UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Bárbara Campos de Carvalho

COMO EXPLICAR A PARTICIPAÇÃO NO ENEM?
REVISÃO DOS CONDICIONANTES E PROPOSTA DE PESQUISA

Belo Horizonte

2016

BÁRBARA CAMPOS DE CARVALHO

COMO EXPLICAR A PARTICIPAÇÃO NO ENEM?
REVISÃO DOS CONDICIONANTES E PROPOSTA DE PESQUISA

Monografia apresentada ao Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Gestão Pública.

Orientadora: Dr.ª Ana Paula Karruz

Belo Horizonte

2016

BÁRBARA CAMPOS DE CARVALHO

COMO EXPLICAR A PARTICIPAÇÃO NO ENEM? REVISÃO DOS CONDICIONANTES E PROPOSTA DE PESQUISA

Monografia apresentada ao Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Gestão Pública.

Dr.ª Ana Paula Karruz – UFMG (Orientadora)

Prof. Dr. Bruno Lazzarotti Diniz Costa – Fundação João Pinheiro (Banca Examinadora)

Prof. Dr. Eduardo Moreira da Silva – UFMG (Banca Examinadora – Suplente)

Belo Horizonte, 24 de Junho de 2016.

AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento é para o dono de tudo, Deus, o que me deu oportunidade de viver e aprender em todos os momentos da vida em especial os vividos até aqui. Agradeço a minha mãe que é a base de tudo na minha vida e é em quem me inspiro todos os dias, faço isso por você e pra você. Ao meu pai pelo apoio e dedicação. A minha irmã que alegra meus dias e me incentiva sempre. A minha grande amiga Emily que me ajudou e me inspirou todo esse tempo com seu carinho, amor e atenção de sempre. Ao Thiago que compartilhou comigo os momentos difíceis e felizes em todo esse caminho e que está e sempre esteve junto me ajudando e apoiando com seu carinho e amor.

Agradeço as minhas amigas de curso, em especial a Bianca, que sempre esteve comigo me ajudando e dando puxões de orelha, que fizeram toda a diferença nesse percurso. Agradeço muito a Ana Paula Karruz, minha professora e orientadora, que com muito carinho, paciência e dedicação me orientou e me ajudou muito nesse trabalho. Você é uma pessoa muito especial e que tem o dom de passar seu conhecimento com muito carinho aos seus alunos, a você meu muito obrigado. Agradeço também aos Profs. Bruno Lazzarotti Diniz Costa e Eduardo Moreira da Silva, que muito nos honram com seu aceite em participar da banca examinadora.

Agradeço as minhas amigas (os) da Secretaria de Estado de Esportes, em particular as meninas do Núcleo, que tiveram muita paciência e carinho comigo me amparando em todos os momentos. Agradecimento especial a Mércia Helena, a melhor chefe e melhor amiga que pude encontrar na vida e que sem dúvidas é a pessoa em quem me espelho e que me motiva a melhorar sempre.

RESUMO

O presente trabalho busca descrever os fatores que influenciam a decisão dos jovens em prestar ou não o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este exame é a principal porta de entrada para universidades; abster-se dele pode inviabilizar o acesso à educação superior – uma qualificação cada vez mais esperada no mercado de trabalho e que se associa com salários expressivamente mais elevados. Inicialmente, procede-se a um levantamento de perspectivas teóricas sobre as decisões enfrentadas pelos indivíduos em potencial transição para a educação terciária, com ênfase na afiliação epistemológica de estudos sobre a escolha entre cursos, escolha essa considerada *proxy* conceitual para fatores atinentes à participação no ENEM. Reporta-se também a literatura empírica sobre benefícios, custos e riscos de um diploma de graduação, e o efeito escola. Da revisão bibliográfica emerge um inventário de aprendizados sobre os condicionantes da transição para o ensino superior. Conclui-se que os fatores dos quais depende a participação em exames vestibulares têm sido parcamente explorados, e pouco se sabe sobre os mecanismos envolvidos nesse processo. No sentido de preencher essa lacuna, propõe-se um desenho de pesquisa qualitativa sob a perspectiva da representação social. É delineado um estudo para identificar a imagem que os jovens concluintes do ensino médio têm sobre o ENEM e instituições de ensino superior. A partir dessas representações, gestores públicos poderão melhor balizar políticas para incentivar jovens a buscarem a universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Transição para o ensino superior. Escolha racional. Disposições incorporadas. Representação social.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Concluintes do ensino médio, de acordo com participação no ENEM 2014 (Brasil).....10

LISTA DE QUADROS

Quadro A1. Inventário de condicionantes sobre a transição para o ensino superior: processos, mecanismos e fatores.....44

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9

2 ENTENDENDO O ENEM 13

2.1 ENEM como teste de entrada para o ensino superior 13

2.2 Regras para divulgação da nota média no ENEM por escola 14

3 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA 16

3.1 Exclusão “imposta” ou voluntária? 16

4 REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA EMPÍRICA 20

4.1 Benefícios privados da educação superior e a escolha por carreiras 20

4.2 Barreiras ao acesso: riscos e custos do ensino superior 23

4.3 Efeito da escola no desempenho educacional e participação no ENEM 28

5 INVENTÁRIO DE INFLUÊNCIAS SOBRE A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR 31

6 DESENHO DE PESQUISA PROPOSTO 33

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 37

8 APÊNDICE 44

1 INTRODUÇÃO

A diminuição da desigualdade educacional é crítica para a redução da desigualdade salarial e social no Brasil. Entre o pessoal ocupado, a remuneração média mensal de 2012 para indivíduos com nível superior foi de 7,1 salários mínimos, mais de três vezes superior à dos demais trabalhadores (2,2 salários mínimos), conforme informações do Cadastro Central de Empresas – Cempre (IBGE, 2014). Também é crítica a influência do ensino superior sobre a participação no mercado de trabalho. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua referentes ao primeiro trimestre de 2016 apontam uma taxa de desocupação de 12,7% entre os trabalhadores com apenas o nível médio, versus 5,9% entre os que haviam se formado na graduação[1] (IBGE, 2016).

Para os detentores de um diploma do ensino médio, prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um primeiro movimento em direção à educação terciária. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pela formulação e aplicação do ENEM, o resultado dessa prova é utilizado para "compor a avaliação da qualidade do Ensino Médio no País; subsidiar a implementação de políticas públicas; criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio; desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira; estabelecer critérios de acesso do participante a programas governamentais; selecionar candidatos para o ensino superior; e constituir parâmetros para a autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho" (INEP, 2015, p. 4). Mormente, o ENEM tem sido a porta de entrada para várias instituições de ensino superior, que o adotam em isolamento ou associado a avaliações próprias. O exame é, também, requisito para acesso a diferentes benefícios educacionais, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), Ciência sem Fronteiras, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico de Emprego (Pronatec) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

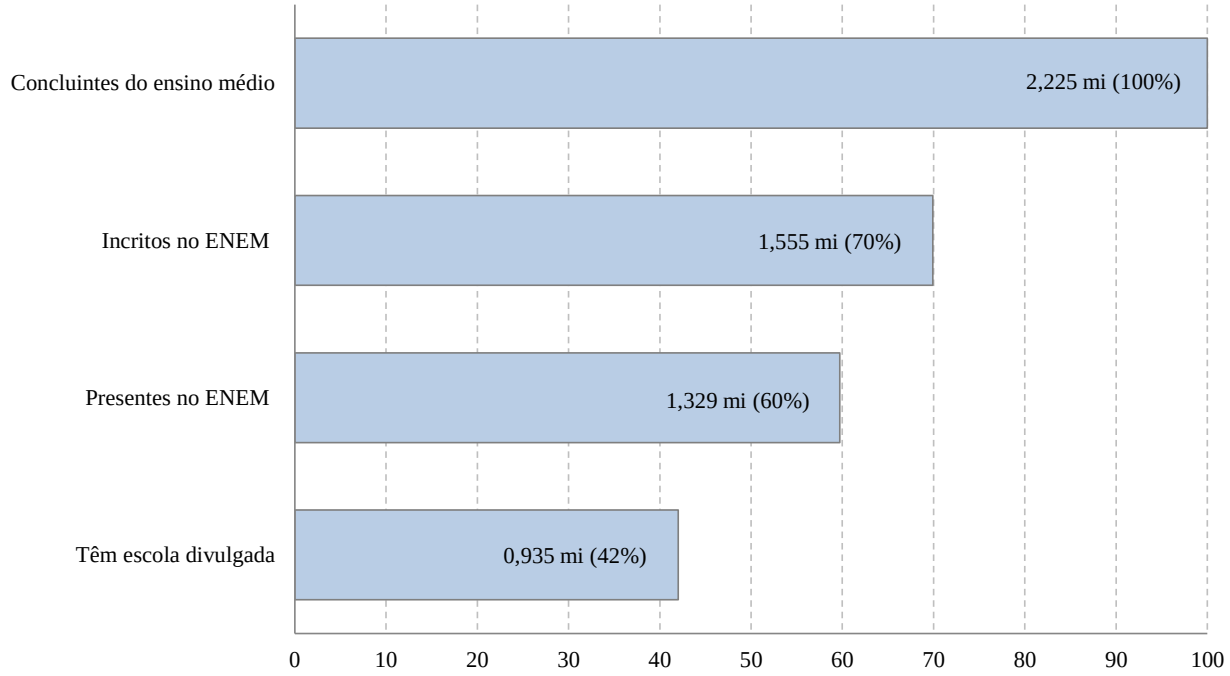
A Figura 1 ilustra uma espécie de funil, onde inicialmente se contabilizam todos os concluintes do ensino médio em 2014, sendo esse contingente sucessivamente podado até que se identifique o percentual que de fato participou do ENEM naquele ano[2]. Dos 2,2 milhões de concluintes do ensino médio em 2014, cerca de 1,5 milhão (70%) inscreveram-se no ENEM; 1,3

[1] Naturalmente, existe uma autosseleção de pessoas mais produtivas no ensino superior. Mas isso não torna o acesso à graduação justo dadas as competências dos indivíduos, pois estas são formatadas em um sistema educacional ainda bastante desigual.

[2] O ano de 2014 é o último para o qual microdados do ENEM estão disponíveis.

milhão (60%) estiveram presentes às provas. Note-se que apenas 0,9 milhão de participantes vieram de escolas para as quais resultados de desempenho médio foram divulgados. Essa diferença de percentuais sugere que a participação no exame não é uniformemente variada, mas está concentrada em escolas e, possivelmente, regiões. A divulgação do ENEM por escola funciona como um elemento balizador de decisões familiares (sobre onde matricular os filhos) e pedagógicas (sobre quais áreas do conhecimento precisam de maior atenção na estrutura curricular das unidades escolares). Na divulgação por escola, além das médias por área de conhecimento, é possível checar quantos alunos cursaram o ensino médio completo na escola, o percentual de professores que atuam em sua área de formação, taxas de reprovação e abandono[3].

Figura 1. Concluintes do ensino médio, de acordo com participação no ENEM 2014 (Brasil)



Observações: Considera apenas concluintes do ensino médio regular (i.e., exclui a educação de jovens e adultos e o ensino especial).
Fonte dos dados brutos: Microdados do Censo Escolar 2014 e do ENEM 2014.

[3] Apesar de ter bastante notoriedade, essa divulgação representa apenas uma fração das escolas e dos concluintes do ensino médio. De um lado, as regras para divulgação, ao buscarem preservar o anonimato de estudantes em turmas muito pequenas, previnem a disseminação de médias de desempenho no ENEM das escolas que possuam menos de dez alunos participantes no exame. De outro, essas mesmas regras, evitando publicar números que não sejam representativos do alunado de uma escola, inibem a divulgação de resultados para escolas onde menos de 50% dos concluintes do ensino médio prestaram o teste. Dada a relativamente baixa participação no ENEM, o desempenho médio dos estudantes (e outros indicadores) de uma parcela considerável das escolas brasileiras não é trazido ao grande público.

Quais condições poderiam deprimir a demanda por ensino superior, pelo menos como revelada pela participação no ENEM? A turbulência econômica parece ser uma delas. Pesquisa encomendada pelo Semesp (Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior) ao Instituto Data Popular indica que "perda de emprego, dificuldade para pagar mensalidades ou perder a bolsa" são as principais preocupações de potenciais candidatos a uma vaga na faculdade (SALDAÑA, 2016). Esse estudo entrevistou 800 pessoas com ensino médio completo porém fora do superior, com idade entre 20 e 40 anos e renda familiar entre R$ 1.800 e R$ 3.400 (classe C). Entretanto, dificilmente essas apreensões são as únicas considerações em jogo, dada a rede de instituições públicas de ensino superior gratuitas e os programas de assistência estudantil.

A participação relativamente baixa e provavelmente localizada é preocupante, tendo em vista a vasta gama de instituições de ensino superior e políticas públicas para as quais o ENEM funciona como porta de entrada. Em regiões onde há diversas opções de universidades em que são utilizados outros testes de entrada – e.g., Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – é possível que uma participação aquém do esperado seja fruto de interesse específico em cursar programas dessas instituições. Todavia, acredita-se que esta hipótese não se aplique a muitas regiões do país. Os custos com a inscrição no exame também não são uma explicação suficiente, já que egressos da rede pública podem solicitar isenção desse ônus.

De outro ponto de vista, enquanto a inscrição no ENEM e a presença às provas sejam em si atos individuais, a decisão de fazê-los pode não ser. Considere, por exemplo, a expectativa de alguns pais em relação à continuidade dos estudos dos seus filhos, exigindo que estes prestem o exame. Por outro lado, jovens de famílias onde ninguém frequentou a faculdade podem se desencorajar a tentar processos vestibulares, por acreditarem que o ambiente universitário não seja "para eles". Portanto, uma reflexão sobre as causas da participação deve posicionar-se diante de diferentes visões quanto às desigualdades educacionais e os processos decisórios na transição para o ensino superior.

Dado o contexto de exclusão do ENEM de uma grande parcela dos concluintes do ensino médio, este trabalho dedica-se a endereçar as seguintes questões:

1) Quais fatores poderiam explicar a participação no ENEM?

2) Que estratégias analíticas poderiam apoiar uma investigação empírica sobre esses fatores e mecanismos decisórios associados?

Além desta introdução, o trabalho contempla outras cinco seções, sucedidas pelas referências bibliográficas e um apêndice. A seção 2 caracteriza o ENEM e sua divulgação. A seção 3 oferece uma visão geral das perspectivas teóricas sobre as decisões enfrentadas pelos indivíduos em potencial transição para a educação terciária, com ênfase na afiliação epistemológica de estudos sobre a escolha entre cursos, escolha essa considerada *proxy* conceitual para fatores atinentes à participação no ENEM. A quarta seção ocupa-se da revisão da literatura empírica, com foco nos benefícios, custos e riscos de um diploma de graduação, e o efeito escola. A seção 5 sintetiza os aprendizados das seções precedentes e endereça diretamente a primeira pergunta de pesquisa. A seção 6 dialoga com a segunda pergunta, propondo um desenho de pesquisa qualitativa sob a perspectiva da representação social.

2 ENTENDENDO O ENEM

2.1 ENEM como teste de entrada para o ensino superior

O ENEM é o principal teste de entrada no ensino superior. Este exame tem caráter opcional e parte do interesse do indivíduo em prestá-lo. Sua função inicial, quando criado em 1998, era a de avaliar o desempenho dos estudantes que estavam saindo do ensino médio. A prova era composta de 63 questões e acontecia em um único dia. Desde sua concepção, o exame propõe-se a reduzir o foco no conteúdo pelo conteúdo (RAMALHO, NÚÑEZ, 2011). Os itens do ENEM contemplam um conjunto de competências (possibilidades cognitivas como domínio de linguagens, capacidade de argumentação e elaboração de propostas) e habilidades (interações entre competências), sistematizadas em matrizes de competências (INEP, 1998; VIGGIANO, GUARIGLIA, MATTOS, 2010). Essas matrizes foram construídas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e das matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), explicam Viggiano e Mattos (2013).

Em 2009, a estrutura do exame foi transformada, passando para 180 questões divididas em dois dias (90 questões em cada), mas mantendo os cinco campos de conhecimento, que são: Ciências Naturais e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Redação. Outra mudança referiu-se à sistemática de pontuação no exame. Anteriormente, calcava-se na Teoria Clássica de Itens, que considera somente o número de questões acertadas; a partir de 2009, migrou-se para a Teoria de Resposta ao Item, que, *grosso modo*, atribui a cada questão da prova um "peso" diferente, conforme seu poder discriminante.

Há uma metodologia específica para aplicação do ENEM. Com o fito de dificultar a ocorrência de fraudes, cada prova tem quatro tipos de cadernos diferentes, todos com os mesmos itens, porém diferindo pela cor e pela ordem das questões. Ademais, os alunos que se inscrevem no ENEM respondem a um questionário que afere o nível socioeconômico (incluindo tópicos como a renda familiar e a escolaridade dos pais), identifica a escola e condições de trabalho, entre outras.

Com as mudanças de 2009, o ENEM tornou-se passaporte para várias instituições de ensino superior públicas, que optam apenas pelo ENEM ou pelo uso do exame mais avaliações próprias da instituição. Também, o exame passou a ser requisito para o acesso a diferentes políticas educacionais (detalhadas adiante), como Prouni, Ciência sem Fronteiras, Pronatec, Fies, Sistema

de Seleção Unificada (Sisu), e também é usado por algumas instituições para preencher vagas remanescentes. Além disso, o exame é reconhecido por três universidades de Portugal (Coimbra, Beira Interior e Algarve) para avaliar candidatos brasileiros. Programas como Prouni e Fies dão oportunidade aos estudantes de ingressarem em universidades particulares, tendo pelo Prouni acesso a bolsas integrais ou parciais nessas instituições, e pelo o Fies a possibilidade de empréstimos subsidiados para custear os estudos. Já o programa Ciência sem Fronteiras oferece bolsas para intercâmbio. Com o Pronatec, os estudantes conseguem bolsas de estudos em intuições privadas para formação técnica e profissional (e.g., técnico em segurança do trabalho, em computação gráfica, em agropecuária). Ainda, o ENEM concede certificação do ensino médio, ou seja, é reconhecido como meio de estudo que equivale ao certificado de conclusão daquele nível de ensino, obedecendo às exigências previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Pode se inscrever no ENEM qualquer indivíduo, mediante pagamento de uma taxa de inscrição (exceto em caso de isenção); em 2014, essa taxa correspondia a R$ 35,00, tendo passado para R$ 63,00 em 2015 e R$ 68,00 em 2016. A lei federal n. 12.799/2013, que dispõe sobre a isenção de pagamento de taxas para inscrição em processos seletivos de ingresso nos cursos das instituições federais de educação superior, prevê isenção total do pagamento da taxa para candidatos que comprovem cumulativamente: a) possuir renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio; e b) ter cursado todo o ensino médio em escola da rede pública ou como bolsista integral em escola da rede privada.

2.2 Regras para divulgação da nota média no ENEM por escola

A divulgação da nota média no ENEM por escola, apresentada por área do conhecimento e redação, tem papel importante para a melhoria da qualidade da educação ao elucidar para professores, diretores, pais e alunos pontos de maior vulnerabilidade acadêmica em uma unidade escolar. Contudo, é preciso ter cuidado na análise desses dados, uma vez que o exame é prestado voluntariamente pelos estudantes e, assim, a representatividade das médias por escola depende do percentual de estudantes daquela unidade que fizeram o ENEM.

No cálculo das proficiências por escola, para cada uma das provas objetivas e da redação, consideram-se os alunos que a) são concluintes do ensino médio regular, declarados no Censo

Escolar por suas escolas, excluindo os estudantes do ensino médio regular não seriado[4]; e b) realizaram as quatro provas objetivas e a redação, obtendo nota maior que zero em cada prova objetiva. O cálculo da proficiência média por área de conhecimento corresponde à média simples de desempenho dos alunos participantes da escola. Para ter a proficiência média divulgada, as escolas devem atender a dois requisitos obrigatórios. O primeiro requer que a escola tenha no mínimo dez alunos concluintes do ensino médio participantes do ENEM. O segundo, demanda que pelo menos 50% dos alunos tenham participado do ENEM. As escolas que não se enquadram nesses critérios ou apresentam alguma inconsistência no cálculo das médias não têm sua distribuição de proficiência divulgada.

No intuito de compreender a realidade e os resultados do desempenho de cada uma das escolas, o ENEM disponibiliza indicadores contextuais. O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) é medido a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e acesso a serviços na família. Com esse indicador, é possível identificar em qual estrato social a escola se encontra e qual público atende. Já o Indicador de Formação do Docente mostra o percentual de disciplinas que são ministradas por professores formados em curso superior na área que lecionam.

A partir do ENEM 2014, o Inep passou a disponibilizar, na mesma planilha de divulgação por escola, o Indicador de Permanência na Escola, correspondente ao percentual de participantes que cursaram todo o ensino médio na mesma escola (INEP, 2015). Essa medida melhor situa a interpretação das notas médias; é especialmente relevante dados relatos de que algumas escolas usam de artifícios para aumentar sua média, criando uma turma de elite acadêmica no último ano do ensino médio e a registrando como afiliada a uma franquia (PRADO, 2015; SOARES, 2015).

[4] Organizado em forma alternativa às séries anuais – por exemplo, em regime de créditos, semestres, módulos etc. A educação de jovens e adultos, popularmente conhecida como supletivo, é frequentemente não seriada.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

3.1 Exclusão “imposta” ou voluntária?

Para orientar teórica e conceitualmente o presente estudo, buscou-se por textos que se dedicassem a explicar o contexto decisório em que estudantes se encontram no momento em que completam o ensino médio. Quais fatores poderiam tornar esses estudantes mais propensos a continuar seus estudos, buscando um diploma de nível superior? A literatura americana oferece indicações sobre a baixa representatividade de grupos sociais e escolas no SAT e ACT (e.g., CARD, ROTHSTEIN, 2007; CLARK, ROTHSTEIN, SCHANZENBACH, 2009), testes padronizados que podem ser vistos como os equivalentes estadunidenses ao ENEM, ainda que com diversas ressalvas. O levantamento bibliográfico trouxe pouquíssimo material específico à inscrição em processos vestibulares no Brasil (apenas SOARES, JÚDICE, 2003; EMILIO, BELLUZZO JR., ALVES, 2004). Todavia, acredita-se que trabalhos com um foco tangencial – especialmente aqueles dedicados à escolha entre cursos de graduação, para indivíduos já determinados a ingressar na educação terciária – sejam de grande relevância para o problema em tela. É plausível que o menu de cursos oferecidos na região de moradia do estudante seja um elemento considerado na transição para o ensino superior. Mais que isso, dadas as exigências variadas de diferentes carreiras, buscar esse nível de qualificação ou manter-se graduado até o nível secundário é uma escolha profissional, para a qual pesam aspectos da vontade própria, do meio de convivência e da oferta de cursos.

Nesse sentido, o trabalho de Nogueira (2012) é de valor ímpar. O autor faz uma revisão de duas correntes teóricas com distintas visões epistemológicas sobre a escolha de estudos superiores. De um lado, a escolha racional, capitaneada por Raymond Boudon; de outro, as disposições incorporadas de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Sob o risco de excessiva simplificação, mas no interesse de ajudar a compreensão, pode-se dizer que num espectro epistemológico que vai do positivismo ao construcionismo, a escolha racional se posicionaria proximamente ao primeiro, enquanto as disposições incorporadas são afeitas ao segundo.

Conforme explica Nogueira (2012), Boudon (1979, 2000) reage criticamente às teorias de existência de um valor culturalmente diferenciado da escola, mais alto para alguns grupos que outros, e a teses ligadas à noção de herança cultural e cognitiva. No conjunto, Boudon reage a uma espécie de determinismo estrutural em que a escolha de carreira é, na prática, dada pelo status social do sujeito. Na perspectiva de Boudon, bem mais importante que a bagagem cultural e

cognitiva é a ação por escolha racional, seguindo processos decisórios que independem da posição social, porém são informados por valores que representam essa posição.

Especificamente, Boudon preconiza que a apreciação das opções de cursos baseia-se em avaliações de risco (e.g., competitividade do processo seletivo, dificuldade das disciplinas), custo (e.g., mensalidade, duração do curso, turno integral ou parcial, tempo de deslocamento) e benefícios, principalmente o "valor social e econômico diferenciado que o título pode ter de acordo com a posição social e econômica da família" (NOGUEIRA, 2012, p. 18), e que essas avaliações funcionam da mesma maneira para todos os interessados. Todavia, cada pessoa opera com valores diferentes de riscos, custos e benefícios, medidas estas que são, admite Boudon, socialmente determinadas. Dessa forma, Boudon reconhece que o nível de aspiração depende do nível social – não pelo expediente de diferentes sensibilidades a risco, mas via custos e benefícios, que variam de acordo com a posição social. Inspirado pela teoria dos grupos de referência, segundo a qual a elaboração de objetivos emana da "coletividade cujas opiniões, convicções e rumos de ação são decisivos para a formação de nossas próprias opiniões, convicções e rumos de ação [..., proporcionando um] modelo com o qual nos podemos comparar continuamente" (BERGER, 1976, p. 126), Boudon argumenta que agentes definem sua carreira escolar de maneira a lhes possibilitar ocupar uma posição social maior ou igual à dos seus familiares.

Boudon crê na validade cognitiva, isto é, epistemológica, da racionalidade, porém enxerga suas fragilidades. Para o autor, o nível de racionalidade da escolha de um curso de graduação é modulado por três influências: a) o grau de consciência ou reflexividade na apreciação das alternativas; b) o grau de informação dos atores; e c) o processo de definição dos benefícios. Concernente a *a)*, pesa o problema da causalidade provável, tese desenvolvida por Pierre Bourdieu (1964, 1970, 1979, 1998) e explicada por Nogueira (2012, p. 20): "as aspirações escolares se definem em relação às oportunidades objetivas abertas aos membros da cada classe social. Os atores aprenderiam a desejar o provável e a excluir o impossível". Esse processo levaria a um estreitamento do horizonte de opções e à autoexclusão do indivíduo de algumas delas (e.g., cursos e universidades mais competitivos ou elitizados). Esse processo psicológico de autosseleção dar-se-ia em diversas dimensões, conforme o desempenho acadêmico anterior, a renda familiar, o gênero e a etnia do candidato.

No que se refere a *b)*, existem variações importantes no volume e qualidade de informações conforme o meio social. Por exemplo, ter um parente médico ou juiz dá concretude aos dados

coletados sobre essas profissões, tornando-as “familiares”; como as profissões conferem maior ou menor status social (e requerem um certo status para que sejam, de fato, consideradas, da forma preconizada pela causalidade provável), a informação é assimetricamente distribuída entre classes. Ademais, o processo de escolha de um curso superior é intrinsecamente carregado de incertezas e apostas em cenários de longo prazo. Sobre *c)*, a perspectiva da escolha racional não consegue explicar a formação de preferências entre cursos, apoiando-se para tanto nos grupos de referência. Muito possivelmente, indivíduos são influenciados por outros grupos além de sua família; esse conjunto de referências pode ser diverso e até contraditório. Atingir ou superar o status socioprofissional dos pais frequentemente não é o único benefício visado, competindo com satisfações advindas, por exemplo, da realização intelectual e do prazer de se estar em um ambiente em que o estudante se sinta adaptado, entre iguais, esclarece Nogueira (2012).

A seu turno, Bourdieu (1964, 1970, 1979, 1998, apud NOGUEIRA, 2012) igualmente reconhece a avaliação que os indivíduos fazem em relação aos benefícios, custos e riscos de cada escolha alternativa de ensino superior. Todavia, para esse autor, cada grupo tem um interesse maior ou menor no investimento escolar – ou seja, além dos valores diferentes de riscos, cursos e benefícios, operam segundo funções avaliativas diferentes: “Correspondendo a esse interesse diferenciado no investimento escolar, existiriam estratégias objetivamente mais ou menos adequadas a cada posição social: basicamente, estratégias de alto ou baixo investimento escolar e de caráter mais ou menos ousado e arriscado” (NOGUEIRA, 2012, p. 24). A adequação reiterada dos investimentos em educação escaparia ao cálculo racional do sujeito; pelo contrário, redundaria na incorporação de um *habitus* apropriado às condições sociais em que a pessoa fora socializada – ou seja, de um sistema de disposições incorporadas à identidade e que são construídas em conformidade com a posição social do indivíduo.

Atendendo ao interesse de reprodução do status do grupo social a que pertencem, estudantes agiriam de acordo com um padrão de causalidade provável, dado o volume e estrutura do capital e a trajetória do grupo social que integram. O descarte antecipado de carreiras ditas impossíveis decorreria de um processo apreciativo tingido de disparidades associadas ao meio social de origem. Entre as condições heterogeneamente distribuídas, Nogueira (2012) destaca a competência e o grau de informação para detectar oportunidades; o apetite para o risco – uma derivação da capacidade de mobilizar capital familiar (econômico e social) em caso de fracasso; e os critérios para ordenar cursos conforme sua desejabilidade – sujeitos mais favorecidos privilegiam distinções e hierarquia

entre instituições, enquanto os menos favorecidos satisfazem-se com o mero acesso ao ensino superior.

Deficiências dessa visão expostas por Bernard Lahire (1999, 2002, 2006, apud Nogueira, 2012) dizem respeito à impossibilidade da construção de um *habitus* compartilhado em cada meio social – aquele depende não apenas da origem social, mas também das influências experimentadas ao longo da vida e no momento de decisão sobre o ensino terciário. Lahire chama a atenção para a convivência na escola (e.g., com turma, professor) e com amigos externos a ela; na prática, um conjunto diverso de relações sociais e afetivas calibram o mecanismo de transmissão de capital cultural e a incorporação de disposições próprias do meio familiar.

Para Lahire, o entendimento das representações, preferências e estratégias aplicadas pelos atores requer uma investigação acerca da história de cada indivíduo, do grau de regularidade, precocidade, intensidade e coerência das experiências vividas, e a interação destas com tanto as disposições do grupo quanto o contexto da escolha. As dificuldades desta abordagem em escala individual são típicas da explicação idiográfica, que busca exaurir as causas idiossincráticas de uma condição ou evento (BABBIE, 2004, p. 21). Nogueira (2012) salienta o risco de explicações *ad hoc*, dada a carência de um modelo teórico mais geral, e viciadas em entendimentos *post factum*, que supervalorizam influências e predisposições incorporadas alinhadas à decisão tomada, obscurecendo todas as contrárias. Estas não seriam fragilidades apenas da abordagem microssociológica (i.e., focada nas relações entre atores individuais) de Lahire, mas das ciências sociais em geral, que não apresentaram ainda uma resposta teórica ao problema da orientação social da ação individual, pondera Nogueira (2012).

4 REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA EMPÍRICA

Os estudos empíricos reportados adiante sobre diferentes aspectos da transição para o ensino superior tipicamente descrevem processos de escolha individual e racional, livres de contaminações do meio além daquelas incluídas como controles em equações de regressão e medidas ao nível do estudante e de sua família – como idade, gênero, cor/ raça e escolaridade dos pais (e.g., EMILIO, BELLUZZO JR., ALVES, 2004; MARTINS, MACHADO, 2015). Frequentemente, essas pesquisas têm como variável dependente ter cursado ou concluído um curso de ensino superior, sem modelagem específica sobre a decisão (prévia) de candidatar-se a uma vaga na universidade (e.g., CARVALHO, 2011; MONT'ALVÃO NETO, 2014; MENDES, COSTA, 2015). Há abordagens que buscam corrigir o viés de seleção ocasionado pelo melhor preparo acadêmico entre os indivíduos que prestam exames de entrada para a educação terciária (e.g., CLARK, ROTHSTEIN, SCHANZENBACH, 2009); todavia, aquelas dedicadas ao Brasil não exploram a escola como unidade de análise ou de variação latente (EMILIO, BELLUZZO JR., ALVES, 2004; MONT'ALVÃO NETO, 2014).

4.1 Benefícios privados da educação superior e a escolha por carreiras

Ao se estudar o que influencia o indivíduo na transição para o ensino superior, deve-se considerar as vantagens individuais por este proporcionadas. Dentre elas, a remuneração média por hora de graduados no ensino superior é 2,6 vezes maior do que a de pessoas com apenas o ensino médio; independentemente do curso de graduação completado, esse rendimento médio é maior do que o auferido por pessoas com educação secundária apenas (CARVALHO, 2011). Além disso, os sujeitos que possuem graduação completa têm menores taxas de desemprego em relação aos indivíduos com ensino médio, apontam Carvalho (2011) e Martins e Machado (2015). Esses estudos também analisam o rendimento médio por hora associado a diversos cursos de graduação, em 2000 (CARVALHO, 2011) e 2000 e 2010 (MARTINS, MACHADO, 2015); apuram que em medicina e engenharia, esse rendimento é superior ao dos demais cursos.

Bartalotti e Menezes-Filho (2007) exploram a escolha do indivíduo entre cursos superiores. A hipótese dos autores é que a partir dos dados de desemprego e remuneração esperada por curso, são tomadas as decisões quanto a ingressar no ensino superior e em que curso. Para tanto, consideram as variáveis rendimento esperado, dispersão dos rendimentos, empregabilidade, status e concorrência para entrarem na universidade. Esse estudo referencia a teoria do capital humano

para modelar a demanda por educação e a escolha de carreira. Ehrenberg e Smith (2000, p. 31, apud BARTALOTTI, MENEZES-FILHO, 2007, p. 489) ensinam que a teoria do capital humano corresponde à "expressão que conceitua os trabalhadores como incorporadores de uma série de habilitações que podem ser 'alugadas' aos empregadores". Quanto maior o estoque de capital humano, maior será a remuneração esperada. O valor é determinado pelo mercado de trabalho e pela capacidade produtiva associada a diferentes qualificações. A educação é um importante investimento no capital humano, pois a partir dela é possível ter melhoria na capacidade de trabalho. A teoria do capital humano postula que a decisão de ingressar no ensino superior é influenciada pelos rendimentos esperados, com ênfase no curto ou longo prazo, a depender do indivíduo. A idade e a expectativa de vida impactam a decisão de investir na educação; por exemplo, o tempo de permanência em instituições de ensino tende a ser mais estendido no caso de jovens, que enfrentam custos de oportunidade menores ao manterem-se fora do mercado de trabalho. A longevidade diz respeito ao tempo para usufruir dos benefícios advindos da educação, o que aumenta a demanda por esta.

Bartalotti e Menezes-Filho (2007) usam como variável dependente o número de inscrições no exame da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), responsável pela seleção de candidatos a vagas na USP. Aplicam também informação dos Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) dos anos de 1991 e 2000. Os dados são organizados como cortes transversais empilhados, o que permite controlar pelo efeito específico de cada profissão. A unidade de analise é o indivíduo, em um modelo com efeitos fixos por carreira e processo seletivo. O principal resultado obtido é que a renda média da profissão tem uma associação positiva e significante na escolha da carreira mesmo após controlar-se por efeitos que são constantes no tempo mas que variam por carreira, e por variações no tempo, como custos diretos e indiretos associados ao ensino superior. As carreiras que tiveram aumento no rendimento esperado entre os anos de 1991 e 2000 tiveram maior procura nesse mesmo período. A variável desemprego não se mostrou importante para explicar número de inscritos no vestibular por carreira. Bartalotti e Menezes-Filho (2007) ressaltam que, apesar de o mercado de trabalho influenciar a escolha dos indivíduos, há decisões que são subjetivas – como o desejo de prestígio associado a certas carreiras (e.g., direito, engenharia e medicina) e os contatos que elas propiciam – e por isso são de difícil acompanhamento pelas políticas públicas.

Martins e Machado (2015) buscam entender quais fatores influenciam a escolha de ingressar no ensino superior também a partir da teoria do capital humano, porém explicitamente referenciam uma versão denominada capital humano heterogêneo. Esta vertente contempla as implicações que levam os indivíduos a ingressarem no ensino superior ou a permanecerem no mercado de trabalho com o ensino médio, e o dilema de em qual carreira investir. À luz da teoria do capital humano heterogêneo, é possível analisar conjuntos de investimentos destinados à qualificação educacional e profissional em diversos cursos de formação, cada qual com seus respectivos níveis de retorno. Os autores testam duas hipóteses principais. A primeira afirma que rendimentos esperados (inicialmente e ao longo da vida), dado o curso de graduação escolhido, estão positivamente associados à chance de o indivíduo escolher uma carreira. Por outro lado, espera-se que quanto maior a concorrência por uma carreira, menor será sua procura, tudo o mais constante.

O estudo de Martins e Machado (2015) utiliza dados do questionário da amostra dos Censos Demográficos de 2000 e 2010 do IBGE e Sinopses do Ensino Superior dos anos 1991 a 2010, editadas pelo Inep. As unidades de observação são indivíduos (dados dos censos) e cursos (dados das sinopses), sendo que diferentes pessoas (e instituições de ensino superior) são entrevistadas para o Censo Demográfico (e Sinopse) em cada edição das pesquisas. Portanto, a base de dados é do tipo cortes transversais empilhados. Note-se que a apuração das informações sobre rendimento esperado e concorrência no processo seletivo baseou-se nos dados de 2000; já a análise econométrica utilizou dados de 2010. Portanto, o modelo econométrico em si é de corte transversal para 2010. A unidade de análise do estudo é o indivíduo. Foi utilizado um modelo logit condicional segmentado por quartil de renda domiciliar per capita (RDPC), excluindo-se a do indivíduo em questão. Estimou-se a probabilidade de o indivíduo escolher um curso dentre tantos, considerando dois conjuntos de variáveis. O primeiro diz respeito a características próprias do indivíduo (sexo, idade, cor e quartis de RDPC); o segundo, às alternativas disponíveis ao indivíduo em termos de rendimento esperado, seja inicial ou ao longo da carreira, e a concorrência no processo seletivo por curso. Os autores concluem que as pessoas pertencentes aos quartis de renda per capita mais elevados são influenciadas de forma positiva pelo retorno esperado – seja no inicio ou ao longo da carreira – e que o efeito do rendimento inicial é mais saliente do que o efeito ao longo da carreira. Já os indivíduos do quartil mais baixo de RDPC mostram grande sensibilidade à concorrência pela vaga e tendem a selecionar cursos de aprovação mais provável, ainda que isso fira sua perspectiva

de rendimentos futuros, concluem Martins e Machado (2015). A concorrência é um aspecto afeito ao risco – atributo examinado na próxima subseção.

4.2 Barreiras ao acesso: riscos e custos do ensino superior

Os custos da educação influenciam diretamente sua demanda; o aumento das mensalidades, por exemplo, diminui a sua procura. Bartalotti e Menezes-Filho (2007, p. 490) ressaltam que os indivíduos privilegiam cursos com menos variações e incertezas e por isso analisam os índices de desemprego em cada carreira antes de tomarem sua decisão:

> Fatores como renda, perspectiva de empregabilidade, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação fazem parte do processo de decisão individual. Espera-se que uma pessoa escolha a carreira que lhe proporciona o maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções.

Carvalho (2011) procura descrever a demanda para o ensino superior e quais fatores condicionam a procura por instituições (públicas e privadas) no Brasil. Especificamente, a autora explora o papel da renda familiar e as implicações de o indivíduo estar trabalhando, questionando se seria este uma restrição ou um impulso à entrada no ensino superior. Os dados advêm do Censo Demográfico de 2000, PNAD de 2009, Censo da Educação Superior, e Sinopses Estatísticas da Educação Básica, sendo o Inep a fonte das últimas duas bases; ambas se referem aos anos de 2001, 2005 e 2009. As unidades de observação são os indivíduos e os cursos.

Inspirada por Mincer (1974), que estimou pioneiramente o efeito da variável anos de estudo através de uma equação logarítmica, Carvalho (2011) propõe um modelo inicial que considera como o montante de capital humano acumulado durante a vida está diretamente relacionado aos rendimentos individuais. Esse modelo não prevê a possibilidade de acúmulo de capital humano após a entrada no mercado, assim como não concebe a participação na força de trabalho quando se está adquirindo capital humano – ou seja, os indivíduos não trabalham quando estão no período de formação. Numa segunda especificação, é considerada a variável experiência; conclui-se que quanto mais anos de estudo e experiência, maior o rendimento mas que, a partir de certo tempo de experiência, o rendimento desta passa a ser decrescente como consequência da depreciação do estoque de capital humano do indivíduo. Em seguida, para medir o impacto do ensino superior ("efeito diploma"), Carvalho (2011) transforma a variável anos de estudo em uma *dummy*. No terceiro modelo é captado o efeito de 19 cursos de graduação. No modelo completo, a variável dependente é o logaritmo de rendimento por hora de trabalho de pessoas com ensino médio ou

ensino superior. Esta especificação adiciona indicadores para zona urbana e macrorregião geográfica, além da formalização da posição ocupada (e.g., com carteira assinada).

Vale ressaltar que as características individuais e familiares estão relacionadas ao fato de o indivíduo ter ingressado no ensino superior e concluído o curso escolhido; ainda que o lado da oferta seja também importante[5]. As evidências levantadas por Carvalho (2011) indicam que a região geográfica de residência é estatisticamente significante na decisão de ingresso no ensino superior em geral – público ou privado. As chances de ingresso no Norte são mais favoráveis que as do Centro-Oeste, enquanto nas demais regiões, parecem ser menos promissoras; esse achado é influenciado pela distribuição de vagas em instituições públicas e particulares pelo país.

Entre os resultados das estimações de Carvalho (2011), salienta-se que ser mulher aumenta em 26% as chances de ingressar em instituições públicas ou privadas. Ter renda familiar elevada impacta positivamente a probabilidade de ingressar no ensino superior. De outro lado, indivíduos mais velhos que 24 anos apresentam menores chances de admissão. Estar trabalhando restringe o indivíduo na decisão de ingressar no ensino superior. Por fim, a cor parece influenciar, uma vez que ser branco aumenta em cerca de 50% a probabilidade de cursar faculdade. Notam-se, também, desigualdades no acesso entre os cursos de graduação; por exemplo, "a incidência de ingressantes com pai com ensino superior é muito maior em Medicina que em outros cursos e extremamente menor em Pedagogia, Letras, Matemática e Geografia" (p. 100). A autora conclui que são necessárias políticas públicas de acesso que visem alcançar jovens de baixa renda, e que para tanto seriam necessárias políticas mais eficientes que os esquemas de cotas adotados por algumas universidades à época.

A pesquisa de Mont'Alvão Neto (2014) objetiva entender os determinantes do acesso ao ensino superior no Brasil ao longo das últimas três décadas, período em que houve grande expansão da oferta de vagas, mudanças demográficas e também políticas públicas visando à diminuição das desigualdades de acesso. A hipótese construída pelo autor é que a origem social do sujeito influencia o acesso ao ensino superior. Mont'Alvão Neto (2014) busca determinar se essa desigualdade vem diminuindo *pari passu* com as políticas públicas adotadas e expansão educacional. Com base nas PNADs de 1982 e 2001-2009 e nos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010, Mont'Alvão Neto estima as chances de indivíduos com ensino médio completo

[5] Citando Barros et al. (2007), Carvalho (2011) lembra que no início dos anos 2000, o gargalo do ensino superior era a insuficiência de vagas, provocando um substancial estoque de demanda não atendida.

chegarem ao ensino superior, levando em conta características sociais, econômicas, demográficas, de estrutura familiar e diferenças regionais. O modelo de regressão eleito é o logístico binário com controle para heterogeneidade não observada, que minimiza o impacto do viés de seleção e da ausência de informações como nível de desempenho acadêmico e habilidade cognitiva.

O autor discute que apesar de a taxa de transição do ensino médio para o superior ter aumentado, a proporção de indivíduos de origens sociais diferentes não sofreu mudanças significativas, o que é mostrado por vários estudos; por isso as desigualdades no acesso se mantiveram. Cita Bourdieu (1986), para quem essas diferenças persistentes devem-se à distribuição de fatores individuais e familiares que ficam disponíveis à criança (como recursos sociais, econômicos e culturais), a qual os transforma em instrumentos de realização escolar. Ademais, diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e disparidades regionais podem acentuar as desigualdades nos recursos familiares. Mont'Alvão Neto também usa como exemplo o volume "Persistent inequality" (SHAVIT, BLOSSFELD, 1993), com estudos sobre a década de 1980 em 13 países, indicando que a expansão educacional não diminuiu as desigualdades, diferentemente do que predisseram os teóricos da modernização como Parsons (1970) e Treiman (1970). Já "Stratification in higher education: a comparative study" (SHAVIT, ARUM, GAMORAN, 2007) analisa o acesso ao ensino superior em 15 países, concluindo que o processo de expansão da educação, ainda que não tenha diminuído as desigualdades, foi um processo inclusivo que possibilitou ingresso na educação terciária de um contingente de pessoas de nível socioeconômico baixo. Por fim, Breen e colegas (2009), ao analisarem oito países europeus, atestam que esse processo diminuiu, sim, a relação entre acesso educacional e origens sociais, principalmente no ensino superior. Especificamente quanto ao Brasil, esmiúça Mont'Alvão Neto (2014, p. 419):

> As tendências apontadas pelos estudos mais recentes convergem com a tese da desigualdade persistente no Brasil, no que toca ao efeito das origens socioeconômicas (como classe social, renda e educação dos pais) – ver, por exemplo, Torche (2005), Collares (2010), Ribeiro (2011) e Mont'Alvão [Neto] (2011). Por outro lado, desigualdades raciais, que eram estáveis até o início dos anos de 1990 (FERNANDES, 1999), começaram a declinar nos últimos anos (SCHWARTZMAN, 2004; COLLARES, 2010).

Mont'Alvão Neto (2014) identifica dois grupos latentes, para os quais a heterogeneidade não observada é estimada a partir de "clusters" que reúnem pessoas com propensões a fazerem as mesmas escolhas educacionais. O primeiro abriga a menor porcentagem de estudantes, 15,6%,

porém é o grupo que possui as maiores chances de ingresso no ensino superior (63,8%). O segundo reúne a maioria dos estudantes (84,4%) e é o grupo onde se tem menores chances de transição para o ensino superior (24,0%). Mulheres têm uma probabilidade maior de fazerem a transição. Brancos, amarelos e pardos apresentam maiores chances em relação a negros, mesmo controlando por origem social e diferenças regionais. Estudantes cujos pais trabalham na área urbana têm maior perspectiva de ingresso do que estudantes com pais trabalhando em meio rural. Estrutura familiar parece exercer efeitos negativos para estudantes criados por um dos pais ou com família muito grande. Sujeitos que trabalharam durante a educação básica têm menores probabilidades de alcançar o ensino superior, independentemente da origem socioeconômica. A condição de estar trabalhando também tem efeito negativo na transição do ensino médio ao ensino superior. Por fim, distinções entre regiões mostram que o Sul e o Centro-Oeste oferecem maiores probabilidades de ingresso em relação ao Nordeste. Os resultados mostram que, a despeito de estes problemas terem sido minorados ao longo das últimas décadas, há influência das origens socioeconômicas, estrutura familiar, raça, gênero, inserção no mercado de trabalho e localização regional nas chances de ingresso no ensino superior no Brasil. Um ponto a ser realçado é a diminuição da desvantagem dos estudantes que precisam trabalhar, assim como dos grupos de cor e de indivíduos cujos pais têm escolaridade limitada, havendo uma diminuição das desigualdades nessas três dimensões.

Tributários da visão macrossociológica de Bourdieu, Mendes e Costa (2015) aplicam dados da Pesquisa de Amostra de Domicílios de Minas Gerais (PAD/MG) de 2009 para testar a hipótese de que a frequência de atividades consideradas de alta cultura amplia as chances de os jovens acessarem o ensino superior. Além de características pessoais como gênero e cor/ raça, da vivência escolar e influências microssociológicas de convivência (à la Lahire), esses autores apontam os recursos familiares como importantes determinantes do alcance educacional, sendo pormenorizados em capital social (apoio de outros sujeitos), capital econômico (ativos financeiros) e capital cultural. Este último é entendido como uma dimensão do *habitus*, de modelos de percepção de situações, gerando um repertório de práticas e sensos de adaptação, que caracterizam uma classe e como ela acessa o ambiente acadêmico. Mendes e Costa (2015) propõem uma medida de capital cultural individual construída com base em itens sobre frequência dos jovens a teatro, museu, biblioteca e exposição, assim justificada:

> Como o ambiente familiar não é garantia dessa transmissão e da incorporação desses hábitos, indicações de efetivas práticas individuais que se configurem como de alta cultura, são tão importantes quanto avaliar o nível de educação formal dos pais, porém este fator recebe mais atenção dos pesquisadores ligados aos trabalhos sobre a transmissão

> intergeracional de desigualdades que tendem a trabalhar com dados em larga escala, como a PNAD e o Censo (MENDES, COSTA, 2015, p. 79).

Modelos do tipo logit apuraram uma associação positiva do capital cultural individual com o acesso à faculdade, o que os autores interpretam como indício de "certa persistência da valorização de uma cultura erudita no ensino superior" (p. 90). Ademais, moradores da zona urbana, brancos, mulheres e jovens de mais idade (até o limite de 24 anos), de maior renda familiar e em domicílios nos quais o responsável possui um número mais elevado de anos de estudo são mais prováveis de ingressar no ensino superior. Em oposição à expectativa, jovens de famílias monoparentais com maior número de residentes no domicílio também mostram maior chance de ingresso, potencialmente devido à superseleção tratada em Bourdieu e Passeron (2008, apud MENDES, COSTA, 2015, p. 90):

> ...enquanto tais indicadores representam barreiras nos anos iniciais de ensino, os indivíduos que superam tais dificuldades têm suas chances de cursar o Ensino Superior equiparadas, ou até elevadas, às daqueles que apresentam 'vantagem na largada'.

Emilio, Belluzzo Jr. e Alves (2004) procuram entender os fatores determinantes do acesso a instituições públicas de ensino. Assim como Mont'Alvão Neto (2014), preocupam-se em corrigir um provável viés de seleção que ameaça estudos sobre o ingresso no ensino superior. A hipótese apreciada por Emilio, Belluzzo Jr. e Alves (2004) é a de que se instaura esse viés ao se deixar de considerar o processo de decisão do indivíduo que culmina com sua inscrição no vestibular. Nessa situação, a utilização direta do estimador de mínimos quadrados ordinários não é indicada, já que significaria assumir aleatoriedade na predisposição a candidatar-se a uma vaga e ignorar a relação entre a inscrição e o resultado no exame. Os autores contextualizam sua pesquisa no quadro de desigualdade de renda verificada no Brasil e relacionam esse problema ao fato de haver uma desigualdade educacional e uma proporcionalidade salarial em relação aos níveis educacionais do indivíduo. Com isso, reafirmam o papel fundamental das universidades públicas e a necessidade de políticas sociais voltadas para o maior acesso a essas universidades.

Dados da PNAD de 1999 (para informações dos não inscritos no vestibular) e do vestibular do ano 2000 da Fuvest (para os inscritos) são empregados pelos autores. O caso em questão se restringe à USP. Foi utilizado o método em dois estágios de van de Ven e van Praag (1981) para corrigir o viés de seleção, via estimação inicial de um modelo probit para a inscrição, e outro modelo, mais completo, para o sucesso no vestibular, com diversas variáveis explicativas,

incluindo posse ou presença de uma variedade de itens no domicílio, dependência administrativa da escola do ensino médio, e ter frequentado curso preparatório pré-vestibular. Conclui-se que os fatores mais influentes para o sucesso no vestibular são a educação dos pais (se a mãe tem ensino superior o impacto é positivo) e o tipo de escola onde o indivíduo estudou (escola pública tem influência negativa em relação à privada); ter frequentado curso pré-vestibular impacta positivamente o desempenho. Raça preta ou parda mostrou efeito negativo pequeno, mas significativo. Com esses resultados, é esperado que se a educação dos pais for básica, o indivíduo estudou em escola pública, é pardo ou negro e não teve condições de fazer um curso pré-vestibular, todos esses fatores influenciem negativamente sua probabilidade de sucesso. Emilio, Belluzzo Jr. e Alves (2004) sugerem que o acesso gratuito a cursos pré-vestibulares seria uma ação efetiva de ajuda e incentivo aos candidatos ao ensino superior. Argumentam também que a escolaridade da mãe é um elemento a ser considerado pelas políticas publicas voltadas para o acesso à educação terciária.

4.3 Efeito da escola no desempenho educacional e participação no ENEM

O desempenho escolar em geral sofre influência de múltiplos fatores, os quais variam desde características próprias do indivíduo a configurações familiares, do ambiente em que convive, entre outros. A escola sem dúvida tem um papel fundamental nessa influência exercida sobre os estudantes: “[...] diferentes escolas são mais ou menos bem-sucedidas em fazer com que os seus alunos tenham aprendizado melhor do que o esperado pelas suas condições sociais. Essas variações explicam o efeito das escolas”, ensinam Alves e Soares (2007, p. 458).

Há variados meios pelos quais as escolas influenciam seus alunos, impactando o desempenho no ENEM. A infraestrutura física e tecnológica (como ter uma biblioteca e computadores, por exemplo), *peer effects*, grau de informação sobre processos seletivos e expectativas são fatores que afetam o aprendizado e assim importam para a nota no ENEM. As influências das escolas que incentivam seus alunos a tirarem notas boas e ingressarem no ensino superior tendem a fazer com que estes a) prestem o ENEM; e b) tenham um desempenho favorável no exame. Se concluintes do ensino médio estimam sua chance de ingresso no ensino superior como função da escola que frequentam, entre outros fatores, então esse cálculo poderia afastar conjuntos de potenciais participantes, os quais não têm confiança em seu sucesso na transição para

a educação terciária e atribuem à escola frequentada boa parte das razões que restringem suas oportunidades.

Soares e Júdice (2003) quantificam o que chamam de autoexclusão de alunos de rede pública estadual no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Seu trabalho apresenta dados oficiais demonstrando que a maioria dos alunos da rede estadual não se candidatou àquela universidade. A UFMG, por ser pública, com o ensino gratuito e a universidade que mais isentava da taxa de inscrição no Brasil à época do estudo, deveria ser uma instituição-alvo para egressos de escolas estaduais.

A amostra consistiu de 103 escolas (de um total de 263), as quais possuíam alunado no 3° ano do ensino médio em 2001. A grande maioria dessas escolas era composta por alunos com baixo índice socioeconômico. Para mensurar a autoexclusão, Soares e Júdice (2003) comparam o número de alunos matriculados no 3º ano do ensino médio na rede estadual (de acordo com o Censo Escolar de 2001) com o número de alunos dessas escolas que se inscreveram no vestibular da UFMG em 2002. A medida de autoexclusão proposta é um número que varia entre zero e um. Quanto mais próximo de um, maior será a proporção de alunos que não se matricularam no vestibular da UFMG, logo maior a autoexclusão.

> O valor mínimo da auto-exclusão é 0,502. Ou seja, dentro de todo o grupo, na escola que tem o menor índice de auto-exclusão ele vale 0,502. Isso quer dizer que, dos alunos que se formam no ensino médio desta escola, 50% nem sequer se matricularam no vestibular da UFMG. [...] podemos afirmar que em 75% das escolas estaduais de Belo Horizonte mais de 84% dos alunos nem se matriculam na UFMG. (SOARES, JÚDICE, 2003, p. 96).

Sem embargo, algumas escolas se destacaram do grupo, as quais dispunham de características em comum, “tais como: ambiente propício ao ensino; infra-estrutura adequada e em bom estado de conservação; existência e utilização de recursos materiais e pedagógicos; formação adequada e experiência dos professores e diretores; apoio da família aos alunos; e outras” (SOARES, JÚDICE, 2003, p. 98). Tais características influenciam o desempenho do aluno e provavelmente também a decisão de se inscrever ou não em um concurso vestibular. A hipótese dos autores é que o alunado, descrente da qualidade da escola onde estuda, nem chega a se inscrever para a seleção.

Nos Estados Unidos, seletividade na participação em exames admissionais é uma preocupação, com evidência de que as escolas contribuem para essa seletividade. O SAT e o ACT são testes não compulsórios (na maioria dos estados americanos) que atraem principalmente

estudantes almejando uma vaga na educação terciária, e cujo desempenho acadêmico é provavelmente superior ao de colegas que não possuem essa aspiração. Prestar tais provas implica tanto custos monetários (pagamento de taxa de inscrição) quanto de tempo dedicado aos testes em si. Estudantes que não planejam fazer faculdade, ou que consideram cursar instituições pouco seletivas (que não requerem esses exames de entrada), verão uma alta relação custo/ benefício associada à participação no SAT e ACT, explicam Clark, Rothstein e Schazenbach (2009). Esses pesquisadores beneficiam-se de um experimento natural possibilitado por uma mudança de política pública no estado de Illinois em 2002, a qual tornou obrigatório prestar o ACT para a conclusão do ensino médio. Foram encontradas taxas mais elevadas de participação em escolas com desempenho educacional médio mais alto e indicação de que um padrão semelhante ocorre dentro das escolas: alunos de performance mais sólida são mais que proporcionalmente representados entre os que prestam esse tipo de exame. A expectativa teórica é que essa seleção positiva atenue os efeitos negativos da segregação de brancos e negros ao nível da unidade escolar sobre as notas obtidas (CARD, ROTHSTEIN, 2007, baseados em GRONAU, 1974; HECKMAN, 1979).

5 INVENTÁRIO DE INFLUÊNCIAS SOBRE A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

O Quadro A1 do Apêndice sumariza a revisão da literatura teórica e empírica. As linhas representam variáveis, cada uma pareada com um mecanismo de um processo e perspectiva epistemológica, na ordem em que as respectivas referências aparecem no texto. Por exemplo, na linha 73 consta a variável infraestrutura da escola, mobilizada por Soares e Júdice (2003) como condicionante do processo de participação no vestibular da UFMG; especificamente, infraestrutura da escola figura como fator na percepção da probabilidade de aprovação naquela universidade, segundo uma autoavaliação do próprio estudante (mecanismo).

São de interesse prioritário os mecanismos subjacentes ao processo da participação no exame de entrada (a variável dependente deste trabalho). Nos mecanismos residem as causações que se busca identificar como resposta à primeira questão de pesquisa (“Quais fatores poderiam explicar a participação no ENEM?”). Foram mapeados dois mecanismos de tradição positivista e que tomam como unidade de análise o indivíduo. O primeiro (linhas 67-71), pontuado por Emilio, Belluzzo Jr. e Alves (2004), preconiza uma associação empírica entre desigualdade de renda e desigualdade educacional, sugerindo que pessoas de maior poder aquisitivo teriam maiores probabilidades de prestar o vestibular. Esses recursos financeiros traduzir-se-iam na dependência administrativa da escola frequentada e no acesso a curso pré-vestibular, por exemplo. O segundo mecanismo refere-se a um cálculo de custo/ benefício, que pondera a taxa de inscrição e o tempo dedicado à prova (CLARK, ROTHSTEIN, SCHAZENBACH, 2009, nas linhas 80-81 do Quadro A1).

Assim como o primeiro, o terceiro mecanismo baseia-se numa avaliação do candidato em relação a suas chances de sucesso, porém aqui ocorre a autoexclusão em função da percepção do aluno quanto ao ambiente e recursos da escola como principais determinantes de seu êxito no vestibular (SOARES, JÚDICE, 2003, linhas 72-79). Nesse caso, a perspectiva epistemológica é a do construtivismo estruturalista, macrossociológico, sendo a escola a unidade de análise. Chama a atenção o fato de que os dois primeiros mecanismos se alicerçam em estoques de capital econômico, enquanto o terceiro apoia-se nos recursos escolares. Ainda que haja alta correlação entre capital econômico, social, e cultural, como explicam Mendes e Costa (2015), é marcante o fato de que nessas três fontes pouco se discute acerca do capital social e cultural, para além daquilo que a escola oferece.

Em síntese, estudos precedentes sobre a participação no vestibular não exploram a diversidade de mecanismos reguladores contemplados em análises sobre processos afins – e.g., processos de seleção de cursos, ingresso no ensino superior. Isso é aplicável a todas as perspectivas epistemológicas levantadas para processos correlatos, desde a escolha racional (Quadro A1, linhas 1-15; 24-48), passando pela macrossociológica (linhas 16-19; 49-66) e a microssociológica (linhas 20-23). Ficam de fora mecanismos potencialmente muito relevantes, como uma apreciação mais abrangente de benefícios, custos e riscos da participação no ENEM, a causalidade provável em função do meio social e a calibragem dos mecanismos de transmissão de capital cultural via relações sociais e afetivas diversificadas.

6 DESENHO DE PESQUISA PROPOSTO

Alguns entendimentos importantes emergem da revisão antecedente da literatura:

I) O tema da participação no ENEM (e outros testes de entrada para o ensino superior) não tem sido alvo de estudos recentes.

II) A bibliografia sobre a escolha de carreiras pode servir como uma primeira aproximação conceitual ao tema, dado que buscar a educação superior (em qualquer curso) é uma ação na direção de uma escolha de carreira (em relação às carreiras que podem ser perseguidas com a qualificação do ensino médio apenas).

III) Estudos sobre escolha entre cursos são tingidos por fortes predisposições epistemológicas abrangendo pontos bem distantes do espectro, como o construcionismo estruturalista de Pierre Bourdieu e o positivismo individualista da escolha racional de Raymond Boudon.

IV) A literatura empírica tem se alicerçado predominantemente na escolha racional entre cursos, encontrando evidências sobre o efeito do retorno financeiro de diferentes carreiras (como esperado), mas também de comportamentos de grupo – por exemplo, populações relativamente pobres são mais sensíveis à concorrência por vagas, implicando sua concentração em cursos de menor rendimento esperado (MARTINS, MACHADO, 2015).

V) Não foram identificadas, dessa forma, razões para preterir os condicionantes familiares e de convívio postulados por Bernard Lahire.

Considerando que III) a V) não são específicos ao problema da participação no ENEM e que o debate teórico-conceitual sobre a escolha de cursos ou carreiras continua em aberto[6], faz-se necessário propor uma estratégia analítica própria para o tema. Esta deve possuir caráter exploratório, para que se registrem e sintetizem as maneiras pelas quais diferentes estudantes, em particular os concluintes do ensino médio, entendem, abordam e vivenciam a possibilidade de uma transição para o ensino superior e a inscrição no ENEM como um passo nesse sentido. Com esse fito, cabe um estudo sob a ótica da fenomenologia, com a perspectiva de pesquisa da teoria da

[6] Nas palavras de Nogueira (2012, p. 22): "As teorias da escolha racional, a teoria de Bourdieu e a própria perspectiva de Lahire constituem, de certa forma, maneiras alternativas de responder a essa questão [Como explicar sociologicamente o direcionamento das ações individuais?]. Como foi discutido, os limites dessas respostas tornam-se, no entanto, evidentes quando aplicadas ao processo de escolha dos estudos superiores. Esse objeto de investigação parece expor, de forma privilegiada, a dificuldade da teoria sociológica de conceituar de maneira satisfatória, a articulação entre as dimensões subjetiva e objetiva da realidade social".

representação social, almejando identificar a imagem que os concluintes do ensino médio e recém-formados nesse nível de ensino têm sobre a faculdade/ universidade e o processo que os levou a tentar (ou não tentar) o ensino superior.

Estudos fenomenológicos esboçam o significado que grupos atribuem a suas experiências vividas com um conceito ou fenômeno, buscando delimitar uma essência universal dessas experiências – o que foi experimentado, e como o foi (CRESWELL, 2007). O foco reside na descrição das experiências, não em explicações ou análises destas. A partir desse entendimento, podem ser desenvolvidas práticas ou políticas públicas.

Abordagens fenomenológicas apoiam-se na premissa de que o que é real é o significado composto mutuamente pelos sujeitos e pelos objetos, da forma que estes aparecem na consciência daqueles. A fenomenologia pode ter uma orientação mais interpretativa do significado das experiências vividas, caso em que se aproxima da fenomenologia hermenêutica, de van Manen (1990, apud CRESWELL, 2007), ou mais descritiva, sendo esta chamada por Moustakas (1994, apud CRESWELL, 2007) de fenomenologia transcendente ou psicológica, em que os pesquisadores procuram remover-se de suas próprias vivências e estabelecer uma visão descontaminada do fenômeno em tela. Esse distanciamento só pode ocorrer parcialmente, e executá-lo a contento é um desafio à prática da fenomenologia.

Taticamente, os procedimentos para condução de uma pesquisa fenomenológica são arrolados por Moustakas (1994, apud CRESWELL, 2007, p. 60):

> "The procedures […] consist of identifying a phenomenon to study, bracketing out one's experiences, and collecting data from several persons who have experienced the phenomenon. The researcher then analyzes the data by reducing the information to significant statements or quotes and combines the statements into themes. Following that, the researcher develops a 'textural' description of the experiences of the persons (what participants experienced), a 'structural description' of their experiences (how they experienced it in terms of the conditions, situations, or context), and a combination of the textural and structural descriptions to convey an overall essence of the experience.

Creswell (2007) elenca detalhes metodológicos esmiuçados por Moustakas (1994). A coleta de dados frequentemente envolve entrevistas em profundidade com um grupo de mais de cinco participantes que experimentaram o fenômeno, podendo incluir observação e formas de arte como poesia e música. Por exemplo, poderiam ser abordados estudantes do terceiro ano do ensino médio em escolas públicas de Belo Horizonte, estaduais e federais, assim como calouros em diversos cursos de graduação da UFMG e instituições participantes do Prouni na região.

No contato com os participantes, duas grandes questões são postas: a) O que você experimentou em termos desse fenômeno?; e b) Quais contextos ou situações influenciaram suas experiências com esse fenômeno?. Para o estudo da participação no ENEM, seriam de interesse perguntas como: Qual a sua experiência com o ENEM?; Que imagem lhe vem à cabeça quando você pensa no ENEM?; Quando concluindo o ensino médio, que imagem você tinha sobre fazer faculdade?. É relevante suscitar representações sobre fazer faculdade, pois possivelmente as informações tocantes a dinâmicas e programas de assistência estudantil não são bem conhecidas entre os concluintes do ensino médio, como testemunhado em OKADA (2010) no caso da Unicamp.

Subsequentemente, a análise dos dados consiste de dois momentos. No primeiro, são destacas declarações "significantes", que ofereçam um entendimento de como o fenômeno foi experimentado. A seguir, agrupamentos de significados são formados via organização dessas declarações em temas. Descrições sobre o que foi vivido são então coadunadas com a descrição dos contextos de influência, e é a apresentada a "essência" do fenômeno, sua estrutura invariante comum a todos os participantes.

Se o objeto da fenomenologia são imagens e representações cognitivas de uma vivência, como no desenho de pesquisa aqui delineado, tem-se o que se chama de perspectiva de pesquisa da teoria da representação social, a qual "descreve como conceitos e ideias [...] são assumidos na vida cotidiana, como são objetificados e ancorados em rotinas e práticas" (FLICK, 2009, p. 37). Por exemplo, Anderson e Spencer (2002) reportaram as imagens ou representações cognitivas que 58 pacientes de AIDS têm sobre sua doença, no intuito de melhor ajudá-los em seu tratamento, comportamento e qualidade de vida. Machado (2015) dedicou-se a identificar representações de juízes atuando nas Varas da Infância de Recife sobre a medida socioeducativa da internação de jovens mulheres, e o fez via análise de conteúdo de 28 sentenças proferidas, além de observação de audiências por um período de quatro meses. Detectou uma prática de responsabilização das adolescentes por estilo de vida e não por fatos, de modo que, na prática, a medida socioeducativa "funciona como um mecanismo de neutralização de adolescentes que foram identificadas e nomeadas, basicamente, como meninas perdidas" (MACHADO, 2015, p. 27). A autora utilizou a noção de representação social como "algo que alguém nos conta sobre algum aspecto da vida social" (BECKER, 2009, p. 18, apud MACHADO, 2015, p. 5) e, mais especificamente, como informações que orientam as práticas e relações humanas, formadas através de comunicações

socialmente incorporadas, da mesma forma como explica Moscovici (1994, apud ANCHIETA, GALINKIN, 2005).

Tendo em vista que a formação no ensino superior é uma qualificação cada vez mais necessária para aqueles que buscam uma vaga no mercado de trabalho e salários atrativos, entender quais fatores estão influenciando o acesso das pessoas ao ensino terciário é de extrema importância. Após levantadas por um estudo qualitativo, imagens que jovens concluintes do ensino secundário têm sobre o ENEM e a universidade são valiosas. Com elas, será possível compor um quadro mais específico sobre condicionantes da participação no ENEM, sejam eles de orientação individual, macro ou microssociológica. Mais que isso, essas imagens e fatores poderão melhor balizar políticas públicas voltadas à inclusão, especialmente de populações mais carentes. Para estas, os benefícios da continuação dos estudos precisam estar particularmente evidentes, assim como as opções de isenção e assistência estudantil disponíveis a esse grupo, o qual dispõe de menos familiaridade com o meio universitário e suas dinâmicas. Ter o domínio dessas representações ajudará os gestores públicos a criar políticas para incentivar os jovens a buscarem as instituições de ensino superior.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. Sociedade e Estado, v. 22, n. 2, 2007.

ANCHIETA, Vânia Cristine Cavalcante; GALINKIN, Ana Lúcia. Policiais civis: representando a violência. Psicologia & Sociedade, v. 17, n. 1, p. 17-28, 2005.

ANDERSON, Elizabeth H.; SPENCER, Margaret Hull. Cognitive representations of AIDS: a phenomenological study. Qualitative Health Research, v. 12, n. 10, p. 1338-1352, 2002.

BABBIE, Earl. The practice of social research. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2004.

BARROS, R. P. de et al. Confusões em torno da noção de público. Sinais Sociais, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 76-99, set./dez. 2007.

BARTALOTTI, Otávio; MENEZES-FILHO, Naércio. A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens. Economia Aplicada, v. 11, n. 4, p. 487-505, 2007.

BECKER, Howard S. Falando da sociedade. Ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BERGER, Peter L. Perspectivas sociológicas: uma visão humanística. Petrópolis: Vozes, 1976.

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.

BOUDON, Raymond. L'inégalité des chances. Paris: Armand Colin, 1979.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (Ed.). Handbook of theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood, 1986. p. 241-258.

BOURDIEU, Pierre. La distinction. Paris: Les Édition de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. La reproduction. Paris: Les Éditions de Minuit, 1970.

BOURDIEU, Pierre. Les Héritiers. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

BREEN, R. et al. Nonpersistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries. American Journal of Sociology, Chicago, v. 114, p. 1475-1521, 2009.

CARD, David; ROTHSTEIN, Jesse. Racial segregation and the black-white test score gap. Journal of Public Economics, v. 91, n. 11, p. 2158-2184, 2007.

CARVALHO, Márcia Marques. A educação superior no Brasil: o retorno privado e as restrições ao ingresso. Sinais Sociais, Rio de Janeiro, v.5, n. 15, janeiro-abril, p. 82-111, 2011.

CLARK, Melissa; ROTHSTEIN, Jesse; SCHANZENBACH, Diane Whitmore. Selection bias in college admissions test scores. Economics of Education Review, v. 28, n. 3, p. 295-307, 2009.

COLLARES, A.C.M. Educational inequalities and the expansion of postsecondary education in Brazil, from 1982 to 2006. 2010. 304f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Wisconsin, Madison.

CRESWELL, J. W. Qualitative inquiry and research method: choosing among five approaches. 2007.

EHRENBERG, R.; SMITH, R. A moderna economia do trabalho: teoria e política pública. Tradução: Sidney Stancatti. 5ª ed. São Paulo: Makron Books, 2000. cap. 8 e 9. p. 274-369.

EMILIO, Daulins Rêni; BELLUZZO JR., Walter; ALVES, D. C. Uma análise econométrica dos determinantes do acesso à Universidade de São Paulo. Pesquisa Planejamento Econômico, v. 34, n. 2, 2004.

FERNANDES, D. C. Educational stratification, race and socioeconomic development in Brazil. 1999. 203f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Wisconsin, Madison.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRONAU, Reuben. Wage comparisons—a selectivity bias. Journal of Political Economy, v. 82, n. 6, p. 1119–1143, 1974.

HECKMAN, James J. Sample selection bias as a specification error. Econometrica, n. 47, p. 153-161, 1979.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Indicadores IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 1º trimestre de 2016. IBGE, 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas do Cadastro Central de Empresas 2012. IBGE, 2014.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Microdados do ENEM 2014: Leia-me. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br >.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota Explicativa ENEM 2014 por escola, Inep, 2015.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. ENEM: documento básico. Inep, 1998.

LAHIRE, Bernard. A Cultura dos indivíduos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, Bernard. Portraits sociologiques, Paris: Nathan, 2002.

LAHIRE, Bernard. De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. In: LARHIRE, Bernard. (org.), Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, Paris : La découverte, 1999.

MACHADO, Érica Babini Lapa do Amaral. Medida socioeducativa de internaçao e adolescentes do sexo feminino: da prática judicial perversa à mortificação na execução – um estudo em pernambuco. 39º Encontro Anual da Anpocs, 2015.

MARTINS, Felipe dos Santos; MACHADO, Danielle Carusi. Determinantes do acesso ao ensino superior no Brasil e a probabilidade de sucesso por curso. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, n. 467, 2015.

MENDES, Igor Adolfo Assaf; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. Considerações sobre o papel do capital cultural e acesso ao ensino superior: uma investigação com dados de Minas Gerais. Educação em Revista, v. 31, n. 3, p. 71-95, 2015.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MINCER, J. B. Schooling, experience and earnings. New York: NBER, 1974.

MONT'ALVÃO NETO, Arnaldo Lopo. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil, 1982-2010. v. 35, n. 127, p. 417-441, abr.-jun. 2014.

MONT'ALVÃO NETO, Arnaldo Lopo. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. Dados: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 54, p. 389-430, 2011.

MOSCOVICI, S. Social representation and pragmatic comunication. Social Science Information, v. 33, n. 2, p. 163-177, 1994.

MOUSTAKAS, Clark. Phenomenological research methods. Sage Publications, 1994.

NOGUEIRA, Cláudio Martins. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. Estudos de Sociologia, v. 2, n. 18, 2013.

OKADA, Ana. Autoexclusão é maior obstáculo em entrada de aluno carente no vestibular, diz coordenador da Unicamp. UOL. 15 de junho de 2010.

PARSONS, T. Equality and inequality in modern society, or social stratification revised. In: LAUMANN, E.O. (Ed.). Social stratification: research and theory for the 1970s. Indianapolis: Bobbs-Merril, 1970. p. 13-72.

PRADO, Mateus. Escolas que "não existem" representam 80% dos primeiros lugares no ENEM. Estadão, 05 de agosto de 2015. Disponível em: < http://educacao.estadao.com.br/blogs/mateus-prado/escolas-que-nao-existem-representam-80-dos-primeiros-lugares-no-enem/ >.

RAMALHO, I. B.; NÚÑEZ, B. L. (Org.) Aprendendo com o Enem: reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e da matemática. Brasília: Liber Livro, 2011.

RIBEIRO, C.A.C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. Dados: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 54, p. 41-87, 2011.

SALDAÑA, Paulo. Nem metade das pessoas que saíram do ensino médio quer fazer faculdade. Folha de São Paulo, 29 de março de 2016. Disponível em: < http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1755023-nem-metade-das-pessoas-que-sairam-do-ensino-medio-quer-fazer-faculdade.shtml >.

SCHWARTZMAN, S. Equity, quality and relevance in higher education in Brazil. Anais da Academia Brasileira de Ciências, Rio de Janeiro, v. 76, p. 173-188, 2004.

SHAVIT, Y.; ARUM, R.; GAMORAN, A. Stratification in higher education: a comparative study. Palo Alto: Stanford University, 2007.

SHAVIT, Y.; BLOSSFELD, H.-P. Persistent inequality: a comparative study of educational att ainment in thirteen countries. Boulder: Westview, 1993.

SOARES, Will. Metade no 'top 20' do Enem recebe maioria dos alunos no ano da prova. F1. 08 de agosto de 2015. Disponível em: < http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/08/metade-no-top-20-do-enem-recebe-maioria-dos-alunos-no-ano-da-prova.html >.

SOARES, José Francisco; JÚDICE, Renato. A auto-exclusão dos alunos das escolas públicas Estaduais de Belo Horizonte no vestibular da UFMG. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, v. 5, n. 2, p. 92-99, 2003.

TORCHE, F. Privatization reform and inequality of educational opportunity: the case of Chile. Sociology of Education, Albany, v. 78, p. 316-343, 2005.

TREIMAN, D. J. Industrialization and social stratification. In: LAUMANN, E.O. (Org.). Social stratification: research and theory for the 1970s. Indianapolis: Bobbs- Merrill, 1970. p. 207-234.

VAN DE VEN, W. P. M. M., VAN PRAAG, B. M. S. The demand for deductibles in private health insurance: a probit model with sample selection. Journal of Econometrics, v. 17, n. 2, p. 229-252, 1981.

VAN MANEN, M. Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. New York, NY: State University of New York, 1990.

VIGGIANO, E.; GUARIGLIA, C. E.; MATTOS, C. R . O Exame Nacional do Ensino Médio: avaliação institucional ou seleção para o ensino superior? In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9., 2010, Porto, Portugal. Actas do IX Colóquio [...]: debater o currículo e seus campos. Braga: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2010. v. 9, p. 5000-5015.

VIGGIANO, Esdras; MATTOS, Cristiano. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n. 237, p. 417-438, 2013.

8 APÊNDICE

Quadro A1. Inventário de condicionantes sobre a transição para o ensino superior: processos, mecanismos e fatores (continua até p. 54)

#	Fonte	Perspectiva epistemológica	Processo	Mecanismo	Fator
1	Raymond Boudon (1979, 2000)	Positivismo/ Individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Avaliação de riscos, custos e benefícios; mesma função vale para todos os interessados, porém cada pessoa opera com valores diferentes (e socialmente determinados) de riscos, curso e benefícios; assim, nível de aspiração depende do nível social	Competitividade do processo seletivo
2	Raymond Boudon (1979, 2000)	Positivismo/ Individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Avaliação de riscos, custos e benefícios; mesma função vale para todos os interessados, porém cada pessoa opera com valores diferentes (e socialmente determinados) de riscos, curso e benefícios; assim, nível de aspiração depende do nível social	Dificuldade das disciplinas
3	Raymond Boudon (1979, 2000)	Positivismo/ Individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Avaliação de riscos, custos e benefícios; mesma função vale para todos os interessados, porém cada pessoa opera com valores diferentes (e socialmente determinados) de riscos, curso e benefícios; assim, nível de aspiração depende do nível social	Mensalidade
4	Raymond Boudon (1979, 2000)	Positivismo/ Individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Avaliação de riscos, custos e benefícios; mesma função vale para todos os interessados, porém cada pessoa opera com valores diferentes (e socialmente determinados) de riscos, curso e benefícios; assim, nível de aspiração depende do nível social	Duração do curso
5	Raymond Boudon (1979, 2000)	Positivismo/ Individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Avaliação de riscos, custos e benefícios; mesma função vale para todos os interessados, porém cada pessoa opera com valores diferentes (e socialmente determinados) de riscos, curso e benefícios; assim, nível de aspiração depende do nível social	Turno
6	Raymond Boudon (1979, 2000)	Positivismo/ Individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Avaliação de riscos, custos e benefícios; mesma função vale para todos os interessados, porém cada pessoa opera com valores diferentes (e socialmente determinados) de riscos, curso e benefícios; assim, nível de aspiração depende do nível social	Tempo de deslocamento

#	Fonte	Perspectiva epistemológica	Processo	Mecanismo	Fator
7	Raymond Boudon (1979, 2000)	Positivismo/ Individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Avaliação de riscos, custos e benefícios; mesma função vale para todos os interessados, porém cada pessoa opera com valores diferentes (e socialmente determinados) de riscos, curso e benefícios; assim, nível de aspiração depende do nível social	"valor social e econômico diferenciado que o título pode ter de acordo com a posição social e econômica da família" (Nogueira, 2012, p. 18)
8	Raymond Boudon (1979, 2000)	Positivismo/ Individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Definição de ambições via grupos de referência: as influências destes podem ser múltiplas e até mesmo contraditórias na especificação de benefícios e formação de preferências entre cursos	Posição social
9	Raymond Boudon (1979, 2000)	Positivismo/ Individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Causalidade provável: atores aprendem a desejar o provável e a excluir o considerado impossível para sua classe social	Desempenho acadêmico anterior
10	Raymond Boudon (1979, 2000)	Positivismo/ Individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Causalidade provável: atores aprendem a desejar o provável e a excluir o considerado impossível para sua classe social	Renda familiar
11	Raymond Boudon (1979, 2000)	Positivismo/ Individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Causalidade provável: atores aprendem a desejar o provável e a excluir o considerado impossível para sua classe social	Sexo/ Gênero
12	Raymond Boudon (1979, 2000)	Positivismo/ Individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Causalidade provável: atores aprendem a desejar o provável e a excluir o considerado impossível para sua classe social	Cor/ Raça/ Etnia
13	Raymond Boudon (1979, 2000)	Positivismo/ Individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Assimetria da informação: grau de informação quanto a profissões é menor nas famílias menos abastadas	Posição social
14	Raymond Boudon (1979, 2000)	Positivismo/ Individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Apostas em cenários de longo prazo	Incerteza de longo prazo sobre profissões

#	Fonte	Perspectiva epistemológica	Processo	Mecanismo	Fator
15	Raymond Boudon (1979, 2000)	Positivismo/ Individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Definição de ambições via grupos de referência: as influências destes podem ser múltiplas e até mesmo contraditórias na especificação de benefícios e formação de preferências entre cursos	Outros grupos de referência além da família
16	Pierre Bourdieu (1964, 1970, 1979, 1998)	Construcionismo / Estruturalismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Avaliação de riscos, cursos e benefícios dá-se através de funções avaliativas diferentes, de modo que para cada grupo há uma estratégia mais adequada envolvendo maiores ou menores investimento escolar e apetite para risco; em rodadas reiteradas, esse processo escapa ao cálculo racional do sujeito e redunda na incorporação de um *habitus*, i.e., um sistema de disposições incorporadas em conformidade com a posição social	Posição social
17	Pierre Bourdieu (1964, 1970, 1979, 1998)	Construcionismo / Estruturalismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Causalidade provável: atores aprendem a desejar o provável e a excluir o considerado impossível para sua classe social	Posição social
18	Pierre Bourdieu (1964, 1970, 1979, 1998)	Construcionismo / Estruturalismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Definição de ambições via grupos de referência; elaboração dos objetivos emana da coletividade; agentes definem sua carreira escolar de maneira a lhes possibilitar uma posição maior ou igual à dos seus familiares.	Capital social
19	Pierre Bourdieu (1964, 1970, 1979, 1998)	Construcionismo / Estruturalismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Definição de ambições via grupos de referência; elaboração dos objetivos emana da coletividade; agentes definem sua carreira escolar de maneira a lhes possibilitar uma posição maior ou igual à dos seus familiares.	Posição social
20	Bernard Lahire (1999, 2002, 2006)	Construcionismo / Microssociologia	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Construção de um *habitus* único para cada grupo social é improvável, já que aquele é afetado por um conjunto de diversas relações sociais e afetivas (experimentadas ao longo da vida e no momento de decisão) que calibram o mecanismo de transmissão de capital cultural e a incorporação de disposições próprias do meio familiar	Posição social

#	Fonte	Perspectiva epistemológica	Processo	Mecanismo	Fator
21	Bernard Lahire (1999, 2002, 2006)	Construcionismo / Microssociologia	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Construção de um *habitus* único para cada grupo social é improvável, já que aquele é afetado por um conjunto de diversas relações sociais e afetivas (experimentadas ao longo da vida e no momento de decisão) que calibram o mecanismo de transmissão de capital cultural e a incorporação de disposições próprias do meio familiar	Convivência na escola (e.g., com turma, professores)
22	Bernard Lahire (1999, 2002, 2006)	Construcionismo / Microssociologia	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Construção de um *habitus* único para cada grupo social é improvável, já que aquele é afetado por um conjunto de diversas relações sociais e afetivas (experimentadas ao longo da vida e no momento de decisão) que calibram o mecanismo de transmissão de capital cultural e a incorporação de disposições próprias do meio familiar	Convivência com amigos externos à escola
23	Bernard Lahire (1999, 2002, 2006)	Construcionismo / Microssociologia	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Construção de um *habitus* único para cada grupo social é improvável, já que aquele é afetado por um conjunto de diversas relações sociais e afetivas (experimentadas ao longo da vida e no momento de decisão) que calibram o mecanismo de transmissão de capital cultural e a incorporação de disposições próprias do meio familiar	História de cada indivíduo: regularidade, precocidade, intensidade e coerência das experiências vividas
24	Bartalotti, Menezes-Filho (2007)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, como prediz a teoria do capital humano; favorecimento de cursos com menores variações e incertezas	Taxa de emprego
25	Bartalotti, Menezes-Filho (2007)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, como prediz a teoria do capital humano; favorecimento de cursos com menores variações e incertezas	Rendimento esperado no curto prazo
26	Bartalotti, Menezes-Filho (2007)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, como prediz a teoria do capital humano; favorecimento de cursos com menores variações e incertezas	Rendimento esperado no longo prazo

#	Fonte	Perspectiva epistemológica	Processo	Mecanismo	Fator
27	Bartalotti, Menezes-Filho (2007)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, como prediz a teoria do capital humano; favorecimento de cursos com menores variações e incertezas	Dispersão dos rendimentos
28	Bartalotti, Menezes-Filho (2007)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, como prediz a teoria do capital humano; favorecimento de cursos com menores variações e incertezas	Status do curso
29	Bartalotti, Menezes-Filho (2007)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, como prediz a teoria do capital humano; favorecimento de cursos com menores variações e incertezas	Competitividade do processo seletivo
30	Bartalotti, Menezes-Filho (2007)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, como prediz a teoria do capital humano; favorecimento de cursos com menores variações e incertezas	Idade
31	Bartalotti, Menezes-Filho (2007)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, como prediz a teoria do capital humano; favorecimento de cursos com menores variações e incertezas	Expectativa de vida
32	Bartalotti, Menezes-Filho (2007)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, como prediz a teoria do capital humano; favorecimento de cursos com menores variações e incertezas	Custos da educação (e.g., mensalidade)
33	Bartalotti, Menezes-Filho (2007)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, como prediz a teoria do capital humano; favorecimento de cursos com menores variações e incertezas	Taxa de retorno
34	Bartalotti, Menezes-Filho (2007)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, como prediz a teoria do capital humano; favorecimento de cursos com menores variações e incertezas	Vocação

#	Fonte	Perspectiva epistemológica	Processo	Mecanismo	Fator
35	Martins, Machado (2015)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, reconhecendo-se explicitamente os diferentes níveis de retorno de cada opção de qualificação educacional e profissional, inclusive ficar somente com o ensino médio, como prediz a teoria do capital humano heterogêneo	Rendimento esperado no curto prazo
36	Martins, Machado (2015)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, reconhecendo-se explicitamente os diferentes níveis de retorno de cada opção de qualificação educacional e profissional, inclusive ficar somente com o ensino médio, como prediz a teoria do capital humano heterogêneo	Rendimento esperado no longo prazo
37	Martins, Machado (2015)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, reconhecendo-se explicitamente os diferentes níveis de retorno de cada opção de qualificação educacional e profissional, inclusive ficar somente com o ensino médio, como prediz a teoria do capital humano heterogêneo	Competitividade do processo seletivo
38	Martins, Machado (2015)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, reconhecendo-se explicitamente os diferentes níveis de retorno de cada opção de qualificação educacional e profissional, inclusive ficar somente com o ensino médio, como prediz a teoria do capital humano heterogêneo	Sexo/ Gênero
39	Martins, Machado (2015)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, reconhecendo-se explicitamente os diferentes níveis de retorno de cada opção de qualificação educacional e profissional, inclusive ficar somente com o ensino médio, como prediz a teoria do capital humano heterogêneo	Idade

#	Fonte	Perspectiva epistemológica	Processo	Mecanismo	Fator
40	Martins, Machado (2015)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, reconhecendo-se explicitamente os diferentes níveis de retorno de cada opção de qualificação educacional e profissional, inclusive ficar somente com o ensino médio, como prediz a teoria do capital humano heterogêneo	Cor/ Raça/ Etnia
41	Martins, Machado (2015)	Positivismo/ individualismo	Escolha quanto a ingresso no ensino superior e em que curso	Seleção de carreiras que proporcionam maior fluxo esperado de utilidade dentre todas as opções, reconhecendo-se explicitamente os diferentes níveis de retorno de cada opção de qualificação educacional e profissional, inclusive ficar somente com o ensino médio, como prediz a teoria do capital humano heterogêneo	Renda familiar
42	Carvalho (2011)	Positivismo/ individualismo	Ingresso no ensino superior	Correlação com características individuais e familiares, assim como a oferta de vagas nas universidades	Renda familiar
43	Carvalho (2011)	Positivismo/ individualismo	Ingresso no ensino superior	Correlação com características individuais e familiares, assim como a oferta de vagas nas universidades	Participação no mercado de trabalho
44	Carvalho (2011)	Positivismo/ individualismo	Ingresso no ensino superior	Correlação com características individuais e familiares, assim como a oferta de vagas nas universidades	Macrorregião de residência
45	Carvalho (2011)	Positivismo/ individualismo	Ingresso no ensino superior	Correlação com características individuais e familiares, assim como a oferta de vagas nas universidades	Sexo/ Gênero
46	Carvalho (2011)	Positivismo/ individualismo	Ingresso no ensino superior	Correlação com características individuais e familiares, assim como a oferta de vagas nas universidades	Idade
47	Carvalho (2011)	Positivismo/ individualismo	Ingresso no ensino superior	Correlação com características individuais e familiares, assim como a oferta de vagas nas universidades	Cor/ Raça/ Etnia
48	Carvalho (2011)	Positivismo/ individualismo	Ingresso no ensino superior	Correlação com características individuais e familiares, assim como a oferta de vagas nas universidades	Curso de graduação
49	Mont'Alvão Neto (2014)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Sexo/ Gênero

#	Fonte	Perspectiva epistemológica	Processo	Mecanismo	Fator
50	Mont'Alvão Neto (2014)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Cor/ Raça/ Etnia
51	Mont'Alvão Neto (2014)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Classe social do pai ou responsável (esquema EGP)
52	Mont'Alvão Neto (2014)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Escolaridade da mãe ou responsável
53	Mont'Alvão Neto (2014)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Macrorregião de residência
54	Mont'Alvão Neto (2014)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Zona onde pai ou responsável trabalha (urbana ou outra)
55	Mont'Alvão Neto (2014)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Estrutura familiar (monoparental ou outra)
56	Mont'Alvão Neto (2014)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Número de irmãos que vivem no domicílio

#	Fonte	Perspectiva epistemológica	Processo	Mecanismo	Fator
57	Mont'Alvão Neto (2014)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Participação no mercado de trabalho durante educação básica
58	Mont'Alvão Neto (2014)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Participação no mercado de trabalho
59	Mendes, Costa (2015)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Zona de residência (urbana ou rural)
60	Mendes, Costa (2015)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Cor/ Raça/ Etnia
61	Mendes, Costa (2015)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Sexo/ Gênero
62	Mendes, Costa (2015)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Idade
63	Mendes, Costa (2015)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Estrutura familiar (monoparental ou outra)
64	Mendes, Costa (2015)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Número de pessoas no domicílio

#	Fonte	Perspectiva epistemológica	Processo	Mecanismo	Fator
65	Mendes, Costa (2015)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Renda domicilar per capita
66	Mendes, Costa (2015)	Construcionismo / Estruturalismo	Ingresso no ensino superior	Acesso ao ensino superior é influenciado pela origem social via fatores individuais e familiares disponíveis à criança diferenças estruturais na organização dos sistemas de educação e diferenças regionais	Escolaridade do responsável pelo domicílio
67	Emilio, Belluzzo Jr., Alves (2004)	Positivismo/ Individualismo	Participação no exame de entrada	Correlação entre desigualdade de renda e desigualdade educacional, e correlação daquela com a proporcionalidade salarial em relação aos níveis educacionais	Posse ou presença de uma variedade de itens no domicílio
68	Emilio, Belluzzo Jr., Alves (2004)	Positivismo/ Individualismo	Participação no exame de entrada	Correlação entre desigualdade de renda e desigualdade educacional, e correlação daquela com a proporcionalidade salarial em relação aos níveis educacionais	Dependência administrativa da escola do ensino médio
69	Emilio, Belluzzo Jr., Alves (2004)	Positivismo/ Individualismo	Participação no exame de entrada	Correlação entre desigualdade de renda e desigualdade educacional, e correlação daquela com a proporcionalidade salarial em relação aos níveis educacionais	Curso preparatório pré-vestibular (frequentou ou não)
70	Emilio, Belluzzo Jr., Alves (2004)	Positivismo/ Individualismo	Participação no exame de entrada	Correlação entre desigualdade de renda e desigualdade educacional, e correlação daquela com a proporcionalidade salarial em relação aos níveis educacionais	Cor/ Raça/ Etnia
71	Emilio, Belluzzo Jr., Alves (2004)	Positivismo/ Individualismo	Participação no exame de entrada	Correlação entre desigualdade de renda e desigualdade educacional, e correlação daquela com a proporcionalidade salarial em relação aos níveis educacionais	Curso de graduação
72	Soares, Júdice (2003)	Construcionismo / Estruturalismo	Participação no exame de entrada	Decisão de prestar exame pode ser influenciada pelo grau de confiança no sucesso, dada a escola frequentada	Ambiente escolar (propício ao estudo ou não)

#	Fonte	Perspectiva epistemológica	Processo	Mecanismo	Fator
73	Soares, Júdice (2003)	Construcionismo / Estruturalismo	Participação no exame de entrada	Decisão de prestar exame pode ser influenciada pelo grau de confiança no sucesso, dada a escola frequentada	Infraestrutura da escola
74	Soares, Júdice (2003)	Construcionismo / Estruturalismo	Participação no exame de entrada	Decisão de prestar exame pode ser influenciada pelo grau de confiança no sucesso, dada a escola frequentada	Recursos materiais e pedagógicos da escola
75	Soares, Júdice (2003)	Construcionismo / Estruturalismo	Participação no exame de entrada	Decisão de prestar exame pode ser influenciada pelo grau de confiança no sucesso, dada a escola frequentada	Formação dos professores
76	Soares, Júdice (2003)	Construcionismo / Estruturalismo	Participação no exame de entrada	Decisão de prestar exame pode ser influenciada pelo grau de confiança no sucesso, dada a escola frequentada	Formação dos diretores
77	Soares, Júdice (2003)	Construcionismo / Estruturalismo	Participação no exame de entrada	Decisão de prestar exame pode ser influenciada pelo grau de confiança no sucesso, dada a escola frequentada	Experiência dos professores
78	Soares, Júdice (2003)	Construcionismo / Estruturalismo	Participação no exame de entrada	Decisão de prestar exame pode ser influenciada pelo grau de confiança no sucesso, dada a escola frequentada	Experiência dos diretores
79	Soares, Júdice (2003)	Construcionismo / Estruturalismo	Participação no exame de entrada	Decisão de prestar exame pode ser influenciada pelo grau de confiança no sucesso, dada a escola frequentada	Apoio da família
80	Clark, Rothstein, Schanzenbach (2009)	Positivismo/ Individualismo	Participação no exame de entrada	Decisão de prestar exame pode ser influenciada pelos planos de prosseguir ou não para o ensino superior, e a seletividade das instituições-alvo	Desempenho acadêmico médio da escola
81	Clark, Rothstein, Schanzenbach (2009)	Positivismo/ Individualismo	Participação no exame de entrada	Decisão de prestar exame pode ser influenciada pelos planos de prosseguir ou não para o ensino superior, e a seletividade das instituições-alvo	Desempenho acadêmico anterior

Fonte: Elaboração própria.