensino.

Nota-se que 50,6% dos egressos de cursos técnicos eram brancos, 15,5% pretos e 33,8% pardos, enquanto entre os ex-normalistas 58,6% eram brancos, 13,6% pretos e 27,8% pardos. Observa-se ainda no Quadro 6 que como característica da educação básica no Brasil, o turno integral é minoritário, residual. Contudo, inscritos com essa origem escolar foram os que obtiveram maior sucesso, a maior proporção de matriculados, 15%.

Sobre o tipo de escola do Ensino Médio, verifica-se que egressos de escolas federais são os que, proporcionalmente, obtiveram maior sucesso no concurso, com 17,6% dos

96 Magistério incluído.

inscritos matriculados. Dentre esses matriculados, 68% eram brancos, 24% pardos e 7% pretos; e 62% oriundos de famílias com renda mensal acima de 5 S.M.

Entre os inscritos, 29,7% eram filhos de mães donas de casa (dos quais, 58,8% mulheres) e 15,8% tinham ambos os pais empregados. Pouco mais da metade (53,8%) tinha ao menos um dos pais com Ensino Superior⁹⁷: 52,4% das mulheres e 47,6% dos homens. Observado o sucesso no concurso, verifica-se também que 64% dos matriculados eram filhos de ao menos um dos pais com Ensino Superior, dos quais 57,5% eram candidatos dos Grupos 1 e 2 (Biomédicas e Exatas). Como esperado, os matriculados com ao menos um dos pais com formação superior tinham origem socioeconômica nas faixas superiores de renda familiar mensal: 48,6% mais de 10 S.M. e 29% entre 5 e 10 S.M.

Quanto ao sucesso no concurso, embora esse não seja o foco desta pesquisa, a análise do total de inscritos considerados mostra que em 2009, 14% dos homens e 12,5% das mulheres obtiveram sucesso, matricularam-se na UFRJ. Logo, proporcionalmente, os homens têm maior sucesso no concurso que as mulheres e isso se confirma em todos os grupos de cursos. Quanto à análise do sucesso, vale ressaltar que há candidatos que lograram êxito no concurso, obtiveram nota dentro do quantitativo de classificados, mas não se matricularam efetivamente. Como ocorre em todo concurso de acesso ao Ensino Superior, há indivíduos que participam de mais de um processo seletivo e uma vez aprovados em mais do que um precisam optar por uma instituição ou curso de sua preferência, o que gera reclassificações e remanejamentos. Por isso, a informação de matriculado consta de um dado cadastral que para um determinado número de inscritos não reflete, necessariamente, o melhor desempenho entre os demais.

⁹⁷ Foi considerada a maior escolaridade alcançada entres os dois.

Quadro 7. UFRJ - Vestibular 2009. Proporção de sucesso (matriculados) por faixa de renda familiar e grupo de cursos* (%)					
Renda familiar mensal	Grupo				
	1	2	4	5	6
Até 3 SM	7.43	5	4.94	12.64	5.84
De 3 a 5 SM	13.81	8.26	9	18.38	11.25
De 5 a 10 SM	14.51	12.39	15.06	19.03	13.78
Acima de 10 SM	15.45	19.89	20.08	19.8	18.22

Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. Elaboração própria. *Considerando apenas os que declararam a renda mensal.

No que se refere à origem socioeconômica dos matriculados, verifica-se no Quadro 7 acima que em todos os grupos o sucesso é maior quanto maior é a renda familiar. Candidatos de menor *status* econômico (até 3 S.M.) são os que, proporcionalmente, obtiveram menor sucesso, em contraste com aqueles de renda acima de 10 S.M., cuja proporção é aproximadamente de 1/5 (um quinto) ou mais dos inscritos matriculados em três dos cinco grupos de curso. Candidatos de famílias de menor poder aquisitivo (até 3 S.M.) tiveram maior dificuldade de acesso nos Grupos 2 e 4. Isso talvez se explique pela necessidade de bom desempenho em matemática e afins nas provas específicas uma vez esta era a exigência para candidatos do Grupo 2, que concentra cursos da área de Exatas, e do Grupo 4, de Sociais Aplicadas (Administração, Economia, Contabilidade e Geografia). Embora ligeiramente melhor, o acesso dessa faixa renda (até 3 S.M.) ao Grupo 6, que concentra a demanda no curso de Direito, também foi baixo.

Com exceção do Grupo 5, em todos os outros grupos a proporção de sucesso da faixa de renda com mais de 10 S.M é de duas a quatro vezes maior que a faixa de até 3 S.M. No Grupo 5 essa superioridade se reduz a 1,5, aproximadamente. Observa-se ainda que, embora no Grupo 1 estejam cursos como Medicina e Odontologia este foi o segundo grupo em que os candidatos de menor renda tiveram maior sucesso, proporcionalmente. A maior proporção de matrículas desses candidatos foi no Grupo 5. Como já mencionado, tais grupos possuem também cursos com forte demanda feminina ligados ao cuidado e/ou ao magistério da educação básica e em geral, de menor prestígio social.

De fato, quando analisado o percentual de matriculados por curso nos Grupos 1 e 5 nessa faixa de renda isso se confirma, como apresentado nos Gráficos 9 e 10 a seguir:

Gráfico 9. UFRJ - Vestibular 2009. Matriculados com renda familiar de até 3 S.M/mês* por curso (Grupo 1) (%)

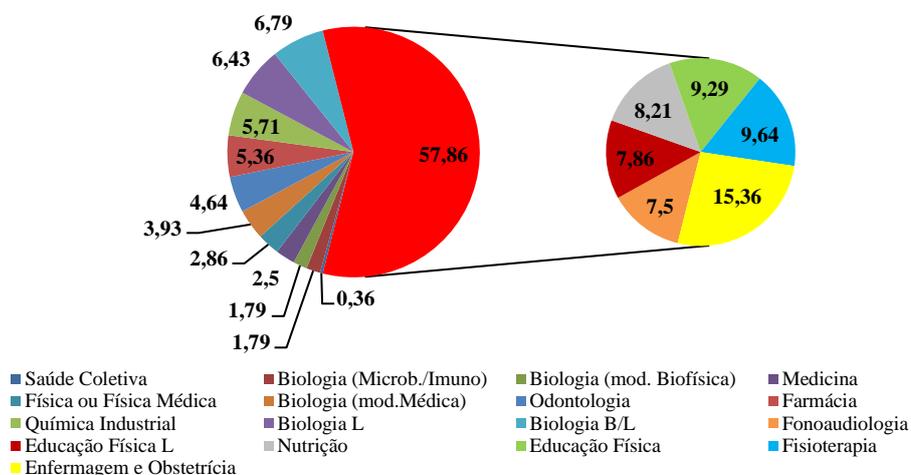
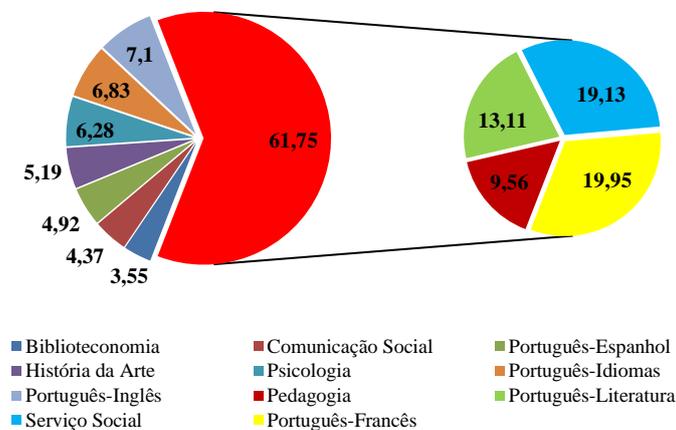


Gráfico 10. UFRJ - Vestibular 2009. Matriculados com renda familiar até 3 S.M/mês* por curso (Grupo 5) (%)



Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. Elaboração própria.
*Desconsiderando não resposta para renda.

Entre os matriculados da menor faixa de renda familiar, 73% e 79% eram mulheres nos Grupos 1 e 5, respectivamente. Nestes grupos conforme a aumenta a renda familiar diminui a diferença entre o percentual de sucesso entre os sexos chegando a 57% e 66,3% de mulheres na faixa de renda acima de 10 S.M. nos Grupos 1 e 5, respectivamente.

Quanto à cor da pele e o sucesso no concurso, do total de inscritos considerados, 14,5% dos brancos; 11% dos pardos e 8,8% dos pretos se matricularam. O que denota uma diferença, em pontos percentuais, entre brancos e não brancos menor do que em outras análises já descritas. Reforçando o que já foi descrito com relação à demanda por cursos em que o perfil de pardos se aproxima mais do perfil de candidatura dos brancos.

De forma geral, é possível verificar que a perfil dos candidatos e o sucesso no concurso confirmam o panorama abordado nos capítulos 2 e 3 no que se refere a estratificação educacional e a desigualdade de oportunidades educacionais: o maior sucesso na transição para o Ensino Superior ocorre quanto melhor for a origem econômica, a qualidade do ensino e quanto melhor for o *background* cultural familiar. Os cursos de menor prestígio social são aqueles em que candidatos de origem escolar e econômica menos favorecida têm maior sucesso. As diferenças entre brancos e não brancos no sucesso são, proporcionalmente, menores se a demanda por cor da pele for considerada.

4.3.3 Demanda e retorno dos cursos

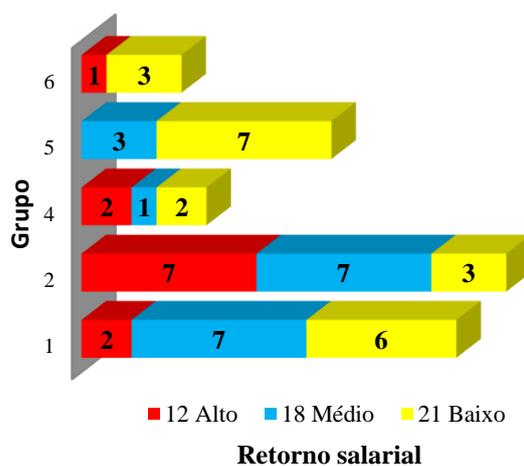
Para a identificação de um processo de rebaixamento de aspirações com base na origem socioeconômica, primeiramente analisou-se a demanda geral por cursos considerando o retorno dos mesmos, apresentada nesta subseção.

Sobre a demanda e o retorno dos cursos, nota-se que os participantes do concurso buscam, em sua maioria, cursos de acesso a carreiras financeiramente de maior retorno (Quadro 8). No Grupo 1 (Biomédicas) apenas dois cursos, Medicina e Odontologia foram classificados como de alto retorno (Gráfico 11), a mesma quantidade do Grupo 4 com Administração e Economia. No Grupo 2 (Exatas) 7 dos 17 cursos são de alto retorno. No Grupo 5 que concentra cursos de Letras, Magistério e outros com forte demanda feminina, nenhum foi classificado como de alto retorno, sendo sete dos dez cursos de baixo retorno. O curso de Direito foi o único classificado como de alto retorno no Grupo 6 e os demais cursos do grupo como de baixo retorno (Gráfico 11).

Quadro 8. UFRJ - Vestibular 2009. Cursos por retorno salarial				
Retorno	Cursos		Inscritos	
	N	%	N	%
Alto	12	23,53	21773	56,1
Médio	18	35,3	9849	25,4
Baixo	21	41,17	7164	18,5
Total	51	100,00	38786	100,00

Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. CPS/FGV. Pesquisa 'Você no mercado de Trabalho'. Elaboração própria.

Gráfico 11. Retorno salarial por grupo de cursos



Elaboração própria

Observa-se no Quadro 9 a seguir, que a demanda por cursos de alto retorno aumenta entre as faixas de renda, chegando a mais 70 % entre os oriundos de famílias com renda acima de 10 S.M. De forma inversa, os cursos de baixo retorno têm maior demanda à medida que a renda familiar decresce.

Quadro 9. UFRJ. Vestibular 2009. Demanda no concurso por sexo, renda, e retorno salarial dos cursos/carreiras (%)									
Sexo	Retorno salarial				Renda familiar mensal (S.M.)	Retorno salarial			
	Alto	Médio	Baixo	Total		Alto	Médio	Baixo	Total
Masculino	64,95	18,39	16,66	100,00	até 3	39,73	30,40	29,87	100,00
					de 3 a 5	51,56	28,75	19,69	100,00
Feminino	49,27	30,85	19,88	100,00	de 5 a 10	61,03	23,90	15,07	100,00
					acima de 10	71,01	19,65	9,35	100,00

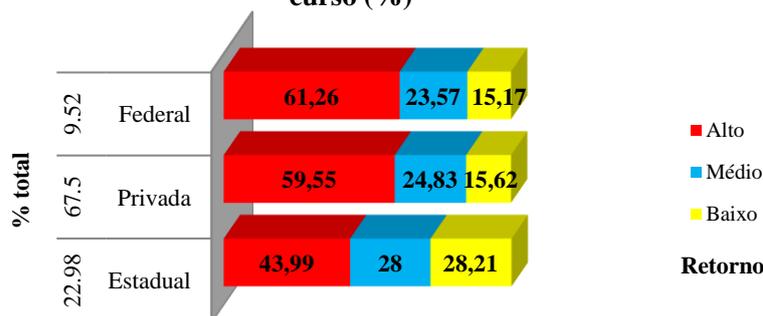
Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. CPS/FGV. Pesquisa 'Você no mercado de Trabalho'.
Elaboração própria.

Ainda pelo Quadro 9, percebe-se que embora a maioria dos candidatos tente o ingresso em cursos de alto retorno salarial, proporcionalmente, os homens se candidatam mais do que as mulheres a esses cursos, aproximadamente 65% deles e 49% delas. Entre os homens, a proporção dos que se candidataram a cursos de alto retorno é quase 4 (quatro) vezes maior que a proporção de candidatos a cursos de baixo retorno. Já entre as mulheres a distribuição das candidaturas se dá de forma mais diversificada e essa diferença cai para um pouco mais de 2,5 (duas vezes e meia), ainda que com a maioria buscando acesso a carreiras de maior retorno financeiro.

Há, portanto, proporcionalmente, mais mulheres demandando cursos de médio e baixo retorno. Contudo, considerando o interesse de médio a alto retorno, os percentuais se aproximam: 83% dos homens e 80% das mulheres.

No que se refere à origem escolar, observa-se no Gráfico 12 a seguir que os egressos de escolas privadas e federais têm comportamento parecido na demanda por cursos em termos do retorno econômico, com ampla maioria tentando acesso a cursos que proporcionam mais altas remunerações.

Gráfico 12. UFRJ. Vestibular 2009. Candidatura por tipo de escola no Ensino Médio e retorno salarial do curso (%)



Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. Elaboração própria.

Entre os egressos de escolas privadas e federais, a proporção daqueles que concorrem a cursos de alto retorno é aproximadamente 4 (quatro) vezes maior a dos que buscam formação em cursos de baixo retorno salarial. Egressos de escolas estaduais estão distribuídos de forma mais equilibrada. Ao analisar a renda familiar dos egressos de escolas federais que se candidataram a cursos de alto retorno, verifica-se que 62% são de famílias com renda superior a 5 S.M. (31,6% acima de 10 S.M.). Já entre os egressos de escolas estaduais que se candidataram a cursos de baixo retorno, 54,5% eram de famílias com renda abaixo de 5 S.M.

Comparando a escolaridade dos pais dos candidatos das duas categorias administrativas públicas de ensino, federal e estadual, na menor faixa de renda familiar (até 3 S.M.), entre os egressos de escolas federais que se candidataram a cursos de baixo retorno, 35% tinham pais com escolaridade até o Ensino Fundamental, 46,5% com Ensino Médio e 18,5% com Ensino Superior. Já entre os egressos de escolas federais candidatos a cursos de alto retorno esses percentuais eram de 23%, 49% e 27%, respectivamente. Dos candidatos egressos de escolas estaduais inscritos em cursos de baixo retorno, 59,5% tinham pais com Ensino Fundamental, 34,8% Ensino Médio e 5,6% Ensino Superior; enquanto entre os candidatos a cursos de alto retorno, 48% tinham pais com até o Ensino Fundamental, 41,% pais com ensino Médio e 11% com ensino Superior.

Percebe-se, portanto, que o acesso ao ensino básico de maior qualidade (federal e privado) está associado a maiores aspirações educacionais e profissionais, como apontado pela

literatura. Seja pela aquisição de maior e melhor conteúdo, melhor formação, e, por conseguinte, perspectiva real de melhor desempenho no acesso a cursos mais seletivos, seja pelo efeito dos pares e autoconfiança. E ainda, que dado um contexto de renda baixa com acesso a ensino público de qualidade, como o oferecido pelas escolas federais, a diferença de demanda, de maior aspiração profissional, é percebida nos candidatos filhos de pais mais escolarizados. A transmissão intergeracional de capital informacional e cultural é mais qualitativa, como apontado no capítulo 2. Pais mais escolarizados tendem a nutrir maiores expectativas sobre os filhos assim como exigir e cobrar por mais esforço/empenho para o alcance de (melhores) resultados por parte dos filhos.

Pode-se concluir ainda que candidatos de ambos os sexos e de diferentes origens sociais e de diferentes cores de pele estimam suas probabilidades de sucesso em diferentes faixas do Ensino Superior de maneira diferente, mas a maioria busca cursos de alto retorno. E que essa demanda é mais concentrada nesses cursos quanto maior for o *status* socioeconômico e cultural do candidato. As mulheres estimam suas chances de sucesso mais baixas em cursos de Exatas, mas mais altas em outros como os de Educação e Biomédicas da área da saúde em comparação aos homens.

Se as chances e os riscos de insucesso no concurso e na vida universitária (conseguir concluir satisfatoriamente, ter desempenho suficiente para) são avaliados por todos, independentemente da origem social, pode-se constatar que esse cálculo de custo-benefício do investimento empregado na demanda por um determinado curso pesará distintamente a depender da origem socioeconômica. Como enunciado pela literatura, aqueles que já têm origem nas classes médias e altas teriam o objetivo de garantir ou superar a realização educacional dos pais e o não rebaixamento do *status* social e econômico que detêm/herdam. O contrário não seria uma opção. Demandam cursos de maior retorno, mais concorridos/seletivos, aceitam mais o risco de insucesso nesta opção dado que a recompensa está no retorno econômico e social que tais carreiras proporcionam.

Indivíduos de origem menos favorecida, com pais com baixa escolaridade já os superaram no que se refere à realização educacional. Concluída a escolarização média, o ingresso no Ensino Superior finda em si mesmo a maior realização já alcançada em termos de gerações e o risco de insucesso (no ingresso) seria evitado sempre que possível. Isso parece acontecer na amostra em análise à medida que indivíduos de todas as faixas de

renda, em sua maioria, demandam cursos mais rentáveis, mas essa demanda é mais diluída, equilibrada, entre cursos de médio e baixo retorno na primeira faixa de renda, até 3 S.M; em que 40% dos candidatos são filhos de pais com até o Ensino Fundamental. O que denotaria a influência dos efeitos primários apontados pela literatura no capítulo 2 (PARKER, 2016; JACKSON e JONSSON,2013). As mulheres, contudo, seriam menos influenciadas por esse cálculo de risco e mais (ou ainda) por fatores outros, provavelmente relacionados às normas sociais de gênero.

4.4 Comportamento da demanda a partir do desempenho

Entende-se que a candidatura a curso de baixo retorno pode ser uma aposta adequada à capacidade/habilidade do indivíduo, a opção que detém o maior potencial de sucesso, por exemplo. É possível argumentar, contudo, que, dado um determinado candidato de baixo desempenho (nota no concurso) que concorre a um curso muito seletivo, este não deve, necessariamente, ser considerado alguém alheio à realidade do sistema e/ou do concurso. Sua opção talvez seja manifestação genuína de interesse, sua aspiração, independente das chances reduzidas de sucesso, cujo fracasso em uma primeira tentativa pode o fazer identificar e superar dificuldades e melhorar o desempenho em uma próxima tentativa.

Por outro lado, não é possível mensurar ou controlar o comprometimento e a dedicação para com o exame. Construída a preferência/opção por um curso como descrito nos capítulos 2 e 3, sendo este de médio ou baixo retorno, não se sabe em que medida o candidato não se esforça ao máximo para obter um resultado melhor (desempenho/nota), para ter condições que lhe permita concorrer a um curso de alto retorno, dado que a opção feita exige menos.

Esse conformismo seria a concepção do que é menos provável, menos facilitado ou menos adequado à autoimagem social projetada, como impossível. Nos termos de Elster (1982), uma renúncia inconsciente, a aversão ao desconforto psicológico que atribui negatividade às opções renegadas e benefícios a opção construída/feita. Diferente da mobilização ajustada para superar limitações que independem da ação individual, para otimizar vantagens, como define Nussbaum (2000).

Como apresentado na seção anterior, os cursos de maior retorno são os mais demandados pela maioria dos inscritos. Contudo, para a análise de ocorrência de rebaixamento de aspirações com base na origem socioeconômica, é necessário considerar o desempenho alcançado dos candidatos. Um padrão de comportamento de adaptação de preferências contributivo à desigualdade de resultados seria identificado na demanda por cursos de retorno inferior entre indivíduos de origem menos favorecida com bom desempenho, se comparada à demanda de pares de igual desempenho, mas de *status* social superior.

Dessa forma, a subestimação indicaria a influência diferenciada nos comportamentos de escolhas nas transições educacionais a depender do contexto socioeconômico, como apontado por Jackson e Jonsson (2013) e Parker (2016). Poder-se-ia ainda compreendê-la como a adaptação de preferências nos termos de Sen (2010), pela ausência de liberdades substantivas que impede o exercício pleno de capacidades que levem ao bem estar por quem é privado dessas liberdades.

Sob esta perspectiva, nesta seção analisa-se a atitude dos inscritos - subestimar, acertar ou superestimar, considerando o desempenho (nota final) dos mesmos. Desse modo, busca-se indicativos de adaptação de preferências com base na origem socioeconômica na amostra considerada. Duas subseções descritivas compõem a seção: a primeira que analisa o desempenho e a demanda por cursos e a segunda que analisa a atitude dos candidatos, correlacionando em ambas as subseções às origens socioeconômica, escolar e cultural dos candidatos.

4.4.1 Desempenho e demanda por cursos

No que se refere à origem escolar, os candidatos egressos de escolas estaduais têm os piores desempenhos, comparados aos candidatos egressos de escolas privadas e federais, em todos os grupos de cursos. Esses últimos apresentam melhor desempenho em todos os grupos. Na comparação do desempenho dos egressos de escolas federais e estaduais, a menor diferença em pontos percentuais (p.p.) é verificada no Grupo 4 seguido do Grupo 2, nos demais grupos a diferença é superior a 7 (sete) p.p..

Quadro 10. Desempenho por características socioeconômicas, culturais e origem escolar										
Perfil do candidato	Grupo de cursos									
	1		2		4		5		6	
Escola	média	mediana	média	mediana	média	mediana	média	mediana	média	mediana
Estadual	15.38	13.76	16.29	14.92	16.40	15.85	17.05	16.39	20.68	20.32
Privada	21.50	19.50	20.88	19.76	20.96	20.32	22.62	22.19	26.41	26.70
Federal	<u>22.80</u>	<u>21.20</u>	<u>21.98</u>	<u>21.33</u>	<u>21.67</u>	<u>20.67</u>	<u>24.15</u>	<u>23.88</u>	<u>28.24</u>	<u>28.30</u>
Tipo de Ensino Médio										
Regular/tradicional	<u>20.85</u>	<u>18.76</u>	<u>20.64</u>	<u>19.50</u>	<u>20.52</u>	<u>19.82</u>	<u>21.94</u>	<u>21.51</u>	<u>26.03</u>	<u>26.26</u>
Técnico	18.03	16.14	18.05	17.13	18.02	17.64	19.88	19.45	23.87	24.14
Magistério	19.26	16.95	19.62	18.52	18.87	18.57	18.47	17.75	23.74	23.76
Supletivo/outros	13.70	11.51	15.81	14.80	15.30	14.63	15.97	15.79	20.90	20.51
Renda familiar/mês (S.M.)										
Até 3	14.42	13.25	15.77	14.70	15.64	15.19	16.61	16.07	19.69	19.44
De 3 a 5	19.13	17.39	18.22	17.01	18.81	18.01	21.19	20.82	24.31	24.11
De 5 a 10	22.20	20.51	20.63	19.64	20.84	20.25	23.16	22.88	26.47	26.57
Acima de 10	<u>25.90</u>	<u>25.07</u>	<u>23.91</u>	<u>23.08</u>	<u>23.77</u>	<u>23.10</u>	<u>26.21</u>	<u>26.13</u>	<u>29.17</u>	<u>29.57</u>
Escolaridade dos pais										
Até Fundamental	14.42	13.01	15.37	14.26	15.53	14.88	16.18	15.38	19.69	19.01
Ensino Médio	17.56	15.83	17.76	16.63	18.63	18.06	19.84	19.32	23.31	23.07
Ensino Superior	<u>23.33</u>	<u>21.64</u>	<u>22.20</u>	<u>21.14</u>	<u>22.11</u>	<u>21.45</u>	<u>24.23</u>	<u>23.88</u>	<u>27.72</u>	<u>28.00</u>

Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. Elaboração própria

Como descrito no capítulo 3, as escolas federais têm desempenho médio superior às privadas em testes padronizados internacionais e compreendem ilhas de excelência na educação básica pública, enquanto o setor privado é mais heterogêneo. Contudo, as escolas federais existem em número reduzido e a maior parte do ingresso é por meio de exames admissionais. O que já denota uma seleção prévia na qualidade acadêmica de seu alunado e também a influência da família ao orientar a criança ou o jovem⁹⁸ a buscar aprovação nesses estabelecimentos. Como apresentado na subseção 4.3.2, os egressos de escolas federais são os que possuem maior percentual de sucesso no concurso na amostra analisada.

Quanto ao tipo de Ensino Médio cursado, observa-se no Quadro 10 que os candidatos egressos do modelo tradicional têm melhor desempenho em todos os grupos de cursos. Esses são os candidatos que apresentam nota média acima dos 20 (vinte) pontos. No

⁹⁸ Em geral os concursos de admissão ocorrem para ingresso na segunda etapa do Ensino Fundamental (atual 5º ano) e/ou no início do Ensino Médio. Quando a escola oferece educação infantil ou o primeiro seguimento do Fundamental em alguns casos ocorre sorteio de vagas condicionado a critérios sociais, sem exames admissionais.

Grupo 6 contudo, egressos de todas as modalidades de Ensino Médio apresentam médias superiores a este patamar.

Na análise do desempenho a partir da renda familiar no Quadro 10, observa-se o esperado: quanto maior a renda familiar, melhor o desempenho o que faz sentido em termos de percepção de habilidade uma vez que essa também é a relação, e o mesmo sentido, da relação entre renda familiar e a demanda por cursos de alto retorno, como descrito na subseção anterior. A diferença de desempenho em pontos percentuais ultrapassa 9 entre a faixa de até 3 S.M. e a faixa acima de 10 S.M. nos Grupos 5 e 6, e é de pouco mais de 8 p.p. nos grupos 2 e 4, chegando a aproximadamente 11,50 p.p. no Grupo 1. Essa diferença diminui entre as faixas de renda próximas: é menor entre até 3 S.M. e de 3 a 5 S.M. e entre 5 e 10 S.M. e mais de 10 S.M.

E finalmente, sobre a análise do desempenho a partir da maior escolaridade alcançada por pelo menos um dos pais dos candidatos, verifica-se no Quadro 10 que, também como o esperado, este é melhor quanto maior for esta escolaridade. Candidatos com pais com Ensino Superior apresentam desempenho médio amplamente melhor que os demais. Nos Grupos 1, 5 e 6 a diferença entre a menor e a maior escolaridade passa de 8 p.p.. No Grupo 1 chega a quase 9 p.p. e quase 7 p.p. nos Grupos 4 e 2. A diferença de desempenho diminui entre aqueles com pais com até o Ensino Fundamental e Ensino Médio concluído a exemplo do que ocorre com as faixas de renda intermediárias.

A demanda por cursos de alto retorno aumenta à medida que a renda familiar aumenta e nas primeiras faixas de renda esta é mais distribuída entres os três níveis de retorno dos cursos, como já apresentado. Os candidatos com menor *status* socioeconômico e cultural têm melhor desempenho médio nos grupos em que não há nenhum curso de alto retorno ou apenas um (5 e 6). Portanto, uma vez que o desempenho está fortemente associado a essas variáveis, parece que a disputa aos cursos de maior retorno se dá de fato entre os candidatos de origem mais favorecida, pois são esses os que alcançam melhores resultados, são mais competitivos. Percebe-se, em boa medida, a depuração social que ocorre antes do concurso em si e o vestibular torna-se estritamente meritocrático como destacado por Ribeiro e Klein (1982) no capítulo 3, o que se confirma na análise do sucesso no concurso (subseção 4.3.2)

Observa-se que aos efeitos primários – diferenciais de realização a partir do contexto socioeconômico, cultural e demais recursos que contribuem para a conquista educacional elevada, que são fortemente associados ao desempenho –, soma-se o papel exercido pelos fatores macrossociais descritos por Parker (2016) e Jackson (2013) no capítulo 2. O desenho ou a organização do sistema de educação básica e a estratificação social presente já nesta fase da trajetória educacional. No contexto brasileiro, a educação básica de baixa qualidade que também serve de parâmetro para o risco calculado por seus egressos no que se refere às suas decisões educacionais, dado o reconhecimento prévio do acesso a formação básica deficitária que confere menor competitividade na transição para o ensino superior.

4.4.2 Atitude dos candidatos

Há muita ‘gordura’ como na maioria dos processos seletivos dessa natureza, pelo grande número de inscritos sem condições reais de disputa como apresentado no Gráfico 5 (seção 4.2). Seja pelo não comprometimento com o concurso, “fazer por fazer” ou para “testar”, seja pelo desempenho muito aquém do necessário para de fato disputar uma vaga, o desconhecimento sobre o certame. Adicionalmente, ainda que disponha de parâmetros como a relação candidato/vaga e a nota de corte de concursos anteriores, ao se inscrever no concurso, todo candidato, de certa maneira, superestima seu desempenho, uma vez que desconhece (o potencial de) seus concorrentes e mesmo assim entra na disputa. Dessa forma, superestimar é a atitude que se espera que seja caracterizada pela inflação de ocorrência, ou seja, a mais frequente. Assim, a análise se direciona à mobilização dos recursos de habilidade, das expectativas e aspirações dos indivíduos, ao disputarem vaga em um determinado curso no vestibular.

Enfatiza-se novamente que o interesse aqui não é o da aprovação/classificação, o sucesso no concurso, e sim no que pode ser identificado como associado ao comportamento dos indivíduos, a manifestação de suas aspirações, em face ao nível de competitividade que apresentam/dispõem e em que magnitude isso ocorre.

**Tabela 7. UFRJ Vestibular 2009.
Comportamento dos candidatos**

Atitude	N	%
Subestimou	1.865	4.81
Acertou	10.824	27.91
Superestimou	26.097	67.28
Total	38.786	100

Elaboração própria

Observa-se na Tabela 7 que subestimar seu resultado, candidatar-se a um curso aquém de seu desempenho no grupo, é a ocorrência de menor frequência entre os candidatos a partir da metodologia utilizada. Dessa forma, entende-se que um processo de rebaixamento de aspirações, de adaptação de preferências no sentido nocivo a partir do perfil de desempenho seria identificado por parte de quem subestimou seu resultado e é preciso ter bom desempenho no grupo para caracterizar a subestimação.

Obviamente, entre os candidatos cuja atitude foi classificada como subestimação pode haver indivíduos que possuem altas habilidades e têm interesse genuíno em cursos/carreiras de menor seletividade ou de menor prestígio sem que isso signifique rebaixamento de aspirações no sentido nocivo/prejudicial. Contudo, quanto a atitude de subestimar a análise aqui proposta é da verificação de um padrão de comportamento, sobretudo entre os de origem social menos favorecida.

Quadro 11. UFRJ. Vestibular 2009. Características dos candidatos <i>top10</i> (%)	
Escola	
Estadual	8.75
Privada	78.59
Federal	12.66
Renda familiar/mês (S.M)	
Até 3 SM	5.03
De 3 a 5 SM	14.95
De 5 a 10 SM	26.37
Acima de 10 SM	53.66
Escolaridade dos pais	
Até Fundamental	4.13
Ensino Médio	15.14
Ensino Superior	80.73

Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. Elaboração própria

Obviamente, as características dos candidatos *top10* são aquelas positivamente associadas ao bom desempenho e já mencionadas: origem escolar de melhor qualidade, maior *status* socioeconômico e melhor *background* cultural como apresentado no Quadro 11. Em relação ao sexo dos candidatos, o percentual de homens entre os candidatos *top10* é maior que o de mulheres, 52,4%, embora mulheres sejam a maioria dos *top10* nos grupos 1, 5 e 6: 59,6%; 64% e 53%, respectivamente.

No Grupo 1 (Biomédicas), 90,2% das mulheres e 93% dos homens *top10* se candidatam a Medicina, curso de alto retorno. Ou seja, a ampla maioria dos candidatos de bom desempenho deste grupo acerta no curso demandado dado o seu desempenho. O outro curso de alto retorno deste grupo, Odontologia, foi menos demandado por ambos os sexos se comparado a cursos como Farmácia e Biologia (mod. médica). Verifica-se que, proporcionalmente, há menos homens subestimando o resultado na opção de curso neste grupo. No Grupo 5, homens e mulheres com desempenho *top10* concentraram a demanda em Comunicação Social (médio retorno), 76,3% e 69%, respectivamente, e 21% das mulheres se candidataram aos demais cursos de mesmo nível de retorno do grupo, Psicologia e Biblioteconomia, totalizando 90% de acerto enquanto que para os homens esse percentual foi de 91%. Logo, há ligeiramente mais mulheres subestimando o resultado.

Interessante pontuar, que neste grupo, entre todos os inscritos, o número de candidatas mulheres ao curso de Pedagogia é dez vezes o número de inscritos homens, contudo, entre as candidatas *top10* somente duas se candidatam a este curso. Ou seja, trata-se de um curso de alta demanda feminina, mas não por candidatas com alto desempenho.

Como já mencionado, as mulheres são maioria dos inscritos no Grupo 6 e também entre os candidatos *top10* deste grupo, e elas subestimaram menos. Dos homens *top10*, 83% se candidataram a Direito (único curso de alto retorno) enquanto entre as mulheres esse percentual foi de 90,7%. Assim, eles, comparados a elas, subestimaram mais.

No Grupo 2 (Exatas), em que a candidatura feminina é de 32% do total de inscritos, há 2,5 (duas vezes e meia) mais homens de alto desempenho que mulheres (71,2% e 28,7%, respectivamente). Contudo, 92,3% das candidatas *top10* se inscreveram em engenharias (alto retorno), enquanto entre os homens esse percentual foi de 88,8%. No Grupo 4, entre candidatos *top10*, ambos os sexos concentraram a demanda no curso de Economia (alto

retorno) com mais de 60% das candidaturas, mas mais mulheres (9%) do que homens (4,7%) se candidataram à Contabilidade (médio retorno) e à Administração (alto retorno), 28,8% e 23,39%, respectivamente. Entre as mulheres *top10*, somente duas se candidataram a um dos cursos de baixo retorno deste grupo (Geografia B e Geografia L) enquanto nove candidatos homens o fizeram. Logo, o perfil de candidatura dos *top10* nesse grupo é de maior subestimação por parte dos homens.

Candidatos brancos são maioria absoluta entre os *top10* em todos os grupos, de 77% a 81,5%. Embora os *top10* não brancos acertem mais nos Grupo 1, 5 e 6, pois se candidatam mais que os brancos aos cursos de maior retorno: Medicina e Odontologia; Comunicação Social e Psicologia; e Direito, respectivamente.

Como apresentado no Quadro 11, a minoria dos *top10* é de candidatos de famílias de renda baixa, cerca de 5% somente. Nesta minoria de candidatos, com renda familiar baixa e com alto desempenho, os brancos representam 57,6% e as mulheres 57%. Dos dez cursos mais demandados (mais de 60% do total) por este recorte de candidatos, seis são de alto retorno e quatro de médio, sendo que Comunicação Social e Psicologia são dois dos três cursos de mais alto retorno do Grupo 5⁹⁹. Na comparação entre as faixas de renda, estes candidatos, embora acertem em mais de 80% a opção de cursos, têm o menor percentual de acerto em todos os grupos com exceção do Grupo 4 em que todos os candidatos *top10* de renda baixa se candidataram à Administração e Economia.

Quadro 12. UFRJ. Vestibular 2009. Origem escolar e cultural (<i>proxy</i>) de candidatos <i>top10</i> de renda familiar de até 3 SM./mês (%)			
Escola		Escolaridade dos pais	
Estadual	15.19	Até Fundamental	30.38
Privada	67.72	Ensino Médio	32.28
Federal	17.09	Ensino Superior	37.34
Total	100	-	100

Fonte: DRE/UFRJ. Microdados Vestibular 2009. Elaboração própria

⁹⁹ No Grupo 5 há somente cursos de médio e baixo retorno.

Como pode ser observado no Quadro 12 acima, a escolaridade dos pais é bem distribuída nesse recorte de candidatos e parece haver maior associação da origem escolar, uma vez que a maioria absoluta é de egressos de escolas privadas.

Como apurado por Carvalho (2013) e mencionado no capítulo 3, sobre os critérios estabelecidos pela ‘Lei de Cotas’, existe um contingente não desprezível de famílias de renda baixa que com esforços priorizam os investimentos na educação dos filhos proporcionando-lhes o ensino privado, que como já descrito, embora heterogêneo no que se refere à qualidade do serviço, em média, é superior ao ensino público ofertado pelas redes estaduais no Brasil. A esse contingente pode-se acrescentar ainda, aqueles estudantes que com bom desempenho em processos seletivos específicos são admitidos em escolas privadas na condição de bolsistas. Ou seja, há uma parcela da demanda potencial ao Ensino Superior que, embora de origem socioeconômica menos favorecida, é egressa da educação básica privada, e a análise da demanda efetiva aqui realizada mostra que é essa origem escolar que lhe proporciona maior competitividade e maiores aspirações.

Analisada a atitude dos candidatos *top10* da primeira faixa de renda (até 3 S.M.), verifica-se que os egressos de escolas estaduais são os que menos subestimaram, 8,3%, os que mais acertaram, portanto. Enquanto para aqueles do mesmo perfil de renda, mas egressos de escolas privadas e federais a proporção foi de 11,21% e 22,2%, respectivamente. Percebe-se que ainda que com origem socioeconômica e escolar menos favorecida, se de bom desempenho, esses candidatos mobilizam acertadamente seus esforços no que se refere ao maior potencial de mobilidade ascendente que detêm os cursos de maior retorno.

Posteriormente, foram analisadas as características dos candidatos com notas muito baixas, inferiores ao primeiro quartil (*subp25*) do respectivo grupo de cursos. Como já mencionado, esse contingente pode ser composto por indivíduos que estão participando do concurso de forma despreziosa/pouco comprometida ou realmente por candidatos com habilidade limitada. Neste recorte, as mulheres são maioria em todos os grupos com exceção do Grupo 2 em que representaram 37,7 % desses inscritos. A maior diferença na proporção entre os sexos ocorre nos Grupos 1 e 5: 49,2 e 63 p.p. Os brancos são maioria nos Grupos 4 e 6 (51,6% e 52,7%, respectivamente).

No Grupo 2 esses candidatos estão praticamente divididos: 50,6% de brancos e 49,3% de não brancos. E os não brancos representaram 52% e 58,5% nos Grupos 1 e 5, respectivamente. Entre os inscritos desse recorte de candidatos (subp25) e da primeira faixa de renda (até 3 S.M.), 46% disputaram vagas em cursos de alto retorno em todos os grupos. Ou seja, uma parcela considerável dos candidatos do estrato econômico mais baixo que teve desempenho baixo demandou cursos de alto retorno.

Quanto à origem escolar, egressos de escolas federais representaram até 6% desses candidatos (subp25) em todos os grupos. Enquanto egressos de escolas privadas representaram a maioria em todos os grupos com exceção do Grupo 5 em que 50,6% tinham estudado em escolas estaduais e 46,59% em escolas privadas. A proporção de egressos de escolas privadas entre esses candidatos de baixo desempenho, na hipótese de real comprometimento com o concurso, talvez se justifique pela heterogeneidade da qualidade do serviço desta categoria administrativa.

Importante pontuar que de forma geral, nos cursos ligados à área de Educação o perfil dos candidatos é similar ao perfil deste recorte de desempenho inferior ao primeiro quartil de notas do grupo correspondente. Ao considerar a demanda pelo curso de Pedagogia¹⁰⁰ e pelas licenciaturas¹⁰¹, por exemplo, 62,4% dos candidatos têm desempenho inferior ao primeiro quartil de notas. Se forem incluídos os cursos de Letras, cuja atuação no magistério não é exclusiva mas bastante comum, esse percentual chega a 68,3%. E ainda, em todos os cursos dessa área¹⁰² a média e a mediana da idade dos candidatos são superiores às verificadas nos grupos aos quais fazem parte, mas chama a atenção a média dos candidatos do curso de Pedagogia: 24,7 anos, enquanto a média do Grupo 5 é 20,2 anos.

De forma geral, observa-se que entre os candidatos com baixo desempenho, nos grupos em que há menos cursos de alto retorno, esses têm perfil de renda familiar baixa, há menos brancos, são poucos os egressos de escolas federais e há mais mulheres.

100 Na UFRJ este curso é bacharelado.

101 Exclusivamente licenciaturas e não cursos que habilitam para bacharelado ou licenciatura.

102 Incluindo os cursos de Letras.

Portanto, é possível concluir desta seção que analisa o comportamento da demanda por cursos a partir do desempenho que no presente estudo de caso não é possível identificar entre os candidatos de estratos sociais mais baixos, uma conduta de rebaixamento de aspirações/adaptação de preferências no sentido negativo de Elster ou Sen. Se ocorre adaptação seria mais no sentido ao que se refere Nussbaum quando de sua abordagem de equacionar restrições e potencializar atributos e oportunidades estrategicamente, de forma consciente.

Parece plausível supor que exista a autosseleção ao longo da trajetória escolar e que esta pode influenciar a construção da preferência e do conjunto restrito de possibilidades, como argumentado por Boudon. Mas a indicação aqui é que ela é precedida ou simbioticamente desenvolvida por percepções de capacidades, limitações e utilidades que culminam na opção final. Porque de fato há um desempenho inferior que dificulta a pretensão de acesso a cursos de maior retorno por parte de egressos de escolas públicas estaduais e de famílias de renda baixa.

Os inscritos egressos de escolas estaduais, das menores faixas de renda e com pais com baixa escolaridade compõem a minoria dos candidatos *top10*, os passíveis de subestimação. Entre os candidatos de estratos sociais mais baixos, ainda que possa haver a construção da preferência (de baixa aspiração) com base na privação de liberdades substantivas e de capacidades por conta da origem, isso não parece se sobrepor aos efeitos dos aspectos concretos da desigualdade de oportunidades educacionais. Talvez seja influente na (ausência de) capacidade de resiliência de alguns em buscar, apesar desses condicionantes, vencer tais limitações e tentar e lograr êxito no ingresso em cursos de alto retorno. Mas a amostra aqui considerada não permite supor que estes casos extrapolem a exceção.

Argumenta-se que tal conclusão seja possível uma vez que se trata de uma instituição de alto prestígio e alta seletividade em que a demanda efetiva é composta em sua maioria por indivíduos das menores faixas de renda, e que a candidatura a cursos de alto retorno é majoritária entre egressos de todas as origens escolar e socioeconômica. E pode ser corroborada ainda, pela menor ocorrência de subestimação entre aqueles de menor renda e egressos de escolas estaduais se comparados aos egressos de escolas privadas e federais

e do mesmo estrato econômico. Como já mencionado, é possível também que à UFRJ seja atraída um tipo de demanda já depurada e de maiores aspirações.

Objetivamente, indivíduos com menor *status* socioeconômico, em sua maioria, têm desempenho inferior, aquém do necessário para o acesso a cursos de mais alto retorno. A desigualdade de resultados entre esses candidatos e aqueles que alcançam alto desempenho e detêm maior potencial de sucesso no ingresso em cursos/carreiras mais rentáveis é reflexo da estratificação presente na educação básica, etapa anterior à transição para o ensino superior. E este é um aspecto concreto, mensurado pelo desempenho e sua correlação com a origem escolar.

Assim, embora signifique um fracasso pessoal, entende-se que superestimar o desempenho na opção de curso no vestibular de uma instituição de alta seletividade por parte daqueles de origem menos favorecida caracteriza um comportamento que tenta superar a trajetória (mais comum) que leva a destinos limitados, mais possíveis. E isso pode ser verificado por parte dos candidatos no estudo de caso aqui exposto. Não se observa indicativos de aspectos psicossociais de rebaixamento de aspirações em um contexto de inferioridade de desempenho claramente por precariedade escolar.

Apesar da precariedade escolar, o Ensino Superior público está mais acessível aos estratos sociais mais baixos porque o acesso desses estratos é proporcionado por cursos de baixo retorno (como enuncia a teoria da EMI). Os cursos em que os candidatos com esse perfil têm maiores possibilidades de sucesso de ingresso. Em muitos deles, como apresentado na análise descritiva, esses candidatos praticamente, disputam entre si as vagas, assim como ocorre na disputa de vagas em cursos de alto retorno entre os de estratos sociais mais altos.

4.5 Atitude dos candidatos: características associadas

A análise descritiva do perfil e do comportamento dos candidatos do Vestibular 2009 da UFRJ quanto à opção por cursos não permite saber a magnitude da associação de determinadas características sobre as chances de cada indivíduo se comportar subestimando, acertando ou superestimando seu desempenho na opção por cursos. Dessa forma, apresenta-se nesta seção análise empírica que consiste na estimação da associação

das características demográficas, socioculturais, e da origem escolar dos candidatos à probabilidade de ocorrência de tais atitudes na demanda por cursos. Trata-se da estimação de um modelo logístico multinomial, técnica de modelagem estatística que permite descrever o efeito simultâneo de diversas variáveis, consideradas explicativas, sobre o fenômeno de interesse, representado por uma variável resposta nominal que assume mais de duas categorias, e tem a sua explicitação formal apresentada no Apêndice A.

Desse modo, esta seção é composta por três subseções: a primeira em que as variáveis utilizadas na modelagem são apresentadas; a segunda que apresenta os achados empíricos do modelo; e a terceira que discute os resultados da subseção anterior.

4.5.1 Seleção das variáveis

Com o objetivo de estimar a probabilidade de um candidato, a partir de determinadas características, subestimar, acertar ou superestimar seu desempenho ao se candidatar a um curso no Vestibular 2009 da UFRJ, considera-se o modelo de variável dependente qualitativa multinomial que assume valores: 0 (zero) para o candidato que subestimou; 1 (um) para o candidato que acertou; e o valor 2 (dois) para o candidato que superestimou seu desempenho, candidatando-se a um curso cujo desempenho necessário era superior ao seu alcançado. A explicitação formal do modelo logístico multinomial bem como e seus métodos de ajuste são apresentados no Apêndice A.

Quadro 13. Variáveis do modelo			
Bloco de variáveis	Variáveis	Níveis das variáveis	Rótulo das variáveis
1 Demográficas	Idade	anos completos	idade
	Sexo	masculino (ref.) feminino	sexo
	Cor da pele	branco (ref.) não branco*	cor
2 Habilidade (<i>proxy</i>)	Escola no Ensino Médio (total ou a maior parte)	privada/federal sim (ref.) não	escola
	Tipo de Ensino Médio	regular sim 4(ref.) não	regular
	Frequentou Pré-vestibular ¹⁰³	não (ref.) sim	prev
	Vestibular anterior	não (ref.) sim	exper
3 <i>Background</i> socioeconômico e cultural (<i>proxy</i>)	Renda familiar mensal	até 3 S.M. (ref.) de 3 a 5 S.M. de 5 a 10 S.M. acima de 10 S.M.	fxrenda
	Escolaridade dos pais Ensino Superior	não (ref.) sim	superior
	Intenção de trabalhar desde o início do curso	não (ref.) sim	trabalhar
Resposta	Atitude	acertar subestimar (ref.) superestimar	atitude

Elaboração própria. *Pretos, pardos, indígenas (não brancos); brancos e amarelos (brancos).

Na seleção das variáveis explicativas buscou-se orientação na revisão da literatura dos capítulos 2 e 3 em que foram explicitados os principais aspectos da desigualdade de resultados, das características da educação básica e da transição para o Ensino Superior no contexto brasileiro (Quadro 13). E ainda, das conclusões possibilitadas pela análise descritiva das seções anteriores deste capítulo.

103 A frequência a cursos preparatórios para o vestibular, que em décadas passadas era restrita àqueles candidatos de maior poder aquisitivo, deixou de ter esse caráter de maior *status* socioeconômico em épocas mais recentes. Tais cursos estão acessíveis a estudantes de renda baixa por também serem ofertados por organizações da sociedade civil, associação de moradores, igrejas e outros, ainda que se admita heterogeneidade da qualidade de tal serviço. Confirma essa realidade a possibilidade da solicitação da isenção da taxa de inscrição no Vestibular 2009 da UFRJ dos candidatos comprovadamente de renda baixa ser feita diretamente via cursos pré-vestibulares já cadastrados junto a universidade.

4.5.2 Modelo *logit* multinomial de comportamento da demanda por cursos

A seleção do modelo foi realizada passo a passo, com a inclusão de um bloco de variáveis por vez de forma a optar por aquele que apresentasse menor valor de AIC (do inglês *Akaike information criterion*) e foi executada no *software* Stata versão 14. De forma a verificar possíveis variações no padrão de probabilidades no comportamento dos candidatos pela ‘gordura’ do concurso, foi ajustado ainda um modelo para uma subamostra excluindo candidatos com notas inferiores ao 1º quartil (subp25) de cada grupo de cursos. Dada a metodologia de classificação da atitude dos candidatos, os possíveis desempenhos muito elevados (*outliers*) não foram excluídos para a modelagem. Assim, foram ajustados dois modelos: um para a amostra 1 e outro para a amostra 2. O Quadro 14 a seguir apresenta as estimativas dos modelos ajustados¹⁰⁴ para as duas amostras.

104 No apêndice A são apresentados os coeficientes dos modelos.

Quadro 14. Resultados dos modelos. Razões de Chance (RC)				
	Amostra 1		Amostra 2	
Subestimar (ref.)	Acertar	Superestimar	Acertar	Superestimar
Idade	1.011 (1.67)	0.986* (-2.23)	1.015 (1.94)	0.990 (-1.37)
Sexo feminino	1.084 (1.4)	0.728*** (-5.76)	1.113 (1.63)	0.746*** (-4.60)
Cor da pele não branco	1.164* (2.43)	1.270*** (3.99)	1.172* (2.18)	1.292*** (3.67)
Escola priv./fed. não	1.074 (0.95)	1.193* (2.46)	1.033 (0.37)	1.148 (1.67)
Experiência sim	0.871* (-2.32)	0.849** (-2.88)	0.869* (-2.04)	0.864* (-2.22)
Pré-vestibular sim	1.141* (2.3)	1.157** (2.65)	1.179* (2.48)	1.149 (2.18)
Ens. Médio regular não	1.055 (0.76)	1.257*** (3.4)	1.052 (0.62)	1.252** (2.89)
Renda familiar/mês De 3 a 5 SM	0.757** (-3.23)	0.702*** (-4.31)	0.792* (-2.33)	0.738** (-3.18)
De 5 a 10 SM	0.713*** (-3.89)	0.630*** (-5.58)	0.705*** (-3.50)	0.621*** (-5.02)
Acima de 10 SM	1.009 (0.1)	0.665*** (-4.64)	1.044 (0.41)	0.687*** (-3.69)
Pais c/ Ens. Superior sim	0.99 (-0.18)	1.121* (2.15)	1.014 (0.20)	1.107 (1.62)
Trabalhar sim	0.745*** (-4.99)	0.634*** (-8.06)	0.729*** (-4.60)	0.618*** (-7.33)
N	31.805		23.862	

Coeficientes exponenciados; estatística t entre parênteses. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

A ordem de inclusão dos blocos de variáveis obedeceu à sequência indicada no Quadro 13 apresentado na subseção anterior. Como descrito por Long e Freese (2014), por meio do teste Wald, verificou-se ainda a necessidade de agregação de categorias da variável resposta, cujo resultado a descartou. As estatísticas desse teste são apresentadas no Apêndice A.

4.5.3 Análise dos resultados

Os resultados dos modelos, para ambas as amostras, mostram que foram significativamente associadas tanto à atitude de acertar como à de superestimar, na comparação com subestimar: a cor da pele, a participação em vestibular (es) anterior(es), a frequência a cursos preparatórios, a renda familiar e a intenção de trabalhar desde o início da vida universitária. O sentido da associação é, em boa medida, compatível com os achados da análise descritiva e com o esperado. A frequência a cursos pré-vestibulares foi significativa para ambas as atitudes apenas na amostra 1.

Como explicitado no Apêndice A, um valor de RC menor que 1 indica maior chance de ocorrência da categoria de referência. Em oposição, um valor de RC maior que 1 indica chance maior de ocorrência da categoria de comparação, referente à mudança proporcional quando a variável explicativa muda em uma unidade.

As variáveis de habilidade significativas relacionam-se diretamente à preparação específica para o exame ao contrário do tipo de escola e de Ensino Médio que teriam caráter mais estrutural. Os candidatos que já participaram de vestibular(es) anterior(es) são menos prováveis de acertar ou superestimar na comparação com subestimar. Isso faz sentido, à medida que, como apresentado na subseção 4.3.1, para mais de 60% dos inscritos o Vestibular 2009 da UFRJ não foi o primeiro, dos quais pouco mais de 50% desses não tinham logrado êxito no acesso ao curso desejado. A experiência em concursos dessa natureza confere alguma vantagem em relação aos estreantes, pelo menos pelo conhecimento do nível da prova e das fragilidades/dificuldades pessoais já enfrentadas.

Contudo, isso parece também deixar esses candidatos mais comedidos ou mais afeitos ao alcance de conseguir passar no concurso, não necessariamente no curso ou campo de estudo para o qual tem potencial. Se o candidato já participou de vestibular(es) anterior(es) tem chance 13% $[(1-0,87)*100]$ menor de acertar frente a subestimar se comparado a um estreante em ambas as amostras; e aproximadamente 15% e 14 % $[(1-0,85)*100; (1-0,86)*100]$ menor de superestimar, comparado a subestimar, também nas duas amostras, respectivamente. Pode-se também argumentar que o fracasso anterior promoveu um *upgrade* na habilidade de um candidato ‘fraco’ pelo aumento do esforço ou pela superação das dificuldades enfrentadas em certames anteriores tornando-o mais

competitivo (com melhor desempenho/nota) ainda que sua opção/aspiração tenha se mantido a mesma.

Candidatos que frequentaram cursos preparatórios têm chances maiores de acertar e de superestimar na comparação com subestimar na amostra completa (14% e 15%, respectivamente). O que também faz sentido à medida que tais cursos podem dar maior noção de ‘localização’ e estímulo às aspirações do candidato no que se refere às suas chances de sucesso por meio de simulados e o contato com a preparação específica com base em exames anteriores, e o entendimento de estar (melhor) preparado. Nesse sentido, observa-se que na amostra que exclui o baixo desempenho esta variável deixa de ser significativa para superestimar.

O sentido da associação da renda familiar é o esperado nas duas amostras, dada a metodologia utilizada. Como *status* econômico e desempenho estão positivamente associados, são os candidatos de maior renda (de melhor desempenho, portanto) os mais expostos a possibilidade de subestimar frente a acertar ou superestimar, se comparados a candidatos com renda familiar de até 3 S.M (categoria de referência). Nas duas amostras, candidatos da faixa de renda subsequente a de referência (3 a 5 S.M.), têm chances menores de 20% a 24% de acertar do que subestimar se comparados àqueles da primeira faixa de renda. Comparando um candidato da faixa de renda mais alta (acima de 10 S.M.) com um da categoria de referência, o primeiro tem chances menores de 31% a 34% de superestimar comparado a subestimar.

Esse comportamento talvez denote a preferência genuína em determinados campos de estudo menos rentáveis por indivíduos de maior habilidade e mais alto *status* socioeconômico. Em determinadas áreas, por exemplo, a formação voltada para a construção de carreira em pesquisa (sobretudo em uma universidade pública) pode exercer atração maior entre aqueles de melhor *background* socioeconômico.

Como já mencionado, se o indivíduo sabe que terá de conciliar estudo e trabalho, sua opção de curso, independentemente de seu desempenho, está condicionada a essa realidade, sobretudo em uma instituição em que a maioria dos cursos é oferecida em turno integral. Logo, os futuros estudantes-trabalhadores são mais prováveis de subestimação ao se inscreverem no vestibular. Em todas as comparações de atitudes, em ambas as

amostras, a intenção de trabalhar reduz as chances de acertar e superestimar, frente a subestimar de 25% a 38 % se comparado ao candidato sem essa intenção.

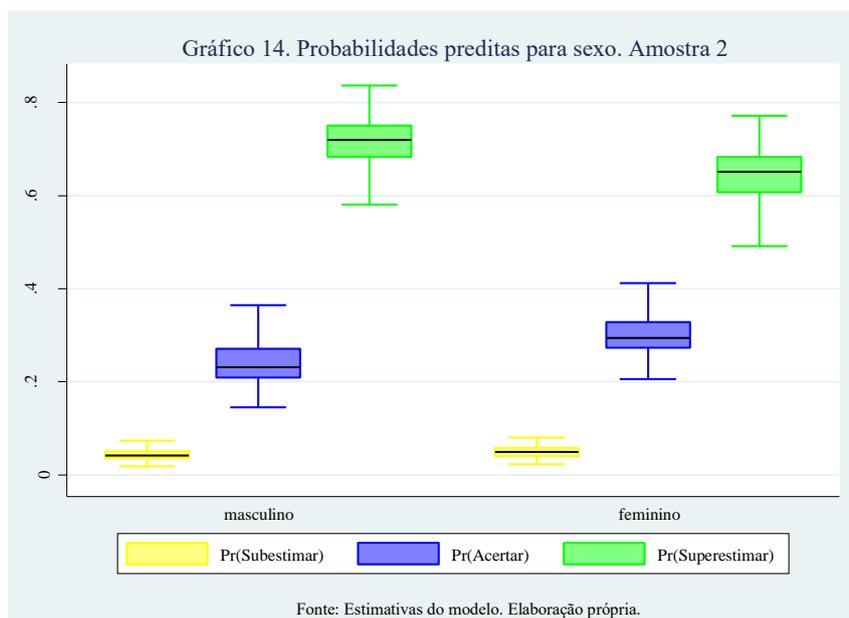
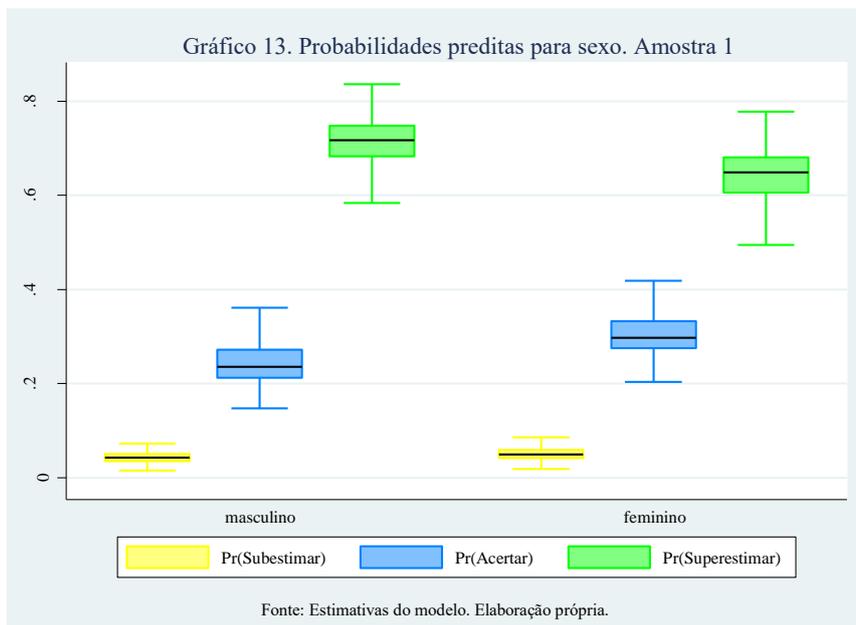
Somente na amostra completa a escolaridade dos pais foi significativa e apenas na comparação entre superestimar e subestimar. Se ao menos um dos pais do candidato tem Ensino Superior este tem sua chance de superestimação aumentada em 12% na comparação com subestimar. Em boa medida, pode-se compreender esse resultado como reflexo da candidatura, na amostra completa, de indivíduos com baixo desempenho, mas que ainda assim demandaram cursos de alto retorno (cerca de 57% dos candidatos de baixo desempenho com pais de ensino superior demandaram curso de alto retorno). Seria a influência do recurso parental mais qualitativo, do maior capital cultural que não só pode direcionar melhor os filhos na trajetória escolar como lhes transmitir autoconfiança necessária para manter ou aumentar altas as expectativas educacionais mesmo para os de menor de habilidade.

A cor da pele foi significativa para acertar e superestimar, frente a subestimar, em ambas as amostras e com o mesmo sentido de associação: não brancos são menos prováveis de subestimar. Estes têm, aproximadamente, 17% e 30% de chances maiores de acertar e superestimar, respectivamente, na comparação com subestimar, se comparados aos candidatos brancos. Isso faz sentido à medida que candidatos não brancos têm desempenho médio inferior aos brancos e são minoria entre aqueles passíveis de subestimação. Proporcionalmente, não brancos se candidataram mais que os brancos a cursos de médio e baixo retorno, acertaram mais. E como apresentado na análise descritiva, os cursos de maior retorno foram os mais demandados também entre esses candidatos, mesmo com desempenho inferior.

Adicionalmente, na amostra completa, à atitude de superestimar (somente) foram significativamente associadas a idade, o sexo, a categoria administrativa da escola e o tipo de Ensino Médio que o candidato cursou. Em relação ao sexo, as mulheres são menos prováveis de superestimar do que subestimar em ambas as amostras. Uma candidata mulher tem de 25% a 27% menos chance de superestimar na comparação com subestimar que um candidato homem.

Como descrito no Apêndice A, as probabilidades preditas auxiliam a interpretação dos resultados do modelo quando apresentados graficamente. Como exemplo, observa-se nos

gráficos 13 e 14 abaixo, a confirmação do diagnóstico obtido com as razões de chance para a variável sexo.



Os gráficos mostram a mediana e a distribuição das probabilidades previstas dos candidatos para cada atitude por sexo. Não se observa diferenças relevantes entre as duas amostras para essas probabilidades nas atitudes na opção de cursos. As mulheres

subestimam e acertam mais do que os homens e superestimam menos do que eles mesmo quando o baixo rendimento é excluído (amostra 2).

Candidatos mais velhos são mais prováveis de superestimar frente a subestimar. Um ano a mais na idade do candidato reduz em aproximadamente 2% suas chances de superestimar na comparação com subestimar. O que faz sentido à medida que a idade mais avançada pode também refletir atraso no fluxo escolar e/ou maior precariedade na trajetória da educação básica deixando esses indivíduos mais avessos ao risco de não aprovação em cursos de maior retorno (mais seletivos). Ou ainda, de forma similar à influência já descrita da variável experiência.

Egressos de escolas estaduais têm aumento de 19% nas chances de superestimar em comparação a subestimar na amostra completa. Excluído o baixo desempenho verifica-se que o tipo de escola deixa de ser significativo para esta comparação. Já os egressos de cursos profissionalizantes e/ou supletivo têm mais chances de superestimar seu desempenho na opção de curso em ambas as amostras: chances aproximadamente 26% maiores. O que pode ser explicado pelo desempenho inferior desses candidatos se comparados àqueles egressos de escolas privadas e federais e da modalidade tradicional de Ensino Médio, respectivamente, que ainda assim tiveram candidatura majoritária a cursos de alto retorno.

Quanto aos cursos profissionalizantes, quando não oferecidos de forma concomitante à formação geral (ensino regular), é comum que parte do conteúdo exigido nos concursos vestibulares seja substituída na grade curricular dando lugar às disciplinas específicas da formação técnica do curso. O que confere desvantagem aos seus egressos em termos de competitividade.

De forma geral, pelos resultados apresentados no Quadro 14, a diferença entre as amostras se dá na atitude de superestimar. Excluído o baixo desempenho, poderia haver um conjunto de candidatos um pouco mais homogêneo em que o tipo de escola e o capital cultural deixam de ser significativos para tal atitude, em contexto talvez um pouco mais entre ‘pares’, se consideradas outras características. Desconsiderando o baixo desempenho, 61% dos candidatos tem ao menos um dos pais com Ensino Superior enquanto essa condição é verificada em 29,6% dos candidatos de baixo desempenho (subp25). Da mesma forma, 41,5% dos candidatos de baixo desempenho (subp25) eram

egressos de escolas estaduais enquanto este percentual é 17% entre os candidatos com desempenho superior.

O desempenho inferior ao padrão necessário para o curso pretendido poderia estar mais associado à própria seletividade do concurso nessa amostra (que exclui o baixo desempenho), em que a aspiração já seria, em boa medida, mais alta. Esta depuração refletiria nessa amostra a concorrência mais *real*.

A análise da superestimação poderia ser *proxy* de aspiração, de diferentes expectativas educacionais, não denotando somente a insuficiência de habilidade/desempenho para concorrer. O fracasso de um indivíduo de desempenho abaixo do patamar necessário para o curso ao qual concorre pode ser entendido como a ineficácia da autosseleção na inscrição no vestibular que o concurso em si trata de “corrigir”, de “localizar” o candidato, como enunciado por Ribeiro e Klein (1982).

Por outro lado, pode-se analisar tal atitude pela perspectiva do exercício de agência ao concorrer a uma vaga em curso de maior retorno em uma instituição de alto prestígio e alta seletividade. Nesses cursos, cujo sucesso do ingresso está sob forte influência do capital social, econômico e cultural, a seleção é, essencialmente, meritocrática. Como descrito pela literatura, em um substrato socialmente depurado. Assim, assumindo a possibilidade de ocorrência de baixo comprometimento para com o concurso, a análise do nível de aspiração (*proxy*) seria mais adequada para aqueles que não tivessem notas muito baixas, inferiores ao 1º quartil (*subp25*) por exemplo, como os que compõem a amostra 2.

Operacionalmente, o Stata 14 permite obter resultados para diferentes comparações a partir do modelo já estimado¹⁰⁵ (LONG e FREESE, 2014). Neste sentido, o Quadro 15 a seguir apresenta as chances para a comparação entre superestimar e acertar. O que se observa é que o sentido da relação das variáveis pouco difere da compreensão já descrita para as comparações com subestimar (Quadro 14).

105 Comando `listcoef`.

Quadro 15. Estimativas Superestimar x Acertar						
Variável	Amostra 1			Amostra 2		
	z	P>z	RC	z	P>z	RC
Idade	-8.644	0.000	0.976	-7.547	0.000	0.975
Sexo feminino	-15.023	0.000	0.672	-13.047	0.000	0.670
Não branco	3.083	0.002	1.091	2.962	0.003	1.102
Escola priv/fed. não	3.146	0.002	1.11	2.749	0.006	1.112
Experiência sim	-0.976	<u>0.329</u>	0.974	-0.171	<u>0.864</u>	0.995
Pré-vestibular sim	0.515	<u>0.607</u>	1.014	-0.850	<u>0.395</u>	0.974
Ens. Médio regular não	5.542	0.000	1.191	4.764	0.000	1.191
Renda familiar/mês (S.M.)						
De 3 a 5	-1.978	0.048	0.927	-1.580	<u>0.114</u>	0.932
De 5 a 10	-3.177	0.001	0.883	-2.821	0.005	0.880
Acima de 10	-10.468	0.000	0.659	-9.074	0.000	0.658
Pais c/ Ens. Superior sim	4.868	0.000	1.132	2.915	0.004	1.092
Trabalhar sim	-5.728	0.000	0.852	-5.064	0.000	0.848

Elaboração própria

Para esta nova comparação, na amostra que exclui o baixo desempenho (amostra 2), não brancos, egressos de escolas estaduais e de cursos supletivos e profissionalizantes no Ensino Médio são, como na comparação anterior, mais prováveis de superestimar do que acertar a opção de curso, o que entende-se ser pelo desempenho inferior de candidatos com esse perfil. E denota o menor potencial de competitividade desses no concurso. Não porque estes detêm aspirações diferenciadas ou maiores que os demais concorrentes sem tais características.

Nesta comparação, superestimar *versus* acertar, a participação em vestibular(es) anterior(es) e a frequência a cursos preparatórios não são significativas em nenhuma das amostras. A maior idade do candidato, sua intenção de trabalhar e a maior renda familiar mantêm o sentido de reduzir as chances de superestimação em ambas as amostras, esta última variável devido à já citada associação ao melhor desempenho.

As menores aspirações por parte das mulheres se confirmam à medida que elas são menos prováveis de superestimar, mesmo na amostra que exclui o baixo desempenho. Ou seja, as expectativas educacionais e as aspirações profissionais femininas, como argumentado pela literatura, parecem estar influenciadas por aspectos mais abrangentes além do

desempenho/da habilidade das mulheres, por um exercício de agência mais pautado em aspectos psicossociais, talvez mais bem explicados pelas normas sociais de gênero.

Como mencionado no Apêndice A, as comparações das chances/razões de chances são feitas sob a condição de que todas as demais variáveis sejam mantidas constantes no modelo, já os efeitos marginais podem ser úteis pela possibilidade de apresentar resultados como diferenças nas probabilidades. A magnitude do efeito difere dependendo dos valores para os quais as variáveis estão fixas e o sinal do coeficiente do modelo não é, necessariamente, o mesmo que o sinal do efeito marginal correspondente. Os modelos estimados para ambas as amostras apresentados no Quadro 14, permitem analisar os efeitos marginais para um determinado perfil de candidato representativo, como apresentado nas Tabelas 8 e 9 a seguir.

Com os efeitos marginais calculados para perfis de candidatos representativos é possível observar como esses efeitos diferem em intervalos de valores para uma ou mais variáveis independentes. Mostram como os efeitos das variáveis variam de acordo com outras características do candidato (LONG e FREESE, 2014). A intenção é verificar o efeito de tais variáveis na diferença das probabilidades de atitudes de homens e mulheres de diferentes origens socioeconômicas.

Tabela 8. Amostra 1. Efeitos marginais para candidato representativo: probabilidade de superestimar x subestimar

Renda familiar /mês (S.M.)								
Variável	Até 3		De 3 a 5		De 5 a 10		Acima de 10	
Sexo (branco)	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Escola priv./federal não	0.0203*** (3.61)	0.0241*** (3.59)	0.0219*** (3.74)	0.0256*** (3.7)	0.0227*** (3.77)	0.0262*** (3.72)	0.0245*** (3.66)	0.0271*** (3.61)
Pais c/ Ens. Superior sim	0.0223*** (5.05)	0.0266*** (5.06)	0.0236*** (5.04)	0.0276*** (5.06)	0.0242*** (5.04)	0.0280*** (5.06)	0.0268*** (5.07)	0.0298*** (5.07)
Sexo (não branco))	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Escola priv./federal não	0.0189*** (3.56)	0.0229*** (3.54)	0.0205*** (3.69)	0.0243*** (3.65)	0.0212*** (3.72)	0.0250*** (3.68)	0.0232*** (3.61)	0.0263*** (3.56)
Pais c/ Ens. Superior sim	0.0211*** (5.04)	0.0256*** (5.05)	0.0224*** (5.05)	0.0266*** (5.06)	0.0230*** (5.05)	0.0271*** (5.06)	0.0258*** (5.05)	0.0292*** (5.06)

Nota: Os efeitos marginais foram calculados para um candidato de 18 anos (idade mediana), egresso da modalidade regular de Ensino Médio, sem experiência em vestibular(es) anterior(es) e que frequentou curso pré-vestibular, sem intenção de trabalhar. Estatística t entre parênteses. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. Elaboração própria.

Tabela 9. Amostra 2. Efeitos marginais para candidato representativo: probabilidade de superestimar x subestimar

Renda familiar /mês (S.M.)								
Variável	Até 3		De 3 a 5		De 5 a 10		Acima de 10	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Sexo (branco)								
Escola priv./federal não	0.0194*** (3.01)	0.0233*** (3.00)	0.0206*** (3.08)	0.0242*** (3.05)	0.0214*** (3.10)	0.0249*** (3.07)	0.0234*** (3.04)	0.0262*** (3.00)
Pais c/ Ens. Superior sim	0.0162*** (3.10)	0.0193*** (3.10)	0.0171*** (3.12)	0.0200*** (3.12)	0.0177*** (3.13)	0.0205*** (3.13)	0.0194*** (3.11)	0.0216*** (3.10)
Sexo (nã branco)								
Escola priv./federal não	0.0181*** (2.97)	0.0220*** (2.96)	0.0192*** (3.05)	0.0230*** (3.02)	0.0201*** (3.07)	0.0238*** (3.05)	0.0223*** (3.01)	0.0254*** (2.98)
Pais c/ Ens. Superior sim	0.0152*** (3.08)	0.0184*** (3.08)	0.0160*** (3.11)	0.0191*** (3.11)	0.0167*** (3.12)	0.0197*** (3.12)	0.0186*** (3.08)	0.0211*** (3.08)

Nota: Os efeitos marginais foram calculados para o candidato de 18 anos (idade mediana), egresso da modalidade regular de Ensino Médio, sem experiência em vestibular(es) anterior(es) e que frequentou curso pré-vestibular, sem intenção de trabalhar. Estatística t entre parênteses. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001. Elaboração própria.

Observa-se nas Tabelas 8 e 9 que em todas as faixas de renda, embora a diferença não chegue a 1 p.p., o efeito da escola e da escolaridade dos pais é maior para as mulheres, e para qualquer cor da pele, em ambas as amostras. Percebe-se ainda que os efeitos são também ligeiramente maiores para os brancos em ambos os sexos nas duas amostras e em todas faixas de renda. O aumento dos efeitos à medida que a renda familiar aumenta é igualmente discreto, não chegando a 1 p.p.

Na amostra completa, a origem escolar tem efeito ligeiramente menor que a escolaridade dos pais para ambos os sexos, para brancos e não brancos e em todas as faixas de renda. A diferença entre essas variáveis é maior entre os não brancos e entre as mulheres, ainda que menor que 1 p.p., e é praticamente a mesma entre as faixas de renda. Na última faixa de renda se homem branco, o candidato tem probabilidade 2,68 p.p. maior de superestimar se ao menos um de seus pais tiver Ensino Superior, comparado a um par com pais sem formação universitária; e probabilidade maior em 2.45 p.p. se for egresso de escola estadual, comparado a um par egresso de escola federal ou privada. Observa-se que praticamente não há diferença nessas probabilidades para tais comparações na primeira faixa de renda: 2,23 p.p. e 2 p.p, respectivamente.

Ainda na última faixa de renda, se mulher branca, tem acréscimo de 3 p.p. na probabilidade de superestimar se filha de pais graduados em comparação a uma candidata de igual perfil sem pais com essa formação. Já o efeito da origem escolar é de aumentar em 2,7 p.p. sua probabilidade de superestimar se for egressa de escola estadual em comparação com uma egressa de escola privada ou federal de igual perfil nas demais características. Esses valores para não brancos são, respectivamente, 2,58 p.p. e 2,32 p.p. (homem) e 3 p.p. e 2,6 (mulher).

Excluído o baixo desempenho (amostra 2), os efeitos das duas variáveis são menores que na amostra completa e ao contrário desta, a escolaridade dos pais tem efeito inferior que a origem escolar. As diferenças dos efeitos das duas variáveis também não chegam a 1 p.p. mas são maiores que na amostra completa e essa diferença é maior quanto maior a renda familiar; e igualmente, maior entre as mulheres. E ao contrário da amostra completa, a diferença dos efeitos dessas variáveis é maior entre os brancos, ainda que também não chegue a 1 p.p.

Assim, as diferenças dos efeitos das variáveis analisadas entre homens e mulheres, sejam brancos ou não, em todas as faixas de renda, não têm magnitude que subsidie a compreensão de que há influência distinta de tais variáveis sobre os sexos. Dessa forma, com o desempenho médio inferior aos homens, estes resultados reafirmam a possibilidade de concluir que as mulheres são menos prováveis de superestimação, têm menores aspirações educacionais/profissionais por influência de aspectos outros, subjetivos, aqui não identificados empiricamente.

4.6 Considerações sobre os achados empíricos do capítulo

Neste capítulo, buscou-se identificar empiricamente um padrão de comportamento da demanda ao Ensino Superior que pudesse conferir maior complexidade à desigualdade de resultados neste nível de ensino em contexto brasileiro. Neste sentido, a maior candidatura a cursos de alto retorno é verificada considerando todos os blocos de variáveis analisados. Logo, argumenta-se que sob a possibilidade da ‘responsabilidade’ do comportamento dos candidatos na desigualdade de resultados que isso seja positivo. Ainda que esta demanda seja proporcionalmente menor entre candidatos com origem

socioeconômica, cultural e escolar menos favorecida é possível comprovar, mesmo excluindo o baixo desempenho ou a ‘gordura’ do concurso, que no geral, independentemente da origem, os cursos de maior retorno são os mais almejados.

Observada a maior distribuição da demanda nos três níveis de retorno dos cursos com base na origem social e escolar, percebe-se uma adequação do desempenho alcançado em relação ao curso pretendido em todos os perfis de candidatos. O que confirma a literatura quando da ocorrência de um julgamento *a priori* por parte dos candidatos de suas chances de sucesso e da depuração social que há anterior ao exame (RIBEIRO e KLEIN, 1982). Como verificaram Braga *et al.* (2000) nos vestibulares da UFMG, com o insucesso dos que erram esta avaliação e tentam ir além de seus limites implicitamente já definidos.

Ainda que não seja possível inferir em que medida a construção e o “conhecimento” dessas (limitadas) chances são influenciados e resultantes de contextos sociais e econômicos desfavoráveis que possam ter erodido aspirações mais ampliadas, não parece haver um padrão de ocorrência nesse sentido. Não se descarta também algum tipo de viés de seleção referente à atração de clientela diferenciada exercida pela instituição estudada, com perfil de maior demanda por cursos de alto retorno.

Portanto, por meio da metodologia utilizada não foram encontradas evidências que indicassem um contexto de rebaixamento de aspirações, de adaptação de preferências, com base na origem social menos favorecida, uma vez que não são os candidatos com esse perfil os que alcançam melhor desempenho, os passíveis de subestimação na opção de curso. Entre os candidatos *top 10* (alto desempenho), os de origens escolar e econômica mais precária são minoria e têm menores chances de subestimação.

A superestimação evidencia não só o insucesso de candidatos de origem social e escolar mais precária na demanda por cursos de mais alto retorno, mas também pode funcionar como *proxy* do nível de aspiração dos inscritos. Na amostra que representa a concorrência mais *real*, verifica-se a concentração da demanda dos candidatos da primeira faixa de renda (até 3 S.M.) em cursos de alto retorno, e que estes eram majoritariamente egressos de escolas privadas. E tanto esses quanto os egressos de escolas estaduais tinham, em sua maioria, pais com Ensino Superior. Logo, pode-se interpretar que o contexto de renda baixa, mas com acesso ao ensino de melhor qualidade e melhor recurso parental, torna

mais ‘natural’ maiores aspirações. O mesmo se verifica na magnitude dos efeitos marginais para perfis de candidato representativos.

As mulheres confirmam a menor demanda em cursos de Exatas e os de alto retorno em geral, e o maior interesse em Educação e saúde/cuidados e têm maiores chances de subestimação. Porém, em alguns grupos e cursos, elas superam a demanda masculina, mesmo com desempenho médio inferior. Verificada a magnitude dos efeitos da origem escolar e do *background* cultural na atitude de superestimar, mantidos os valores típicos para as demais variáveis, a análise confirma o comportamento mais comedido das mulheres descrito na literatura. Ou suas menores aspirações, pela manutenção de menores probabilidades de superestimação mesmo quando o baixo desempenho é excluído, ou seja, desconsiderando possíveis candidatos descompromissados com o concurso.

Considerações finais

No caso brasileiro, a expansão da educação superior segue a trajetória verificada na maioria dos países: manutenção dos efeitos da origem e o aprofundamento da desigualdade, sobretudo quando se avalia a qualidade do acesso a este nível de ensino, a estratificação horizontal entre os campos de estudo. Contudo, aqui a redução da desigualdade de resultados assume caráter de maior complexidade, tanto no que se refere aos cursos como às instituições, pela ação do efeito da educação básica, cujo aumento da qualidade não acompanhou a universalização de sua oferta, tampouco precedeu a expansão da educação superior.

O sucesso no acesso à educação superior depende da capacidade dos candidatos, do desempenho, que por sua vez é fortemente relacionado à origem socioeconômica: quanto mais precária a origem do candidato menos provável é o acesso ao Ensino Superior e é mais improvável que este se dê por meio de cursos de alto retorno. Isso compromete o potencial do principal fator de promoção de mobilidade social ascendente via mercado de trabalho, a educação. O que se verifica no país é que aqueles de origem social menos favorecida que frequentam, majoritariamente, a escola pública de acesso universal, a estadual (no Ensino Médio), têm redução considerável na realização educacional e no potencial de competitividade.

De baixa qualidade, esta educação básica (re)produz desigualdades e representa o principal fator de limitação às aspirações educacionais/profissionais mais ampliadas. Concreta e objetivamente, porque seus egressos são academicamente menos capazes, não alcançam o desempenho necessário para disputar (e lograr êxito), em proporção representativa da demanda efetiva, o acesso aos cursos de maior retorno econômico. E isso resulta em uma perniciosa interação com o *background* socioeconômico e cultural dos indivíduos, quando o efeito esperado da escola seria o de mitigar ou reverter circunstâncias de uma origem social menos favorável.

Entre os de menor renda e egressos de escolas estaduais, por exemplo, é maior a candidatura a cursos de alto retorno econômico entre aqueles que possuem ao menos um dos pais com Ensino Superior. Candidatos do estrato social mais baixo estão sub-representados entre os candidatos *top10* (os passíveis de subestimação) e são,

majoritariamente (84,8%) egressos de escolas privadas e federais. Logo, em boa medida, o resultado dessa desigualdade de resultados, argumenta-se aqui, não pode ser creditado somente ao mérito e à capacidade diferenciada a depender da classe social de origem dos candidatos, uma vez que um fator potencialmente interveniente na equalização desses resultados, a escola, na prática, representa seu (principal) condicionante.

A demanda mais distribuída entre cursos dos três níveis de retorno (alto, médio e baixo) e a maior proporção de candidatura a cursos de baixo retorno entre candidatos de origem social menos favorecida, poderia ser interpretada, ao menos em parte, como resposta à percepção de que os cursos que dão acesso a carreiras e ocupações mais rentáveis como sendo aqueles em que candidatos de maior *status* socioeconômico têm maior adequação social às mesmas. Uma vez que esse não é o comportamento verificado na demanda de mais alto *status* social (concentrada em cursos de alto retorno). Contudo, argumenta-se que denota adaptação e convergência às possibilidades reais dos que não dispõem de potencial para disputar vagas em cursos mais rentáveis, mais seletivos.

Se a trajetória escolar desfavorece os de origem menos favorecida com a desidratação de suas aspirações pela consciência da menor habilidade/competitividade, aliado à influência dos fatores socioeconômicos, argumenta-se que o que ocorre é a adequação no sentido do ajuste funcional na opção de cursos. O incentivo e/ou o encorajamento à candidatura proporcionalmente maior a cursos/carreiras mais rentáveis não aumentaria a representação de indivíduos de origens social e escolar mais precárias matriculados em tais cursos a um patamar comparável à sua representação na demanda potencial (nem na efetiva), ao menos é o que se conclui para uma instituição de alto prestígio e alta seletividade como a UFRJ.

Não se evidencia, portanto, um processo de rebaixamento de aspirações do que se poderia atribuir ao conformismo à adversidade. Dado o histórico de naturalização na sociedade e mesmo da institucionalização, por meio do organograma da política educacional, da desigualdade de resultados educacionais, esse achado é particularmente relevante pela verificação da parcela de ‘responsabilidade’ da desigualdade de resultados que poderia ser atribuída ao comportamento da demanda na opção de cursos.

Assim, com exceção das normas sociais de gênero que talvez expliquem parte do comportamento feminino caracterizado por menores aspirações

educacionais/profissionais, por chances maiores de subestimação, não foram verificados indicativos no comportamento da demanda que sejam relevantes para a desigualdade de resultados educacionais. Configura-se talvez, o comportamento das mulheres como passível de investigação futura para de forma específica identificar possíveis processos de rebaixamento de aspirações no sentido de Elster e Sen. Esta conclusão se baseia na análise contextualizada, que considerou a estratificação da educação básica, a demanda efetiva ao Ensino Superior e o desempenho dos candidatos.

Embora não se possa generalizar tais achados, é possível supor que o comportamento aqui verificado reflita em boa medida o padrão de comportamento da demanda efetiva ao Ensino Superior público brasileiro, ao menos quando analisado em um processo de seleção baseado na concorrência de fato como o vestibular. A forma de seleção que hoje vigora na maioria das IES públicas, pela adesão ao ENEM/SISU, talvez até aprofunde o caráter segregativo da democratização promovida pelo ciclo de expansão mais recente da educação superior.

Dessa forma, embora o processo de expansão da educação superior no país tenha similaridades àqueles verificados em outros países, argumenta-se que a desigualdade de resultados deste nível de ensino em contexto brasileiro tem origem concreta, a educação básica. Etapa que teria, por definição, que ampliar horizontes e reduzir efeitos adscritos dos indivíduos.

Na abordagem sobre o papel de agência dos indivíduos na opção de cursos, a estratégia empírica aqui utilizada e seus achados podem ter subestimado ou superestimado o poder explicativo de determinados atributos para a questão de pesquisa proposta. Sobretudo pela impossibilidade de inclusão de variáveis diretamente relacionadas ao contexto familiar e cultural dos candidatos e outras que poderiam ser contextualizadas à opção de curso, dada à alta incidência de valores faltantes nessas variáveis nos dados disponibilizados. É possível ainda que interações entre variáveis (não incluídas nesta abordagem empírica) possam aumentar o poder explicativo da modelagem para a questão de pesquisa. Por outro lado, acredita-se que tenham sido utilizados os atributos já consagrados pela literatura em análises acerca das desigualdades de resultados educacionais.

Adicionalmente, na análise por grupo, a modelagem utilizada se mostrou sensível à baixa ocorrência da categoria de referência da variável resposta para o seu melhor ajuste.

Subestimar foi a atitude menos frequente de forma geral, tendo frequência por vezes diminuta em alguns grupos de cursos se comparada as demais categorias, como apresentado na análise exploratória dos dados. Dessa forma, a análise da atitude por grupos de cursos do Vestibular 2009 da UFRJ não se mostrou produtiva. Logo, as variações dos efeitos das variáveis em cada grupo, dado o perfil diversificado de cursos agrupados nos mesmos, não estão contempladas neste trabalho e demandam análises específicas futuras neste sentido.

Referências bibliográficas

AGRESTI, Alan. (2012) *Categorical data analysis*. New York, Wiley series in probability and statistics, third edition.

ALON, Sigal; DI PRETE, Thomas. (2015). Gender Differences in the Formation of a Field of Study Choice Set. *Sociological Science*. 2. 50-81. 10.15195/v2.a5.

ALVES DE BRITO, Murillo M. A dependência na origem: desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ANDRÉ. Marli Eliza D.A.; ALMEIDA, Patrícia C.A.; HOBOLD, Marcia S.; AMBROSETTI, Neusa B.; PASSOS, Laurizete F.; MANRIQUE, Ana Lúcia. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas e no nacional desenvolvimentismo (1930 - 1964). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.102–123, ago. 2006.

ANDREW, Megan. Effectively Maintained Inequality in U.S. Postsecondary Progress The Importance of Institutional Reach. *American Behavioral Scientist* .Vol 61, Issue 1, pp. 30 – 48. Jan,2017.

AURELIANO, Liana; DRAIBE, Sonia Miriam. A especificidade do “Welfare State” brasileiro. In: Projeto: A política social em tempo de crise: articulação institucional e descentralização. v.1. Reflexões sobre a natureza do bem-estar. pp. 120-178. CEPAL/MPAS. Brasília, 1989.

AYALON, Hanna.; YOGEV, Abraham. Field of study and students stratification in a expanded system of higher education: the case of Israel. *European Sociological Review*. Volume 21, n. 3, pp.227-241, Jul, 2005.

BARBOSA, Maria Lúcia O. O ensino superior no Brasil: credencial, mérito e os coronéis. In: BARBOSA, M.L.O.(Orgs.), Ensino Superior: expansão e democratização. Ed. 7 Letras, 2014. Rio de Janeiro. pp. 51-69.

BERTRAND, Marianne; PAN; Jessica; KAMENICA, Emir. (2015). Gender Identity and Relative Income Within Households. Quarterly Journal of Economics 130(2), 571-614.

BOLIVER, Vikki. Maximally Maintained Inequality and Effectively Maintained Inequality in Education: Operationalizing the Expansion- Inequality Relationship. Sociology Working Papers 2010-05. University of Oxford.

_____.How fair is access to more prestigious UK universities? 2013. The British Journal of Sociology. 2013 Volume 64 Issue 2.

_____.Misplaced optimism: how higher education reproduces rather than reduces social inequality. 2017. British Journal of Sociology of Education, 38:3, 423-432. February, 2017.

BOUDON, Raymond. Les causes de l'inégalité des chances scolaires. In: BOUDON, R.; CUIN, C.; MASSOT, A. (orgs.), L'axiomatique de l'inegalité des chances, Paris : L'Harmattan, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRAGA, M. M. PEIXOTO, M. C. L; BOGUTCHI, T. F. A demanda por vagas no ensino superior: análise dos vestibulares da UFMG na década de 90. 23ª Reunião Anped, Caxambu, 2000.

BRIDGES, D. Adaptive preference, justice and identity in the context of widening participation in higher education. Ethics and Education, 1(1), 15–28, 2006.

BRITTO, Ariana Martins; WALTENBERG, Fábio D. É atrativo tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. Estud. Econ., São Paulo, vol. 44, n.1, p.5-44, jan.-mar. 2014

BROWN, Sarah; SESSIONS John G. (2004). Signalling and screening. *In*: JOHNES, Geraint; JOHNES, Jill. (eds.), *International Handbook on the Economics of Education*. Cheltenham, UK,: Edward Elgar, pp.58-100.

BRUNELLO, Giorgio.; GIANNINI, Massimo. (2004). Stratified or comprehensive? The economic efficiency of school design. *Scottish Journal of Political Economy*, 51, 173–193.

BUSEMEYER, Marius; NIKOLAI, Rita. Education. *In*: CASTLES, F.; *et al.* (eds.). *The Oxford Handbook of the welfare state*. Oxford University Press, pp. 494-508, Oxford, 2010.

BYRNE, Delma; MCGOY, Selina. Effectively Maintained Inequality in Educational Transitions in the Republic of Ireland. *American Behavioral Scientist*. Vol 61, Issue 1, pp. 49 – 73. Jan, 2017.

BYUN, Soo-yong.; PARK, Hyunjoon. When Different Types of Education Matter: Effectively Maintained Inequality of Educational Opportunity in Korea. *American Behavioral Scientist*. Vol 61, Issue 1, pp. 94 – 113. Jan, 2017.

CARVALHO, Márcia Marques. Desigualdade de oportunidades no ensino superior: Mensuração, Determinantes e Políticas de Ação Afirmativa. Tese (Doutorado em Economia) – Faculdade de Economia Universidade Federal Fluminense, 2013.

_____.;WALTENBERG, Fábio. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil. *Revista Economia Aplicada*. vol.19 n.2 Ribeirão Preto. Apr./June 2015.

CENTRO DE PESQUISAS SOCIAIS DA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (CPS/FGV). Pesquisa ‘Você no Mercado de Trabalho’ de 2005. Disponível em <https://www.cps.fgv.br/cps/iv/>.

CORRELL, Shelley J. Gender and the Career Choice Process: The Role of Biased Self-Assessments. *Source: American Journal of Sociology*, Vol. 106, No. 6 (May 2001), pp. 1691-1730.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã – o ensino superior da colônia à era de Vargas, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1ª edição 1980; 3ª edição São Paulo: Editora da UNESP, 2007a.

_____ A universidade reformada – o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1ª edição 1988; 2ª edição São Paulo: Editora da UNESP, 2007b.

DAVIES, Scott; HAMMACK, Floyd M. (2005). The Channeling of Student Competition in Higher Education: Comparing Canada and the U.S. *The Journal of Higher Education* 76(1):89-106.

DAVIES, Scott; ZARIFA, David. The stratification of universities: Structural inequality in Canada and the United States. *Research in Social Stratification and Mobility* 30 (2011) 143–158.

DOBSON, Annette J. *An Introduction to Generalized Linear Models*. 2nd edn., Chapman & Hall/CRC, London, 2004.

DRAIBE, Sônia Miriam. *O Welfare State no Brasil: características e perspectivas*. Cadernos de Pesquisa. nº 8. NEPP/UNICAMP. Campinas, 1993.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, ago. 2015.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, p. 7-37, Julho, 2000.

ELSTER, J. Sour Grapes – Utilitarianism and the genesis of wants. *In: SEN, A; WILLIAMS, B. Utilitarianism and Beyond*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 219-238, 1982.

FARIA FILHO, L.M. (Org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERES JUNIOR, J. (2006) Ações Afirmativas, fronteiras raciais e identidades acadêmicas. In: FERES JUNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Orgs). Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: Unb.

FERREIRA, Marcelo Costa. Seleção social e o ensino superior das desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 80, n. 194, p. 53-70, jan./abr. 1999.

GAMBETTA, Diego. Were They Pushed Or Did They Jump?: Individual Decision Mechanisms in Education. Cambridge University Press, 1987.

GRAMANI, Maria Cristina Nogueira; SCRICH, Cintia Rigão. Influência do desempenho educacional na escolha da profissão. Cad. Pesquisa., São Paulo, v. 42, n. 147, p. 868-883.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2008. Disponível em: <https://2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhorendimento/pnad2015/def>. Acesso em 20/09/2017.

_____.PNAD Educação 2019. Disponível em:<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em 15/07/2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS Anísio Teixeira (INEP). Relatório Nacional PISA.

_____.Estatísticas da Educação Básica no Brasil. s/d. Disponível em http://portal.inep.gov.br/informacao-dapublicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486988. Acesso em 07/06/2019.

_____.Nota Técnica Nº 020/2014. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica1. Disponível em http://download.ineo.gov.br/mailling/2014/nota_tecnica_fornacao_docente.pdf. Acesso em 01/08/2016.

JACKSON, M.; JONSSON, O. (2013). Why does inequality of educational opportunities vary across countries? Primary and secondary effects in comparative context. *In* M. Jackson (Ed.), *Determined to succeed: Performance versus choice in educational attainment* (pp. 306–338). Stanford, CA: Stanford University Press.

JACKSON, M. (2013). How is inequality of educational opportunities generated? The case for primary and secondary effects. *In* M. Jackson (Ed.), *Determined to succeed: Performance versus choice in educational attainment* (pp. 1–34). Stanford, CA: Stanford University Press.

KLITZKE, Melina Kerber. Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ? Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

_____; Silva, Anna Paula G. A 'elite dos cotistas': política de cotas em cursos de prestígio da UFRJ. 3º seminário NUPPA Capacidades Estatais e Inovação. Colégio Brasileiro de Altos Estudos/UFRJ. Rio de Janeiro.. 2019. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

LIU, Xing. *Applied Ordinal Logistic Regression Using Stata*. 2015. SAGE

LONG, J. Scott.; FREESE, Jeremy. (2014). *Regression models for categorical dependent variables using stata*. (3rd edition ed.) College Station , TX: US: Stata Press.

LOURENÇO FILHO; BERGSTRÖM, Manoel. *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de organização*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília, 2001.

LUCAS, Samuel. R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*. Vol. 106, No. 6 (May 2001), pp. 1642-1690.

_____;BYRNE, Delma. Seven Principles for Assessing Effectively Maintained Inequality. *American Behavioral Scientist* 2017, Vol. 61(1) 132– 160.

MARE, R. Change and Stability of Educational Stratification. *American Sociological Review*, 46: 72-87.1981.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas , v. 30, n. 106, p. 15-35, Apr. 2009.

MARTIS, Felipe dos Santos; MACHADO, Danielle Carusi. Determinantes do acesso ao ensino superior no Brasil e a probabilidade de sucesso por curso. *Anais do XLIII Encontro Nacional de Economia [Proceedings of the 43rd Brazilian Economics Meeting]* from ANPEC - Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia.

MEDEIROS, Marcelo. A Trajetória do *Welfare State* no Brasil: Papel Redistributivo das Políticas Sociais dos Anos 1930 aos Anos 1990. IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Texto para discussão nº 852. Brasília, 2001.

MELLO e SOUZA, Alberto. Desempenho dos candidatos no vestibular e o sistema de cotas na UERJ. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 701-724, out./dez. 2012.

MENDES JUNIOR, A. A. F.; MELLO E SOUZA, A. Uma análise dos determinantes do acesso à universidade sob uma ação afirmativa: o caso da UERJ. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 40., 2013, Porto de Galinhas. *Anais... Porto de Galinhas: Anpec*, 2012. p. 1-20.

MENDES JUNIOR, A. A. F.; WALTENBERG, Fábio. Políticas de cotas não raciais aumentam a admissão de pretos e de pardos na Universidade? *Revista Planejamento e Políticas Públicas (PPP)* – IPEA. n. 44 | jan./jun. 2015.

MENEZES FILHO, N. Apagão de mão de obra qualificada? As profissões e o mercado de trabalho brasileiro entre 2000 e 2010. *Policy Paper nº 4*. São Paulo: Insper, 2012.

NOGUEIRA, C. M. M. Desafios teóricos na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: a escolha do curso superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 29., 2005, Caxambu. *Anais... São Paulo: ANPOCS*, 2005.

NUSSBAUM, Martha. C. Women and Human Development: the capabilities approach. Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/>
Acesso em 28/04/2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Education at a Glance 2019. Disponível em <http://inep.gov.br/education-at-a-glance>. Acesso em 20/01/2020.

OTRANTO, Celia Regina; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. Educação profissional do Brasil império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação. O Ensino e a Pesquisa em História da Educação. Aracaju, 2008.

PASSOS, Carmem Lúcia B. As representações matemáticas dos alunos do curso de magistério e suas possíveis informações: uma dimensão axiológica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

PARKER, Philip D; *et al.* A Multination Study of Socioeconomic Inequality in Expectations for Progression to Higher Education: The Role of Between- School Tracking and Ability Stratification. American Educational Research Journal. Volume: 53 issue: 1, pp. 6-32, 2016.

PARKER, S.; *et al.* Higher Education and Student Aspiration: A study of the adaptive preferences of Year 9 students in Corio, Victoria. Report to the Access & Equity Unit, Deakin University, Australia. Centre for Research in Education Futures and Innovation (CREFI), Deakin University, Melbourne, Australia, 2013.

PAUL, Jean-Jacques. e SILVA, Néilson do Valle. Conhecendo o seu lugar: a auto seleção na escolha de carreira. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Vol. 14, nº1, 1998.

PINKER, Steven. Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; COLLARES, Ana Cristina Murta. Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea – O caso brasileiro no final do século XX ao princípio do século XXI. 1.ed. Belo Horizonte, Fino Traço, 2014.

PRATES, Antônio Augusto Pereira; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. Caderno CRH, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-339, Maio/Ago. 2015

RABELO, Rachel P. Projeção da oferta de professores de matemática, física, química e biologia para a educação no Brasil até 2028. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015.

RAFTERY, Adrian; HOUT, Michael; Maximally Maintained Inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education. *Sociology of Education*, n. 66, p. 41-62, 1993.

REIMER, David; POLLAK, Reinhard. Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany. *European Sociological Review*, vol. 26, nº 4, 2010, pp.415–430.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 54, p. 41-87, 2011.

_____. Tendências da desigualdade de oportunidades no Brasil: mobilidade social e estratificação educacional. Instituto de Pesquisa Aplicada – IPEA. *Boletim Mercado de Trabalho - Conjuntura e Análise nº 62*, Abril 2017.

_____; SCHLEGEL, Rogerio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In. RIBEIRO, C. A. (Org.). *Juventudes e educação: escola e transições para a vida adulta no Brasil*. - 1.ed. - Rio de Janeiro : Azougue editorial, 2014.

_____ ; CENEVIVA, Ricardo; ALVES DE BRITO, Murillo Marschner Alves de. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. *In*: RIBEIRO, C. A. (Org.). Juventudes e educação: escola e transições para a vida adulta no Brasil. - 1.ed. - Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2014.

RIBEIRO, Sergio Costa. Mecanismos da escolha da carreira e estrutura social da Universidade. *Educação e Seleção*, 3. 93. 1981. Fundação Carlos Chagas, SP.

_____ ; KLEIN, Ruben. A divisão interna da Universidade: posição social das carreiras. *Educação e Seleção*, 529,1982. Fundação Carlos Chagas, SP

_____ ; Vestibular 88: Seleção ou Exclusão. *Educação e Seleção*, 18. julho, 1988. Fundação Carlos Chagas, SP.

_____ ; Acesso ao Ensino Superior: uma visão. *In*: Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo, no 1, jan. - 1990, p. 63-69.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior. Expansão e Democratização. *Cadernos do GEA*, n. 3, jan.-jun. 2013.

ROKSA, Josipa; LEVEY, Tania. What can you do with that degree? College major and occupational status of college graduates over time. *Social Forces*, vol. 89, nº.2, 2010, pp. 389-416.

SAMPAIO, H., 2000. O ensino superior no Brasil: o setor privado. São Paulo, Hucitec; FAPESP.

SANTOS, Wanderley Guilherme. Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira. Ed. Campus. Rio de Janeiro, 1979.

SEN, Amartya. Desigualdade Reexaminada. Tradução: Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. Desenvolvimento como Liberdade. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SCHWARTZMAN, Simon. A questão da inclusão social na universidade brasileira. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória. (Orgs.). Universidade pública e inclusão social - experiência e imaginação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SHAVIT, Y., ARUM, R., GAMORAN, A. Stratification in higher education: a comparative study. Stanford U. Press, 2007.

SILVA, Anderson Paulino. Reforma e Seletividade: fronteiras das desigualdades no acesso à Universidade. 2016. 172f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Nelson do Valle. Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil. In: SILVA, N. V; HASENBALG, C (eds.), Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo do Ciclo de Vida. Rio de Janeiro, Topbooks,2003.

SOARES, Dulce H. P. A escolha profissional: do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES J. F.; COLLARES A.C.M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Vol. 49, nº 3, 2006.

STICH, Amy E.; FREIE, Carrie. (edit.). The Working Classes and Higher Education Inequality of Access, Opportunity and Outcome. Edited by Amy E. Stich and Carrie Freie,2016.

TEIXEIRA, Marco A. P.; ROCHA, Camile C. da; MENEGOTTO, Patrícia V. Valores de Trabalho, Gênero e Escolha Profissional na Adolescência. Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas, Rio Grande do Sul, v.19, n.1, p. 79-89, 2006. Disponível em:<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/sociaisehumanas/article/view/1344>

THONSEM, Jens Peter. Maintaining Inequality Effectively? Access to Higher Education Programmes in a Universalist Welfare State in Periods of Educational Expansion 1984–

2010. *European Sociological Review*, Volume 31, Issue 6, Pages 683–696. December, 2015.

TRIVENTI, Moris. Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries. *European Sociological Review*, Volume 29, Issue 3, Pages 489–502. June, 2013.

TROW, Martin. Problems in the transition from elite to mass higher education. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, 1973.

_____. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <http://repositories.cdlib.org/igs/WP2005-4>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Proposta de plano quinquenal de desenvolvimento para a UFRJ: PDI. Rio de Janeiro: UFRJ, mar. 2006.

VALLE, Ione R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010.

_____. “Aqui é assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre”. In: *Reunião Anual da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*, 1., 2010, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2010.

_____; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação (Campinas)* [online]. Vol.18, n.2, pp. 459-485, 2013.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2006, vol.11, n.32, pp.226-237.

APÊNDICE - A Modelo *Logit* Multinomial

A formalização do modelo explicitada a seguir baseia-se em Agresti (2012), Dobson (2002).

O modelo logístico multinomial é uma generalização do modelo logístico, ambos possuem a mesma função de ligação canônica, a função logística. A utilização do modelo multinomial é adequada quando a variável resposta é categórica e politômica, podendo assumir J valores possíveis ($Y = 1, 2, \dots, J$), cujas categorias são mutuamente exclusivas e não possuem qualquer ordenamento implícito entre elas. Logo, a distribuição desta variável é multinomial.

Seja Y_i uma variável aleatória categórica e politômica, por consequência, $Y_i = 1, 2, \dots, J$. Na descrição da distribuição de probabilidade de Y_i é necessária a definição de um vetor aleatório \underline{Y}_i tal que $(Y_i = j)$ quando $(Y_{i1} = 0, Y_{i2} = 0, \dots, Y_{ij} = 1, \dots, Y_{iJ} = 0)$. Assim,

$$P(Y_i = j) = p_{i1}^{y_{i1}} \cdot p_{i2}^{y_{i2}} \cdot \dots \cdot p_{ij}^{y_{ij}} \cdot \dots \cdot p_{iJ}^{y_{iJ}} = p_{ij}^{y_{ij}}$$

sendo p_{ij} a probabilidade do indivíduo escolher a categoria j e

$$\sum_{j=1}^J p_{ij} = 1$$

Seja Z_j o número de sucessos (escolhas) da categoria j considerando n indivíduos. Dessa forma, a distribuição do vetor aleatório (Z_1, Z_2, \dots, Z_J) , satisfazendo a restrição

$$\sum_{j=1}^J Z_j = n$$

é dada pela seguinte expressão:

$$P(Z_1 = z_1, \dots, Z_j = z_j, \dots, Z_J = z_J) = \frac{n!}{z_1! z_1! \dots z_j!} p_1^{z_1} p_2^{z_1} \dots p_j^{z_j} \dots p_J^{z_J},$$

$$p_{ij} = p_j, \forall i = 1, \dots, n \text{ e } \forall j = j, \dots, J.$$

Na estimação dos parâmetros do modelo logístico multinomial a categoria J da variável resposta Y_i , $\forall i$, a soma das probabilidades de ocorrência das categorias da variável resposta é igual a 1:

$$S^J = \left\{ 0 \leq p_j \leq 1, j = 1, \dots, J, \sum_{j=1}^J p_{ij} = 1 \quad \forall i \right\}$$

No modelo, a relação entre a variável resposta e as variáveis explicativas é definido por $J - 1$ equações, de forma que a probabilidade de ocorrência de uma categoria $j \neq J$ é calculada em relação à categoria base J . A especificação do modelo logístico multinomial é dada por:

$$\ln \left(\frac{p(Y_i = j | \underline{x}_i)}{p(Y_i = J | \underline{x}_i)} \right) = \ln \left(\frac{p_{ij} | \underline{x}_i}{p_{iJ} | \underline{x}_i} \right) = \underline{x}_i' \underline{\beta}_j = \eta_{ij} \quad \forall j = 1, \dots, J - 1 \quad (1)$$

onde

$$\underline{x}_i' \underline{\beta}_j = \sum_{k=0}^K \beta_{jk} x_{ik},$$

com $x_i = 1$, sendo x_i e B_j vetores (coluna) de dimensão $(K + 1)$ e η_{ij} representa o preditor linear, uma função das variáveis explicativas, associado a cada categoria $j \neq J$ da variável

resposta. Para um modelo com K preditores e J categorias, são estimados $(K + 1) \times (J - 1)$ parâmetros.

Especificado o modelo em (1), é possível definir as probabilidades de ocorrência do evento de interesse:

$$p_{ij} = \frac{\exp(\underline{x}_i' \underline{\beta}_j)}{1 + \sum_{j=1}^{J-1} \exp(\underline{x}_i' \underline{\beta}_j)} \quad \text{e} \quad p_{iJ} = \frac{1}{1 + \sum_{j=1}^{J-1} \exp(\underline{x}_i' \underline{\beta}_j)} \quad (2)$$

Posteriormente ao ajuste do modelo e do cálculo das probabilidades de interesse se dá a análise das chances e das razões de chances. A chance (*odds*) refere-se à razão entre as probabilidades de ocorrência de uma categoria j e da categoria de base, neste caso a categoria J . A relação entre o logaritmo da chance em favor da ocorrência de uma dada categoria j e as variáveis explicativas do modelo é dada por uma função linear:

$$\ln(v_{ij}) = \ln\left(\frac{p_{ij} | \underline{x}_i}{p_{iJ} | \underline{x}_i}\right) = \ln\left(\frac{p_{ij}}{p_{iJ}}\right) = \underline{x}_i' \underline{\beta}_j \quad \forall_j = 1, 2, \dots, J - 1. \quad (3)$$

Aplicada a transformação exponencial em ambos os lados da equação acima tem-se:

$$v_{ij} = \frac{p_{ij}}{p_{iJ}} = \exp(\underline{x}_i' \underline{\beta}_j) \quad \forall_j = 1, 2, \dots, J - 1. \quad (4)$$

Como a chance é obtida pela razão entre as probabilidades de ocorrência das categorias, seus valores são sempre positivos. Definida uma categoria de referência de cada variável, a análise das demais categorias é feita em relação à de referência. Seja qual for a categoria de referência definida os resultados do modelo não são alterados, sua escolha visa apenas facilitar sua interpretação.

No caso da variável explicativa categórica e binária, a interpretação do seu efeito na chance em favor da ocorrência do evento j é obtida diretamente a partir do seu coeficiente.

Mantendo as demais variáveis constantes, um coeficiente positivo de uma variável explicativa x_{ik} implica no aumento da vantagem em favor da categoria j em relação a categoria de base J . Quando o coeficiente é negativo, expressa a relação inversa à descrita anteriormente.

Para comparar a chance de ocorrência da categoria j em dois diferentes níveis de uma variável explicativa categórica x_k usa-se a Razão de Chances (*odds ratio*) ou, no caso do modelo multinomial, também chamada de Razão de Risco Relativo, dada por:

$$\omega = \frac{v_j^{k^*}}{v_j^{k^{**}}} = \frac{\frac{P_{ij}}{P_{iJ}} \Big|_{x^{k^*}}}{\frac{P_{ij}}{P_{iJ}} \Big|_{x^{k^{**}}}} = \exp\left(\beta_j^{(k^*)} - \beta_j^{(k^{**})}\right) \quad (5)$$

onde

$$\left(\frac{P_{ij}}{P_{iJ}}\right) \Big|_{x^{k^*}}$$

é o valor da chance em favor da ocorrência da categoria j quando a variável é definida no nível x_{k^*} e β_{jk^*} é o parâmetro associado ao nível k^* da variável explicativa categórica. Igualmente para o nível k^{**} da variável explicativa.

Quando ω assume valor positivo, maior é a chance em favor da ocorrência da categoria j , comparada à categoria base J , para um indivíduo com característica x_{k^*} em relação a um indivíduo com característica $x_{k^{**}}$. De forma geral, a razão de chances compara se a probabilidade de ocorrência de um dado evento é a mesma para dois diferentes grupos de uma variável explicativa.

Estimação dos parâmetros e ajuste do modelo

A estimação dos parâmetros do modelo é feita pelo método da Máxima Verossimilhança. Seja a variável aleatória Y com J valores possíveis. Considerando que cada categoria j tem dois resultados possíveis: Y_{ij} se o i -ésimo indivíduo fez a escolha dessa categoria e $y_{ij}=0$, caso contrário. Na obtenção dos parâmetros obtêm-se as estimativas $\hat{\beta}_j, \forall j$, que maximizam a função de verossimilhança. A função de verossimilhança da variável Y é expressa por:

$$L(\underline{y}; p) = \prod_{i=1}^n p_{ij}^{y_{ij}} = \prod_{i=1}^n \frac{\exp(x_i' \underline{\beta}_j)}{1 + \sum_{j=1}^{J-1} \exp(x_i' \underline{\beta}_j)} \quad (6)$$

Para o modelo multinomial, em geral o ajuste é feito utilizando-se teste de Razão de Verossimilhança na comparação e modelos e seleção de variáveis como em modelos lineares generalizados. Trata-se da verificação da magnitude da distância entre as verossimilhanças dos modelos sob uma hipótese nula (H_0) e sob uma hipótese alternativa (H_1). Quanto menor o valor desta estatística, mais forte é a evidência a favor de (H_0) a qual estabelece que o modelo reduzido é tão adequado quanto o modelo completo. No ajuste dos modelos do estudo proposto foi utilizado o resultado da estatística AIC (do inglês *Akaike information criterion*) definida por (DOBSON, 2002):

$$AIC = -2l(\hat{\pi}; \mathbf{y}) + 2p$$

Dessa forma, busca-se aquele modelo que melhor explique o fenômeno estudado, sempre que possível, da forma mais simplificada. O Quadro A1 abaixo apresenta os valores da estatística AIC avaliados para o ajuste do melhor modelo para cada amostra.

Quadro A1. Estatística AIC para escolha de melhor modelo		
Bloco de variáveis	Amostra 1	Amostra 2
bloco 1	48609.560	36212.769
bloco 2	48809.603	36370.483
bloco 3	48654.624	36257.365
bloco 1+bloco 2	48526.551	36158.588
bloco 1+ bloco3	48342.658	36023.122
bloco 2+ bloco 3	48609.033	36227.210
saturado	48293.109	35991.993

Elaboração própria

Long e Freese (2014) advertem sobre a necessidade de cautela quanto ao emprego de testes sucessivos de forma a evitar *overfitting*, verificações que por vezes sobrepõem tais resultados ao julgamento do pesquisador e à lógica que envolve o fenômeno estudado na estimação do modelo. De acordo com os autores, é possível verificar ainda se categorias da variável resposta precisam ser combinadas por meio do teste Wald, como apresentado no Quadro A2 a seguir.

Quadro A2. Teste Wald para combinação de alternativas *			
Amostra 1	chi2	df	P>chi2
Subestimar & Acertar	78.680	12	0.000
Subestimar & Superestimar	180.469	12	0.000
Acertar & Superestimar	489.087	12	0.000
Amostra 2			
Subestimar & Acertar	66.631	12	0.000
Subestimar & Superestimar	131.881	12	0.000
Acertar & Superestimar	364.106	12	0.000

* H₀: Todos os coeficientes, exceto o intercepto, associados a um determinado par de alternativas são 0 (ou seja, as alternativas podem ser combinadas). Elaboração própria.

Finalmente, estimados os modelos, seus resultados, os coeficientes e as razões de chance, são apresentadas no Quadro A3 a seguir.

Quadro A3. Modelo multinomial de comportamento da demanda na opção de cursos								
Subestimar (ref.)	Amostra 1				Amostra 2			
	Acertar		Superestimar		Acertar		Superestimar	
	Coef. ¹	RC ²						
Idade	0.0106 (0.006)	1.011 (1.67)	-0.0138* (0.006)	0.986* (-2.23)	0.0147 (0.007)	1.015 (1.94)	-0.0102 (0.007)	0.99 (-1.37)
Sexo feminino	0.0807 (0.057)	1.084 (1.4)	0.317*** (0.055)	0.728*** (-5.76)	0.107 (0.066)	1.113 (1.63)	0.294*** (0.063)	0.746*** (-4.60)
Cor da pele não branco	0.152* (0.062)	1.164* (2.43)	0.239*** (0.06)	1.270*** (3.99)	0.159* (0.072)	1.172* (2.18)	0.256*** (0.069)	1.292*** (3.67)
Escola priv./fed. não	0.0715 (0.074)	1.074 (0.95)	0.176* (0.071)	1.193* (2.46)	0.032 (0.086)	1.033 (0.37)	0.138 (0.082)	1.148 (1.67)
Experiência sim	-0.138* (0.059)	0.871* (-2.32)	-0.164** (0.056)	0.849** (-2.88)	-0.141* (0.068)	0.869* (-2.04)	-0.146* (0.065)	0.864* (-2.22)
Pré-vestibular sim	0.132* (0.057)	1.141* (2.3)	0.146** (0.054)	1.157** (2.65)	0.165* (0.066)	1.179* (2.48)	0.139* (0.063)	1.149 (2.18)
Ens.Médio regular não	0.0536 (0.070)	1.055 (0.76)	0.229*** (0.067)	1.257*** (3.4)	0.0503 (0.081)	1.052 (0.62)	0.225** (0.077)	1.252** (2.89)
Renda familiar/mês								
De 3 a 5 S.M.	-0.278** (0.086)	0.757** (-3.23)	0.354*** (0.082)	0.702*** (-4.31)	-0.233* (0.100)	0.792* (-2.33)	-0.304** (0.095)	0.738** (-3.18)
De 5 a 10 S.M.	0.338*** (0.086)	0.713*** (-3.89)	0.462*** (0.082)	0.630*** (-5.58)	0.349*** (0.099)	0.705*** (-3.50)	0.477*** (0.095)	0.621*** (-5.02)
Acima de 10 S.M.	0.00928 (0.091)	1.009 (0.1)	0.408*** (0.087)	0.665*** (-4.64)	0.0428 (0.106)	1.044 (0.41)	0.375*** (0.102)	0.687*** (-3.69)
Pais c/ Ens. Superior sim	-0.0101 (0.055)	0.99 (-0.18)	0.114* (0.053)	1.121* (2.15)	0.0134 (0.065)	1.014 (0.20)	0.102 (0.062)	1.107 (1.62)
Trabalhar sim	0.295*** (0.059)	0.745*** (-4.99)	0.455*** (0.056)	0.634*** (-8.06)	0.316*** (0.068)	0.729*** (-4.60)	0.481*** (0.065)	0.618*** (-7.33)
_cons	1.72*** 0.160	5.605*** 10.71	3.372*** 0.155	29.159 21.65	3.296*** 0.190	4.938*** 8.39	1.597*** 0.184	27011*** 17.90
N	31.805				23.862			
AIC	48.293.109				35.991.993			

1 - Erro padrão entre parênteses; 2 - Estatística t entre parênteses. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001.

Como os coeficientes estimados não representam diretamente as respostas marginais das variáveis explicativas e são de difícil interpretação, os resultados de maior interesse dos modelos ajustados mostram a razão de chance, as probabilidades preditas que apresentadas graficamente auxiliam na sua interpretação e os efeitos marginais.

A razão de chance refere-se à mudança proporcional de ocorrência da categoria em análise em relação à categoria de referência quando a variável explicativa muda em uma unidade. Um valor de RC menor que 1 indica maior chance de ocorrência da categoria de referência, um valor de RC maior que 1 indica chance maior de ocorrência da categoria de comparação (em análise).

As probabilidades preditas referem-se a uma maneira de avaliar a capacidade preditiva do modelo que é comparar valores previstos e valores observados. Em modelos multinomiais pode ocorrer uma tendência de estes preverem a maioria ou todas as observações em uma categoria, mesmo que as variáveis pareçam ter efeitos significativos; isso é especialmente verdadeiro se a variável dependente estiver muito inclinada em uma categoria (LONG e FREESE, 2014). Dessa forma, o cálculo das probabilidades previstas e em seguida a verificação do quão próximo à proporção de casos em cada categoria corresponde a essas probabilidades (usualmente apresentadas graficamente), dado um “padrão” específico de valores de variáveis independentes, contorna tal ocorrência.

Como as comparações das chances são feitas sob a condição de que todas as demais variáveis sejam mantidas constantes no modelo, os efeitos marginais são uma maneira de apresentar resultados como diferenças nas probabilidades, o que pode ser mais informativo do que chances em que não se tem noção da magnitude. Esta última difere dependendo do valor para os quais as variáveis estão fixas e o sinal do coeficiente do modelo não é, necessariamente, o mesmo que o sinal do efeito marginal correspondente (LONG e FREESE, 2014; LIU, 2015). No caso dos efeitos marginais para valores representativos, é possível escolher intervalos de valores para uma ou mais variáveis independentes e verificar como os efeitos marginais diferem nesse intervalo. Dessa forma, os efeitos marginais podem ser intuitivamente significativos, ao mesmo tempo em que mostram como os efeitos das variáveis variam de acordo com outras características do indivíduo (WILLIAMS, 2012).

ANEXO 1. Questionário socioeconômico Vestibular 2009 – UFRJ

CONCURSO DE ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO 2009

QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS

Este questionário segue a recomendação do Programa Nacional dos Direitos Humanos, a fim de avaliar até que ponto a democratização do acesso ao ensino superior vem contemplando diferentes segmentos de classe da população brasileira. Pedimos que você responda às perguntas relativas a suas características pessoais e a sua formação educacional. Registre a letra que corresponde a sua resposta, em cada item, na quadricula correspondente do quadro "Informações Socioculturais" no Requerimento de Inscrição. As informações solicitadas destinam-se, exclusivamente, à pesquisa de aspectos socioculturais. Agradecemos a sua colaboração.

1 - Local onde fez a maior parte do ensino médio:

- Na cidade do Rio de Janeiro A
- Em outra cidade do Estado do RJ B
- Na Região Sudeste (exceto RJ) C
- Na Região Sul D
- Na Região Norte e Centro-Oeste E
- Na Região Nordeste F
- Em outro país G

2 - Você frequentou o ensino fundamental:

- Todo em escola pública A
- Todo em escola particular B
- Maior parte em escola pública C
- Maior parte em escola particular D

3 - Que curso de ensino médio você fez?

- Atual curso de ensino médio A
- Técnico B
- Magistério do Ensino Fundamental
("Curso Normal") C
- Supletivo D
- Outro E

4 - Você frequentou o ensino médio:

- Todo em escola pública A
- Todo em escola particular B
- Maior parte em escola pública C
- Maior parte em escola particular D

5 - Em que turno você cursou a maior parte do ensino médio?

- Manhã A
- Tarde B
- Noite C
- Integral (manhã e tarde) D

6 - Você mudou de colégio na última série do ensino médio?

- Não A
- Sim, para uma escola mais conceituada B
- Sim, por razões de localização C
- Sim, por razões de ordem financeira D
- Sim, por outras razões E

7 - Você frequentou "cursinho"?

- Não A
- Sim, por um semestre B
- Sim, por um ano C
- Sim, por mais de um ano D

8 - Ano de conclusão do curso de ensino médio:

- 2008 A
- 2007 B
- 2006 C
- 2005 D
- 2004 ou antes E

Universidade Federal do Rio de Janeiro

MANUAL DO CANDIDATO

CONCURSO DE ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO 2009

9 - Você pretende se candidatar:

Somente a este concurso de seleção	A
A outros vestibulares, com a mesma opção de curso	B
A outros vestibulares, com outra opção de curso	C

10 - Você já prestou algum exame vestibular?

Não	A
Sim, mas não obtive classificação no curso desejado	B
Sim, fui classificado para o curso desejado, mas não para a instituição desejada	C
Sim, mas mudei de idéia quanto ao curso	D
Sim, mas não pude arcar com as despesas	E
Sim, outra situação	F

11 - Em relação aos programas para as provas deste concurso:

Você não sabe que os programas existem	A
Você apenas ouviu falar deles	B
Você os leu, mas não estuda por eles	C
Você estuda por eles	D

12 - Se você pudesse escolher o turno em que irá estudar, daria preferência ao:

Turno da noite	A
Diurno, mas aceitaria frequentar o curso à noite	B
Diurno sem aceitar frequentar o curso à noite	C

13 - Como você se posiciona frente aos cursos oferecidos pela UFRJ?

Somente me interesso pelo curso em que estou me inscrevendo	A
Aceitaria vaga em determinado curso da mesma área	B
Aceitaria vaga em qualquer curso da mesma área	C
Aceitaria vaga em determinado curso de outra área	D
Aceitaria vaga em qualquer curso de qualquer área	E

14 - Fator principal para sua escolha de curso:

Mercado de trabalho	A
Prestígio social da profissão	B
Adequação às aptidões pessoais	C
Baixa concorrência pelas vagas	D
Amplas possibilidades salariais	E

15 - Fator que mais influenciou sua opção pela UFRJ:

É a única que oferece o curso pretendido	A
É a que oferece o melhor curso pretendido	B
É a que oferece horário mais adequado	C
É pouco procurada; é mais fácil a classificação	D
É a de mais fácil acesso	E
É para onde deve ir a maioria dos meus amigos	F

16 - O que você mais espera de um curso universitário?

Cultura geral ampla	A
Formação voltada para o mercado de trabalho	B
Formação teórica voltada para a pesquisa	C
Formação acadêmica para melhorar a atividade prática	D
Conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivemos	E
Conhecimentos que melhorem meu nível de instrução	F

17 - Nível de instrução de seu pai:

Nenhum ano de estudo	A
Menos que a 4ª série do ensino fundamental	B
4ª série completa do ensino fundamental	C
Mais que a 4ª série e menos que a 8ª série do ensino fundamental	D
Ensino fundamental completo	E
Ensino médio incompleto	F
Ensino médio completo	G
Superior incompleto	H
Superior completo	I

18 - Nível de instrução de sua mãe:

Nenhum ano de estudo	A
Menos que a 4ª série do ensino fundamental	B
4ª série completa do ensino fundamental	C
Mais que a 4ª série e menos que a 8ª série do ensino fundamental	D
Ensino fundamental completo	E
Ensino médio incompleto	F
Ensino médio completo	G
Superior incompleto	H
Superior completo	I

19 - Situação financeira de seu pai:

Está empregado	A
Está desempregado	B
É aposentado	C
Vive de renda	D
É falecido	E
Não tenho informação	F

20 - Situação financeira de sua mãe:

É dona de casa	A
Está empregada	B
Está desempregada	C
É aposentada	D
Vive de renda	E
É falecida	F
Não tenho informação	G

21 - Ocupação principal de seu pai:

Empresário	A
Proprietário	B
Executivo	C
Ocupação que exige instrução de nível superior	D
Ocupação que exige instrução de nível médio	E
Ocupação manual	F
Trabalhador rural	G

22 - Ocupação principal de sua mãe:

Empresária	A
Proprietária	B
Executiva	C
Ocupação que exige instrução de nível superior	D
Ocupação que exige instrução de nível médio	E
Ocupação manual	F
Trabalhadora rural	G

23 - Renda mensal total de sua família:

Atenção: some todos os salários brutos dos membros de sua família que trabalham e que estejam morando em sua casa. Inclua o seu salário, caso você trabalhe. Se for casado, refira-se à sua própria família.	
Até 1 salário mínimo (SM)	A
De 1 até 3 SM	B
De 3 até 5 SM	C
De 5 até 10 SM	D
De 10 até 20 SM	E
De 20 até 30 SM	F
Mais de 30 salários mínimos	G

MANUAL DO CANDIDATO

CONCURSO DE ACESSO AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO 2009

- 24 - Qual a sua participação na vida econômica da família ?**
 Você não trabalha e seus gastos são financiados A
 Você trabalha, mas recebe ajuda financeira B
 Você trabalha e é responsável pelo seu sustento C
 Você trabalha e contribui para o sustento da família D
 Você trabalha e é responsável pelo sustento da família E
- 25 - Pretende trabalhar durante o curso superior?**
 Não A
 Sim, apenas em estágio para treinamento B
 Sim, mas apenas nos últimos anos de estudo C
 Sim, desde o primeiro ano, em tempo parcial D
 Sim, desde o primeiro ano, em tempo integral E
- 26 - De quantas pessoas é composta a sua família?**
 Vivo só A
 Duas B
 Três C
 Quatro D
 Cinco E
 Seis ou mais F
- 27 - Somando-se o número de salas com o número de quartos da casa de sua família (não incluindo as dependências de empregados), o número total é:**
 1 ou 2 A
 3 B
 4 C
 5 D
 Mais de 5 E
- 28 - A casa em que reside sua família:**
 É própria, já quitada A
 É própria, não acabou de pagar B
 É alugada C
 Tem outra forma de ocupação D
- 29 - Sua família possui sítio, casa de praia ou fazenda onde passa fins de semana ou férias?**
 Sim A
 Não B
- 30 - Sua família:**
 Não tem automóvel A
 Tem um automóvel B
 Tem dois automóveis C
 Tem mais de dois automóveis D
- 31 - Quantos livros você acha que tem em sua casa?**
 Nenhum A
 Até 20 livros B
 De 21 a 50 livros C
 De 51 a 100 livros D
 De 101 a 200 livros E
 De 201 a 500 livros F
 Mais de 500 livros G
- 32 - Quantos livros, em média, você lê por ano?**
 Nenhum A
 1 a 2 B
 3 a 5 C
 6 a 10 D
 11 ou mais E
- 33 - Você domina uma língua estrangeira?**
 Sim, fluentemente A
 Sim, razoavelmente B
 Não, mas gostaria de aprender C
 Não e não sinto necessidade de aprender D
- 34 - Qual o seu principal meio de informação?**
 Jornal A
 Televisão B
 Internet C
 Rádio D
 Revista E
 Outras pessoas F
 Não tenho me mantido informado G
- 35 - Você lê jornal?**
 Não A
 Sim, ocasionalmente B
 Sim, todos os domingos C
 Sim, diariamente D
- 36 - Que seção do jornal você prefere ?**
 Política A
 Economia B
 Esportes C
 Cultura D
 Notícias Internacionais E
 Notícias Locais F
 Quadrinhos G
 Ciência H
 Informática I
 Outros Assuntos J
- 37 - Você frequenta cursos extracurriculares? (Marque o que ocupa o maior número de horas)**
 Não A
 Sim, Línguas Estrangeiras B
 Sim, Ginástica/Balé/Esportes C
 Sim, Música/Artes D
 Sim, outros E
- 38 - Você tem acesso a microcomputador?**
 Não A
 Sim, em casa B
 Sim, em outros locais C
- 39 - Você usa microcomputador principalmente para:**
 Não uso A
 Trabalhos escolares B
 Jogos C
 Fins profissionais D
 Outros E
- 40 - Você tem acesso à Internet?**
 Não A
 Sim, apenas em casa B
 Sim, apenas no trabalho C
 Sim, em mais de um local D
- 41 - Como você reconhece a sua cor ou raça?**
 Branca A
 Preta B
 Amarela C
 Parda D
 Indígena E

Universidade Federal do Rio de Janeiro