UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Adriano Souza Senkevics

O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020

São Paulo

2021

ADRIANO SOUZA SENKEVICS

O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais – Desigualdades e Diferenças

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Marília Pinto de Carvalho

São Paulo

2021

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

Catalogação na Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo autor

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite – CRB-8/8204

Sa

Senkevics, Adriano Souza
O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020 / Adriano Souza Senkevics; orientadora Marília Pinto de Carvalho – São Paulo, 2021.
437p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

Versão corrigida.

1. Democratização do ensino. 2. Educação superior. 3. Estratificação educacional. 4. Metodologias mistas. 5. Sociologia da juventude. I. Carvalho, Marília Pinto de, orient. II. Título.

Nome: SENKEVICS, Adriano Souza

Título: O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: 25 de novembro de 2021

Prof.ª Dr.ª Marília Pinto de Carvalho
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Carlos Antônio Costa Ribeiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.ª Dr.ª Maria Teresa Gonzaga Alves
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Wivian Weller
Universidade de Brasília

Prof.ª Dr.ª Marília Pontes Sposito
Universidade de São Paulo

São Paulo
2021

Aos jovens que, na luta pelo ensino superior,
desnudam as estruturas desiguais da nossa sociedade.

Agradecimentos

Doutoramentos são etapas da vida acadêmica que conjugam duas qualidades em um aparente paradoxo: o trabalho colaborativo e a solidão. Em nenhuma experiência anterior, vivenciei os extremos desses atributos – das infinitas trocas que possibilitaram a construção desta tese às infindáveis horas no silêncio do quarto, da sala e do escritório, sobretudo durante a pandemia de covid-19. Atravessar esses quatros anos de pesquisa, para os quais se somam alguns meses de desenvolvimento do projeto, somente foi possível porque contei com a generosidade, apoio e carinho de um sem-número de pessoas e instituições. Sem a pretensão de retribui-las na mesma moeda, procuro nas próximas linhas demonstrar um pouco da minha gratidão. Assim, agradeço:

À querida professora Marília Carvalho por ter aceitado o desafio de orientar este projeto – tão provocador para nós dois –, durante o qual celebramos mais de uma década de parceria, com incontáveis encontros, trocas e produções que tanto edificaram minha trajetória pessoal e profissional.

Aos professores que aceitaram participar da banca, como titulares – Carlos Costa Ribeiro, Maria Teresa Gonzaga Alves, Marília Sposito e Wivian Weller – ou como suplentes – Amélia Artes, Flávio Carvalhaes, Kimi Tomizaki, Rogério Barbosa e Wilson de Almeida –, pela colaboração na construção desta pesquisa e pelas frentes de parceria que se abriram. Reitero os agradecimentos aos professores Ribeiro e Sposito pela participação no exame de qualificação.

Ao professor Scott Davies por ter supervisionado o doutorado-sanduíche na Universidade de Toronto e aos amigos que enriqueceram minha estadia no Canadá: Ann e Perry Peel, Cínthia Toledo, Gustavo de Paula, Ian Thut, Sheena Bell e Tatiana Britto. Um agradecimento especial à professora Raewyn Connell por ter aberto mais essa porta e à queridíssima Evelyn Browne e sua família por terem me acolhido como um neto em sua simpática residência em Riverdale, East Toronto.

Às diretorias de Estudos Educacionais, de Avaliação da Educação Básica e de Estatísticas Educacionais do Inep pelo acesso às bases de dados, prestação de esclarecimentos e concessão do afastamento integral para conclusão da tese. Nominalmente, agradeço aos colegas Adolfo Samuel de Oliveira, Alvana Maria Bof, Ana Elizabeth de Albuquerque, Célia Gedeon, Gabriela Barros e Gustavo Moraes por terem representado os patrocinadores institucionais deste projeto.

A inúmeros amigos, colegas e referências da educação, sociologia e economia pelas ricas trocas de ideias, textos e códigos de programação que influenciaram os caminhos desta tese: Alexandre Azevedo, André Salata, Armando Simões, Bruna Cataldo, Bruno Alfano, Cata-

rina Santos, Clara Etiene, Clarissa Rodrigues, Cláudio Nogueira, Fabiana Assis, Fábio P. Bravin, Fábio H. Pereira, Gregório Grisa, Henrique Gomide, Hustana Vargas, Katyn Chmielewski, Luciana Alves, Luiz Caseiro, Marcelo Medeiros, Maria Lígia Barbosa, Michelle Jackson, Murillo Marschner de Brito, Pedro Ferreira de Souza, Priscila Santos, Rachel Rabelo, Robson dos Santos, Rogério Junqueira, Trenton Mise, Ursula Mello e Vitor Camargos.

Aos especialistas contratados ao longo desta pesquisa pelos excelentes serviços prestados: Ana Cláudia Oliveira (transcrição das entrevistas), Laura Montserrat (cartograma do DF), Liane Christine Pilon (revisão de texto), Raphael Caron Freitas (diagramação dos questionários) e aos tradutores do resumo – Jesse Rebello (inglês), Carolina Donadio (francês) e Jessyka Vásquez (espanhol). Igualmente, aos tantos profissionais do corpo e da mente que tornaram essa jornada sadia e possível: André, Bárbara, Fábio, Grazi, Jackson, João, Juliana, Luciene, Marcão, Martin, Nadya, Nayara e Pedro.

Aos responsáveis pelos cursinhos visitados, por terem possibilitado o trabalho de campo, e aos vinte jovens entrevistados (aqui não identificados para fins de sigilo). Todos os sujeitos de pesquisa foram de grande inspiração para este trabalho e subsidiaram profundas reflexões sobre a desigualdade social brasileira.

À Faculdade de Educação da USP, pelo apoio em diferentes etapas do curso, em especial à professora Ermelinda Pataca e aos funcionários da Seção de Pós-Graduação.

Ao Ontario Institute for Studies in Education pelo acolhimento e suporte ao longo dos doze meses de estadia no Canadá.

À Capes, pelo financiamento parcial do doutorado-sanduíche no exterior.

Às amigas Larissa Pinho, Sabrina Rocha e Samara Ali por todos os quebra-galhos na saída e no retorno à Brasília.

Às ex-vizinhas Dodô e Vivi por terem feito minha alegria durante a quarentena.

Às tias Adriana Zumstein e Silvana Penteado, pelo apoio em São Paulo; à tia Eros Senkevics por me receber nos exílios em Jundiaí e na Ilha de Tinharé; à irmã Maraí Senkevics e ao cunhado Alan Dias pelo presente que é o sobrinho e afilhado Ravi; aos primos Gabriel e Manoela Penteado, Giacomo Rosilho e Mariana Souza pela cumplicidade; aos avós Djalma Baptista e Maria Rosilho de Souza simplesmente por existirem e serem quem são.

Ao meu pai, Ilmars Senkevics, e à memória de minha mãe, Rosana Rosilho de Souza, por terem investido em minha formação, meus estudos, minha ética, minha indignação e minha sede por mudança.

Ô Dina
Teu menino desceu o São Carlos
Pegou um sonho e partiu
Pensava que era um guerreiro
Com terras e gentes a conquistar
Havia um fogo em seus olhos
Um fogo de não se apagar

Diz lá pra Dina que eu volto
Que seu guri não fugiu
Só quis saber como é, qual é
Perna no mundo, sumiu.

— GONZAGUINHA, **Com a Perna no Mundo** (1979)

Resumo

SENKEVICS, A. S. **O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. 437p.

Nas últimas três décadas, vivenciou-se uma expansão sem precedentes de matrículas na educação superior no Brasil, a qual, em conjunto com políticas inclusivas nos setores público e privado, resultou em uma oferta cada vez mais ampliada e em um perfil discente cada vez mais diverso. No entanto, sob a égide da democratização de oportunidades educacionais, o País fabricou uma geração de jovens que foi encontrando um ensino superior gradativamente mais disputado, dentro do qual persistem mecanismos de produção e reprodução de disparidades sociais. Nunca tivemos tantos jovens dentro do sistema e, paradoxalmente, outros tantos do lado de fora. Investigar as transformações no acesso à graduação no período de 1991 a 2020 é o objetivo deste estudo. Para tanto, esta pesquisa se baseia em metodologias mistas e é organizada em três níveis de análise: macro, meso e microssociológico. No nível macro, analiso dados educacionais de todo o período para caracterizar as grandes transformações no acesso, oferta e demanda por educação superior no Brasil. Concluo que há cinco tendências – democratização do acesso, instituição de ações afirmativas, desequilíbrio público-privado, ampliação do ensino a distância e estratificação horizontal – e que o processo de expansão, embora tenha beneficiado as camadas sociais mais privilegiadas em um primeiro momento, tem promovido o ingresso dos menos privilegiados nos tempos recentes, com consequências sobre as oportunidades e sobre as desigualdades de acesso. Já o nível meso mobiliza um painel de egressos do ensino médio acompanhados entre 2012 e 2017, com base em cruzamentos de dados educacionais, e permite discutir os efeitos da origem social e do desempenho sobre a transição médio-superior, além de investigar para quem e em quais circunstâncias o desempenho importa como um preditor do ingresso. Concluo que jovens de origem privilegiada se beneficiam de estratégias de admissão menos dependentes da nota, viabilizadas por meio das instituições privadas, em um fenômeno conhecido na literatura como "vantagens compensatórias"; em contrapartida, entre os candidatos mais pobres, a única forma de ingresso é por meio de notas altas nos processos seletivos. Logo, recaem sobre estes o maior bônus pelo seu elevado desempenho e o maior ônus quando este não é alcançado. Por fim, o nível micro baseia-se em um trabalho de campo realizado em Brasília (DF) que contou com a aplicação de questionários em cursos pré-vestibulares comunitários a fim de selecionar vinte vestibulandos para entrevistas mediante roteiro semiestruturado. As vivências desses jovens permitem descrever a percepção de um "choque de realidade" após a conclusão do ensino médio, fruto de um desajuste entre o ofício de aluno que exerciam anteriormente e o que caracterizo como um ofício de vestibulando. A partir dessa fricção de lógicas de ação, concluo que os jovens estão expostos a duas perspectivas distintas: a meritocracia e o pragmatismo. Finalmente, essa discussão elucida de que forma o processo de expansão respondeu por uma alteração na maneira pela qual o próprio direito à educação é entendido.

Palavras-chave: Democratização do ensino. Educação superior. Estratificação educacional. Metodologias mistas. Sociologia da juventude.

Abstract

SENKEVICS, A. S. **Access in reverse: inequalities in the shadow of the expansion of Brazilian higher education, 1991-2020**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. 437p.

The last three decades have witnessed an unprecedented increase in enrolments in higher education in Brazil which, alongside inclusive policies both in public and private education sectors, have resulted in an ever-expanding offer of places, and in a student profile increasingly diversified. However, under the aegis of democratization of education opportunities, the country has produced a generation of youngsters that have met with a more competitive higher education system, in which mechanisms of production and reproduction of social inequalities still endure. The system has never had so many students in it and, paradoxically, there have never been so many youngsters left out of it. This study aims at investigating the transformations in access to higher education in Brazil between the years 1991 and 2020. To such end, the research made use of mixed methodologies, and it was organized into three levels of analysis: macro-, meso-, and micro-sociological. At the macro-sociological level, I analyze educational data from the whole period to characterize the wider transformations in access, offer, and demand for higher education in Brazil. I conclude that there are five trends – the democratization of access, the establishment of affirmative actions, public-private imbalance, expansion of distance education, and horizontal stratification – and that the expansion process, despite having benefited at first the more privileged social layers, has more recently promoted the entry of less privileged students, with consequences to opportunity and access inequalities. The meso-sociological level develops an overview of the situation of students finishing secondary education between 2012 and 2017, based on the crossing of educational data, and affords a discussion of the effects of social origin and academic performance on the transition from secondary to higher education, apart from an investigation of to whom and under which circumstances performance functions as a harbinger of access. I conclude that youngsters from privileged backgrounds benefit from access strategies that place less emphasis on higher grades, which are adopted by private institutions in a phenomenon known in the literature as "compensatory advantages;" on the other hand, for underprivileged students, the only form of entry is through higher grades in the admission process. Therefore, the bonus for better performance is higher for underprivileged students, but also is the cost of not achieving it. Lastly, at the micro-sociological level, a fieldwork was conducted in Brasília, Federal District, with the use of questionnaires distributed at community preparatory courses with the intent of selecting twenty students for semistructured interviews. The narratives of these youngsters allow us to describe their experience of a "reality shock" after finishing secondary education, as a result of a mismatch between the craft of a secondary school student and what I characterize as the craft of a preparatory course student. Based on this friction between logics of action, I conclude that the youngsters are exposed to two different perspectives: meritocracy and pragmatism. Finally, the discussion helps to clarify how the process of expansion of higher education brought about a change in the way in which the right to education has been understood.

Keywords: Democratization of education. Higher education. Educational stratification. Mixed methodologies. Sociology of youth.

Résumé

SENKEVICS, A. S. **L'accès à l'inverse : des inégalités à l'ombre de l'expansion de l'enseignement supérieur brésilien, 1991-2020**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. 437p.

Dans les trois dernières décennies, on a vécu une expansion jamais-vue d'inscriptions dans l'enseignement supérieur au Brésil, qui, avec des politiques d'inclusions dans les domaines public et privé, a donné comme résultat une offre de plus en plus amplifiée et un profil d'étudiants de plus en plus diversifié. Cependant, sous l'égide de la démocratisation des opportunités d'étude, le pays a fabriqué une génération de jeunes qui a retrouvé un enseignement supérieur progressivement plus disputé, au sein duquel il persiste des mécanismes de production et reproduction de disparités sociales. Rechercher les changements dans l'accès à l'enseignement supérieur entre 1991 et 2020 est l'objectif de cette étude. Pour cela, cette recherche se base sur des méthodologies mixtes et s'organise en trois niveaux d'analyse : macro, méso et micro sociologique. Au niveau macro, j'analyse des données d'éducation de toute la période pour caractériser les grands changements dans l'accès, l'offre et la demande à l'enseignement supérieur au Brésil. Je conclus qu'il y cinq tendances – la démocratisation de l'accès, la mise en place d'actions affirmatives, le déséquilibre public-privé, l'élargissement de l'enseignement à distance et la stratification horizontale – et que le processus d'élargissement, bien qu'il ait bénéficié les classes sociales plus privilégiées dans un premier moment, a fait avancer plus récemment l'admission des démunis, impactant dans les opportunités et dans les inégalités d'accès. Le niveau méso mobilise un panneau de jeunes qui ont terminé l'enseignement secondaire, suivis entre 2012 et 2017, ayant comme base le croisement de données d'éducation, et permet la discussion des effets de l'origine sociale et de la performance sur la transition lycée-université, de plus d'enquêter à qui et dans quelles circonstances la performance compte comme un prédicteur d'admission à l'enseignement supérieur. Je conclus que les jeunes d'origine privilégiée se bénéficient de stratégies d'admission qui dépendent moins de la note, et qui sont viabilisées à travers des institutions privées, dans un phénomène connu dans la littérature, comme des « avantages compensatoire » ; en revanche, chez les candidats plus pauvres, la seule façon d'admission à l'enseignement supérieur est à partir de notes plus élevées dans les procédures de sélection. Par conséquent, il pèse sur ces derniers candidats la prime pour leur performance, lorsqu'elle s'avère élevée, ainsi que la charge lorsqu'elle n'est pas atteinte. Finalement, le niveau micro se base sur une enquête de terrain faite à Brasília, District Fédéral, qui a compté avec l'application de questionnaires dans des cours communautaires préparatoires afin de sélectionner vingt étudiants pour participer d'entretiens guidés par un formulaire semi-structuré. Les expériences de vie de ces jeunes permettent de décrire la perception d'un « choc de réalité », après la fin du lycée, résultat d'un désaccord entre le métier d'étudiant joué avant la préparation et ce que je caractérise comme un métier de candidat aux processus d'admission. À partir de cette friction de logiques d'action, je conclus que les jeunes sont exposés à deux perspectives : la méritocratie et le pragmatisme. Finalement, cette discussion élucide de quelle façon le processus d'expansion a été responsable pour une modification par laquelle le droit même d'éducation est compris.

Mots-clés : Démocratisation de l'enseignement. Enseignement supérieur. Stratification de l'éducation. Méthodologies mixtes. Sociologie de la jeunesse.

Resumen

SENKEVICS, A. S. **El acceso inverso: desigualdades a la sombra de la expansión de la educación superior brasileña, 1991-2020**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. 437p.

En las últimas tres décadas, hubo una expansión sin precedentes de matrículas en la educación superior en Brasil, que, junto con las políticas inclusivas en los sectores público y privado, ha resultado en una oferta cada vez más expandida y en un perfil estudiantil cada vez más diversificado. Sin embargo, bajo la égida de la democratización de oportunidades educativas, el país produjo una generación de jóvenes que encontró una educación superior progresivamente más disputada, dentro de la cual persisten los mecanismos de producción y reproducción de las disparidades sociales. Nunca habíamos tenido tantos jóvenes dentro del sistema y, paradójicamente, otros tantos afuera. Investigar las transformaciones en el acceso a la graduación en el período de 1991 a 2020 es el objetivo de este estudio. Por ello, esta investigación se basa en metodologías mixtas y se organiza en tres niveles de análisis: macro, meso y microsociológico. A nivel macro, analizo los datos educativos de todo el período para caracterizar las grandes transformaciones en el acceso, oferta y demanda por la educación superior en Brasil. Concluyo que hay cinco tendencias –democratización del acceso, institución de acciones afirmativas, desequilibrio público-privado, expansión de la educación a distancia y estratificación horizontal– y que el proceso de expansión, aunque haya beneficiado a los estratos sociales más privilegiados en un principio, ha promovido el ingreso de los menos privilegiados en los últimos tiempos, con consecuencias en las oportunidades y en las desigualdades de acceso. El nivel meso moviliza un panel de egresados de secundaria acompañados entre 2012 y 2017, con base en el cruce de datos educativos, y permite discutir los efectos del origen social y del desempeño en la transición secundaria-superior, además de investigar para quién y bajo qué circunstancias el desempeño es importante como predictor del ingreso. Concluyo que jóvenes de orígenes privilegiadas se benefician de estrategias de admisión menos dependientes de las calificaciones, posibilitadas por medio de las instituciones privadas, en un fenómeno conocido en la literatura como "ventajas compensatorias". Por otro lado, entre los candidatos más pobres, la única forma de ingreso es mediante altas calificaciones en los procesos de selección. Por tanto, recaen sobre ellos la mayor ventaja por su alto desempeño y la mayor carga cuando esto no se logra. Finalmente, el nivel micro se basa en un trabajo de campo realizado en Brasilia, Distrito Federal, que incluyó la aplicación de cuestionarios en cursos preuniversitarios comunitarios, con el fin de seleccionar 20 estudiantes para entrevistas, utilizando un guion semiestructurado. Las vivencias de estos jóvenes les permiten describir la percepción de un "choque de realidad" luego de terminar la secundaria, resultado de un desajuste entre el oficio de estudiante, que ejercían anteriormente, y lo que caracterizo como un oficio de postulante. A partir de esta fricción de lógicas de acción, concluyo que los jóvenes están expuestos a dos perspectivas distintas: la meritocracia y el pragmatismo. En suma, esa discusión aclara cómo el proceso de expansión respondió por un cambio en la forma en que el derecho a la educación es entendido.

Palabras clave: Democratización de la enseñanza. Educación universitaria. Estratificación educativa. Metodologías mixtas. Sociología de la juventud.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Diagrama dos níveis de análise, objetivos e fontes da pesquisa 36
Figura 2 – Evolução do número de matrículas em graduação e da taxa líquida de escolarização (TLE) – Brasil, 1991-2019 48
Figura 3 – Composição socioeconômica, por renda domiciliar *per capita*, dos jovens entre 18 e 24 anos que acessam o ensino superior – Brasil, 1992-2019 51
Figura 4 – Composição racial dos jovens entre 18 e 24 anos que acessam o ensino superior – Brasil, 1992-2019 53
Figura 5 – Distribuição percentual de egressos de escola pública (a) e PPI de escola pública (b) entre ingressantes das Ifes, por curso – Brasil, 2012-2016 58
Figura 6 – Distribuição percentual do público-alvo da Lei de Cotas entre ingressantes das Ifes, por cursos selecionados – Brasil, 2012/2016 60
Figura 7 – Quantitativo anual de novas bolsas do Prouni (a) e novos contratos do Fies (b) – Brasil, 1999-2019 62
Figura 8 – Evolução do quantitativo de matrículas presenciais de graduação, por categoria administrativa – Brasil, 1991-2019 66
Figura 9 – Evolução do quantitativo de matrículas de graduação, por modalidade de ensino – Brasil, 1991-2019 69
Figura 10 – Proporção de matrículas em graduação, por modalidade de ensino – Brasil, 1999-2019 70
Figura 11 – Curva de Lorenz dos anos de estudo para a população de 25 anos ou mais – Brasil, 1995/2015 80
Figura 12 – Nível mais elevado de escolaridade dos jovens entre 18 e 24 anos – Brasil, 1995/2015 84
Figura 13 – Nível mais elevado de escolaridade dos jovens entre 18 e 24 anos, por sexo, cor/raça e renda domiciliar *per capita* – Brasil, 2015 86
Figura 14 – Evolução da taxa líquida de escolarização dos jovens entre 18 e 24 anos, por renda domiciliar *per capita* – Brasil, 1992-2015 95
Figura 15 – Diagrama dos efeitos diretos e indiretos na estratificação educacional . . . 114
Figura 16 – Diagrama da população e subpopulações do painel de egressos do ensino médio – Brasil, coorte 2012 122
Figura 17 – Proporção acumulada de ingresso, por renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012 133
Figura 18 – Probabilidade de ingresso, por desempenho – Brasil, coorte 2012 134
Figura 19 – Histograma do desempenho, por situação de ingresso – Brasil, coorte 2012 135
Figura 20 – Probabilidade de ingresso por desempenho e renda familiar *per capita* – Brasil, coorte 2012 136

Figura 21 – Distribuição do desempenho no Enem, por renda familiar *per capita* – Brasil, coorte 2012 138
Figura 22 – Distribuição dos quintos de renda domiciliar *per capita*, por décimos de desempenho no Enem – Brasil, coorte 2012 140
Figura 23 – Probabilidade predita de ingresso por desempenho e renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012 148
Figura 24 – Probabilidade predita de ingresso por renda domiciliar *per capita*, ponderada pela distribuição por desempenho – Brasil, coorte 2012 153
Figura 25 – Contrafactual da probabilidade predita de ingresso por desempenho e renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012 155
Figura 26 – Percentual válido de ingressantes nos setores público e privado, por renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012 180
Figura 27 – Probabilidade de ingresso por desempenho, segundo a categoria administrativa – Brasil, coorte 2012 181
Figura 28 – Probabilidade de ingresso nos setores público (a) e privado (b), por desempenho e renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012 183
Figura 29 – Probabilidade predita de ingresso nos setores público (a) e privado (b), por desempenho e renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012 188
Figura 30 – Perfil dos ingressantes segundo a carreira, por sexo (a) e cor/raça (b) – Brasil, coorte 2012 193
Figura 31 – Perfil dos ingressantes segundo a carreira, por renda domiciliar *per capita* (a) e escolaridade parental (b) – Brasil, coorte 2012 197
Figura 32 – *Box plot* do desempenho médio no ingresso, segundo a carreira – Brasil, coorte 2012 199
Figura 33 – Distribuição das carreiras, por desempenho médio no ingresso e participação do quinto mais rico de renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012 201
Figura 34 – Correspondência indivíduo-curso por desempenho, em centésimos – Brasil, coorte 2012 202
Figura 35 – Correspondência indivíduo-curso por desempenho, em centésimos, nos setores público (a) e privado (b) – Brasil, coorte 2012 204
Figura 36 – Distribuição dos quintos de renda domiciliar *per capita*, por quartos de seletividade média do curso, segundo a categoria administrativa – Brasil, coorte 2012 207
Figura 37 – Probabilidade predita de ingresso por desempenho e renda domiciliar *per capita*, segundo a categoria administrativa e a seletividade do curso – Brasil, coorte 2012 212
Figura 38 – Localização das principais regiões administrativas do DF e do município de Cidade Ocidental (GO) onde residiam os sujeitos desta pesquisa 225

Figura 39 – Probabilidade predita de ingresso com intervalos de confiança, por desempenho, por renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012 420
Figura 40 – Folha de rosto dos questionários da pesquisa de campo 427
Figura 41 – Questionário da pesquisa de campo 428
Figura 42 – Roteiro de entrevista da pesquisa de campo 433
Figura 43 – Carta de apresentação fornecida pela FE-USP ao pesquisador 435
Figura 44 – Termo de consentimento livre e esclarecido fornecido aos cursinhos 436
Figura 45 – Termo de consentimento livre e esclarecido fornecido aos jovens 437

Lista de tabelas

Tabela 1 – Anos médios de estudo e Gini educacional, por faixa etária – Brasil, 1995/2015 82
Tabela 2 – Frequência absoluta (N) e relativa (%) de jovens de 18 a 29 anos, por etapa de ensino frequentada ou concluída – Brasil, 2015 88
Tabela 3 – Quantitativo de vagas, candidatos e ingressos em cursos presenciais de graduação, por categoria administrativa – Brasil, 1995/2015 89
Tabela 4 – Quantitativo (N) e percentual válido (%) de características selecionadas dos jovens egressos do ensino médio – Brasil, coorte 2012 131
Tabela 5 – Estatísticas descritivas de rendimentos, por quinto de renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012 132
Tabela 6 – Distribuição (%) dos décimos de desempenho no Enem, por quintos de renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012 141
Tabela 7 – Regressão logística do ingresso no ensino superior – Brasil, coorte 2012 . . 143
Tabela 8 – Mediação de efeitos do nível socioeconômico sobre o ingresso, por renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012 144
Tabela 9 – Probabilidades preditas e efeitos marginais médios de ingresso, por renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012 149
Tabela 10 – Probabilidades preditas de ingresso para indivíduos com características selecionadas (casos típicos) – Brasil, coorte 2012 150
Tabela 11 – Mediação de efeitos da renda sobre o ingresso, por renda domiciliar *per capita*, segundo a categoria administrativa – Brasil, coorte 2012 185
Tabela 12 – Probabilidades preditas e efeitos marginais médios de ingresso, por renda domiciliar *per capita*, segundo a categoria administrativa – Brasil, coorte 2012189
Tabela 13 – Probabilidades preditas de ingresso nos setores público e privado para indivíduos com características selecionadas (casos típicos) – Brasil, coorte 2012 190
Tabela 14 – Mediação de efeitos da renda sobre o ingresso, por renda domiciliar *per capita*, categoria administrativa e seletividade – Brasil, coorte 2012 209
Tabela 15 – Quantitativo (N) e percentual (%) de indivíduos localizados por meio das buscas de CPF, por rodada 389
Tabela 16 – Frequência relativa (%) de atributos selecionados entre quem possui ou não CPF após os procedimentos de busca 393
Tabela 17 – Quantitativo (N) e percentual (%) de egressos do ensino médio, por Grande Região e unidades da Federação – Brasil, coorte 2012 415
Tabela 18 – Quantitativo (N) e percentual (%) de egressos do ensino médio, por escolaridade parental e renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012 416

Tabela 19 – Estatísticas descritivas de desempenho e ingresso por renda domiciliar *per capita* e escolaridade parental – Brasil, coorte 2012 416
Tabela 20 – Proporção de ingressantes em trinta municípios de grande porte – Brasil, coorte 2012 417
Tabela 21 – Regressão linear múltipla do desempenho médio no Enem – Brasil, coorte 2012 418
Tabela 22 – Regressão logística ordinal do desempenho médio no Enem, em décimos – Brasil, coorte 2012 419
Tabela 23 – Estatísticas descritivas de desempenho no ingresso, por seletividade média do curso – Brasil, 2013-2017 420
Tabela 24 – Quantitativo de ingressantes, por categoria administrativa e seletividade média do curso, segundo a renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012 422
Tabela 25 – Regressão *logit* multinomial do ingressos nos setores público e privado, com referência ao não ingresso – Brasil, coorte 2012 423
Tabela 26 – Frequência relativa (%) dos ingressantes segundo a carreira, por sexo e cor/raça – Brasil, coorte 2012 424
Tabela 27 – Frequência relativa (%) dos ingressantes segundo a carreira, por escolaridade parental e renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012 425
Tabela 28 – Estatísticas descritivas do desempenho médio no ingresso, segundo a carreira – Brasil, coorte 2012 426
Tabela 29 – Quantitativo (N) e percentual válido (%) das respostas aos itens da seção "Você e a Família" dos questionários, por cursinho 430
Tabela 30 – Quantitativo (N) e percentual válido (%) das respostas aos itens da seção "Você e o Trabalho" dos questionários, por cursinho 431
Tabela 31 – Quantitativo (N) e percentual válido (%) das respostas aos itens da seção "Você e a Escola" dos questionários, por cursinho 431
Tabela 32 – Quantitativo (N) e percentual válido (%) das respostas aos itens da seção "Você e a Faculdade" dos questionários, por cursinho 432

Lista de quadros

Quadro 1 – Perfil dos jovens egressos do ensino médio entrevistados – Distrito Federal, 2018 242
Quadro 2 – Informações familiares dos jovens entrevistados – Distrito Federal, 2018 . 244
Quadro 3 – Informações escolares dos jovens entrevistados – Distrito Federal, 2018 . . 251
Quadro 4 – Informações ocupacionais dos jovens entrevistados – Distrito Federal, 2018 258
Quadro 5 – Aspiração e destino dos jovens entrevistados – Distrito Federal, 2018-2019 307
Quadro 6 – Esquema de cruzamentos das bases de dados do CEB, Enem e CES 379
Quadro 7 – Lista de variáveis e bases utilizadas para buscas de CPF, por rodada 388
Quadro 8 – Correspondência entre letras e números no algoritmo fonético Soundex . 390
Quadro 9 – Procedimentos para limpeza da base de dados após buscas de CPF 392
Quadro 10 – Classificação dos itens do questionário, segundo a importância para a seleção de entrevistados e o tipo de item 403
Quadro 11 – Notações utilizadas nas transcrições das entrevistas 409
Quadro 12 – Carreiras e cursos de graduação correspondentes, segundo classificação do autor 421

Lista de abreviaturas e siglas

CEB	Censo da Educação Básica
CES	Censo da Educação Superior
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CPF	Cadastro de Pessoa Física
d.p.	Desvio-padrão
EaD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Desigualdade efetivamente mantida
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ESCS	Escola Superior de Ciências da Saúde
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de educação superior
IFB	Instituto Federal de Brasília
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KHB	Karlson-Holm-Breen
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT+	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros

MEC	Ministério da Educação
MMI	Desigualdade maximamente mantida
NSE	Nível socioeconômico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAS	Programa de Avaliação Seriada
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnad-c	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
p.p.	Ponto percentual
PPI	Pretos, pardos e indígenas
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sedap	Serviço de Acesso a Dados Protegidos
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SM	Salário mínimo
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDF	Centro Universitário do Distrito Federal
UF	Unidade da Federação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
Uniceub	Centro Universitário de Brasília
Unip	Universidade Paulista
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução 33

I A educação superior entre 1991 e 2020 41

1 O segundo ciclo de expansão 43

1.1 O ensino superior até início dos anos 1990 44

1.2 Cinco tendências do segundo ciclo de expansão 47

1.2.1 Democratização do acesso 49

1.2.2 Instituição de ações afirmativas 57

1.2.3 Desequilíbrio público-privado 65

1.2.4 Ampliação do ensino a distância 68

1.2.5 Estratificação horizontal 72

1.3 Trinta anos em trinta páginas 74

2 Novas e velhas barreiras 77

2.1 A distribuição social da escolaridade 79

2.2 O ensino médio ainda é um filtro? 83

2.3 O gargalo de acesso ao ensino superior 87

2.3.1 Oferta ampliada, demanda multiplicada 87

2.3.2 A seletividade adiada à porta das universidades 90

2.3.3 Inclusão à deriva *versus* inclusão dirigida 94

2.4 O que é novo, o que é velho? 99

II O acesso em perspectiva longitudinal após 2010 101

3 Mérito ou berço? 103

3.1 A desigualdade de acesso na literatura sociológica 105

3.1.1 Um ponto cego das pesquisas nacionais 105

3.1.2 Nível socioeconômico e desempenho 108

3.2 Dados, variáveis e métodos 120

3.2.1 Bases de dados 120

3.2.2 Variáveis 122

3.2.3 Estratégia empírica 126

3.2.4 Perfil da coorte 130

3.3 O mérito e o berço 133

3.3.1 Acesso desigual ao ensino superior 133

3.3.2 Quem alcança excelência no Enem? 137

3.3.3 Meritocracia para quem? 142

3.4 Uma promessa irrealizável . . . 155
4 Quem vai aonde na universidade . . . 161
4.1 A literatura sobre estratificação horizontal . . . 162
4.1.1 Um objeto, muitas indagações . . . 162
4.1.2 Tendências no contexto nacional . . . 167
4.2 Dados, variáveis e métodos . . . 174
4.2.1 Bases de dados . . . 174
4.2.2 Variáveis . . . 174
4.2.3 Estratégia empírica . . . 176
4.3 Instituições e cursos . . . 179
4.3.1 Público *versus* privado . . . 179
4.3.2 Carreiras e cursos . . . 191
4.4 Quem vai aonde? . . . 213

III Brasília e os jovens vestibulandos em 2018 219
5 Uma nova geração de estudantes . . . 221
5.1 Distrito Federal, terra de contrastes . . . 222
5.2 A educação superior em Brasília . . . 228
5.3 Os cursinhos populares . . . 233
5.3.1 Cursinho Alfa, uma referência para os jovens de baixa renda . . . 234
5.3.2 Cursinho Beta, um projeto social para a juventude periférica . . . 236
5.3.3 Cursinho Gama, um complemento escolar aos sábados . . . 238
5.4 Juventude na fronteira do acesso . . . 240
5.4.1 Uma visão geral dos jovens entrevistados . . . 241
5.4.2 Família, suporte parental e dos pares . . . 243
5.4.3 Escola, trajetórias e acidentes de percurso . . . 249
5.4.4 Trabalho, desemprego e "viração" . . . 257
6 Ser vestibulando . . . 265
6.1 Choque de realidade . . . 266
6.2 Ofício de vestibulando . . . 271
6.2.1 Engajar-se em uma rotina de estudo . . . 273
6.2.2 Conhecer as regras do jogo . . . 280
6.2.3 Negociar um projeto familiar . . . 290
6.2.4 Lidar com incertezas do futuro próximo . . . 298
6.3 Meritocracia *versus* pragmatismo . . . 306
6.3.1 Entre o mérito e a "viração" . . . 309
6.3.2 Responsabilização, culpa e fracasso . . . 314
6.3.3 A construção social de um não lugar . . . 319

Conclusão 325
Referências 335

Apêndices 375
APÊNDICE A Bases de dados e procedimentos quantitativos 377
A.1 Definições operacionais e bases de dados 377
A.1.1 Painel de egressos no Censo Escolar 378
A.1.2 Inscritos e participantes no Enem 380
A.1.3 Ingressantes no Censo da Educação Superior 381
A.1.4 Complementação dos dados de cor/raça 383
A.1.5 Utilização de *softwares* 385
A.2 Construção da chave de identificação 386
A.2.1 Ética e segurança dos dados protegidos 386
A.2.2 Buscas diretas, exatas e fonéticas 387
APÊNDICE B Trabalho de campo e instrumentos qualitativos 395
B.1 Questionário 395
B.1.1 Concepção e processo criativo 395
B.1.2 Aplicação-piloto e finalização do instrumento 398
B.1.3 Versão final, amostra e seleção de entrevistados 401
B.2 Entrevistas 404
B.2.1 Concepção e processo criativo do roteiro 404
B.2.2 Condução e transcrição das conversas 407
B.2.3 Análise de conteúdo 410

Anexos 413
ANEXO A Tabelas complementares das análises de dados 415
ANEXO B Materiais e complementos do trabalho de campo 427

Introdução

ONDE há luz, há sombra. Nas últimas décadas, a expansão sem precedentes de vagas e matrículas nas instituições de educação superior, somada à progressiva implantação de políticas inclusivas nos setores público e privado, gerou a sensação de que o Brasil finalmente abriu as portas das faculdades, centros universitários e universidades pelo país afora para uma população historicamente desprovida do direito à educação terciária. Essa faceta brilhante da expansão, de fato, aconteceu, e nunca se observou tantos jovens pertencentes a camadas populares dentro desse nível de ensino. Estudantes provenientes do ensino médio público, de famílias pouco escolarizadas e oriundas dos segmentos mais empobrecidos da sociedade, negros e indígenas – entre outros grupos raramente encontrados nos *campi* brasileiros durante a maior parte de nossa história –, passaram a compor a cena das salas de aula, das fotografias de colação de grau e das notícias de jornal celebrando experiências familiares de vitória e superação. Porém, a mesma luz que iluminou o acesso também projetou uma grande sombra sobre as desigualdades.

Passados três decênios de transformações no ingresso à graduação no Brasil, persistem mecanismos de produção e reprodução de disparidades sociais. Sob a égide da democratização de oportunidades educacionais, o país fabricou uma geração de jovens que encontrou um ensino superior cada vez mais demandado, disputado e prestigiado. Nunca tivemos tantos jovens dentro do sistema de educação superior e, paradoxalmente, outros tantos do lado de fora. Agora diplomada em nível médio, essa população alcança as portas das faculdades e esbarra nos processos seletivos, com muitos ficando pelo caminho. Como um subproduto da expansão a ser descortinado, as sombras desse processo foram pouco (ou pelo menos não suficientemente) abordadas pela pesquisa nacional, cuja tônica recaiu sobre os avanços da democratização, os jovens de primeira geração que chegam aos bancos universitários, os ditos "novos incluídos" e outras sinalizações do sucesso da política expansionista.

Como a história insiste em nos pegar no contrapé, nem tudo segue um progresso inequívoco e linear. De um lado, um rearranjo de desigualdades internas à graduação lançou mais importância sobre os destinos dos jovens dentro do sistema educacional; não basta celebrar o acesso sem considerar suas especificidades, é preciso dar um passo além e entender para onde estudantes de distintas origens se destinam. De outro lado, as reviravoltas políticas, econômicas e sociais de 2015 em diante impuseram retrocessos a caminhos que pareciam consolidados na ainda jovem democracia brasileira. A expansão do ensino superior tem dado sinais de esgotamento e, mais do que isso, de reconfiguração para o futuro próximo. As oportunidade de diplomação, antes em franca ampliação, parecem escassear em um cenário de incertezas que deposita sobre a juventude brasileira grandes impasses: os custos e renúncias necessários para acessar uma graduação, a permanência e a evasão no ensino

superior, o desemprego e a informalidade no mercado de trabalho, os descaminhos de um país desgovernado. Muitos nós para serem desatados, tanto pelos jovens quanto pelos pesquisadores que se propõem a pautar tais temáticas.

Pensando nisso, este projeto nasceu em 2016. Na época, com o objetivo de investigar os "excluídos do ensino superior": segundo a formulação original, um público para o qual as políticas de acesso são pouco efetivas e que os dados oficiais mal captam. Em outras palavras, jovens que desaparecem das estatísticas educacionais por não estarem matriculados nos ensinos médio ou superior e, ainda, para quem as medidas inclusivas das últimas décadas não representam uma porta de entrada. No decorrer do planejamento da pesquisa, ao mesmo tempo em que procurava equacionar um grande cruzamento de registros administrativos para localizar tais jovens (tão grande que se mostrou inviável pela quantidade de bases que seriam mobilizadas), fui percebendo que o processo de expansão do ensino superior – em vigor desde meados dos anos 1990 – estava chegando ao fim. Estimulado pelo iminente encerramento de um ciclo, e provocado pela inquietação de um cenário político e econômico cada vez mais complicado, optei por ampliar o escopo do projeto. Em vez de focar nos ditos excluídos, preferi colocar em perspectiva o momento histórico que vivíamos. Daí nasceu o interesse de compreender o que aconteceu com a graduação brasileira em termos de acesso desde a redemocratização, quando se inaugurou o que caracterizarei como o *segundo ciclo de expansão*.

Nem tudo do projeto original, no entanto, foi abandonado. Não faz muito tempo que órgãos produtores de estatísticas oficiais, a exemplo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), têm avançado em direção à geração de dados cada vez mais ricos para a investigação do cenário educacional brasileiro. Imensas bases de dados, com informações em nível individual e que permitem o cruzamento entre si, abriram novas fronteiras de pesquisa. Esses avanços permitiram o estabelecimento de uma agenda de estudos com dados longitudinais, materializada por meio da criação de painéis que acompanham os mesmos indivíduos por anos. Uma tecnologia tão rica – e ainda tão pouco explorada no contexto nacional – não poderia ser descartada por dificuldades quanto ao recorte do objeto ou aspectos técnicos do manejo das bases. Motivado por isso, replanejei o projeto para incluir um olhar longitudinal sobre as trajetórias juvenis pós-ensino médio para responder a uma questão basilar que, surpreendentemente, até então nunca fora respondida: qual é o peso da origem social e do desempenho sobre as probabilidades de ingresso no ensino superior, em pleno auge da expansão? Ao mesmo tempo, mantive dos planos originais uma pesquisa qualitativa baseada em trabalho de campo no Distrito Federal (DF), cujos contornos, perguntas e frentes de análise foram se consolidando no decorrer do desenvolvimento do projeto.

O objetivo desta pesquisa é investigar as transformações no acesso ao ensino superior. Em tom crítico, minha expectativa não é celebrar as luzes – o quanto se avançou, as vagas

abertas e quem foi incluído no sistema –, mas estudar as sombras: quais barreiras ainda caracterizam a transição do ensino médio ao superior, quem ficou de fora do processo de expansão e quais obstáculos marcam as vivências de vestibulandos. Nesse sentido, esta é uma tese sobre o acesso, ao inverso. Faço isso não por desacreditar nos avanços que colecionamos nas últimas três décadas, mas sim por entender que a estratificação social no Brasil é densa, grave e profunda. Trinta anos de expansão geraram resultados contraditórios cujos frutos ainda estão por ser compreendidos. Esta tese representa um esforço nesse sentido e, em virtude disso, orbitará em torno da estratificação educacional e das desigualdades sociais.

Desigualdade é uma medida relativa e há inúmeras formas de apreendê-la.[1] De acordo com Anthony Atkinson (2016, p. 53-54), toda enunciação de desigualdade deve responder a duas perguntas básicas: desigualdade *de quê* e *entre quem*? Com relação ao objeto, o foco desta pesquisa reside sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior, especificamente à graduação; quanto à unidade de análise, as disparidades socioeconômicas entre jovens egressos do ensino médio, a principal fração do público demandante por vagas. Para visualizar tais desigualdades, a ênfase recairá sobre as *oportunidades de acesso*, isto é, as probabilidades de indivíduos pertencentes a determinados segmentos sociais efetuarem, com sucesso, a transição do ensino médio ao ensino superior (doravante denominada "transição médio-superior"). Consequentemente, não me dedicarei aos debates sobre permanência, evasão, conclusão do curso e ingresso no mercado de trabalho; não por considerá-los menos importantes, mas sim por entender que há muito a ser investigado na dimensão da entrada no sistema. Por enfatizar o acesso como um direito, a linguagem da tese se orientará por uma especial atenção às barreiras que se interpõem à consecução desse mesmo direito. Inspiro-me em Michelle Jackson (2021), para quem é preciso analisar os mecanismos e estruturas geradores da desigualdade, para além da constatação de seus resultados – a ênfase, portanto, estará sobre as restrições, barreiras e constrangimentos que impedem determinadas populações de acessar uma graduação.

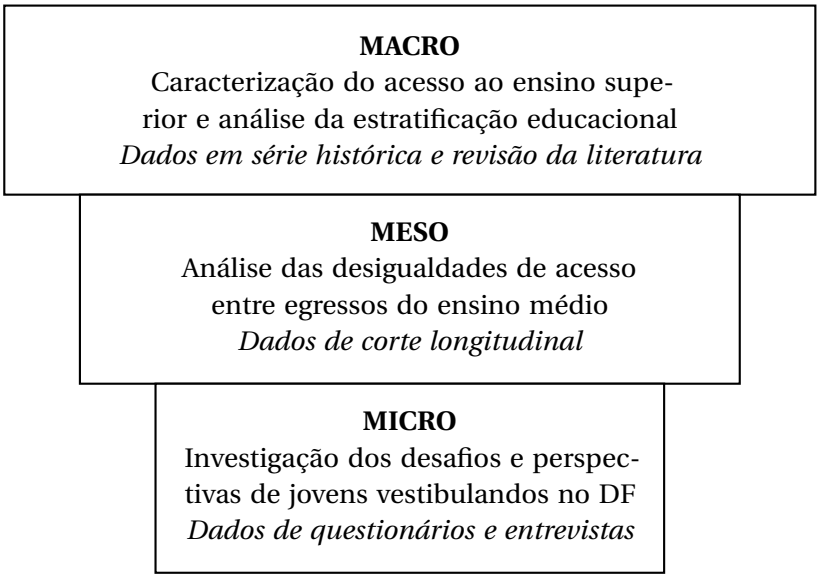
Uma pesquisa com tal pretensão necessita abordar o objeto sob ângulos diversos. Com isso, baseei-me nos escritos de Creswell e Plano-Clark (2013, p. 110) para elaborar um projeto de métodos mistos do tipo "paralelo convergente", em que os elementos qualitativos e quantitativos visam responder a perguntas distintas, com relativa independência e em cronologia paralela, cruzando-se na interpretação final dos resultados para a composição do panorama completo do estudo. Essa integração se dará por meio de uma "triangulação metodológica", aqui entendida como uma metodologia em que se assume diferentes perspectivas sobre uma questão de pesquisa, de modo a produzir conhecimento em distintos níveis para além daqueles que somente uma abordagem possibilitaria (FLICK, 2011, p. 62). Essa perspectiva permite conferir idêntica prioridade às partes qualitativa e quantitativa, tendo ambas um papel complementar de fornecer subsídios indiretos entre si – não por via dos

[1] Para uma sistematização das medidas de equidade educacional, ver Unesco (2019).

dados que produzem, mas pelo que informam ao pesquisador (BRICEÑO-LEÓN, 2003).

Para explicar o desenho metodológico, a Figura 1 ilustra um diagrama esquemático dos três níveis de análise do projeto – macro, meso e microssociológico –, sendo os dois primeiros quantitativos baseados em fontes secundárias de dados, e o terceiro, qualitativo, em fontes primárias.

Figura 1 – Diagrama dos níveis de análise, objetivos e fontes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Cada nível de análise corresponde a uma parte da tese; cada parte contém dois capítulos. O nível macro corresponde à Parte I – A Educação Superior entre 1991 e 2020, cujo objetivo é fornecer um panorama do acesso ao ensino superior brasileiro desde a redemocratização. Para tanto, faço uso de levantamento bibliográfico e normativo sobre as alterações legais e institucionais no cenário da educação superior, bem como analiso microdados e relatórios do Censo da Educação Superior (CES), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) e da Pnad Contínua (Pnad-c).

Dentro desse primeiro nível de análise, o Capítulo 1 caracteriza as transformações que marcam a expansão recente do sistema de ensino superior brasileiro, baseando-se em dados quantitativos concentrados no intervalo 1991-2020 e em revisão da literatura.[2] Elenco cinco grandes tendências: democratização do acesso, instituição de ações afirmativas, desequilíbrio público-privado, ampliação do ensino a distância e estratificação horizontal. Concluo que a expansão de vagas e matrículas, em conjunto com a diversificação institucional da oferta e a adoção de políticas inclusivas, levaram à heterogeneização do público discente e uma crescente segmentação interna. De um lado, aprofundaram-se tendências já observadas em décadas anteriores, a exemplo do desbalanço entre os setores público e privado e da

[2] Versão preliminar do Capítulo 1 pode ser encontrada em Senkevics (2021).

desigualdade horizontal em termos de prestígio e valorização dos diplomas. De outro, se inauguraram novos padrões, tais como a emergência do ensino a distância e uma participação inédita de segmentos menos privilegiados da sociedade brasileira, com potenciais impactos sobre o futuro do sistema.

Feita essa síntese de alterações sistêmicas, o Capítulo 2 desloca o olhar para a transição médio-superior,[3] objeto do restante da tese. Parte-se da premissa de que as transformações pelas quais a educação brasileira passou nas últimas três décadas alteraram os cenários sociais e institucionais para a escolarização da juventude, possibilitando a massificação do ensino médio e o surgimento de um número significativo de jovens que representam a primeira geração de suas famílias a chegar aos bancos universitários. No entanto, resta se perguntar se as desigualdades educacionais entre os jovens foram eliminadas, minimizadas, acentuadas ou reconfiguradas para novas formas de estratificação educacional. Ainda hoje, o ensino médio se perpetua como um filtro à conclusão da educação básica? Ou, ao contrário, a continuidade dos estudos esbarra sobretudo no gargalo de acesso ao ensino superior? Que tendências a literatura recente tem apontado? Em suma, o capítulo procura refletir sobre as novas e velhas barreiras à escolarização da juventude que têm se apresentado desde os anos 1990, abordando recortes socioeconômicos, raciais e de gênero.

Na Parte II – O Acesso em Perspectiva Longitudinal após 2010, dirijo minha atenção à década em que se alcançou o auge do segundo ciclo de expansão e, em âmbito mais delimitado, foco a coorte de 1,7 milhão de jovens egressos do ensino médio em 2012. Por meio de um cruzamento de registros administrativos presentes nos dados dos Censos da Educação Básica, da Educação Superior e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), construo um painel inédito em que cada indivíduo é acompanhado por até cinco anos após a conclusão da educação básica, a fim de estudar em profundidade a transição médio-superior. Detalhes da construção desse painel estão explicados no Apêndice A.

No Capítulo 3, a premissa é a crítica de que os estudos sobre desigualdades de acesso ao ensino superior brasileiro, até o momento, ignoraram por limitações metodológicas uma das variáveis mais importantes da sociologia internacional: o desempenho escolar. Atentando para a interação entre origem social e proficiência, coloco em questão se o acesso ao ensino superior depende de *mérito* – do esforço, da nota, do desempenho – ou do *berço* – das condições familiares de origem. Decomponho os mecanismos estruturantes da desigualdade de acesso para verificar o peso de cada fator sobre as chances de ingresso e demonstro que os efeitos da renda domiciliar e do desempenho variam intensamente a depender da origem social dos indivíduos. Jovens de camadas abastadas partem de probabilidades elevadas de ingresso mesmo entre os piores desempenhos no Enem, ao passo que jovens de camadas populares dependem inteiramente de seu desempenho para obterem sucesso. Concluo que há um quadro de acúmulo de vantagens ou de desvantagens, a depender do estrato social,

[3] Versão preliminar do Capítulo 2 pode ser encontrada em Senkevics e Carvalho (2020).

e que os privilégios socioeconômicos dos grupos abastados atuam como uma salvaguarda contra seus eventuais fracassos, em um fenômeno recentemente chamado de "vantagens compensatórias".

Em continuidade a essa análise, o Capítulo 4 qualifica o ingresso em termos de instituição, carreira e curso de destino. O intuito é verificar a ocorrência de estratificação horizontal a partir do mesmo painel de egressos, considerando-se dois importantes critérios de segmentação interna do sistema: os contrastes entre os setores público e privado e as diferenças de seletividade entre os cursos, mensurada pela nota média de ingresso. Avançando a partir das conclusões anteriores, sugiro que os efeitos da renda domiciliar e do desempenho não dependem somente da origem social, mas também do destino. O ingresso no setor público é altamente dependente da nota e acomoda proporcionalmente menos desigualdades socioeconômicas, ao passo que o acesso ao setor privado é praticamente indiferente ao desempenho e mantêm um hiato persistente entre os estratos de renda. Ao lado disso, diferenças marcantes são observadas entre os cursos, de modo que os jovens mais pobres, mesmo com desempenhos elevados, insistentemente ingressam em cursos que exigem capacidades inferiores àquelas que eles demonstram em testes de larga escala. De modo geral, os resultados reforçam que o ensino superior brasileiro é altamente estruturado por desigualdades de classe, e que o desempenho responde por uma parcela menor dos hiatos socioeconômicos no conjunto do sistema.

Encaminhando para a conclusão, o nível microssociológico é representado pela Parte III – Brasília e os Jovens Vestibulandos em 2018. Nesta, baseio-me em dados qualitativos de questionários e entrevistas, por mim construídos, em um estudo de caso do acesso ao ensino superior no DF, com especial atenção para jovens egressos do ensino médio que, no ano de 2018, encontravam-se na condição de vestibulandos. Estes, majoritariamente vinculados a cursos pré-vestibulares comunitários, em sua grande maioria ainda não haviam ingressado no nível superior. Ao contrário, muitos já tinham experimentado frustrações em pelo menos uma tentativa de ingresso, quando não interrupções em seu percurso escolar nos ensinos fundamental e médio. Detalhes da construção e aplicação dos instrumentos de pesquisa são fornecidos no Apêndice B.

Para explorar esse nível de análise, o Capítulo 5 contextualiza o trabalho de campo. Inicio explicando as peculiaridades do DF no cenário nacional: trata-se da unidade federativa economicamente mais rica (em termos de renda *per capita* média), territorialmente dispersa e socialmente desigual do país, ao mesmo tempo em que apresenta a maior cobertura de ensino superior e os maiores diferenciais salariais em favor dos diplomados. Em especial pelo momento histórico em que foi estudado – sentindo tanto os efeitos da expansão educacional quanto da crise econômica de 2015-2016 –, o DF representa a máxima expressão das contradições entre expansão da oferta e desigualdade de acesso. Para tanto, três cursinhos populares de diferentes regiões da capital foram visitados em agosto de 2018, onde foram aplicados mais

de 200 questionários; nos dois meses seguintes, vinte jovens foram entrevistados por meio de um roteiro semiestruturado para que suas vivências, expectativas, rotinas, esperanças e decepções fossem investigadas, com o intuito de compreender as percepções das dificuldades de acesso entre o lado mais vulnerável, e ainda assim mobilizado, da juventude elegível ao ensino superior. Esses jovens são as maiores testemunhas – e agentes – de um processo histórico.

Por último, o Capítulo 6 explora em maior profundidade as experiências dos jovens entrevistados na transição médio-superior. A provocação inicial é o depoimento de muitos deles acerca da percepção de um "choque de realidade" pós-conclusão do ensino médio. Argumento que esse choque está relacionado a um desajuste entre uma postura de estudante vivenciada até então e uma postura esperada de um jovem na preparação ao vestibular – condição que chamo de *ofício de vestibulando*. Esse ofício envolve quatro pilares: o engajamento na rotina de estudo, o conhecimento das regras do jogo, a negociação de um projeto familiar e a experiência com as incertezas do futuro próximo. Como lidam com esses elementos é revelador de um conflito entre lógicas de ação que disputam as perspectivas dos jovens. De um lado, uma visão *meritocrática* de acreditar no esforço como chave para reivindicar o acesso ao ensino superior; de outro lado, uma orientação *pragmática* enfatiza a importância de "correr atrás", isto é, saber aproveitar as oportunidades que surgem, mesmo que isso implique sacrificar ou mesmo ignorar planos de longo prazo. Essa tensão é explorada para iluminar como a expansão educacional pode ter modificado a própria maneira como o direito à educação superior é entendido.

Pela natureza própria das perguntas de pesquisa e dos dados, as três partes desta tese podem ser lidas fora de ordem, desde que se respeite a ordem dos capítulos dentro de cada parte. É recomendado, contudo, que seja seguido o ordenamento proposto, para que se acompanhe o afunilamento analítico do nível macro para o microssociológico. Em razão do tamanho do texto e para facilitar a leitura, usarei o masculino genérico. Com o intuito de garantir maior interação na navegação digital do documento, todas as referências cruzadas estão coloridas em azul e são clicáveis. Convido o leitor a explorar esses recursos, navegar pelos apêndices e anexos e procurar-me nas redes sociais ou por e-mail caso queira comentar ou esclarecer algo, bem como solicitar informações e materiais complementares. Minha expectativa é a de que, ao final da leitura, as sombras da expansão do ensino superior tenham sido um pouco mais reveladas e o acesso, mais bem compreendido.

Parte I

A educação superior entre 1991 e 2020

1 O segundo ciclo de expansão

> Às nações subdesenvolvidas cabe enfrentar a tarefa totalmente distinta de criar uma universidade que seja capaz de atuar como motor do desenvolvimento. Cumpre-nos perguntar, entretanto, se é possível [...] criar uma estrutura universitária que não seja reflexo do desenvolvimento atingido pela sociedade, mas que seja ela um agente de aceleração do progresso global da nação.
>
> — DARCY RIBEIRO, **A Universidade Necessária** (1969)

O DESENVOLVIMENTO de um sistema de educação superior, no Brasil, pode ser considerado tardio até mesmo para os padrões latino-americanos. Ao passo que, na Argentina, a universidade pioneira – Universidad de Córdoba – foi fundada em 1613, aqui as primeiras instituições civis de educação superior se estabeleceram no início do século XIX, após a transferência da corte portuguesa para o território colonial em 1808 (PAULA, 2011; NEVES; MARTINS, 2016). No final do Império, em 1889, o país contava com apenas sete escolas superiores,[1] voltadas essencialmente à formação de quadros para as ditas "carreiras imperiais" (Direito, Engenharia e Medicina), de acordo com Simon Schwartzman (2014). Nenhuma delas, contudo, era credenciada como universidade: nossa primeira experiência universitária data do período republicano, quando foram fundadas as intermitentes Escola Universitária Livre de Manaus (1909) e Universidade do Paraná (1912); e, posteriormente, a Universidade do Rio de Janeiro (1920).[2] Em suma, trata-se de marcos institucionais tardiamente desenvolvidos, se comparados, além do já mencionado caso argentino, aos exemplos de outros países da região, como México (1551) e Peru (1553).

Consequências desse atraso são visíveis em uma miríade de indicadores, entre os quais o percentual de adultos de 25 a 34 anos de idade com escolaridade de nível superior: com a proporção de apenas 21% em 2019, o Brasil fica atrás do México (24%), Colômbia (30%), Chile (34%), Argentina (40%) e da média de 45% dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), segundo o relatório **Education at a Glance** (OECD, 2020, p. 51). Esse quadro poderia ser mais decepcionante, se não fossem os dois ciclos de expansão educacional que vivenciamos nas últimas seis décadas: o primeiro ciclo perdurou entre 1960-1980 e o segundo, aqui caracterizado, tem seu início na década de 1990 e seu fim, ainda a ser descrito, dá sinais de iminência. Cada um dos ciclos alterou profundamente, em seu respectivo momento histórico, a estrutura do sistema de ensino

[1] Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho (1792); Escola de Cirurgia da Bahia (1808); Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro (1808); Faculdade de Direito de Olinda (1827); Faculdade de Direito de São Paulo (1827); Faculdade de Medicina de Ouro Preto (1839); e Escola de Minas de Ouro Preto (1876).

[2] Essa instituição foi posteriormente convertida na Universidade do Brasil em 1937 e, depois, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, designação em uso desde 1965. Assim, pode ser considerada a universidade em atividade mais antiga do país.

superior, com potenciais impactos sobre toda a sociedade. A partir deles, instituíram-se tanto as bases do nosso sistema, quanto as contradições em torno das quais se disputam seus sentidos e direções futuras. Em diálogo com Darcy Ribeiro (1969) na epígrafe acima, pode-se afirmar que os ciclos de expansão refletem o estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira e, em um mesmo movimento, possibilitam novos progressos.

O objetivo deste capítulo é discutir o segundo ciclo de expansão no âmbito da graduação. Para tanto, o texto se dedica, primeiramente, a retomar as características mais importantes do ensino superior brasileiro até o período que antecede esse marco (Seção 1.1). Em seguida, analisa os principais avanços e contradições a partir de cinco grandes tendências identificadas no segundo ciclo – democratização do acesso, instituição de ações afirmativas, desequilíbrio público-privado, ampliação do ensino a distância e estratificação horizontal – com ênfase nas implicações da recente expansão para a garantia do acesso à educação superior e redução de desigualdades (1.2). Finalmente, as considerações finais sintetizam as principais alterações descritas e fazem um breve balanço da literatura especializada (1.3). Espero, com isso, contribuir para elucidar os significados deste período vivenciado nos últimos trinta anos e apontar perspectivas e desafios para o futuro.

1.1 O ensino superior até início dos anos 1990

Para entender onde chegamos, é preciso saber de onde partimos.[3] Após três séculos de história colonial, herdamos uma educação superior marcada pela pouca democratização das oportunidades educacionais durante o regime monárquico e os primeiros tempos republicanos; e, finalmente, alterada pelas reformas estruturais do primeiro ciclo de expansão. Este, sim, pode ser considerado um momento histórico de consolidação de um sistema de ensino superior, com consequências diretas sobre o que temos preservado ou transformado na atualidade.

Iniciado a partir da década de 1960 e tendo perdurado por aproximadamente vinte anos (SOLARI, 1984), o primeiro ciclo tem como contexto a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a qual tornou equivalentes os distintos diplomas de ensino médio para efeito de candidatura ao ensino superior, permitindo que um novo contingente de egressos de cursos médios industrial, comercial, agrícola e normal se candidatassem a uma vaga universitária, e não apenas os do médio secundário, a via até

[3] Por inexistência de dados sobre determinados recortes analíticos, as referências temporais para a análise mudam em função do objeto. As análises iniciam-se em 1960 pois, antes disso, não havia dados sistematizados (HASENBALG, 2007). Para períodos anteriores à década de 1990, são utilizados dados disponíveis nas fontes bibliográficas citadas. Para períodos posteriores a essa data, tabulações próprias da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) e do Censo da Educação Superior (CES). Apesar de a disponibilidade dos dados do CES no Portal do Inep datar de 1991, determinadas desagregações só passaram a ser informadas posteriormente: localização entre capital e interior (1999), turno (1999), modalidade a distância (2000) e modalidade a distância por dependência administrativa (2008).

então natural para a continuidade dos estudos (JARDIM; ALMEIDA, 2016). No início daquela década, havia cerca de 93 mil matrículas nas poucas dezenas de estabelecimentos de ensino pelo território nacional; dez anos depois, esse número já havia saltado para 425 mil matrículas (OLIVEN, 1993). Até então, pouco mais da metade encontrava-se no setor público e, entre as instituições privadas existentes, predominavam as de cunho confessional e não lucrativo, com baixa participação de grupos empresariais que viriam a ganhar a cena nos tempos mais recentes (ALMEIDA, 2014).

Dois marcos legais do período devem ser mencionados. O primeiro é a instituição do vestibular classificatório, por meio do Decreto n. 68.908/1971, estabelecendo que o número de aprovados seria limitado ao número de vagas ofertadas e, assim, eliminando a figura história do "excedente" – candidatos que obtinham a pontuação mínima para o ingresso, mas que não podiam se matricular por falta de vagas (BRAGHINI, 2014). O segundo é a promulgação da Reforma Universitária de 1968, que teve efeitos contraditórios sobre a modernização do ensino superior brasileiro. De um lado, definiu a universidade como o modelo preferencial para a expansão do setor público; articulou o ensino, a pesquisa e a extensão; aboliu as cátedras vitalícias; instituiu os departamentos, o regime semestral e o sistema de créditos; criou a política nacional de pós-graduação; e vinculou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica, entre outras alterações que lançaram as bases do nosso atual conceito de universidade. De outro lado, foi responsável pelo crescente desequilíbrio da oferta em prol do segmento privado, gradativamente dominado pelo setor empresarial lucrativo. Ao poder público, coube o papel de patrocinador dessa expansão, quer seja por meio de incentivos e subvenções fiscais, quer seja pela regulação complacente por parte dos órgãos estatais (MARTINS, 2009; JARDIM; ALMEIDA, 2016).

Ao final desse processo de expansão, alcança-se no início da década de 1980 a marca de 1,4 milhão de matrículas, distribuídas em 5 mil cursos de graduação, segundo tabulações do Censo da Educação Superior (CES). Fruto do primeiro ciclo, essa oferta manteve-se estagnada por um interstício de aproximadamente 15 anos, quando o sistema de educação superior retoma seu crescimento, a partir de 1993, capitaneado inicialmente pela expansão do setor privado. À época, a cobertura educacional era tão baixa que somente 5,8% dos jovens entre 18 e 24 anos de idade acessavam tal nível de ensino. Segundo a taxonomia de Martin Trow (1973),[4] esse indicador nos enquadraria como um sistema "de elite", em que a oferta de ensino superior é tão diminuta que beneficia apenas as populações mais privilegiadas, não se comprometendo com a formação massiva de profissionais qualificados (GOMES; MORAES, 2012). Desagregada por nível socioeconômico, a desigualdade desse modelo revela sua face abissal: enquanto 21% dos jovens do quinto com maior renda domiciliar *per capita* acessavam

[4] A partir da experiência de países desenvolvidos – em particular, dos Estados Unidos –, Trow (1973) definiu empiricamente três estágios de expansão do ensino superior: (1) sistema de elite, quando a taxa líquida de escolarização é de até 15% da população na idade esperada; (2) sistema de massa, quando essa taxa se encontra entre 15% e 50% da população; e (3) sistema universal, quando essa taxa supera 50% da população.

o ensino superior em 1993, entre os jovens dos dois quintos mais pobres, somados, essa proporção não passava de 1%. Por consequência, 3 em cada 4 jovens que acessavam o nível superior naquele momento pertenciam ao segmento mais rico.

O recorte racial seguia a mesma linha, com as universidades e faculdades frequentadas quase exclusivamente pela população branca. Em 1995, 8 em cada 10 jovens que acessavam o nível superior eram brancos, em uma época em que já se estimava que os não brancos – pretos, pardos e indígenas (PPI) – contabilizavam metade dos jovens na população. Logo, a sub-representação desses grupos se apresentava como um indicador do quão distante o nível superior estava do perfil populacional daquela faixa etária. De fato, boa parte dessas disparidades antecediam as condições de acesso ao ensino superior, pois derivavam das dificuldades de conclusão da escolarização básica. A proporção de jovens de 18 a 24 anos que completava os ensinos fundamental e médio era baixa de modo geral, e ainda menor para a população não branca. Enquanto 27% dos jovens brancos e amarelos concluíam o grau secundário em 1995, somente 11% dos PPI o faziam. Com o tempo, veremos que as desigualdades raciais foram bastante modificadas. Já no tocante às diferenças de gênero, as mulheres têm sido maioria nos cursos de graduação desde, pelo menos, o início da década de 1990, respondendo por cerca de 55% das matrículas.

Ainda em 1995, o Brasil tinha 894 instituições de educação superior (IES), das quais 684 eram privadas e 210, públicas, em uma proporção de 3 para 1. Essa vantagem numérica das primeiras é observada após a promulgação da Reforma Universitária de 1968, que, como já afirmado, inaugurou o desequilíbrio da oferta educacional em prol do setor privado. A partir daí, é notável um crescimento desproporcional dessas instituições, que, em 1980, respondiam por 63% das matrículas e 77% dos estabelecimentos de ensino (SAMPAIO, 2014b). Antes do segundo ciclo de expansão, portanto, já se observava um peso maior do setor privado, que contava principalmente com faculdades propriamente ditas (também chamadas de "estabelecimentos isolados") em detrimento de universidades ou federações de escolas e faculdades integradas. Também se constata que três quartos das matrículas e instituições se localizavam nas regiões Sudeste e Sul, denunciando forte concentração regional face ao ofertado no Nordeste (15% das matrículas), Centro-Oeste (7%) e Norte (4%).

Ao lado disso, as matrículas encontravam-se exclusivamente na modalidade presencial de ensino, das quais, até 1999, predominava nas IES públicas a oferta diurna, que abarcava quase dois terços das matrículas; isso era exatamente o oposto do que se observava entre as IES privadas, nas quais dois terços da oferta aconteciam nos cursos noturnos. A partir do ano seguinte, contudo, passa-se a se contabilizar no recenseamento educacional as matrículas na modalidade a distância, e se percebe sua rápida expansão. Isso não significa que a educação a distância (EaD) não existisse anteriormente. De fato, modalidades de educação remota estão ligadas ao ensino por correspondência desde os primórdios do século XX e têm evoluído no ritmo dos incrementos nas tecnologias de informação e comunicação (CARVALHO; SCORTE-

GAGNA; SPANHOL, 2011). Ademais, recursos pedagógicos em meios digitais são, hoje mais do que nunca, mobilizados como substituto ou complemento do ensino presencial. Porém, sua institucionalização na forma de cursos de graduação, objeto de uma regulamentação própria e de organização pedagógico-curricular específica, remete à virada do milênio, incentivada pelo baixo custo unitário da oferta e pela disseminação da internet.

Em síntese, se pudéssemos resumir em poucas palavras o que era o ensino superior brasileiro em nível de graduação no início dos anos 1990, antes das transformações decorrentes do segundo ciclo de expansão, poderíamos dizer que era um sistema elitizado, destinado aos segmentos mais ricos da população, frequentado por brancos, majoritariamente do sexo feminino, ofertado em cursos presenciais por faculdades privadas, concentradas nas regiões Sul e Sudeste. Veremos, ao longo deste texto, o quanto e quais dessas características mudaram nos últimos trinta anos.

1.2 Cinco tendências do segundo ciclo de expansão

Um ciclo de expansão educacional se caracteriza por dois elementos inter-relacionados: o sistema cresce em tamanho e, assim, incorpora quantitativos cada vez maiores e mais representativos da população (TROW, 2000; DUBET, 2015). Existem diversos parâmetros para descrever a expansão do nível superior. Refiro-me a dois principais: o número de matrículas (o porte do sistema de ensino) e a taxa líquida de escolarização (a proporção de jovens de 18 a 24 anos que frequenta ou que já concluiu pelo menos uma graduação).[5] À medida que esses dois indicadores crescem, temos evidências de que o sistema tem se expandido no tamanho e no acesso relativo da juventude em idade universitária. São dimensões que se complementam visto que a primeira se traduz em uma medida de *estoque* – o quantitativo de matrículas –, enquanto a segunda pode ser entendida como uma medida de *fluxo* – o acesso ao nível superior em determinadas coortes ao longo do tempo.

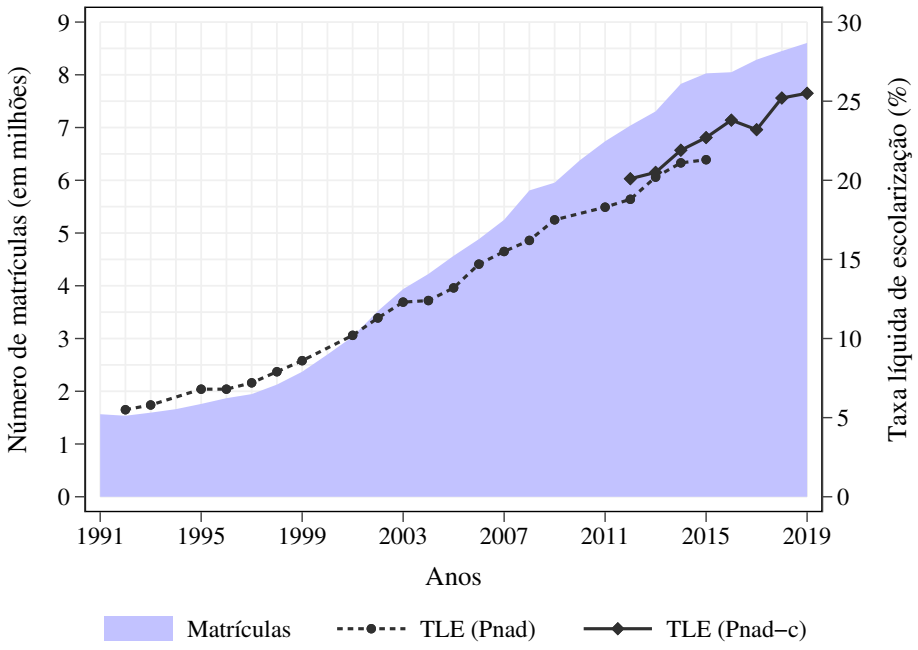
Se atentarmos aos vinte anos que separam 1995 e 2015, constataremos que o número de matrículas em cursos de graduação saltou de aproximadamente 1,8 para 8,0 milhões de acordo com o CES, elevando a taxa líquida de escolarização medida pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 6,8% para 21,3% da população de 18 a 24 anos (Figura 2). Nos anos mais recentes, após a crise política e econômica deflagrada em 2015,[6] ainda se observa um crescimento do número de matrículas, mas em ritmo desacelerado, alcançando o patamar histórico de 8,6 milhões em 2019, das quais 6 em cada 10 matrículas ocorrem nas

[5] Esse indicador difere da taxa líquida de matrícula por considerar, além da população de 18 a 24 anos que frequenta o ensino superior, a população na mesma faixa etária que já obteve algum diploma nesse nível de ensino (CASEIRO; AZEVEDO, 2018); igualmente chamada de "taxa líquida de matrícula ajustada".

[6] Por uma conjunção de fatores internos e externos, a economia brasileira apresentou recessão econômica nos anos de 2015 e 2016, período em que o Produto Interno Bruto (PIB) retraiu, respectivamente, 3,8% e 3,6% (CARVALHO, 2018). Essa queda contribuiu para aprofundar uma crise política que culminou, em 2016, com o afastamento da presidente Dilma Rousseff (2011-2016).

regiões Sudeste e Sul. Ao mesmo tempo, a taxa líquida de escolarização, agora medida pela Pnad Contínua (Pnad-c), chega a 25,5% dos jovens em idade universitária no mesmo ano.

Figura 2 – Evolução do número de matrículas em graduação e da taxa líquida de escolarização (TLE) – Brasil, 1991-2019



Fonte: Elaboração própria a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (Inep) e de microdados da Pnad e da Pnad-c (IBGE).
Notas: A Pnad foi descontinuada após 2015; antes disso, não há dados para 1994 e para os anos em que ocorreram os Censos Demográficos (1991, 2000, 2010).

Ainda que se tenha observado uma ampliação do acesso, não é possível afirmar que essa tendência de crescimento seja uma mera retomada do ciclo de expansão dos anos 1960, haja vista que se trata de fenômenos distintos em termos quantitativos e qualitativos. Numericamente, a recente ampliação do acesso foi suficientemente elevada para patrocinar a transição do ensino superior brasileiro de um sistema "de elite" para um sistema "de massas" (GOMES; MORAES, 2012; BRUNNER, 2014), uma vez que a taxa líquida de escolarização superou o valor de referência de 15% em 2007. Além do mais, a recente expansão tem sido marcada por uma gama de políticas inclusivas que deslocaram o debate em torno do direito à educação superior para outro patamar, agora atento à representatividade de segmentos específicos da sociedade. Com isso, a ampliação da cobertura tem caminhado rumo à democratização da oferta para além da expansão de vagas e matrículas, trazendo para o primeiro plano a diversificação do corpo discente e suas condições de permanência no sistema.

Para tanto, referências legais passam a estipular metas para a ampliação do acesso à educação superior com diversificação institucional e redução de desigualdades, como se lê no Eixo 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e na Meta 12 do PNE 2014-2024.[7]

[7] Instituídos, respectivamente, pela Lei n. 10.172/2001 e pela Lei n. 13.005/2014.

Esta última preconiza que, até o final de vigência do plano, o país deve elevar a taxa líquida de matrícula no ensino superior para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta[8] e a expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público. Nesse cenário, torna-se mais complexo entender as principais transformações do sistema de educação superior, uma vez que elas caminharam em várias frentes, muitas vezes com sentidos diversos. Elevação da qualidade da oferta, redução de disparidades de acesso, garantia de permanência e conclusão e adoção de ações afirmativas são alguns temas que têm figurado no debate educacional das últimas três décadas. Para desatar esses nós e visualizar um panorama dos processos e resultados do segundo ciclo de expansão, procurei decompor os principais elementos que constituíram tais transformações.

Com base em uma revisão não sistemática da literatura recente, em diálogo com dados do CES, da Pnad e da Pnad-c, identifico cinco grandes tendências do segundo ciclo de expansão do ensino superior brasileiro:

a) Democratização do acesso;

b) Instituição de ações afirmativas;

c) Desequilíbrio público-privado;

d) Ampliação do ensino a distância;

e) Estratificação horizontal.

É bem verdade que, como elementos de um mesmo processo de expansão, os contornos dessas tendências se confundem e se reforçam mutuamente. Não proponho que esses fenômenos sejam naturalmente distintos ou que tenham ocorrido assincronamente. Essa distinção é, antes, uma estratégia analítica para olhar com lupa o período histórico que vivemos.

1.2.1 Democratização do acesso

Cumpre uma breve explicação sobre a escolha do termo "democratização". Há uma tensão na literatura educacional entre os conceitos de massificação e democratização (BRANDÃO, 1987). Ao passo que o primeiro termo retém certa conotação negativa – de incorporar

[8] Em 1997, o Ministério da Educação (MEC) inaugura a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação (ACO), primeira iniciativa de avaliação institucional da qualidade da educação superior. Em 2004, consolida-se um marco regulatório inscrito no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) – Lei 10. 861/2004 –, vigente até a atualidade, com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes, com vistas a introduzir um controle de qualidade sobre a expansão que, àquela altura, vinha em ritmo acelerado. A cada ano, o Sinaes reúne informações fornecidas por um conjunto amplo de instrumentos – autoavaliação, avaliações *in loco* por agentes externos, dados do CES, indicadores institucionais de qualidade, testes e questionários do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Vale mencionar que o Enade substitui o antigo Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão, o qual perdurou entre 1996 e 2003. Para conhecer um histórico dos marcos regulatórios da educação superior, ver Alexandre Azevedo (2016).

ao sistema massas populacionais sem comprometimento com a equidade ou qualidade –, o segundo costuma ser apresentado como uma meta idealizada, quase inalcançável frente às persistentes desigualdades que marcam a educação superior. No Brasil, houve um pouco dos dois processos. Ao mesmo tempo em que se construiu um sistema massificado com quatro vezes mais jovens do que se observava vinte anos antes, essas massas se tornaram mais representativas do perfil populacional. Nesse sentido, alinho-me ao entendimento de Celso de Rui Beisiegel (2007, p. 506):

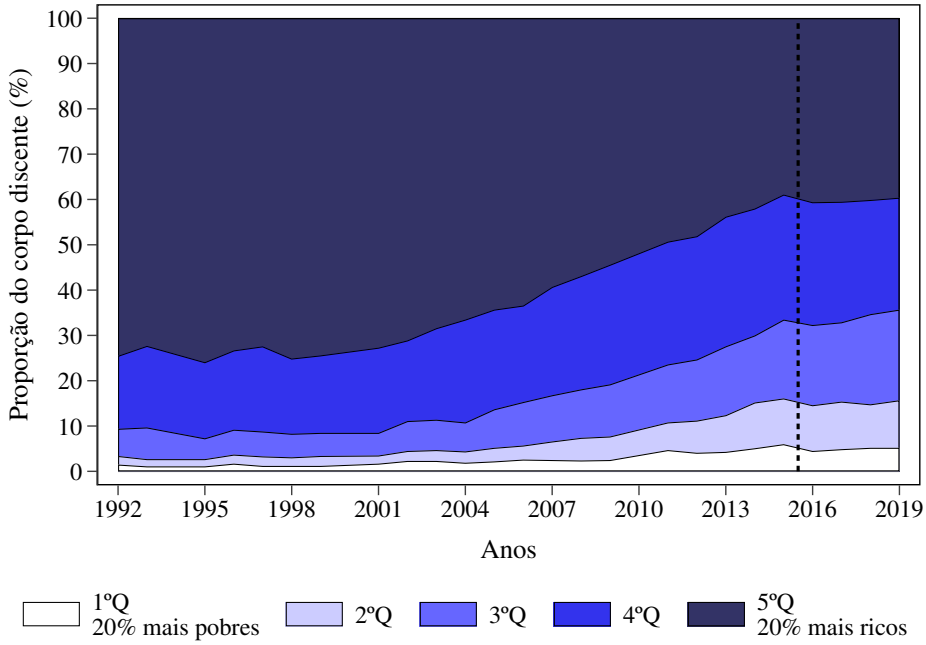
> Não é imperioso que o reconhecimento da persistência de fundas desigualdades na educação escolar conduza à negação da validade de uma política educacional democratizadora. [...] Não é razoável o desapreço a um movimento voltado para a suavização das desigualdades sociais, mesmo quando essas desigualdades ainda não tenham sido e nem possam vir a ser completamente eliminadas na escola ou pela escola, ou porque essa suavização tem funções estabilizadoras da ordem social não igualitária.

Segundo essa perspectiva, democratizar um nível de ensino significa a progressiva extensão das oportunidades de acesso para setores cada vez mais amplos da coletividade (p. 468). Trata-se, pois, de um processo, uma meta, uma utopia, com impactos reais sobre a sociedade e consequências sobre os horizontes e perspectivas de vida de milhões de jovens. Massificar é o primeiro passo rumo à democratização, de modo que incorporar novas massas ao ensino superior manifesta-se não somente pelo incremento numérico do corpo discente, como também, e sobretudo, pelo prolongamento da escolarização nas camadas populares e, consequentemente, pela emergência de uma primeira geração de jovens que, com ineditismo entre seus familiares, desbravam o até então inacessível ambiente acadêmico (CARRANO, 2009; FELICETTI; MOROSINI; CABRERA, 2019).

O que se observa ao longo da expansão do ensino superior no segundo ciclo são pelo menos três fases distintas no tocante à inclusão de estudantes de baixa renda. Na Figura 3, vê-se que até o início dos anos 2000 os estudantes pertencentes ao quinto mais rico (5ºQ) de renda domiciliar *per capita* giravam em torno de 75% do corpo discente. A partir daquela década, a participação relativa do quinto mais rico é gradativamente reduzida, abrindo espaço para maior participação dos quintos mais pobres. Ao final da série histórica da Pnad, em 2015, os jovens pertencentes ao segmento mais rico da sociedade brasileira compõem "somente" 39% do corpo discente – um patamar elevado, sem dúvida, mas substancialmente menor do que se observava duas décadas antes. Nos anos seguintes, com base na Pnad-c, a presença desse grupo se estabiliza no patamar de 40%. Ao mesmo tempo, os dois quintos mais pobres crescem em importância no período, de modo que os 20% mais pobres (1ºQ) passam de 1,1% para 6,0% nos vinte anos que separam 1995 e 2015, e o 2ºQ cresce de 1,6% para 10,1% no mesmo período. Novamente, não há alterações importantes nos anos seguintes.

Essa evolução no perfil discente sugere três conclusões relevantes. Primeiramente, a desigualdade segue abissal, com sub-representação dos quintos mais pobres que, em um

Figura 3 – Composição socioeconômica, por renda domiciliar *per capita*, dos jovens entre 18 e 24 anos que acessam o ensino superior – Brasil, 1992-2019



Fonte: Elaboração própria com base em microdados da Pnad e da Pnad-c (IBGE).
Notas: A linha tracejada vertical indica a quebra de série histórica entre Pnad (1992-2015) e Pnad-c (2016-2019) e por isso não é perfeitamente comparável. Em 2019, os quatro primeiros quintis de renda domiciliar *per capita* são: R$ 300 (1ºQ), R$ 554 (2ºQ), R$ 955 (3ºQ) e R$ 1.503 (4ºQ).

cenário de igualdade plena, deveriam compor 40% do corpo discente (e não 15%). Essa realidade, contudo, não se verifica só em nosso meio. De acordo com levantamento de Chien, Montjouridès e Van der Pol (2017), em 9 de cada 10 países, os 40% mais pobres representam menos de um quinto do alunado em nível superior, padrão que se confirma na realidade brasileira. A segunda conclusão é que o processo de expansão, entremeado por políticas de inclusão, resultou na redução da magnitude dessa desigualdade, de tal maneira que se pode concluir que houve uma perda relativa de posições sociais ocupadas pelo segmento mais rico. No passado, as oportunidades de acesso ao ensino superior eram usufruídas, quase exclusivamente, por essa parcela da população. Mais recentemente, essa vantagem comparativa foi reduzida pela crescente participação dos jovens pertencentes aos quintos mais pobres, que, embora ainda em percentual diminuto, passaram a dividir o espaço da universidade com os jovens de origem relativamente privilegiada, muitos dos quais herdeiros de famílias escolarizadas. Finalmente, a terceira conclusão é que, após uma intensa transformação até 2015, observa-se uma estagnação nos percentuais com base nos dados mais recentes da Pnad-c. Esse fenômeno sugere que a inclusão de parcelas relativamente desprivilegiadas da sociedade tem alcançado certo limite na atualidade, permitindo-nos concluir que a democratização do acesso perdeu fôlego nos últimos anos.

Em que pese a relevância dessas transformações, a diversificação do perfil discente não responde apenas à inclusão de jovens de camadas populares a partir de critérios so-

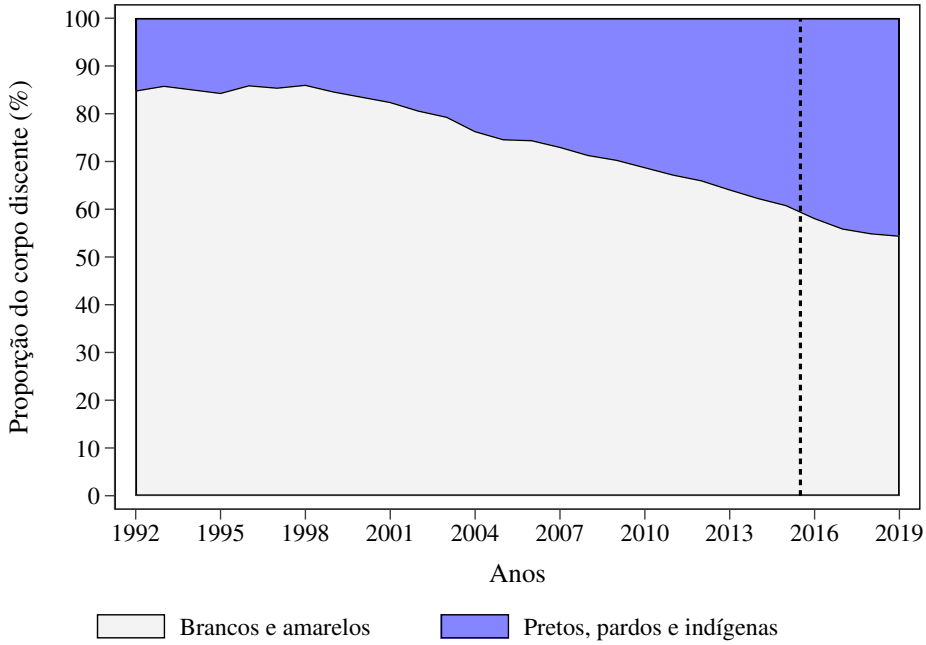
cioeconômicos. Articulam-se a essas relações sociais duas categorias indispensáveis para compreender as disparidades e hierarquias de acesso: gênero e racialidade. Com relação à cor/raça, é entre o público de 18 a 24 anos que "as taxas de escolarização líquida são mais baixas e as desigualdades raciais ainda mais expressivas" (LIMA; PRATES, 2015, p. 175). Sabendo que o ensino superior tem passado por um processo de democratização consideravelmente mais tardio do que a educação básica, atesta-se uma persistente sobrerrepresentação de brancos na maioria dos cursos de graduação, de modo que, segundo Ribeiro e Schlegel (2015), negros não constituíram maioria entre os formados de nenhum dos 25 cursos de graduação analisados entre 1980 e 2010 – mesmo entre aqueles que se destacam por maior representatividade negra, a exemplo de Educação, Serviço Social e Teologia. Mesmo diante desse quadro, Artes e Ricoldi (2015) pontuam que, entre 2000 e 2010, a maior parte do crescimento no acesso à educação superior entre a população (crescimento total de 116%) foi impulsionada pela inclusão de negros nos cursos de graduação, cuja presença aumentou 291%, sendo 278% entre pardos e 384% entre pretos, de tal maneira que a expansão do ensino superior, por ter beneficiado de modo mais expressivo a população negra, tem reduzido disparidades raciais e modificado as cores e tonalidades dos *campi* brasileiros.

Exemplo desse processo encontra-se na Figura 4. Vê-se a composição racial dos jovens de 18 a 24 anos que acessam o ensino superior, comparando duas populações que se contrastam em termos de oportunidades educacionais: brancos/amarelos e pretos/pardos/indígenas.[9] Ao longo da década de 1990, a presença dos primeiros oscilou em torno de 85% da população juvenil já diplomada ou que frequentava o nível superior; vinte anos depois, essa proporção cai para 61%. Assim como se observa para as desigualdades socioeconômicas, a participação dos grupos em desvantagem histórica passa a crescer a partir dos anos 2000 e, ao final da série histórica, quase triplica em relação ao valor original. Razões para esse incremento na presença de negros e indígenas nas IES são inúmeras e aludem tanto à massificação da oferta e melhoria nas taxas de conclusão da educação básica quanto às políticas de ação afirmativa descritas adiante. Ao lado disso, Micheli (2019), Silva (2020) e Senkevics (no prelo) destacam que mudanças demográficas quanto à autodeclaração racial também podem ter contribuído para o aumento na participação relativa de PPI, uma vez que, nas últimas décadas, temos assistido a um processo de ressignificação de identidades negras e indígenas na esteira dos movimentos de combate ao racismo e de afirmação da cultura e história afro-brasileira e dos povos originários.

Em relação a gênero, a presença dos dois sexos na graduação tem oscilado em torno da razão de 55 mulheres para cada 100 matrículas, pelo menos desde 1991. É bastante conhe-

[9] Tabulações da taxa líquida de escolarização por cor/raça (dados não apresentados) sugerem grandes semelhanças entre brancos e amarelos, assim como entre negros (pretos/pardos) e indígenas. Pelo fato de amarelos e indígenas constituírem parcela diminuta da população juvenil (inferior a 1% em 2015), as estimativas de acesso pela Pnad são pouco precisas e manifestam forte oscilação ano a ano. Em vista disso, parece-me mais prudente agregá-las às demais categorias, ainda que isso acarrete perda de informação sobre cada grupo em particular.

Figura 4 – Composição racial dos jovens entre 18 e 24 anos que acessam o ensino superior – Brasil, 1992-2019



Fonte: Elaboração própria com base em microdados da Pnad e da Pnad-c (IBGE).
Notas: A linha tracejada vertical indica a quebra de série histórica entre Pnad (1992-2015) e Pnad-c (2016-2019) e por isso não é perfeitamente comparável.

cido que, desde meados do século passado, intensas mudanças aconteceram no padrão de desigualdades de gênero no Brasil, as quais culminaram em um prolongamento da escolarização das mulheres, que passaram a ser maioria nos anos finais de escolarização básica e no acesso ao nível superior, incluindo a pós-graduação (ROSEMBERG; MADSEN, 2011). Posto de outra maneira, as mulheres foram as principais beneficiárias do lento processo de democratização do acesso à educação (CARVALHO, 2008), de tal modo que as últimas cinco décadas assistiram à chamada "reversão das desigualdades de gênero", em que a população do sexo feminino passou a galgar melhores posições, em termos de acesso e progressão ao longo do percurso educacional, na contramão de sua histórica exclusão (BELTRÃO; ALVES, 2009). Isso não significa dizer que não haja questões de gênero a se investigar no nível universitário. Ainda que sejam maioria, mulheres tendem a ingressar em carreiras de menor prestígio (ARTES; RICOLDI, 2016; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019), o que se reflete mais tarde nas disparidades salariais e de poder entre os sexos no mercado de trabalho. Todavia, abordar as desigualdades de gênero sob a ótica da estratificação interna ao sistema, bem como suas implicações sobre a carreira profissional de egressos, demanda ulteriores pesquisas.

O fato de os jovens – moças e rapazes – de primeira geração estarem acessando o nível superior com pioneirismo histórico significa, sim, que privilégios de jovens no topo da estratificação social estão sendo desbancados, ao menos de um ponto de vista relativo. Mas, de longe, não quer dizer que esses dois grupos estejam necessariamente se cruzando nos corredores das mesmas faculdades, nos mesmos cursos. A entrada de "novos incluídos"

no sistema pode ser compensada por um rearranjo da desigualdade de acesso que, por sua vez, recria hierarquias de titulação e aloca jovens de diferentes origens sociais em posições desiguais dentro do sistema, reproduzindo mecanismos de distinção social sob o signo da estratificação horizontal (voltarei a este ponto mais adiante e também no Capítulo 2). Ademais, a expansão da rede pública também é peça-chave da democratização do acesso, na medida em que, mais do que o setor privado, as universidades públicas exercem uma função distributiva quanto às oportunidades para os jovens de camadas populares (BRITO, 2014; COSTA *et al.*, 2021), intensificada pelas ações afirmativas e pela importância destas em minimizar o rearranjo de desigualdades como efeito colateral da expansão de vagas e matrículas.

1.2.1.1 Expansão do setor público

No setor público, a constituição de estabelecimentos educacionais foi caracterizada por políticas implementadas há pouco mais de uma década que alteraram qualitativamente a oferta universitária e o perfil de quem a frequenta (RISTOFF, 2011; CARVALHO; FERREIRA, 2016). Respaldando tais ações, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto n. 6.096/2007, visou criar condições para a ampliação do acesso e permanência na graduação a partir do melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais, bem como da elevação das taxas de conclusão da graduação. No decênio que se seguiu à promulgação do Reuni, foram abertos mais de 100 *campi* universitários, acompanhados pela criação de 14 universidades, privilegiando a construção de estabelecimentos educacionais nos municípios do interior do país (FERREIRA; OLIVEIRA, 2016). Entre 2008 e 2018, o CES indica que as matrículas na rede federal duplicaram, saltando de 643 mil para 1,2 milhão, com a oferta interiorana crescendo de 38% para 53% do total e maior diversificação de formas institucionais,[10] sem mencionar que as universidades estaduais, embora tenham perdido relativo espaço no conjunto do setor público, também presenciaram incremento na oferta, de 490 para 582 mil matrículas no mesmo período.

Nesse contexto e com o mesmo mote do Reuni, a Lei n. 11.892/2008 dispôs sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), a partir da integração de um conjunto de escolas federais de educação técnica e profissional que somam, na atualidade, 653 unidades de ensino.[11] Com o objetivo de acrescentar novas finalidades a

[10] Após o Reuni se observa um leque de universidades federais com finalidades distintas – universidades multicampi interiorizadas presentes em uma ou mais unidades da Federação, universidades com vocação internacional, universidades especializadas em determinados campos de saber, etc. Essa diversificação, ainda construída sobre o denominador comum da universidade baseada no tripé ensino-pesquisa-extensão, produziu uma especialização voltada a atender a um público crescente e heterogêneo (FERREIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2016).

[11] Após a referida Lei, os Institutos Federais passam a agregar as seguintes instituições: Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Escolas Técnicas Federais (ETF) e

essas instituições, antes voltadas ao ensino médio vocacional, o novo modelo de instituto federal ampliou a oferta de cursos de graduação, priorizando as licenciaturas e a educação tecnológica de nível superior, pelo menos em tese. Essa ressalva é importante, pois, de acordo com Gustavo Moraes (2016), a tradição de escola técnica federal concorreu, na constituição da identidade dessas instituições, com a vontade de se consolidar como universidade, no bojo de um legado bacharelesco que mitifica o bacharel e o doutor em detrimento das profissões técnicas, mesmo quando especializadas e não diretamente associadas ao trabalho manual. A título de ilustração, 40% das matrículas presenciais em 2018 nos institutos federais estavam em cursos de bacharelado, ao passo que os cursos de licenciatura e tecnológicos se dividiam quase simetricamente na porção restante.

Entre as consequências dessas políticas expansionistas, observou-se a ampliação da oferta de cursos no período noturno – em 2018, 376 mil matrículas (30%) da rede federal aconteciam nesse turno, em comparação com 167 mil (26%) que ocorriam dez anos antes –, pré-requisito tanto para que egressos do ensino médio pudessem conciliar o trabalho com o ingresso no ensino superior quanto para que jovens e adultos de idade mais avançada pudessem retornar à condição estudantil após uma primeira inserção no mercado de trabalho (COMIN; BARBOSA, 2011; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011b; VARGAS; PAULA, 2013; JARDIM; ALMEIDA, 2016; GUIMARÃES; BRITO; COMIN, 2020). Acompanhando tais iniciativas, o Ministério da Educação (MEC) também lançou, em 2008, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), visando apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos presenciais de graduação nas instituições federais de ensino superior.[12] Em seu primeiro ano, aportes da ordem de R$ 125,3 milhões foram executados pelas próprias instituições em ações de assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.[13] Afinal, no desafio de acolher os "novos incluídos" no ensino superior, ganha relevância a permanência estudantil para garantir que a ampliação do acesso se concretize em realizações educacionais e não que seja frustrada por conta da evasão logo em seus primeiros anos (LOBO, 2012; HONORATO, 2015; COSTA, 2016; PAULA; NOGUEIRA, 2020) – a metáfora do ingresso como uma "porta giratória" (EZCURRA, 2011, p. 100).

Por trás das políticas de inclusão e ampliação do acesso às instituições de educação superior, passou a operar, desde 2010, um mecanismo parcialmente centralizado de admissão de estudantes – o Sistema de Seleção Unificado (Sisu)[14] – alimentado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998 e reformulado 11 anos depois. O emprego do Enem

Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

[12] Instituído por meio da Portaria Normativa MEC n. 39/2007, posteriormente regulamentada pelo Decreto n. 7.234/2010.

[13] Dados extraídos do Portal do Pnaes. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210927010309/http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 26 set. 2021.

[14] Para conhecer a lógica de funcionamento e algumas alterações pelas quais passou o Sisu desde a criação, ver Luz e Veloso (2014) e Ariovaldo e Nogueira (2018); a respeito de consequências do Sisu enquanto um mecanismo parcialmente centralizado, ver Christiane Szerman (2015) e Ursula Mello (no prelo).

no Sisu contribuiu para a magnitude do exame, do qual participam anualmente milhões de estudantes, interessados em alguma(s) de suas finalidades. Entre elas, inclui-se a seleção de ingressantes para as instituições federais de educação superior e de beneficiários para outras iniciativas voltadas à expansão do acesso nas instituições privadas, sem mencionar a certificação do ensino médio, operante até 2016, para aqueles que não tiveram a oportunidade de conclui-lo na idade esperada.[15] Assim, de 4,1 milhões de inscritos em 2009, alcançou-se o recorde de 8,6 milhões de candidatos ao Enem em 2016, seguido de uma queda para 5,8 milhões em 2020. As copiosas cifras de inscritos a cada edição corroboram para que esta seja uma realidade entre parcela considerável da juventude brasileira, mobilizando anualmente milhões de egressos e concluintes do ensino médio (ANDRADE, 2017; JUSTINO, 2019). Essa demanda é explicada, em parte, pelo elevado retorno econômico do investimento em educação terciária (CARNOY *et al.*, 2016): no Brasil, um trabalhador com diploma de graduação ganha, em média, 2,31 vezes mais do que um trabalhador de nível médio, em comparação a uma razão de 1,43 no conjunto dos países membros da OCDE. Já se o trabalhador tiver mestrado ou doutorado, seus rendimentos devem superar os de nível médio em uma razão de 4,45 vezes, em comparação a 1,89 na OCDE (OECD, 2020, p. 97).

Após esse conjunto de medidas, somadas às ações afirmativas discutidas adiante, houve grandes alterações no papel desempenhado pelo setor público quanto à reprodução das desigualdades de acesso ao ensino superior. Se, no passado, as universidades públicas eram frequentemente associadas à nata da sociedade brasileira, um ambiente privilegiado para a formação intelectual e qualificação profissional dos "herdeiros", hoje essas mesmas instituições devem ser entendidas sob outro prisma. Joana Costa *et al.* (2021) demonstram que, especialmente entre 2005 e 2015, a expansão desse setor reduziu a regressividade do investimento público em educação superior. Antes, frequentar uma universidade pública garantia a famílias abastadas um incremento indireto na renda pelo não pagamento de mensalidades associado ao gasto público por aluno presumido na matrícula. Hoje, observa-se um efeito redistributivo após a entrada das camadas populares nessas universidades, neutralizando a regressividade que historicamente se observava e anulando a contribuição à elevação da desigualdade social.

Esse fenômeno pode ser atestado também pela forte mudança no perfil socioeconômico dos estudantes nas últimas duas décadas: nas universidades federais, a proporção do corpo discente com renda familiar mensal de até 1,5 salários-mínimos *per capita* cresceu de 43,7% em 2010 para 70,2% em 2018, segundo relatório da **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Ifes** (UFU, 2019). Contudo, há desafios que ainda se colocam para esse setor. Segundo Caseiro e Azevedo (2019), reduzir vagas ociosas, garantir maiores taxas de conclusão, diminuir as taxas de evasão e explorar o potencial de expansão no período noturno são estratégias para se ampliar a oferta nas IES

[15] Para se aprofundar na certificação do ensino médio via Enem, ver Roberto Catelli Júnior (2016).

públicas e, assim, fazer frente ao desequilíbrio público-privado. Porém, como bem observam os mesmos autores, apenas aumentar a eficiência de maneira substantiva não elimina a necessidade de se criar novas vagas.

1.2.2 Instituição de ações afirmativas

Ações afirmativas são políticas compensatórias, baseadas nos princípios de igualdade de oportunidades e discriminação positiva, visando mitigar efeitos de uma discriminação historicamente existente sobre grupos específicos, geralmente delimitados por critérios socioeconômicos, étnico-raciais ou demais características adscritas (MOEHLECKE, 2000; JACCOUD; THEODORO, 2005).[16] No Brasil, estas passaram a ser adotadas no ensino superior no início dos anos 2000 – aproximadamente quarenta anos depois dos Estados Unidos (HOLZER; NEUMARK, 2006) – a fim de garantir maior grau de inclusão social e diversificação do corpo discente. Em virtude da natureza distinta das instituições de ensino nos setores público e privado, estudar as ações afirmativas implica um olhar diferenciado para cada um. Assim se estruturará esta seção, que contará, adicionalmente, com considerações a respeito dos cursos pré-vestibulares comunitários.

1.2.2.1 Política de cotas

As primeiras experiências com políticas de ação afirmativa para admissão de estudantes aconteceram em duas universidades estaduais do Rio de Janeiro por força de legislação estadual: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), ambas reservando vagas para egressos do ensino médio público e para negros e indígenas, a partir de 2003 (VIEIRA; SENKEVICS; ARENDS-KUENNING, 2019). No mesmo ano, esse pioneirismo foi partilhado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), também palco de um programa de cotas raciais. No ano seguinte, a Universidade de Brasília (UnB) torna-se a primeira universidade federal a implementar um programa de reserva de vagas no processo seletivo de ingressantes, reservando 20% das vagas para candidatos negros (CARVALHO, 2006b). Desde então, diversas universidades públicas passaram a instituir suas próprias políticas de ação afirmativa, no âmbito de seus conselhos universitários. No final daquela década, a maioria das instituições federais já adotara algum tipo de ação afirmativa em seus processos de admissão, com liberdade para delimitar os critérios de corte e mecanismos de inclusão.[17]

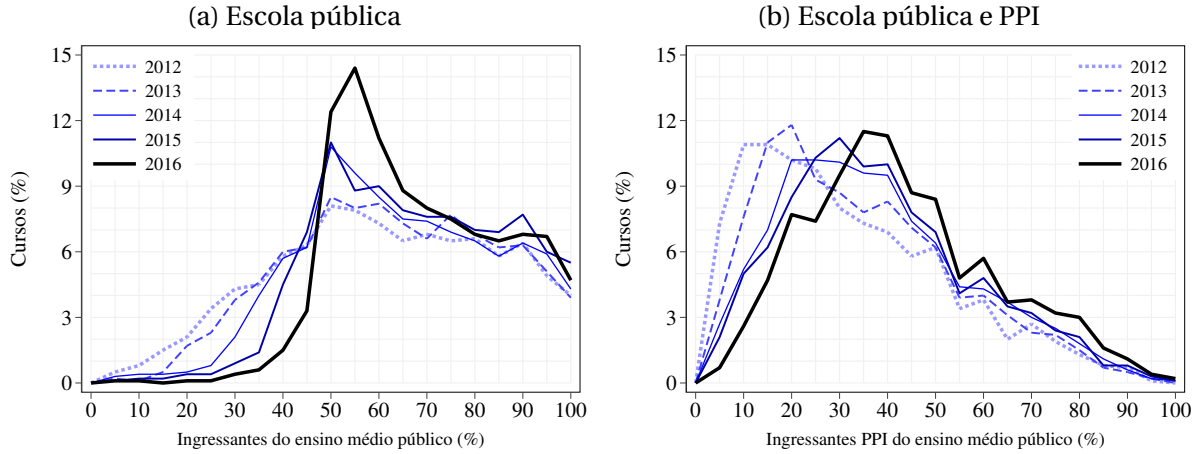
Esse processo culmina na promulgação da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012) para as instituições federais de ensino superior (Ifes), após mais de uma década de trâmite nas

[16] Para uma taxonomia dos tipos de ação afirmativa, suas vantagens e limitações, ver Sigal Alon (2015).

[17] Uma linha do tempo da implementação dos programas de ação afirmativa nas universidades, bem como as características comuns a esses programas, consta em Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) e Vieira, Senkevics e Arends-Kuenning (2019).

casas legislativas em meio a polêmicas que envolviam, mas não se limitavam, a adoção de critérios raciais para delimitação de beneficiários (ROSA; FONSECA, 2016; SILVA, 2017). Meses antes da aprovação no Congresso Nacional, o Supremo Tribunal Federal (STF) votara por unanimidade pela constitucionalidade das cotas raciais, legitimando uma demanda histórica do movimento negro (VIEIRA, 2016). Com isso, o país instituiu um complexo sistema de reserva de vagas para acesso às Ifes, que obedece a um misto de critérios inter-relacionados. Na prática, a lei federal prevê, primeiramente, que 50% das vagas por instituição, curso e turno devam se destinar aos alunos que estudaram na rede pública durante toda sua escolarização em nível médio.[18] Em seguida, estabelece uma segunda reserva de vagas, dentro do primeiro contingente, voltada para outras duas condições: uma proporção mínima de 50% de estudantes oriundos de famílias cuja renda mensal *per capita* seja igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo; e uma proporção de autodeclarados PPI no mínimo igual à soma desses grupos na respectiva unidade da Federação (UF) na qual se encontra o estabelecimento de ensino, segundo o último recenseamento demográfico.[19]

Figura 5 – Distribuição percentual de egressos de escola pública (a) e PPI de escola pública (b) entre ingressantes das Ifes, por curso – Brasil, 2012-2016



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados de acesso restrito do CES e Enem (Inep).
Notas: São considerados apenas cursos presenciais de graduação. Legenda: Ifes – instituições federais de educação superior; PPI – pretos, pardos e indígenas.

Embora as iniciativas para monitoramento e avaliação dessa legislação ainda estejam pouco sistematizadas, sobretudo em âmbito governamental (LAZARO, 2016; SENKEVICS, 2018), seus efeitos sobre as universidades e institutos federais têm sido estudados tanto em âmbito local quanto nacional por um leque crescente de pesquisas (*e.g.*, CARVALHAES; FERES JÚNIOR; DAFLON, 2013; LOPES, 2016; VILELA *et al.*, 2017; KARRUZ, 2018; SENKEVICS; MELLO, 2019; MELLO, no prelo; SILVA, 2020). Entre os resultados da política de cotas, tem

[18] O Decreto n. 7.824/2012 igualmente habilita para a concorrência a vagas reservadas aos estudantes que tenham concluído o ensino médio com base em exames de certificação nacionais ou estaduais.

[19] Acrescenta-se que a Lei n. 13.409/2016 adicionou aos critérios para delimitação dos beneficiários um percentual de pessoas com deficiência similar ao da UF de referência. Porém, em razão da ênfase neste texto nas desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais, não abordarei esse tópico.

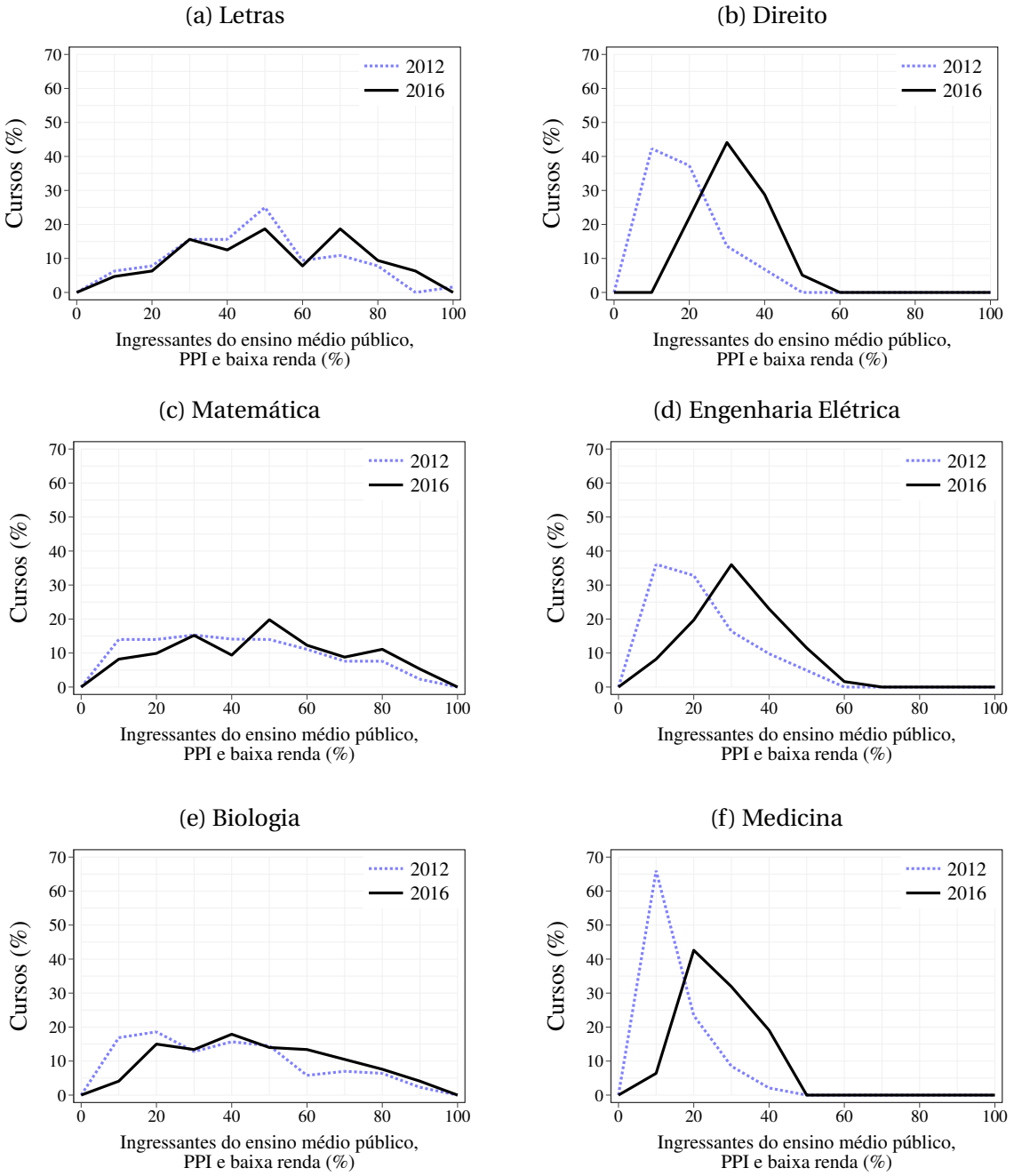
sido observado um incremento na participação de egressos da rede pública nas Ifes. No painel de gráficos, observa-se a distribuição da proporção de estudantes de escola pública (Figura 5a) e estudantes PPI de escola pública (Figura 5b) na menor unidade de aplicação da política de cotas – ou seja, a combinação instituição-curso-turno – entre 2012 e 2016. Ambos os gráficos acusam um deslocamento progressivo da distribuição para os valores mais elevados, o que evidencia um aumento da participação dos dois grupos beneficiários da Lei de Cotas ao longo de toda a distribuição de cursos. No primeiro ano, antes de a lei entrar em vigor, 55% dos ingressantes haviam se diplomado no ensino médio público; quatro anos depois, esse percentual salta para 64%. Ademais, o grupo mais beneficiado pela política foram os PPI de escola pública, os quais passaram de 28% a 38% dos ingressantes no mesmo período, correspondente ao maior acréscimo em todo o público-alvo da lei (SENKEVICS; MELLO, 2019).

Para ir além desse resultado nacional, é interessante explorar a granularidade da política de cotas. Dadas as fortes desigualdades observadas entre cursos, a Figura 6 apresenta um painel de seis distribuições em décimos de ingressantes que atendem aos três critérios socioeconômicos da Lei (escola pública, PPI e baixa renda), comparando seis carreiras independentemente do grau acadêmico. Do lado direito, as "carreiras imperiais" – Direito, Engenharia Elétrica e Medicina –, tradicionalmente elitizadas, seletivas e prestigiadas (COELHO, 1999). Do lado esquerdo, carreiras que representam seus respectivos polos opostos das áreas de Humanas, Exatas e Biológicas, no sentido de serem popularmente acessíveis, menos seletivas e prestigiadas, também por estarem associadas à atividade docente – Letras, Matemática e Biologia.

Em linhas gerais, os gráficos são inequívocos em demonstrar dois padrões bastante distintos. À esquerda, os cursos selecionados de menor concorrência apresentam forte dispersão na participação de ingressantes da subpopulação mencionada, ou seja, há cursos com baixa, média e alta concentração de estudantes que pertencem às três condições abrangidas pela Lei de Cotas, muito provavelmente por se referirem à proporção de PPI de suas respectivas UF. Também se nota poucas variações entre 2012 e 2016, sugerindo que, apesar de haver um deslocamento das curvas para maiores valores da distribuição (*i.e.*, houve um acréscimo na presença desses ingressantes), após a adoção integral da política de cotas, não se alterou substancialmente o padrão disperso já observado antes da promulgação da lei. De todo modo, não houve exatamente uma estagnação e existem, sim, alterações a se destacar: as proporções de cursos de Letras, Matemática e Biologia que observaram incrementos superiores a um ponto percentual (p.p.) na presença de estudantes pertencentes ao grupo mais vulnerável foram de 72%, 70% e 76%, respectivamente, no período considerado.

À direita do mesmo painel, os cursos de Direito, Engenharia Elétrica e Medicina apresentam uma distribuição modal e menos dispersa, em que se percebe um forte deslocamento das curvas entre 2012 e 2016. Nos três casos, a presença de estudantes, concomitantemente,

Figura 6 – Distribuição percentual do público-alvo da Lei de Cotas entre ingressantes das Ifes, por cursos selecionados – Brasil, 2012/2016



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados de acesso restrito do CES e Enem (Inep).
Nota: São considerados apenas cursos presenciais de graduação. Legenda: Ifes – instituições federais de educação superior; PPI – pretos, pardos e indígenas; baixa renda – até 1,5 salários-mínimos *per capita*.

de escola pública, PPI e baixa renda girava em torno de 10% a 20% dos ingressantes em 2012. Quatro anos depois, os cursos passaram a exibir entre 20% e 40% de ingressantes na mesma condição. Entre as maiores variações na participação de estudantes PPI, baixa renda e escola pública, destaco os seguintes cursos: Direito na Universidade Federal do Ceará (UFC), que passou de 1,0% para 27,3% no período abordado; Engenharia Elétrica na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que saiu de 0,0 para 13,7%; e Medicina na Universidade Federal de Rondônia (Unir), que cresceu de 0,0 para 37,8%. Segundo nossos cálculos, 96%

dos cursos de Medicina apresentaram variações positivas na presença desses estudantes, em comparação a 92% de Direito e 84% de Engenharia Elétrica (MELLO; SENKEVICS, 2020).

Hoje, há elementos para se afirmar que a Lei de Cotas representa um marco na definição de parâmetros inclusivos para acesso às Ifes e resultou em uma expansão sem precedentes das políticas de ação afirmativa pelo país. Se, por um lado, a Lei restringiu a heterogeneidade dos programas de ação afirmativa previamente existentes nas universidades federais (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013), por outro, garantiu a adoção universal da política, permitiu cotas suplementares desde que respeitados os patamares mínimos da legislação e teve efeito indutor sobre universidades para as quais a legislação não se aplica, a exemplo das universidades estaduais paulistas. O desenho complexo, que articula distintos critérios de delimitação de beneficiários, garante que se abarquem múltiplas dimensões da desigualdade, de modo que a política atue para reduzir tanto as disparidades socioeconômicas de acesso quanto a sub-representação de negros e indígenas no ensino superior.

1.2.2.2 Bolsas e financiamentos estudantis

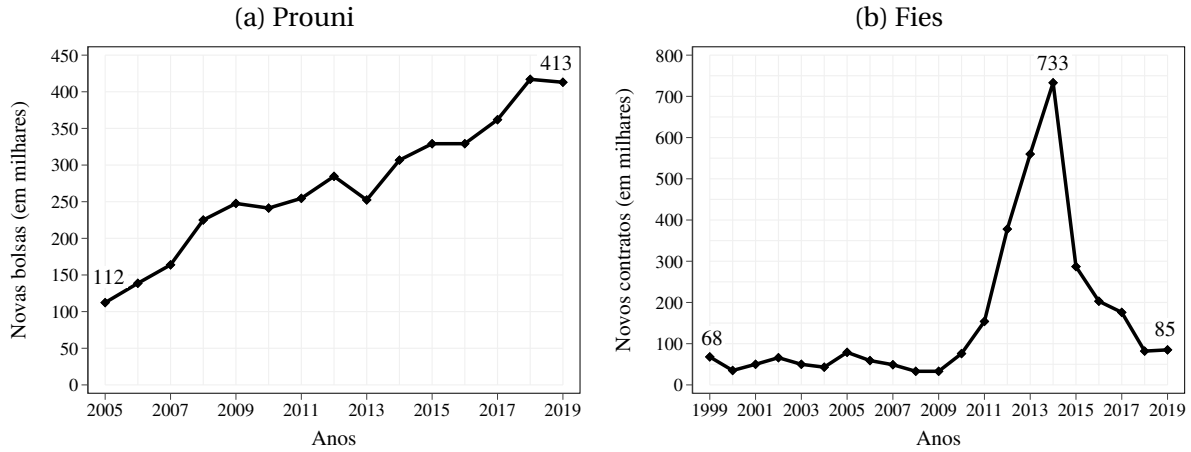
Assim como se pensa para o setor público, a expansão do setor privado também deve ser analisada à luz de políticas de inclusão social, uma vez que é impossível compreender a oferta educacional nas faculdades, centros universitários e universidades privadas sem se atentar para o subsídio público à sua ampliação, materializado em dois principais programas: o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Ambos são acessíveis a candidatos do Enem que obtiveram, no exame, ao menos a nota mínima estabelecida pelo MEC. Porém, pelo fato de não ser aplicável a todos os candidatos com desempenho satisfatório, mas sim aos que se enquadram em determinados critérios socioeconômicos, esses programas podem ser compreendidos como políticas de ação afirmativa.

Criado pela Medida Provisória n. 213/2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096/2005, o Prouni prevê, entre os critérios de seleção, recortes baseados na renda familiar, na cor/raça e na trajetória escolar pregressa do candidato. Para se candidatar às bolsas integrais (100%), os estudantes devem ter renda bruta familiar de até 1,5 salários-mínimos *per capita*; para as bolsas parciais (50%), até 3,0 salários-mínimos *per capita*. Além disso, o candidato deve ter obtido, no mínimo, média de 450 pontos nas provas objetivas do Enem, não ter zerado na Redação e satisfazer a pelo menos um dos seguintes critérios: ter cursado o ensino médio completo na rede pública ou na rede privada como bolsista integral com financiamento da própria escola; ou ser pessoa com deficiência. Também estão previstas bolsas de estudo em cursos de licenciatura para professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição, independentemente de comprovação da renda. Finalmente, há bolsas reservadas a autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, em conformidade com a proporção destes na respectiva

UF, segundo o último recenseamento demográfico.

De acordo com a Figura 7a, em seu primeiro ano de vigência, o programa distribuiu cerca de 112 mil bolsas de estudos integrais e parciais. Desde 2014, seus valores superaram o patamar de 300 mil bolsas anuais e alcançaram, em 2019, 413 mil novas bolsas. Isso corresponde a aproximadamente um quarto dos ingressos por processo seletivo na rede privada presencial. Difícil é conhecer o perfil desses bolsistas, em razão do acesso dificultado aos dados oficiais de abrangência nacional, motivo pelo qual boa parte das pesquisas sobre o Prouni acontecem em IES específicas, a partir de informações obtidas por meio de consulta à própria instituição (ALMEIDA, 2014; COSTA, 2016) ou por aproximações via CES (SANTOS; BARBOSA, 2020).

Figura 7 – Quantitativo anual de novas bolsas do Prouni (a) e novos contratos do Fies (b) – Brasil, 1999-2019



Fonte: Elaboração própria com base em Oliveira (2019), complementado com dados do Sistema do Prouni (Sisprouni) e do Sistema do Fies (Sisfies) do MEC.

Com o mesmo espírito, embora operando de outro modo, o Fies[20] se configura como uma política de crédito estudantil por meio da qual o governo federal financia, a taxas de juros subsidiadas, a matrícula de estudantes no setor privado. Ao longo do tempo, o Fies passou por distintos momentos, os quais se refletem nas variações no número de novos contratos anuais (Figura 7b), explicadas por Almeida Júnior *et al.* (2018). Entre 1999 e 2010, o fluxo anual médio era de aproximadamente 50 mil novos contratos, e havia um total de financiamentos ativos, no último ano, de 200 mil. Em 2010, o Fies sofre sua primeira reforma, caracterizada pela criação de um fundo que garantia o financiamento de quase toda a mensalidade, com a União como única fiadora, e pela vinculação do fundo ao Enem de modo a promover a demanda pelo financiamento. Essas mudanças foram seguidas por um aumento vertiginoso na oferta do programa, que chega a 733 mil novos contratos em 2014, acumulando até 2017 um estoque de financiamentos ativos de 2 milhões de contratos, cerca de dez vezes maior que o existente no

[20] Instituído pela Medida Provisória n. 1.827/1999, convertida na Lei n. 10.260/2001, e posteriormente alterado pela Lei n. 12.513/2011.

início da década. Ainda segundo Almeida Júnior *et al.* (2018), comprometido por um quadro precário de governança, com má alocação do risco de crédito e falta de previsibilidade do seu custo, o governo reintroduz controles e dá início a uma série de revisões que culminarão, em 2017, na reestruturação do programa, doravante denominado Novo Fies.[21] Com isso, o programa retrai e chega em 2019 a 85 mil novos contratos, valor próximo à média da década anterior.

Entre as principais alterações, o Novo Fies passou a prever três modalidades de crédito educativo para acesso ao ensino superior privado. A primeira é a que nos interessa particularmente, sendo resultante da reestruturação do Fies existente até então e mantendo inalterada a regra para concessão do benefício. É direcionada a candidatos cuja renda familiar bruta é igual ou inferior a 3,0 salários-mínimos *per capita*, que tenham obtido média de 450 pontos nas provas objetivas do Enem e que não tenham zerado na Redação. Para esse contingente, estabelece-se um juro real zero; cria-se um fundo garantidor não mais concentrado na União, e sim elevando a participação da própria IES no risco, considerando a inadimplência observada; estabelece-se o reajuste das mensalidades no ato em que o financiamento é firmado; e institui-se um prazo variável para o pagamento do financiamento, a depender da renda futura do egresso, retido na fonte de pagamento pelo empregador. Além disso, o Novo Fies estabelece duas novas modalidades de crédito, inéditas, para candidatos de faixas maiores de renda, sem fundo garantidor e com o risco de crédito alocado em bancos e instituições financeiras (ALMEIDA JÚNIOR; PEDROSA, 2018).

É sabido que a cobrança de mensalidades no setor privado impõe restrições materiais ao acesso dos jovens de camadas populares (MCCOWAN, 2005). Não por menos, o Prouni e o Fies se apresentaram como estratégias para viabilizar a expansão, por ampliarem as condições de financiamento de estudantes que não encontrariam, por outras vias, uma oportunidade de ingresso. Essa constatação não nos impede de considerar limites e contradições dos programas, como formação básica insuficiente, qualidade deficitária das instituições, dificuldades de permanência do aluno no ensino superior, evasão estudantil, desvalorização dos diplomas, inserção precária no mercado de trabalho e endividamento das famílias, questões que já foram exploradas por diversas pesquisas (ALMEIDA, 2014; COSTA, 2016; ANDRADE, 2019). Além do mais, os programas também contribuíram para o desbalanço na oferta entre os setores público e privado, explorado mais adiante, na medida em que representaram a drenagem de recursos públicos para entidades particulares, sobretudo aquelas com fins lucrativos.

1.2.2.3 Cursos pré-vestibulares comunitários

Uma novidade do segundo ciclo de expansão é a inauguração dos cursos pré-vestibulares comunitários, também conhecidos como cursinhos populares ou alternativos. Essas

[21] Instituído pela Medida Provisória n. 785/2017, convertida na Lei n. 13.530/2017.

iniciativas remetem ao surgimento dos cursinhos privados ou comerciais de meados da década de 1960, então motivados pela demanda e competitividade crescentes do primeiro ciclo de expansão e, posteriormente, pela instituição do vestibular classificatório, o qual tornou decisivo o desempenho do candidato na determinação de seu sucesso acadêmico. Segundo Eduardo Bonaldi (2015, p. 14), os cursinhos foram historicamente apropriados, por setores médios urbanos, como elementos cruciais de uma estratégia para garantir acesso ao nível universitário:

> O trabalho pedagógico conduzido em tais iniciativas é deliberadamente planejado e organizado com o fim explícito de elevar as chances de aprovação dos jovens de camadas médias nas instituições universitárias mais prestigiadas do país, através de técnicas mnemônicas, de materiais didáticos especificamente elaborados para sumarizar o amplo conteúdo exigido nos exames vestibulares, bem como a partir da repetitiva e constante realização de exercícios e de simulados que mimetizavam os conteúdos exigidos e a própria situação de realização desses exames.

Com a retomada da expansão do ensino superior na década de 1990, em paralelo à massificação do ensino médio até meados da década seguinte (CORTI, 2016), as perspectivas de acesso às universidades passaram a descer a pirâmide social, atiçando tais aspirações em camadas populares que até então pouco vislumbravam a possibilidade de matrícula em uma universidade, uma vez que a conclusão da educação básica se constituía como a principal barreira em sua escolarização, como veremos no Capítulo 2. Nesse contexto, a oferta de cursos pré-vestibulares ganhou novo fôlego, agora motivado não apenas por estabelecimentos lucrativos, mas também por iniciativas comunitárias (MITRULIS; PENIN, 2006; ZAGO, 2008). No município de São Paulo, a título de exemplo, João Galvão Bacchetto (2003) inventariou que 16 cursinhos populares funcionaram no período de 1991 a 2000. Um deles – o Cursinho da Poli, pioneiro na região – abriu as portas em 1987. Entre os demais, a maior parte surgiu na segunda metade da década de 1990.[22]

A despeito da variedade de formatos, propósitos e alcances dos cursinhos populares, essas instituições compartilham uma série de características comuns. Em conformidade com José Carmelo Carvalho (2006a), os cursos pré-vestibulares comunitários procuram definir-se como espaços de formação crítica e de intervenção política, com projetos educativos que buscam compatibilizar a preparação para o vestibular com a conscientização do que representa essa barreira e da importância de se ocupar os espaços educacionais antes destinados às camadas privilegiadas. No geral, lutam por uma agenda de medidas específicas para a inclusão de segmentos populares, com frequentes recortes étnico-raciais, tais como a adoção de programas de cotas por parte das universidades, a construção de novos *campi* e a isenção

[22] Inexistem levantamentos oficiais de cursos pré-vestibulares comunitários pelo país, até pela natureza jurídica bastante diversa e por vezes pouco institucional que assumem; por essa razão, iniciativas nesse sentido acabam por se limitar a pesquisas ou inventários em âmbito local ou regional. A respeito da falta de dados oficiais sobre cursinhos, ver Silva e Vaz (2020).

das taxas de inscrição nos vestibulares e no Enem. Usualmente integram redes de projetos comunitários mais abrangentes, provenientes de iniciativas de instituições filantrópicas ou de grupos ativos da sociedade civil (igrejas, ONGs e movimentos sociais), operando em seus espaços físicos ou em prédios de estabelecimentos de ensino públicos e privados em horários cedidos. Baseiam-se em trabalho voluntário, sendo dependentes do poder de arregimentação de suas lideranças, com quadros docentes recrutados no próprio meio e visando a uma aproximação horizontal entre as vivências docentes e discentes. Finalmente, são patrocinados pela própria comunidade, dispondo de relativa autonomia financeira, e contando, quando muito, com contribuições módicas de seus frequentadores ou doações de parceiros e apoiadores.

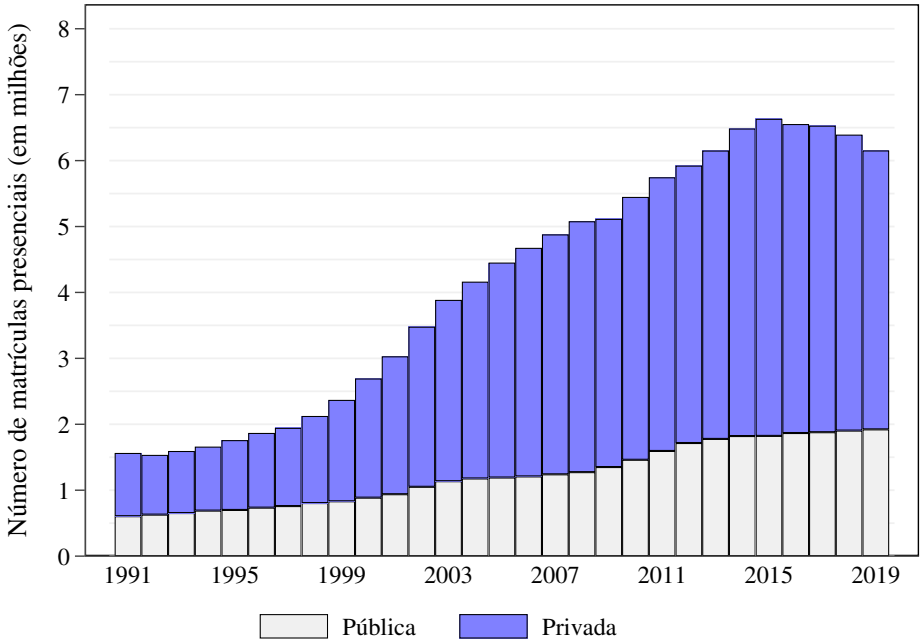
A rigor, os cursinhos populares podem ser compreendidos como uma iniciativa de ação afirmativa, em razão de sua história de luta contra o racismo e a desigualdade (WHITAKER, 2010). No entanto, pelo enraizamento em movimentos sociais e pelo caráter frequentemente não oficial dessas iniciativas, raramente são entendidos como tal. Fato é que tanto os cursos pré-vestibulares comunitários quanto os programas de reserva de vagas ou bolsas de estudos para famílias de baixa renda convergem no propósito de elevar a participação de jovens de camadas populares no ensino superior e, assim, fazer valer a máxima de que a democratização do acesso implica ampliar as oportunidades educacionais para setores cada vez maiores e mais representativos da coletividade.

1.2.3 Desequilíbrio público-privado

Constatar que houve expansão do setor público não significa concluir que se alterou, substancialmente, o desequilíbrio entre a participação dos setores público e privado na oferta de cursos e matrículas, há décadas pendendo para as faculdades particulares. A evolução das matrículas em cursos presenciais entre 1991 e 2019, por dependência administrativa, é ilustrada na Figura 8. O número de matrículas presenciais cresceu ininterruptamente entre 1995 e 2015, a um crescimento médio de 245 mil matrículas (14%) por ano. Depois, passou a sofrer uma retração, exclusivamente por força do setor privado, que testemunhou encolhimento na oferta dos cursos presenciais – mas não dos cursos a distância, como veremos na próxima seção. O setor público, por sua vez, vinha de taxas elevadas de crescimento após 2009, desacelera em 2013 e praticamente estaciona a partir de 2015; embora o quantitativo de matrículas não tenha sofrido uma queda, como se observou entre as instituições privadas, é evidente que a expansão das universidades públicas também perdeu fôlego desde a crise de 2015 (OLIVEIRA, 2019).

O saldo desse processo é uma ampliação da participação do setor privado de 60% para 75% do total de matrículas presenciais, entre 1991 e 2008, e logo em seguida uma pequena retração para 70% até o final da série histórica. Na virada da última década, há uma perda relativa do setor privado frente às maiores taxas de crescimento do setor público. Mais

Figura 8 – Evolução do quantitativo de matrículas presenciais de graduação, por categoria administrativa – Brasil, 1991-2019



Fonte: Elaboração própria a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (Inep).

recentemente, essa queda também se traduz em uma perda absoluta, já que o quantitativo de matrículas presenciais no setor privado encolheu em cerca de 320 mil matrículas nos últimos anos. Ambas as dependências administrativas, contudo, apresentam-se sobre bases numéricas muito mais elevadas do que se observava décadas atrás. No total, o setor público passou de 605 mil para 1,9 milhão de matrículas presenciais entre 1991 e 2019, correspondente a um aumento de 3,1 vezes, ao passo que o setor privado cresceu de 960 mil para 4,2 milhões no mesmo período, equivalente a um crescimento de 4,4 vezes. Vê-se que uma das tônicas do segundo ciclo de expansão foi o crescimento desproporcional do setor privado, de modo que, na atualidade, o Brasil figura em segundo lugar no continente sul-americano em termos de participação das IES privadas, perdendo apenas para o Chile, e superando com larga vantagem os percentuais encontrados no mundo desenvolvido (CHIEN; MONTJOURIDÈS; VAN DER POL, 2017).[23]

Fosse apenas um aprofundamento da privatização da oferta, não haveria motivo para enunciar o desequilíbrio público-privado como uma tendência do segundo ciclo. De fato, há uma novidade qualitativa nesse fenômeno, que se refere à mudança de caráter do setor privado em uma guinada rumo ao segmento empresarial lucrativo (TAGLIARI, 2021). Se, dos primórdios do ensino superior brasileiro até os anos 1960, predominavam entre as IES privadas os estabelecimentos de cunho confessional, com estatuto de universidade e forte

[23] Em comparação aos países desenvolvidos ocidentais, a participação relativa do setor privado na oferta de educação superior brasileira é superada por Reino Unido, Liechtenstein, Luxemburgo e Israel, em que mais de 80% das matrículas são encontradas nesse segmento. No mais, a maioria do mundo desenvolvido tem menos de 20% das matrículas na rede privada, segundo Chien, Montjouridès e Van der Pol (2017, p. 7).

vocação à produção de conhecimento (ALMEIDA, 2014), testemunhamos um deslocamento desse eixo em prol de faculdades e centros universitários[24] organizados em torno de novos provedores – as mantenedoras –, atuantes em um mercado emergente, com financeirização do serviço educacional e subsídio estatal por meio do custeio público da clientela. O crescimento contínuo da demanda com a massificação e regularização do fluxo do ensino médio, por um lado, produziu um contingente de jovens aspirantes ao ensino superior acima da capacidade imediata de expansão e financiamento estatal e, por outro, acentuou a dificuldade das IES públicas em responderem às rápidas demandas de um mercado fragmentado em inúmeras carreiras, associadas à elevação do consumo e do provimento de serviços, exigente de oferta flexível e de baixo custo (SAMPAIO, 2014a).

Contam para esse processo o Prouni e o Fies, os quais se apresentam, no mesmo ato, como políticas inclusivas para as camadas populares e como políticas expansionistas do setor privado. Como resposta ao quantitativo de vagas ociosas e à sonegação fiscal por parte das IES privadas, o governo institui o Prouni a fim de isentar essas empresas do pagamento de suas dívidas, substituindo o pagamento por contrapartidas na forma de bolsas de estudos, sendo as alíquotas dos referidos tributos a cota do programa em cada instituição (ALMEIDA, 2014; COSTA, 2016). Na condição de um sistema governamental de financiamento estudantil, o Fies, por sua vez, não possuiu um teto no incentivo público a cada estabelecimento, contou com poucos gatilhos e controles entre 2010 e 2015 e, talvez por isso, foi a principal aposta do setor privado para garantir a ampliação de seu mercado dada a crescente concorrência entre as empresas educacionais e as restrições de sua clientela em custear a permanência em tal nível de ensino (SAMPAIO, 2014b). Chega a ser surpreendente o aumento vertiginoso do crédito estudantil em poucos anos: de 76 mil contratos em 2010, saltou-se para mais de 2,0 milhões depois de 2015, com o ônus fiscal do programa passando de R$ 1,9 bilhão em 2011 para R$ 29,1 bilhões em 2017 (ALMEIDA JÚNIOR *et al.*, 2018).[25] A insustentabilidade fiscal do programa, sobretudo no contexto de recessão econômica, teve por consequência uma forte retração em sua oferta, o que pode estar relacionado com a queda nas matrículas presenciais. Em nenhuma hipótese, contudo, essa queda coloca em xeque a predominância inconteste do setor privado que, hoje, responde por 9 em cada 10 instituições de ensino superior no país.

Antes mesmo de as desonerações fiscais às instituições privadas terem se tornado a tônica da relação público-privado em matéria de educação superior, as reformas do Estado

[24] Centros universitários são uma organização acadêmica quase restrita ao setor privado: em 2018, havia 217 centros universitários particulares e apenas 13 públicos. Abrangem as chamadas federações de escolas e faculdades integradas. Trata-se de um estatuto institucional criado pela LDB/1996, visando conferir autonomia pedagógica e administrativa a instituições dedicadas prioritariamente ao ensino.

[25] Decorrente dos seguintes dispêndios: despesas financeiras, aportes da União ao Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), despesas administrativas e subsídios creditícios. Ademais, o subsídio implícito do Fies (estimativa de custo para o governo federal realizar um empréstimo aos estudantes a uma taxa de juros inferior ao seu custo de captação) foi de R$ 6,6 bilhões em 2015, equivalente a 23,4% dos gastos públicos em educação privada. Para efeito comparativo, foi o terceiro maior gasto público em educação privada, perdendo apenas para os gastos com receitas parafiscais relativas às entidades do Sistema S (29,4%) e gastos tributários para entidades sem fins lucrativos e Prouni (25,8%) (INEP, 2018).

na década de 1990, a exemplo do Decreto n. 2.306/1997, abriram as portas para a atuação das instituições privadas com finalidades lucrativas e alteraram o cenário institucional do nível superior em prol dessas entidades (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001; ALMEIDA, 2014). Longe de inaugurarem a geração de lucro a partir da cobrança de mensalidades, prática em vigor desde os primórdios do ensino superior privado no Brasil, tal alteração legal permitiu que as próprias instituições fossem entendidas como mercadorias, o que promoveu fusões e assimilações empresariais que, no limite, subsidiaram o estabelecimento de corporações educacionais com capital aberto na bolsa de valores. Em conjunto, esses processos resultaram, de acordo com Helena Sampaio (2014b, p. 115), em um quadro de "concentração dispersa" da oferta privada no nível terciário. Se, por um lado, há uma concentração de vagas e matrículas em uma porção limitada de instituições privadas – em 2014, quatro grupos empresariais abarcavam um terço do alunado da rede privada, com 30% das matrículas financiadas por Prouni ou Fies (IDADOS, 2016) –, por outro lado, a maioria delas se apresenta como faculdades isoladas, de pequeno porte, com leque restrito de cursos e oferta majoritariamente noturna, e disseminadas pelo território nacional.

Mais recentemente, essa oligopolização do ensino superior privado tem confluído com o avanço do setor empresarial sobre a educação básica. Grupos empresariais diversificam seu leque de produtos e serviços e, por meio de plataformas multimarcas, administram escolas da educação infantil ao ensino médio, sistemas de ensino, materiais didáticos, cursinhos pré-vestibulares, escolas de idiomas, cursos de graduação e pós-graduação, polos de EaD, programas de formação continuada de professores, editoras de livros didáticos, convênios e consultoria especializada à gestão pública, entre outros. À medida que expandem, esses mercados nutrem o *lobby* das corporações educacionais sobre o poder público, com consequências sobre o caráter republicano das decisões tomadas na esfera governamental. Uma tendência desse mercado é, precisamente, a emergência da EaD, discutida a seguir.

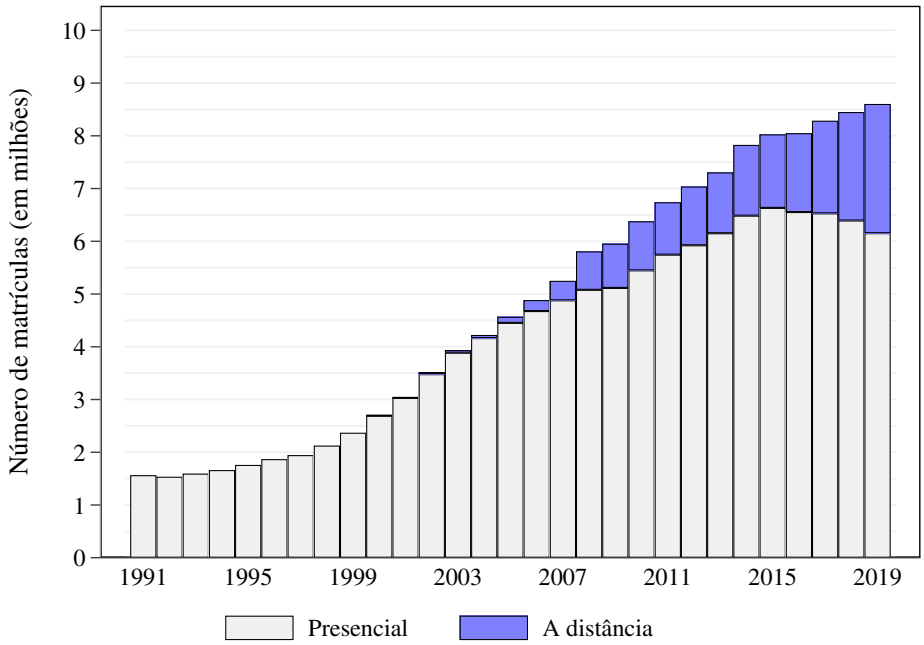
1.2.4 Ampliação do ensino a distância

Quando surgiram, no fim dos anos 1990, os cursos de graduação a distância contavam com uma pequena oferta, inferior a 50 mil matrículas, majoritariamente no setor público (PEIXOTO, 2015). Em 2006, o governo federal institui o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto n. 5.800/2006, para promover a articulação entre os distintos níveis governamentais e as instituições públicas de educação superior, visando à oferta da modalidade a distância voltada à formação inicial de professores da educação básica, com prioridade para municípios distantes e isolados, de baixo nível de desenvolvimento humano e qualidade educacional mensurada por avaliações em larga escala. No decorrer dos anos, foram planejados mais de 500 polos UAB – estruturas acadêmicas de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem remotas –, dos quais metade se encontra em atividade, dando preferência a locais desprovidos de instalações

acadêmicas públicas de nível superior.[26] A despeito dessa ambiciosa iniciativa, foi o setor privado quem respondeu pela maior parte do crescimento da EaD no Brasil, tendo ultrapassado com larga vantagem o setor público em pouco tempo (DOURADO, 2008; CATANI; HEY, 2020). Já em 2008, das 728 mil matrículas a distância, quase dois terços eram oferecidas pelas IES privadas; dez anos depois, dos 2,0 milhões de matrículas da modalidade, 92% estavam sob a responsabilidade do setor privado.

Para além de um arrefecimento da expansão do ensino superior, o que tem se revelado é um declínio das matrículas presenciais após 2015, em termos absolutos e relativos. Em realidade, as matrículas a distância permanecem em crescimento ininterrupto desde seu surgimento. A Figura 9 é ilustrativa desse crescimento. Os primeiros registros da EaD em instituições públicas e privadas no recenseamento educacional datam do ano de 2000. Desde então, observa-se um crescimento perene.[27]

Figura 9 – Evolução do quantitativo de matrículas de graduação, por modalidade de ensino – Brasil, 1991-2019



Fonte: Elaboração própria a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (Inep).

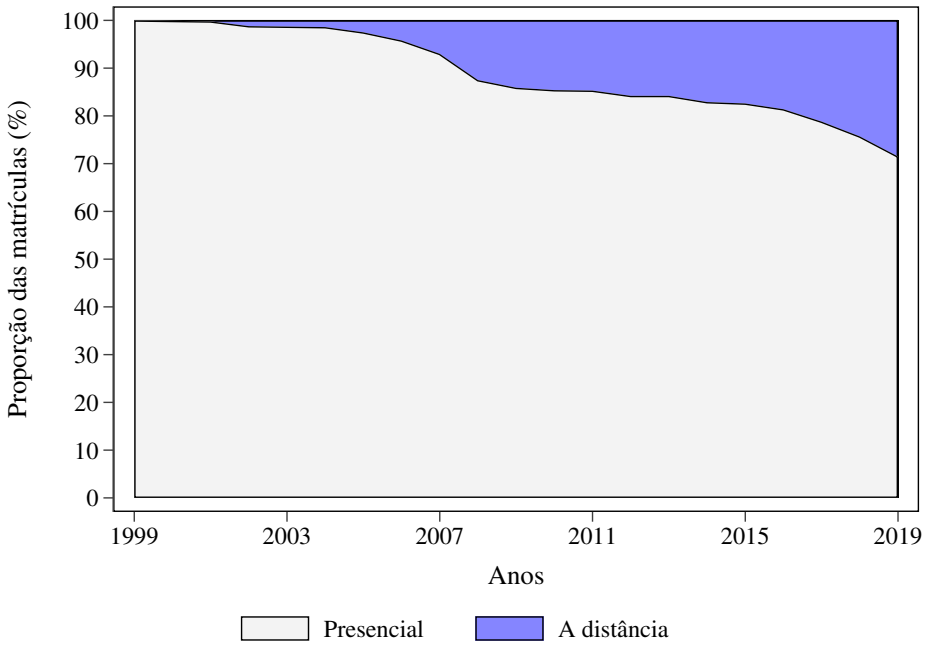
Em seu auge, a EaD chegou a se expandir em 97% entre 2007 e 2008. Hoje, embora esse ritmo de expansão seja menor em termos relativos, é possível observar um crescimento ano a ano dos números absolutos. Entre 2015 e 2019, cresceu a uma média anual de 19%, o que se revela discrepante frente ao recuo médio de 1,8% nas matrículas presenciais por ano. Em

[26] Para consultar a localização dos polos, ver o SisUAB. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210927011815/https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>. Acesso em: 26 set. 2021.

[27] Tradicionalmente, há diferenças marcantes no perfil de quem estuda nas modalidades presencial e a distância. À guisa de exemplo, a idade modal de um estudante concluinte em cursos presenciais em 2019 é 23 anos, comparado a 30 anos em cursos a distância (INEP, 2020a). De todo modo, são necessários mais estudos que explorem o perfil discente e as desigualdades de acesso comparando as duas modalidades de ensino.

termos absolutos, esses números indicam que a modalidade a distância *cresceu* em 1,1 milhão de matrículas no mesmo período, ao passo que a modalidade presencial *retraiu-se* em meio milhão matrículas. Desde 2016, é a modalidade a distância que tem sustentado o crescimento da oferta em nível superior. O saldo desse processo é a participação cada vez maior da EaD no conjunto de matrículas: em 2015, compunha 17,4% do total; em 2019, 28,5%, como se vê na Figura 10. Ou seja, 1 em cada 4 estudantes de nível superior frequenta cursos de graduação remotamente, quadro que, ao que me parece, não encontra paralelos internacionais.[28] Mais do que o fim do segundo ciclo de expansão, testemunhamos uma reconfiguração da oferta em nível superior, por meio da qual a disponibilidade de cursos presenciais é paulatinamente substituída pela oferta a distância.

Figura 10 – Proporção de matrículas em graduação, por modalidade de ensino – Brasil, 1999-2019



Fonte: Elaboração própria a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (Inep).

As razões por trás desse fenômeno são inúmeras e merecem ulteriores estudos. Por ora, sugiro quatro motores por trás dessa transformação, com potenciais impactos sobre o futuro do sistema de educação superior. O primeiro deles é a flexibilização das regras para abertura de novos polos de EaD. Por meio do Decreto n. 9.057/2017, o MEC aprovou nova regulamentação que facilita a abertura de cursos a distância. A título de exemplo, dispensa

[28] Ainda são recentes as iniciativas de pesquisa sobre o avanço da EaD no mundo, possivelmente pelo fato de esta modalidade de ensino não se encontrar em outros locais na magnitude em que se encontra no Brasil. Mesmo em países avançados em tecnologias de comunicação e com oferta massiva de ensino superior, como é o caso dos Estados Unidos, pesquisas mostram que cerca de 30% dos estudantes norte-americanos cursaram pelo menos uma disciplina online (PALVIA *et al.*, 2018) – situação bem diferente da brasileira, em que há cursos inteiros lecionados remotamente, com atividades presenciais concentradas, quando muito, em tarefas administrativas e exames.

a exigência de vistoria para a criação de novos polos, permite que cursos a distância sejam oferecidos mesmo por IES que não oferecem curso presencial equivalente e autoriza a oferta de cursos a distância para a educação básica "em situações emergenciais" (Artigo 9º). Ainda que esse processo de desregulação não responda inteiramente pelo crescimento da EaD nos últimos anos, é um elemento que pode facilitar sua expansão ainda mais no futuro próximo.

Segundo, o avanço tecnológico dá passos largos em prol da ampla utilização de tecnologias de informação e comunicação sobre as quais se escoram as iniciativas de EaD. Disseminação de internet em banda larga, crescente importância dos aparelhos celulares e dispositivos de comunicação instantânea, desenvolvimento de aplicativos cada vez mais adequados ao ensino remoto, disponibilidade de espaço para salvar arquivos na nuvem, acúmulo de conteúdos didáticos oferecidos gratuitamente ou a preços módicos, entre outros elementos, têm aprimorado a qualidade, a experiência e a familiaridade dos usuários a essas tecnologias.

O terceiro fator é a crise econômica, que, associada ao desemprego, à informalidade e à consequente queda de rendimentos da população, pode forçar a clientela do setor privado a buscar alternativas menos custosas e mais flexíveis para a obtenção de instrução formal. Mencionei anteriormente que a retração das matrículas presenciais pode estar associada à crise, também porque os anos de 2015 em diante observaram forte queda na concessão de novos contratos do Fies. Esse movimento recessivo não necessariamente afeta a EaD, por esta ser, por definição, a fronteira mais acessível da educação, na medida em que rebaixa ao patamar mínimo o custo unitário do acesso. Resta colocar como hipótese se os parâmetros de qualidade pedagógica, de infraestrutura e de interação interpessoal também são rebaixados por essa redução de custos (ver BERTOLIN; MCCOWAN; BITTENCOURT, no prelo).

Finalmente, esse movimento é reforçado pelos acontecimentos recentes em torno da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), anunciada em março de 2020.[29] Tomando emprestada uma reflexão de Dani Rodrik (2020), Laura Carvalho (2020) afirma que a pandemia tende a acelerar tendências que já vinham se desenhando no cenário social. Uma delas é a implementação do ensino remoto, agora propulsionado pelo imperativo do distanciamento físico como profilaxia à disseminação do agente etiológico da covid-19. Por questões sanitárias, aulas foram canceladas, adiadas ou adaptadas para plataformas digitais, em caráter emergencial. Em vista disso, a rápida e por vezes improvisada adoção de ferramentas de ensino remoto pode representar uma porta aberta para a ressignificação da didática em nível superior.

[29] No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto do coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-Cov-2) como pandemia global. Até o fechamento desta tese, mais de 231 milhões de casos foram confirmados em 192 países e territórios, com aproximadamente 4,7 milhões de mortes atribuídas à doença. Mais informações disponíveis em: <https://web.archive.org/web/20210927012032/https://covid19.who.int/>. Acesso em: 26 set. 2021.

1.2.5 Estratificação horizontal

O ensino superior brasileiro é palco não apenas de persistentes desigualdades de alcance educacional ou de anos completos de estudo – estratificação *vertical* do sistema –, mas também de disparidades qualitativas, internas ao próprio sistema, e que condicionam para quais instituições, graus e modalidades de ensino ou carreiras distintos grupos sociais tendem a se direcionar – estratificação *horizontal*. Uma premissa básica dessa abordagem é que a progressão dos indivíduos ao longo do sistema educacional não se dá de maneira linear, e sim dividindo-se por caminhos alternativos a depender não só da estrutura e grau de diferenciação do sistema, mas também das origens sociais e do desempenho escolar dos estudantes, os quais atuam para incrementar ou reduzir suas probabilidades de acesso a determinados tipos de instituição ou diploma (MONT'ALVÃO, 2016). Em um contexto de expansão educacional, com gradual diversificação da oferta e da demanda, essa reflexão ganha ainda mais importância, na medida em que a participação crescente de populações vulneráveis no ensino superior nos instiga a investigar a qualidade das instituições, o prestígio dos cursos e a atratividade das carreiras para as quais esses estudantes se destinam.

Há variados modos pelos quais a estratificação horizontal se manifesta na educação terciária ao redor do globo. A despeito das especificidades nacionais, três tipos de sistema de ensino superior são encontrados: unitário, binário e diversificado (ARUM; GAMORAN; SHAVIT, 2007). Em um sistema unitário, o ensino superior é ofertado por um único tipo de instituição, geralmente as universidades destinadas ao ensino e à pesquisa, rigidamente controladas para se garantir homogeneidade. Exemplos desse tipo são cada vez mais raros no cenário global: no caso da Austrália, uma unidade formal esconde uma multiplicidade real de estabelecimentos de ensino, e mesmo países com oferta tradicionalmente unitária, como a Itália, têm observado uma gradual diversificação ao longo do tempo. Um sistema binário, por sua vez, baseia-se no contraste entre dois tipos de instituições – acadêmicas e vocacionais –, de modo que as primeiras tendem a conferir diplomas de maior prestígio e angariar estudantes de origem social mais privilegiada. Este é o caso de uma série de países com sistemas de ensino superior massificados, tais como Reino Unido, França, Alemanha e Rússia. Finalmente, um sistema diversificado abrange uma gama de situações em que mais de dois tipos de instituição concorrem pela oferta de ensino superior. É o caso do Japão, Coreia do Sul e Estados Unidos; neste último, por exemplo, observa-se a existência de pelo menos três estratos, assim ordenados: instituições renomadas de excelência acadêmica (Ivy League[30] e congêneres), instituições menos prestigiadas que oferecem graduação com duração de quatro anos (entre universidades e *senior colleges*) e uma gama de faculdades especializadas na oferta de graduações curtas e vocacionais de até dois anos (os chamados *junior colleges*).

Formalmente, o Brasil pode ser enquadrado em um sistema binário, uma vez que a

[30] Ivy League é uma expressão oficiosa que designa oito universidades privadas de excelência localizadas no nordeste dos Estados Unidos: Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth, Harvard, Pensilvânia, Yale e Princeton.

maior distinção legal entre as instituições se dá entre um setor público gratuito e um setor privado pago (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018). No primeiro, dominam as universidades com autonomia didático-científica, baseadas no tripé ensino-pesquisa-extensão; no segundo, faculdades e centros universitários de menor porte, priorizando cursos de baixo custo e alta demanda. Porém, na prática, o país caminhou ao longo do segundo ciclo a passos largos rumo a uma maior diferenciação do sistema, em ambas as esferas administrativas. No setor público, a expansão das universidades federais foi caracterizada pela fundação de novos *campi* e instituições¸ muitas delas vocacionadas para determinadas áreas de conhecimento, e, no caso da rede federal de educação profissional e tecnológica, a ampliação de cursos superiores de tecnologia de curta duração (FERREIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2016). Nesse caldo, encontram-se instituições com pouca tradição acadêmica e quadro docente de menor titulação, atendendo a um perfil sensivelmente distinto do alunado típico das universidades públicas de outrora (CARVALHO; FERREIRA, 2016; FERREIRA; OLIVEIRA, 2016). Já no setor privado, a importância das antigas universidades confessionais dividiu espaço com o competitivo mercado das faculdades particulares de massa, acompanhado pela emergência da EaD (ALMEIDA, 2014; SANTOS; LIMA; CARVALHAES, 2020).

Estimar os efeitos da expansão e diferenciação sobre a associação entre as origens sociais e os destinos educacionais dos estudantes dentro do sistema é uma tarefa desafiante, em especial pela dificuldade de se acessar e analisar dados que abranjam dimensões tão múltiplas quanto complexas de um mesmo fenômeno. Pesquisas recentes, contudo, têm nos fornecido algumas pistas.

Há evidências de que, em relação ao setor privado, o setor público é mais igualitário no acesso, no sentido de que a seleção para ingresso é menos dependente do *background* socioeconômico do candidato (BRITO, 2014; MONT'ALVÃO, 2015). Embora alguns autores não tenham encontrado variações temporais nessa tendência (SALATA, 2018), outros têm observado que, entre 2000 e 2010, as universidades públicas tornaram-se mais inclusivas, de tal sorte que seu processo seletivo se tornou menos determinado pelo nível socioeconômico familiar, particularmente da ocupação parental (BRITO, 2014). Para além da dependência administrativa, outros estudos têm levado em conta o grau do diploma, comparando os ramos acadêmico (bacharelado e licenciatura) e vocacional (superior de tecnologia). Arnaldo Mont'Alvão (2015) verifica que há uma estratificação educacional privilegiando a formação acadêmica em detrimento da profissional, de modo que os cursos superiores de tecnologia – mais curtos, mais baratos e aplicados ao mercado de trabalho – são mais acessíveis a estudantes de camadas populares: "a maior competição pelas vagas na educação do tipo acadêmico relega a educação vocacional a uma posição inferior na hierarquia educacional, com consequências para o alcance ocupacional posterior dos estudantes" (p. 138). Também são necessários mais estudos que comparem as desigualdades de acesso ao bacharelado e à licenciatura, responsáveis por 91% das matrículas presenciais em 2019.

Outro importante critério de estratificação é a definição da carreira, com implicação direta sobre a posterior inserção do egresso no mercado de trabalho. Santos, Lima e Carvalhaes (2020) demonstram que a expansão do ensino superior multiplicou a oferta de um punhado de cursos em determinados tipos de instituição e diploma (os chamados "perfis institucionais"). Cinco perfis concentraram metade de toda a expansão das matrículas observadas entre 2002 e 2016, os quais incluem cursos presenciais de Saúde e Bem-Estar Social, Engenharias e Direito, e cursos a distância de Licenciatura/Pedagogia e tecnológicos de Administração, todos ofertados em IES privadas. Essa ampliação desequilibrada entre opções de carreira nutre a preocupação de Martin Carnoy *et al.* (2016) de que certos diplomas poderão ser desvalorizados pelo acesso facilitado pós-expansão, ao passo que outros manterão seu valor e signo de distinção. Nesse sentido, não deixa de ser instigante visualizar que, em carreiras tradicionalmente elitizadas, a exemplo dos cursos de Medicina, a probabilidade de indivíduos com origem socioeconômica alta os frequentarem é quase 15 vezes maior do que de pessoas com origem socioeconômica baixa, ao passo que, em Pedagogia, a razão se inverte e favorece os de menor nível socioeconômico em cerca de 3 vezes mais (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019). Essa temática é emergente e há muito a ser estudado sobre as desigualdades de acesso às distintas carreiras, graus e modalidades de ensino, bem como entre instituições com diferentes níveis de qualidade e prestígio social, após um processo de expansão tão diverso quanto desigual.

1.3 Trinta anos em trinta páginas

Um olhar retrospectivo, com algum distanciamento crítico, é essencial para se apreender todo e qualquer fenômeno histórico. Pensando nisso, não seria possível, de um lado, ser categórico em decretar o fim do segundo ciclo de expansão. Por não estarmos tratando de uma política ou de um programa em específico, e sim de grandes mudanças sociais e institucionais ao longo de três décadas, é preciso ter cautela. Por isso, em nenhum momento do texto afirmo o período exato do fim, ou mesmo do início, da expansão; na melhor das hipóteses, enuncio seu surgimento em meados dos anos 1990 e os primeiros sinais de arrefecimento após 2015. De outro lado, a percepção de que estamos diante de um *ciclo* propriamente dito – com início, meio e fim – tem ficado cada vez mais evidente e permite traçar as cinco tendências aqui descritas.

Este não é o primeiro texto que esboça algo nesse sentido. Inúmeros pesquisadores procuraram compreender o que se passava com a educação superior brasileira durante o mesmo período ora estudado ou fragmentos dele. Dilvo Ristoff (2011) elenca dez tendências entre 1996-2008;[31] Gomes e Moraes (2012, p. 176) interpretam que, pelo menos até 2008,

[31] A saber: expansão, privatização, diversificação, centralização, desequilíbrio regional, ampliação das oportunidades de acesso, desequilíbrio de oferta, ociosidade de vagas, corrida por titulação e lento incremento na taxa de escolarização.

caminhávamos para a consolidação de um sistema "de massa"; Carnoy *et al.* (2016) abordam diferentes dimensões da expansão educacional no Brasil e em outros países em desenvolvimento entre 1980 e 2010; Ana Luíza de Oliveira (2019, p. 192) cunha a expressão "inclusão interrompida" para descrever os efeitos da crise econômica e das políticas de austeridade sobre a expansão até 2017; igualmente, Sampaio e Andrade (2020) enfatizam os limites da conjuntura política e econômica recente. Wilson de Almeida (2020, p. 25) define que "a segunda onda expansionista começa a partir da segunda metade nos anos 1990 e realmente terá impacto decisivo a partir da década de 2000". Além disso, um sem-número de autores discutem pontos específicos da expansão para determinados períodos temporais, muitos deles mencionados ao longo deste capítulo. Todos esses textos esbarram no mesmo limite deste: compreender um fenômeno no calor do momento.

Entre tanto que já foi dito e redito, o que há de mais para ser falado sobre o segundo ciclo de expansão? Em balanço recente da produção bibliográfica, Neves, Sampaio e Heringer (2018, p. 32) afirmam:

> Embora tenham havido esforços no sentido de ampliar e de diversificar os temas de estudo, a produção acadêmica no Brasil sobre o ensino superior parece sugerir que ainda estamos sob o impacto de buscar compreender os efeitos da expansão recente do sistema nacional. Não por acaso, predominam estudos sobre desigualdades de acesso, hierarquias de cursos e instituições, políticas de ação afirmativa, políticas de expansão do sistema federal etc., temas cuja chave conceitual remete, direta e indiretamente, à relação entre desigualdade educacional e estratificação social nas sociedades de classe, em particular, na brasileira.

Concordo parcialmente com as autoras. É verdade que há diversos temas a serem aprofundados e que vão muito além do escopo desta tese; elas mesmas fornecem uma lista, entre os quais menciono: governança do sistema universitário; financiamento; inovação tecnológica; mobilidade acadêmica; impactos dos *rankings* internacionais; permanência e evasão; e articulação entre universidades e empresas. Entretanto, não me parece que a temática da estratificação educacional e das desigualdades de acesso esteja esgotada; caso contrário, esta tese sequer faria sentido. No Capítulo 2, veremos que a interpretação sobre para quais direções caminham as disparidades de acesso são controversas e seguem em aberto. Na Parte II da tese, ficará evidente que ainda há muito a ser estudado nessa questão, pois até o momento não houve pesquisas que investigassem a importância do desempenho escolar – uma das variáveis mais relevantes da sociologia quantitativa – na estruturação das oportunidades de acesso. E, finalmente, na Parte III, o caso de Brasília mostrará que a experiência dos jovens na transição médio-superior coloca em xeque a própria percepção da extensão de um direito, pergunta esta a que a literatura tem dado pouca atenção.

Dentro dos alcances deste capítulo, procurei caracterizar grandes transformações pelas quais a educação superior brasileira passou desde a década de 1990, de modo a contextualizar a agenda de pesquisas que motivou a tese. Comparado ao que era até então – um

sistema "de elite", frequentado por brancos dos segmentos mais ricos da população, ofertado em cursos presenciais por faculdades privadas e concentradas nas regiões Sul e Sudeste –, o exame das tendências aqui descritas sugere que alguns padrões foram modificados ou revertidos, ao passo que outros foram aprofundados.

Nos trinta anos estudados, o total de matrículas mais que quadruplicou e a proporção de jovens que acessam o nível terciário mais que triplicou. Antes distante, a aspiração de "fazer uma faculdade" aproximou-se de um contingente inédito da população. Programas de cotas, bolsas e financiamentos caracterizaram a promoção da inclusão entre segmentos sociais menos privilegiados. Instituições públicas cada vez mais numerosas e heterogêneas dividiram espaço com o crescente setor empresarial lucrativo, levando ao máximo a tensão entre a educação como um direito e o serviço educacional como uma mercadoria. Em um mundo com ocupações cada vez mais especializadas, diferenciam-se também as carreiras e, com isso, estratificam-se internamente a oferta e o acesso a cursos e instituições. Quer seja nas aglomerações urbanas, quer seja nos endereços mais longínquos dos polos educacionais, a EaD surge como uma alternativa que gradativamente substitui a oferta presencial; com a pandemia, então, as consequências desse processo estão para ser descritas. Crise e recessão econômica impactam as possibilidades de acesso e parecem conferir outro tom ao processo expansionista que se observava até então.

Todas essas mudanças – que vão do crescimento vertiginoso à reconfiguração da oferta – de maneira alguma encerram o debate sobre democratização do acesso. No limite, impõem um novo programa de pesquisas. Por mais relevante que tenha sido, a expansão universitária não eliminou mecanismos de estratificação educacional: quão desiguais são as oportunidades de usufruir dos bens materiais e simbólicos do diploma? Quem foi beneficiado e quem ficou de fora do processo de expansão? Qual é o papel das políticas de ação afirmativa na inclusão de novos públicos? Não há mais nada a ser estudado sobre as disparidades de ingresso por ter ocorrido um incremento do acesso dos mais pobres? Como fica o cenário da educação superior após as recentes transformações que as crises econômica e sanitária impõem sobre o sistema educacional? O que sabemos sobre a vivência dos jovens na transição médio-superior? Essas e outras questões reiteram que a pauta do acesso está vivíssima, e esta tese será dedicada a destrinchar algumas dessas perguntas, sem a pretensão de esgotá-las, sob diferentes ângulos e perspectivas. Espero que este capítulo tenha contribuído para sistematizar algumas das principais tendências observadas e para atiçar a curiosidade dos leitores para o restante da tese.

2 Novas e velhas barreiras

> A análise histórica revela que o acesso ao ensino superior no Brasil [...] converteu-se em problema complexo à medida que ocorreu o alargamento no recrutamento dos candidatos aos cursos superiores. Nesse momento, a crescente solicitação aos mecanismos de ingresso foi, e continua sendo, a de que eles se tornem cada vez mais eficazes na seleção dos melhores. No entanto, a seleção dos melhores não é um problema percebido apenas no momento de entrada em qualquer curso superior. Sua abrangência é maior, uma vez que a seleção a esse nível de ensino não se restringe ao momento específico do ingresso. Ela se inicia muito antes [...] e ocorre no sentido não só de controlar quem tem acesso ao saber, mas também de conservar determinados valores e privilégios sociais.
>
> — SÉRGIO COSTA RIBEIRO, **O Vestibular** (1982)

OS VINTE anos que separam 1995 e 2015 podem ser caracterizados como décadas de intensas transformações no cenário educacional brasileiro. No início desse período, às vésperas da promulgação de uma nova legislação educacional que visava, entre outros objetivos, estender progressivamente a oferta do ensino médio, o país testemunhava o crescimento desse nível de ensino com uma tímida tendência de regularização do fluxo escolar (SAMPAIO, 2009) e o início de um ciclo de expansão do ensino superior, em princípio concentrado no setor privado e posteriormente avançando para as universidades públicas (GOMES; OLIVEIRA; DOURADO, 2011; GOMES; MORAES, 2012). Entre outras medidas, viu-se a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 1998, a paulatina adoção de políticas de ação afirmativa no setor público que culminou com a lei federal de cotas em 2012 e a criação ou expansão de programas de subsídio público à oferta privada, já discutidos no capítulo anterior. Ademais, o Congresso Nacional aprovou a expansão da obrigatoriedade da matrícula escolar, que passou a abranger a população dos 4 aos 17 anos de idade a partir de 2009, induzindo os sistemas de ensino a ampliarem seu atendimento para a maior faixa etária já observada em nossa história.

Todas as mudanças listadas acima favorecem a ampliação das oportunidades de estudo e potencialmente impactam a relação entre a juventude e o sistema educacional brasileiro. Antigas questões sobre a escolarização dos jovens – os percalços na trajetória escolar, o prolongamento dos estudos em nível superior, a conciliação com o trabalho e a vida familiar – somam-se a novas tendências que se desenham em um cenário atravessado por disparidades socioeconômicas, raciais e de gênero, além de marcado pela crescente centralidade da escola em suas vidas e pela heterogeneidade de experiências relativas ao ingresso no mercado de trabalho e à constituição de famílias (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018). Escolarizar a população não significa, necessariamente, eliminar ou mesmo reduzir desigualdades de acesso ou de conclusão da escolaridade. Essas dinâmicas de expansão

confrontam-se com a estratificação social e, ao gerar resultados, não o fazem igualmente para todos os segmentos sociais.

Em âmbito internacional, essa preocupação com os efeitos desiguais dos movimentos de expansão vem sendo abordada há algum tempo por sociólogos como Pierre Bourdieu, que, ao tratar das novas formas de exclusão, argumentou que estas não seriam nutridas *apesar* da expansão das vagas e matrículas, e sim *por causa* dessa ampliação do acesso. No clássico ensaio intitulado **Os Excluídos do Interior** (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015, p. 247), originalmente publicado em 1992, os autores cunham a expressão "translação global das distâncias" para explanar que, mesmo com a chegada de "novas clientelas" à educação formal, manteve-se praticamente intacta a "estrutura de distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos", isto é, há um deslocamento no padrão das desigualdades sem alterar substancialmente as hierarquias de escolaridade e titulação. Compreender como esse fenômeno se caracteriza no Brasil é uma questão empírica que demanda múltiplos recortes de análise para visualizar tendências de reprodução ou transformação à luz das disparidades previamente existentes.

O objetivo deste capítulo é colocar em perspectiva as alterações no padrão de desigualdades na escolarização dos jovens brasileiros, com especial atenção para a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior, nas duas décadas que separam 1995 e 2015. Com isso, pretendo discutir novas e velhas barreiras à escolarização da juventude, pensando em disparidades socioeconômicas, raciais e de gênero. Para tanto, lanço mão de dados quantitativos, em especial da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e dos Censos da Educação Básica e da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em diálogo com a literatura recente sobre estratificação educacional e sobre juventude no Brasil.

O texto é composto por quatro seções, além desta introdução. Na primeira, discuto as tendências gerais na escolarização da população brasileira (2.1). Em seguida, discorro sobre o ensino médio como filtro ao sucesso escolar da juventude, para refletir sobre se e como os últimos vinte anos teriam alterado um dos pontos nevrálgicos do sistema educacional: a conclusão da escolarização básica (2.2). Depois, volto a atenção ao gargalo de acesso ao ensino superior, na perspectiva de debater as alterações nas desigualdades de acesso às universidades e faculdades em duas décadas marcadas pela expansão da oferta (2.3). Por fim, teço as considerações finais do capítulo visando elucidar o que pode ou não ser entendido como novo nesse processo de reconfiguração das desigualdades educacionais (2.4).

2.1 A distribuição social da escolaridade

Qualquer análise que pretenda se debruçar sobre o Brasil do século XX em diante precisa levar em conta as imensas transformações pelas quais este país passou em um intervalo inferior a cem anos. Pedro Ferreira de Souza (2016, p. 224) observa que, entre 1920 e 2012, o Produto Interno Bruto (PIB) teve um crescimento real de quase 8.400%, ao passo que a população aumentou de 30,6 para cerca de 200 milhões de habitantes (acréscimo de 639%). De acordo com Marta Arretche (2015), ainda na década de 1960 o Brasil era um país eminentemente rural e dispunha de uma oferta relativamente baixa de serviços de infraestrutura em seu vasto território nacional; a população era pouco escolarizada (apenas 20% dos jovens de 12 a 15 anos completavam quatro anos de estudo) e o mercado de trabalho, predominantemente masculino. Quatro décadas depois, pontua a mesma autora, o Brasil torna-se um país altamente urbanizado (85% da população vivia em cidades), com a escolarização em nível fundamental praticamente universalizada e uma forte presença das mulheres no mercado de trabalho. Embora seja esperado que essas transformações tenham impactado o padrão das desigualdades educacionais, compreender para qual sentido e com qual magnitude essas alterações ocorreram demanda um olhar atencioso aos dados.

É fato que o incremento na escolarização formal da população é um fenômeno que marca a sociedade brasileira desde meados do século passado (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015). Contudo, ainda hoje, inúmeros desafios e questões seguem em aberto no tocante à garantia universal de uma educação de qualidade, objeto de políticas do poder público em documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n. 13.005/2014), em que ao menos cinco das vinte metas tratam da universalização do atendimento educacional – da educação infantil ao ensino superior. Dispomos de indicadores educacionais consolidados, monitorados bienalmente pelo Inep para o cumprimento das metas, que nos permitem compor um panorama da situação educacional no Brasil. De acordo com o último relatório de monitoramento (INEP, 2020b), a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais alcançou o patamar de 93,4% em 2019, um recorde em nossa história de elevado analfabetismo nos tempos do Império e lenta queda desde o advento da República (MARCHELLI, 2006). No mesmo ano, a taxa líquida de matrícula[1] no ensino fundamental beirava a universalização, chegando a 98,1% da população entre 6 e 14 anos, com reduções substanciais das desigualdades regionais, socioeconômicas e raciais, enquanto a taxa líquida de matrícula no ensino médio, mais estagnada ao longo do tempo – porém, ainda em recorde histórico – alcançou a cobertura de 73,1% da população de 15 a 17 anos.

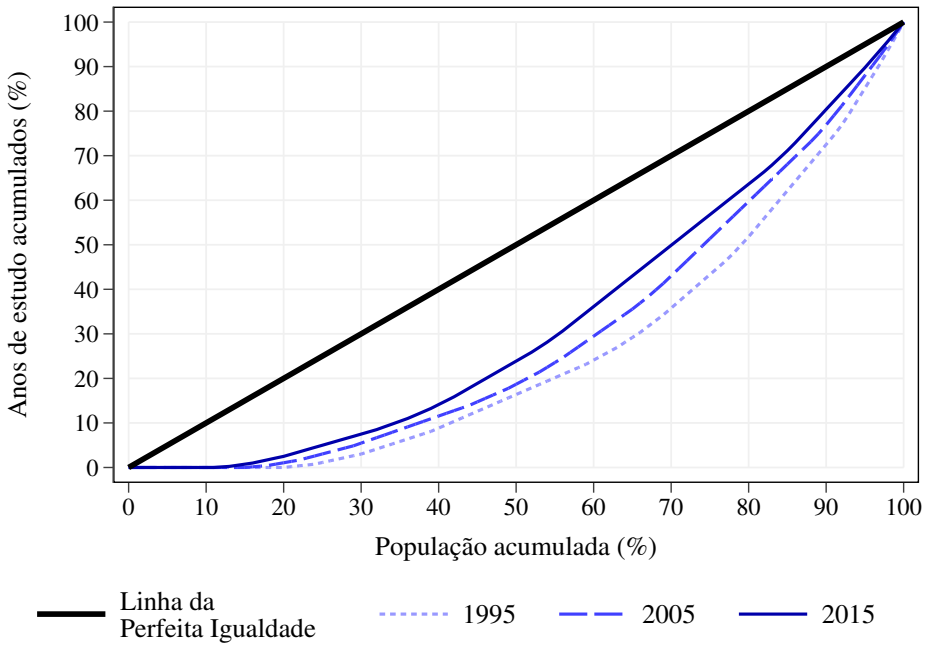
Em decorrência da expansão da cobertura educacional, temos observado uma elevação da quantidade de anos completos de estudo.[2] Uma visualização de como se distribui

[1] Taxa líquida de matrícula é um indicador de acesso que expressa a proporção de indivíduos de uma determinada faixa etária que se encontra matriculada na etapa de ensino correspondente (INEP, 2020b).

[2] No caso brasileiro, os anos de estudo da população são obtidos por meio de pesquisas domiciliares a

o estoque de escolarização da população brasileira entre 1995 e 2015 é exibida na Figura 11, a qual representa uma curva de Lorenz dos anos de estudo, ou seja, a fração acumulada de escolaridade no eixo vertical em função da fração acumulada da população no eixo horizontal. Em uma situação hipotética de distribuição perfeitamente igual (*i.e.*, todos os adultos possuem exatamente a mesma quantidade de anos de estudo), a distribuição se assemelharia à linha reta representada na diagonal (Linha da Perfeita Igualdade). Todavia, em uma distribuição real, as curvas tendem a se distanciar da igualdade perfeita, de modo que, quanto mais distante da reta na diagonal, maior a desigualdade na distribuição dos anos de escolaridade. Depreende-se que entre 1995 e 2015 houve incrementos consideráveis na distribuição social da escolaridade, ainda que haja persistência de desigualdades.

Figura 11 – Curva de Lorenz dos anos de estudo para a população de 25 anos ou mais – Brasil, 1995/2015



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados da Pnad (IBGE).

De fato, o nível de disparidade observado nos anos de estudo da população brasileira já foi superado em outras nações pela evolução da escolaridade média.[3] Segundo o levantamento de Cruces, Domench e Gasparini (2012, p. 5), o Brasil era, em 2009, o sétimo país mais desigual da América Latina, de uma lista de 18 nações, em termos de concentração dos anos de estudo para a população de 25 a 65 anos de idade. Em parte, isso ocorre porque a fração dos 20% mais pobres da população brasileira está entre as menos escolarizadas do continente; nesse aspecto, o Brasil perde para todos os países sul-americanos, com exceção

partir da última série ou etapa concluída pelos indivíduos. Empiricamente variam de 0 a 17, havendo uma correspondência entre zero anos e a ausência de escolaridade formal, entre 12 anos e a conclusão da escolarização básica, e entre 17 anos e a conclusão da graduação.

3 Para uma comparação internacional, ver Thomas, Wang e Fan (2001, p. 14-18).

da Bolívia e do Paraguai (com o qual empata). Em termos absolutos, enquanto o quinto mais pobre do Brasil estudava em média 4,9 anos, a mesma fração entre nossos vizinhos alcançava escolaridades médias de 8,9 anos no Chile, 8,4 na Argentina, 6,8 na Venezuela, 6,7 no Uruguai e 6,3 no Equador.

A julgar pela literatura internacional, países mais escolarizados têm distribuições dos anos de estudo mais equânimes (THOMAS; WANG; FAN, 2001; MESCHI; SCERVINI, 2014). Logo, a redução das desigualdades educacionais no Brasil deve acontecer em paralelo à elevação da escolaridade geral da população, o que, por sua vez, dependerá de escolarizar a parcela mais empobrecida. Segundo Meschi e Scervini (2014, p. 673), no contexto europeu, a ampliação do ensino secundário[4] tem se mostrado mais eficaz para a redução da concentração de anos de estudo do que a ampliação do ensino terciário. Embora não haja um estudo nacional que tenha decomposto esse efeito, é possível formular hipótese similar para o caso brasileiro: a educação básica responde por 12 anos de estudo e abarca, por força da escolarização compulsória, uma parcela mais ampla da população e em um ritmo de expansão mais acelerado do que o da criação das universidades que se observou posteriormente em nossa história. Por óbvio, esses níveis e etapas de ensino estão imbrincados, de modo que elevar a escolaridade da população brasileira implica, necessariamente, garantir o direito à educação para as crianças e jovens que ingressam a cada ano no sistema.

Para visualizar os progressos das últimas duas décadas, a Tabela 1 apresenta os anos médios de estudo e o índice de Gini educacional[5] para duas faixas etárias da população: o segmento de 18 a 24 anos e o segmento de 25 anos ou mais, os quais representam a escolaridade alcançada, respectivamente, para uma parcela dos jovens e para a população adulta. Entre o grupo de 25 anos ou mais, cresceu-se de uma média de 5,2 anos de estudos em 1995 para 7,9 em 2015, com uma redução do Gini educacional de 0,48 para 0,35 no mesmo período, equivalente a uma queda de 27%. Avanços ainda mais importantes são identificados entre o público jovem: a escolaridade média cresceu de 6,5 anos de estudo em 1995 para 9,9 em 2015; em paralelo, o Gini educacional despencou 56% no intervalo considerado, caindo de 0,32 para 0,14.

O incremento na escolarização dos jovens sugere que estes foram os principais beneficiários das políticas de expansão educacional das últimas duas décadas, se comparados aos adultos. Porém, por se basear em uma média nacional da escolaridade, isto pouco nos diz sobre obstáculos vividos por jovens na transição entre etapas e níveis educacionais dis-

[4] Equivalente aos anos finais do ensino fundamental (secundário inferior) e ensino médio (secundário superior), segundo o International Standard Classification of Education (ISCED). Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210927012214/http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isced>. Acesso em: 26 set. 2021.

[5] O índice de Gini educacional, análogo ao índice de Gini da renda, é um indicador de desigualdade social que expressa a concentração dos anos completos de estudos na população, variando de 0 (máxima igualdade) a 1 (máxima desigualdade). Neste texto, calculo o índice pelo método indireto, em conformidade com Thomas, Wang e Fan (2001, p. 11-12), a partir dos números plotados na Figura 11.

Tabela 1 – Anos médios de estudo e Gini educacional, por faixa etária – Brasil, 1995/2015

Ano	População de 18 a 24 anos		População de 25 anos ou mais	
	Anos médios de estudo	Índice de Gini educacional	Anos médios de estudo	Índice de Gini educacional
1995	6,5	0,32	5,2	0,48
2005	8,7	0,21	6,5	0,41
2015	9,9	0,14	7,9	0,35

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados da Pnad (IBGE).

tintos. Há razoável acúmulo de pesquisa alertando para a necessidade de mover o olhar dos incrementos no volume total de escolarização para a alocação dos indivíduos dentro do sistema educacional (SILVA, 2003a; RIBEIRO, 2009; BRITO, 2014). Em vista das limitações dos anos completos de estudo como ferramenta para a pesquisa em desigualdades educacionais, a literatura tem se voltado às *transições*, isto é, à proporção de indivíduos pertencentes a distintos grupos sociais que progridem ao longo de sua escolarização, movendo-se com sucesso de uma determinada etapa educacional à seguinte. Essa frente de pesquisa se baseia nos trabalhos do sociólogo Robert Mare (1981), pioneiro na proposição de um modelo de progressão – uma sequência de transições – como estratégia para abordar a estratificação educacional, opção utilizada em seus próprios estudos empíricos de 1979 e 1980.

Essa proposta é uma reação à literatura sociológica da década de 1970 que afirmava a redução das desigualdades com base na elevação média da escolaridade. Dado que as sociedades desenvolvidas se tornavam como um todo mais escolarizadas, diversos autores celebravam esse incremento educacional como um sinal da diminuição de disparidades entre os mais e menos escolarizados. No entanto, Mare (1981) chama a atenção para o fato de que uma visão global da escolaridade média oculta disparidades na maneira pela qual os indivíduos se alocam dentro do sistema. Em vez de comemorar, o sociólogo questiona se estamos medindo corretamente o fenômeno. Assim, propôs uma solução metodológica – substituir os modelos lineares de anos de estudo por modelos logísticos de transições – que nos possibilita enxergar a desigualdade educacional com novas lentes. Foi uma inovação técnica e metodológica que propiciou forte avanço teórico e analítico.[6] Exemplos dessa aplicação serão explorados mais adiante neste capítulo, a partir da abordagem de outros autores, e nos dois capítulos seguintes, a partir de minha própria abordagem.

Do ponto de vista substantivo, a quantidade de anos de estudo que um indivíduo completa é menos importante do que os certificados escolares que o mesmo indivíduo obtém ao longo de sua trajetória de vida. Cada etapa de ensino concluída é, ao mesmo tempo, o fim de um ciclo e o início de um ciclo seguinte. Por isso, as transições educacionais são, em um

[6] Para ler mais sobre esse histórico, recomendo a entrevista com Murillo Brito para o Portal IDeA, da Fundação Tide Setubal. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210927012311/https://portalidea.org.br/pesquisas/entrevista-murillo-marschner-alves-de-brito/>. Acesso em: 26 set. 2021.

mesmo movimento, um avanço e um fardo; podem suscitar tanto o gosto da vitória face ao que já se cumpriu quanto a sensação de frustração diante das novas barreiras que se colocam. Como bem coloca Murillo Brito (2017), esse fenômeno não se dá estritamente no âmbito individual, mas também no sistêmico: elevar o acesso a determinado nível educacional resulta em incremento na demanda para o nível imediatamente superior, de modo que, para cada nível, há "uma configuração temporal específica da relação entre população elegível e população que acessa" (p. 232). Por isso, entender a construção de desigualdades educacionais implica estudar as barreiras e transições nos percursos escolares da juventude.

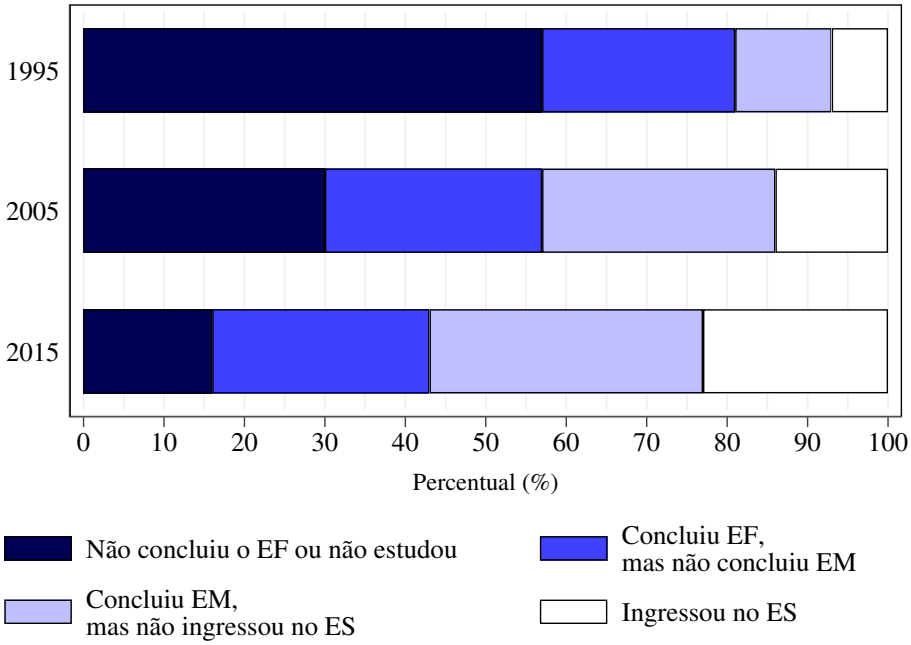
2.2 O ensino médio ainda é um filtro?

Em um balanço da década de 2000, a pesquisadora Amélia Artes (2015) questionou se o ensino médio não seria a principal barreira de acesso ao ensino superior, sobretudo para jovens negros e de regiões mais empobrecidas: "pensar em políticas públicas que ampliem a participação de negros no ensino superior deve trazer para a pauta também o acesso e permanência diferenciados para brancos e negros na etapa imediatamente anterior de escolarização" (p. 14). Hoje, temos condição de atualizar esse debate, reafirmando a preocupação da autora e concluir, antecipando o que desenvolvo nesta seção, que o ensino médio continua funcionando como filtro de acesso ao ensino superior, embora não seja o mais importante para o conjunto da juventude. Para os segmentos sociais menos privilegiados, no entanto, sua barreira permanece de grande relevância.

A Figura 12 ilustra o maior nível de escolaridade alcançado por jovens brasileiros de 18 a 24 anos entre 1995 e 2015. De forma sintética, vê-se quais são as barreiras que afetam os jovens ao longo de décadas que assistiram a um forte incremento do corpo discente em nível médio e a expansão do ensino superior. Ilustram-se, nesta ordem, as barreiras de conclusão do ensino fundamental, de conclusão do ensino médio, do acesso ao ensino superior e a proporção de jovens que ingressou no nível superior, independentemente de ter ou não concluído uma graduação – marco que está fora do escopo desta tese.

Ao longo dos anos, o ensino fundamental tem deixado de ser um filtro para a juventude: a proporção de jovens que interrompeu os estudos no ensino fundamental ou que não chegou a iniciar a escolarização básica caiu de 57% para 16% no período considerado. Mas ainda perduram obstáculos, já que, em 2015, 43% dos jovens não eram elegíveis ao ensino superior por conta de alguma barreira da educação básica. Segundo a tese de Brito (2014), a única transição efetivamente democratizada no Brasil, até 2010, foi o acesso aos anos iniciais do ensino fundamental, isto é, a entrada no sistema educacional. Dali para frente, não se observou esse mesmo grau de democratização. Conforme demonstra Armando Simões (2019), a trajetória de estudantes ao longo dos anos finais do ensino fundamental é marcada por reprovação e evasão com forte viés socioeconômico: em 2017, 21% dos jovens de 19 anos

Figura 12 – Nível mais elevado de escolaridade dos jovens entre 18 e 24 anos – Brasil, 1995/2015



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados da Pnad (IBGE).
Legenda: EF (ensino fundamental); EM (ensino médio); ES (ensino superior).

pertencentes ao quinto mais pobre não haviam concluído o fundamental, contra apenas 2% dos jovens do quinto mais rico. Ainda, essas diferenciações se expressam mais visivelmente a partir do 6º ano do ensino fundamental e se ampliam no decorrer do ensino médio, quer seja entre ricos e pobres, brancos e negros, mulheres e homens.[7]

Embora o ensino fundamental tenha progressivamente deixado de ser um obstáculo, a barreira do ensino médio se manteve proporcionalmente constante, represando cerca de um quarto dos jovens de 18 a 24 anos, como se observa no mesmo gráfico. Diversos estudos têm abordado os desafios enfrentados por jovens na conclusão do ensino médio, bem como suas perspectivas de vida após a obtenção do diploma (*e.g.*, LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011b; WELLER; PFAFF, 2012; CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015; LARANJEIRA; IRIART; RODRIGUES, 2016; GUIMARÃES; BRITO; COMIN, 2020). Entra década, sai década, e boa parte da juventude não consegue concluir a educação básica. Como resumem Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015, p. 245), o ensino médio é palco de "desigualdades persistentes", ou seja, a ampliação de seu alunado ao longo das últimas décadas, mesmo com certa regularização do fluxo escolar no período recente (CORBUCCI, 2009; CORTI, 2016), foi acompanhada pela manutenção da estratificação educacional. Nesse sentido, o que se observa é um processo de reatualização de desigualdades, em que uma parcela da juventude segue apresentando

[7] Um exemplo de como desigualdades de gênero se constroem na trajetória de estudantes ao longo do ensino fundamental, tomando como estudo de caso o Distrito Federal, encontra-se na dissertação de Aline Perfeito de Sousa (2017). Outro exemplo, de natureza qualitativa a partir de trabalho empírico em São Paulo, consta em Toledo e Carvalho (2020).

dificuldades para progredir, aprender e concluir, com sucesso, a escolarização básica. Não à toa, o Brasil tem reiteradamente apresentado desempenho insatisfatório em avaliações de larga escala voltadas à aferição do aprendizado ao final do ensino fundamental e ao longo do ensino médio.[8]

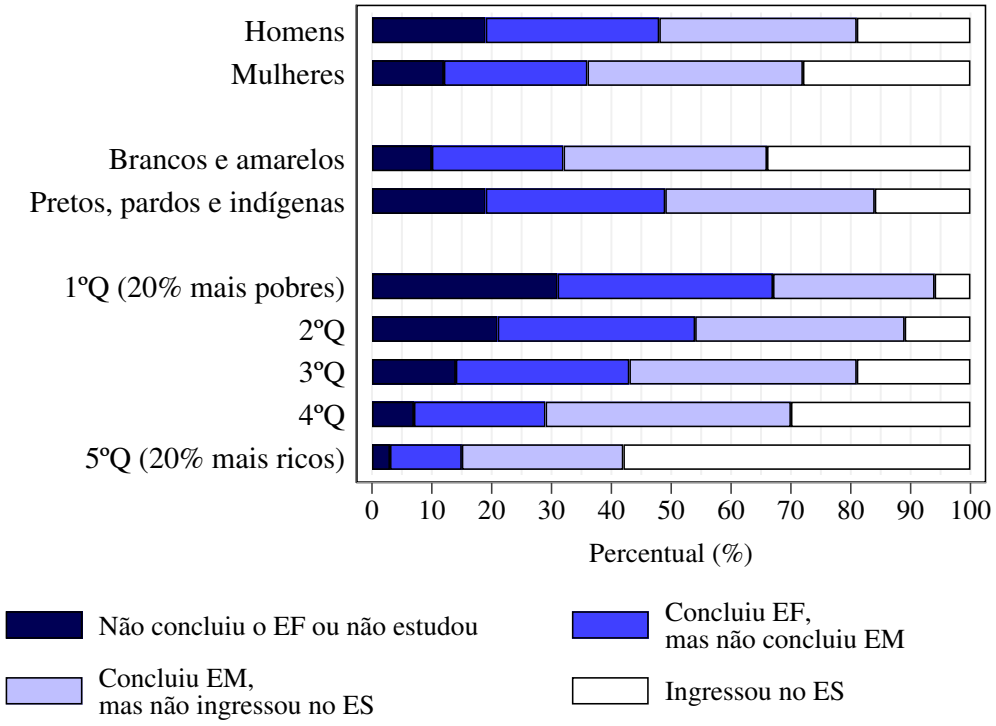
Dito isso, quantos "sobrevivem" ao sistema escolar? Em 2015, o quantitativo de jovens com ensino médio completo, independentemente de terem ingressado no ensino superior, é de 13 milhões, ou 57% do total de jovens de 18 a 24 anos. Destes, 4 em 10 ingressam no ensino superior; os demais, não. Por ora, não vamos atentar aos motivos do não ingresso – pode ser desinteresse, autoexclusão, tentativas frustradas, impossibilidade de se manter no curso, entre outros. É fato que a participação no ensino superior tem crescido: em 1995, somente 7% ingressavam no nível superior; vinte anos depois, mais que o triplo dessa proporção. Em parte, esse fenômeno resulta não apenas da expansão da oferta de ensino superior, mas também da elevação da demanda pelo acesso com o crescimento numérico da população elegível.

Em contrapartida, essas conquistas não foram homogêneas para jovens com perfis distintos. A Figura 13 exibe o maior nível de escolaridade alcançado pelos jovens, em 2015, segundo três indicadores de desigualdade (sexo, cor/raça e renda domiciliar *per capita*). Iniciando pelo primeiro, vemos diferenças em favor das mulheres no que tange à conclusão da educação básica e continuidade dos estudos em nível superior. Ao passo que somente 19% dos rapazes ingressam no ensino superior, 28% das moças o fazem. Em conjunto, as duas barreiras da escolarização básica represam 48% dos homens e 36% das mulheres – além de elevados, esses valores denotam um hiato de 12 pontos percentuais (p.p.) em favor delas. Segundo a literatura na área, é conhecido desde meados do século passado o fenômeno de reversão das desigualdades de gênero, de modo que as mulheres têm sido as principais beneficiárias da democratização das oportunidades educacionais (BELTRÃO; ALVES, 2009; ROSEMBERG; MADSEN, 2011). Com certa estabilidade ao longo dos anos, os dados do Censo Escolar mostram que aproximadamente 6 em cada 10 egressos do ensino médio são mulheres.

A respeito da questão racial, comparo de maneira dicotômica dois segmentos populacionais que contrastam em termos de acesso a recursos e oportunidades: a população branca e amarela; e a população preta, parda e indígena (PPI). Vemos que a proporção de jovens brancos e amarelos que ingressam no ensino superior (34%) é superior ao dobro daquela observada para os PPI (16%) em 2015. Ainda que sejam similares as proporções de jovens dos dois grupos raciais que, tendo concluído o ensino médio, não haviam ingressado no ensino superior, é bastante divergente o peso que as duas barreiras da escolarização básica representam para essas subpopulações: 32% dos brancos e amarelos de 18 a 24 anos não haviam concluído a educação básica, contra 49% dos PPI. Isto é, enquanto para brancos e amarelos a maior dificuldade é ingressar no ensino superior uma vez concluído o ensino

[8] Indico as análises do Inep referentes à Meta 7 do PNE (INEP, 2020b) e o panorama dos resultados brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2018: <https://web.archive.org/web/20210827023856/https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf>. Acesso em: 26 set. 2021.

Figura 13 – Nível mais elevado de escolaridade dos jovens entre 18 e 24 anos, por sexo, cor/raça e renda domiciliar *per capita* – Brasil, 2015



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados da Pnad (IBGE).
Legenda: EF (ensino fundamental); EM (ensino médio); ES (ensino superior).

médio, para os jovens negros e indígenas o principal obstáculo ainda é completar a escolarização básica. Daí porque é atual a preocupação de Artes (2015) de que parte significativa dos desafios de diplomar a juventude negra em nível superior resida sobre os obstáculos ao longo da educação compulsória.

Finalmente, com relação à renda domiciliar, as barreiras dos ensinos fundamental e médio represam dois terços (67%) dos jovens mais pobres, e somente 15% dos mais ricos. Visto de outro ângulo, enquanto apenas 33% dos jovens mais pobres são elegíveis ao ensino superior, 85% dos mais ricos o são. Entre os dois extremos, há uma gradação bastante evidente a cada segmento de renda, com especial contraste entre os dois últimos; é de se esperar, ainda, que haja fortes disparidades dentro da parcela mais rica, tópico que não será abordado na presente tese. Como já adiantei no capítulo anterior, esses privilégios explicam, em parte, porque há predomínio de jovens do quinto mais rico no ensino superior: antes de serem barrados pelo processo seletivo de ingresso no ensino superior, os mais pobres são barrados na escolarização básica – e não apenas no ensino médio, como se costuma pensar, haja vista que quase um terço não chega a concluir o ensino fundamental.

Logo, a seleção dura e meritocrática do vestibular é precedida por uma disputa tácita ao longo de doze anos de escolaridade, de modo que o próprio sistema escolar atua como o maior filtro socioeconômico das trajetórias juvenis. Ainda que, no agregado, a maioria da

população jovem seja elegível ao ensino superior – realidade que, como vimos, inaugura-se na última década –, do ponto de vista da origem socioeconômica, as trajetórias são profundamente diferenciadas; e essa diferenciação não se dá somente no ensino médio, mas também no ensino fundamental. Assim, é atual a crítica de Sérgio Costa Ribeiro (1982) na epígrafe deste capítulo: o vestibular torna-se um problema relevante a partir do momento em que passa a ser cada vez mais demandado por uma massa de estudantes, sem que isso signifique o fim de antigas barreiras que discriminam as trajetórias estudantis desde a educação básica.

2.3 O gargalo de acesso ao ensino superior

Comentei que 57% dos jovens de 18 a 24 anos já haviam concluído a educação básica em 2015. Estes correspondem à massa de 13 milhões de jovens, em idade universitária, elegíveis ao ensino superior. Vinte anos antes, eles eram apenas 19% da população na mesma faixa etária; daí porque discutir o gargalo de acesso ao ensino superior talvez não fizesse sentido na década de 1990, quando a principal barreira não era o vestibular ou os processos seletivos de modo geral. Logo, a própria configuração de uma barreira na transição médio-superior indica que, paradoxalmente, houve avanço no período considerado, na medida em que se alterou a estrutura de desigualdades, estabelecidas, em 2015, em um patamar mais elevado de instrução formal. Nesta seção, analiso esse gargalo sob a ótica da dinâmica entre expansão do acesso e acirramento ou redução de disparidades, procurando decompor essa dinâmica em estágios e fatores distintos.

2.3.1 Oferta ampliada, demanda multiplicada

Como decorrência da democratização de oportunidades educacionais nos estágios iniciais de escolarização, tem-se a crescente produção de um público, cada vez mais heterogêneo, demandante do atendimento pelas etapas e níveis mais avançados da educação formal. Em um primeiro momento, intensifica-se a demanda pela educação secundária e, posteriormente, terciária. Uma vez que o acréscimo da oferta nesses níveis de ensino, por maior que tenha sido, não acompanhou a multiplicação da demanda, passa-se a observar um deslocamento da seletividade social dos anos iniciais para os anos finais de escolarização básica e, finalmente, para o ingresso no nível superior – fenômeno observado não apenas para o caso brasileiro (RIBEIRO, 2009; COLLARES, 2010; BRITO, 2014; SALATA, 2018), mas também para o internacional (SHAVIT; BLOSSFELD, 1993; SHAVIT; ARUM; GAMORAN, 2007). Para contextualizar tais tendências, a Tabela 2 apresenta o quantitativo em 2015 de jovens de 18 a 29 anos segundo a maior instrução obtida.

Somando-se os valores relativos à população jovem que frequentava o ensino médio ou que já o havia concluído, tem-se uma estimativa da *demanda potencial* por ensino superior

Tabela 2 – Frequência absoluta (N) e relativa (%) de jovens de 18 a 29 anos, por etapa de ensino frequentada ou concluída – Brasil, 2015

Escolaridade		Pop. de 18 a 24 anos		Pop. de 25 a 29 anos	
		N	%	N	%
Frequenta escola	Ensino Fundamental[1]	464.419	2,1	90.168	0,6
	Ensino Médio[1]	2.328.772	10,4	180.142	1,2
	Ensino Superior[2]	4.029.312	18,0	1.461.339	9,6
Não frequenta escola	Ensino Médio concluído[3]	8.129.498	36,2	6.165.629	40,4
	Ensino Médio não concluído	6.729.931	30,0	5.135.316	33,6
	Ensino Superior concluído	750.285	3,3	2.242.983	14,7
Total da população juvenil		22.432.217	100,0	15.275.577	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados da Pnad (IBGE).
[1] Inclusive a Educação de Jovens e Adultos (EJA).
[2] Inclusive estudantes de mestrado ou doutorado.
[3] Inclusive pessoas com nível superior incompleto ou que frequentam cursos pré-vestibulares.

no Brasil: 16,8 milhões de jovens, sendo aproximadamente 10,5 milhões entre 18 e 24 anos e 6,3 milhões entre 25 e 29 anos. Considerando que esse nível de ensino comportava, em 2015, 8,0 milhões de matrículas (quantitativo inferior à metade da demanda potencial), das quais 2,5 milhões são de ingressantes, é previsível que, caso o sistema de ensino superior não tenha seu acesso ampliado anualmente, as oportunidades de acesso se mantenham restritas a uma parcela selecionada da população.

Se, de um lado, há cada vez mais jovens dentro das faculdades e universidades dispersas pelo território nacional, também é preciso reconhecer que há cada vez mais jovens, elegíveis ao ensino superior, do lado de fora. Em 1995, eles eram 12% da juventude; em 2015, são 34% (Figura 12). Com relação àqueles que realizam com sucesso a transição para o nível superior – os jovens universitários –, não faltam dados sobre o seu perfil e inúmeras pesquisas atentam para a inclusão proporcionada pela expansão, as novas gerações de universitários em famílias de camadas populares, a evasão e os desafios de permanência (*e.g.*, CARRANO, 2009; VARGAS; PAULA, 2013; ALMEIDA, 2014; JARDIM; ALMEIDA, 2016; ANHAIA; NEVES, 2020; PAULA; NOGUEIRA, 2020). Quanto aos demais jovens – aqueles que não alcançam o nível superior, muito embora sejam elegíveis ou tenham efetivamente se candidatado para tal –, pouco se sabe quem são, por que estariam ou não interessados em continuar os estudos após a escolarização básica, que importância atribuem ao ensino superior e como vivenciam esse processo de transição. Dado que existe uma gama relativamente restrita de estudos abordando jovens no limiar do acesso (*e.g.*, LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011b; WELLER; PFAFF, 2012; BONALDI, 2015; TARÁBOLA, 2016; SANTOS, 2018), há a necessidade de se atentar às experiências juvenis na fronteira da transição e ao que ela lhes representa, o que será o mote da Parte III desta tese.

A cada ano, cerca de 1,8 milhão de jovens completam o ensino médio, habilitando-se para concorrer a uma vaga de graduação. Juntam-se, pois, àqueles que, já diplomados, buscam a mesma vaga. Desde 2011, o Enem não tem recebido menos de 5 milhões de inscrições por

ano, tendo alcançado o recorde de 8,7 milhões em 2014.[9] Embora não seja mandatório que os jovens se titulem em nível superior, há fortes condicionantes estruturais que os pressionam nesse sentido. Em comparação internacional, conforme já ressaltei no capítulo anterior, o Brasil é um país com baixa qualificação educacional e com elevados retornos econômicos do diploma – os chamados "prêmios salariais" que remuneram trabalhadores mais qualificados (OECD, 2020); logo, estamos tratando de um cenário social e econômico em que há margem para a elevação da escolaridade da população, com consequências para os percursos de vida da juventude.

Ao lado disso, a massificação do ensino médio e a expansão do ensino superior, entremeadas a políticas públicas de acesso e inclusão, têm trazido a graduação para mais próximo da realidade juvenil, fincando-a como uma perspectiva concreta de ascensão social e de realização pessoal (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011b; SOUZA; VAZQUEZ, 2015; PIOTTO; ALVES, 2016; SANTOS, 2018). Exemplo disso é o vertiginoso crescimento na *demanda efetiva* pelo ensino superior entre 2005 e 2015, exibida na Tabela 3.

Tabela 3 – Quantitativo de vagas, candidatos e ingressos em cursos presenciais de graduação, por categoria administrativa – Brasil, 1995/2015

Ano	Categoria administrativa	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Relação candidato/vaga
1995	Pública	178.145	1.399.092	158.012	7,85
	Privada	432.210	1.254.761	352.365	2,90
	Total	610.355	2.653.853	510.377	4,35
2005	Pública	313.368	2.306.630	288.681	7,36
	Privada	2.122.619	2.754.326	1.108.600	1,30
	Total	2.435.987	5.060.956	1.397.281	2,08
2015	Pública	530.552	8.517.232	451.174	16,05
	Privada	3.223.732	5.508.890	1.493.004	1,71
	Total	3.754.284	14.026.122	1.944.178	3,74

Fonte: Elaboração própria a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior (Inep).
Notas: Somente ingressos via processo seletivo para vagas novas, não inclusas vagas remanescentes ou de programas especiais.

Se, entre 1995 e 2005, tendeu-se à redução da concorrência (quase exclusivamente no setor privado), uma vez que o aumento na quantidade de candidatos inscritos foi mais do que compensado pelo incremento no número de vagas oferecidas, na última década o quadro é bem diferente. Em 2005, 2,3 milhões de candidatos se inscreveram para concorrer a 313 mil vagas no setor público, configurando uma relação candidato-vaga de 7,36; dez anos depois, essa proporção é de 8,5 milhões de candidatos para 531 mil vagas, resultando em uma relação candidato-vaga de 16,05. Embora menos intensa, a concorrência no setor privado cresceu de 1,30 para 1,71 candidatos-vaga. Deduz-se que esse afunilamento se deve ao fato de que, enquanto o quantitativo de candidatos inscritos aumentou, no período considerado,

[9] Pouco antes do fechamento desta tese, foi divulgado o número de inscritos do Enem 2021: 3,1 milhões. Trata-se do menor patamar desde 2005 e um sinal de que há um declínio na democratização do acesso ao ensino superior nos tempos recentes, como sugeri no capítulo anterior.

2,77 vezes, o quantitativo de ingressos cresceu apenas 1,39 vezes. Em suma, uma competição já expressiva se tornou ainda maior, também impulsionada pelos mecanismos que facilitam a participação no processo seletivo e, consequentemente, a candidatura a uma determinada vaga.[10]

Foi o que aconteceu desde 2009, com a transformação do Enem em um mecanismo parcialmente centralizado de admissão de estudantes via Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Mais do que um fator de democratização do acesso, o combo Enem/Sisu deve ser entendido como uma democratização da disputa, com efeitos ambíguos sobre o acesso. A título de ilustração, somente 6,6% dos candidatos ao Sisu 2013 obtiveram uma vaga em uma universidade federal por meio desse mecanismo (NEVES; MARTINS, 2016), ainda que, naquele ano, o Sisu já abarcasse mais da metade de todas as vagas nas instituições federais de ensino superior (MELLO; SENKEVICS, 2018). Esses números apontam que houve elevação da oferta e da demanda pelo ensino superior, mas o saldo foi o acirramento da disputa pelo ingresso. Com efeito, essa preocupação já havia sido antecipada por pesquisadores, a exemplo de Pacheco e Ristoff (2004), os quais diagnosticaram que, após a massificação do ensino médio, o contingente de jovens que buscaria a continuidade dos estudos em nível superior cresceria substantivamente. Não por menos, Miguel Arroyo (2014, p. 69) questionou, há alguns anos: "que jovens vêm sendo tratados e reduzidos à condição de preparandos, para quê? Quantos, a maioria, preparados para não chegar lá?".

2.3.2 A seletividade adiada à porta das universidades

Ainda que se constate, a partir das informações apresentadas, que as faculdades e universidades pelo Brasil afora estejam abrindo suas portas a uma população que, até poucas décadas atrás, pouco usufruía do direito à educação terciária, também se percebe, na contramão de tais tendências, o acirramento de disparidades sociais em virtude do notável crescimento da demanda por educação superior. Na esteira das conclusões de Nelson do Valle Silva (2003a, p. 105), ampliar o acesso à educação superior não garante, por si só, a redução das desigualdades educacionais pura e simplesmente pela admissão de jovens provenientes das camadas populares; não há, portanto, uma relação direta, unívoca e linear entre expansão dos sistemas de ensino e diminuição das disparidades de acesso. Em outras palavras, a estratificação educacional – aqui entendida como o grau de associação entre origens sociais e destinos educacionais – obedece a lógicas não previsíveis por compreensões demasiadamente simplistas do espaço social. À guisa de exemplo, o incremento da escolarização da população

[10] Acrescenta-se a esse fenômeno que uma série de políticas públicas, como a expansão diversificada e interiorizada dos setores público e privado, bem como o financiamento direto e indireto desse último, pode ter revelado uma "demanda reprimida", oculta nos levantamentos estatísticos anteriores e que finalmente é canalizada para a concorrência a uma vaga. Essa demanda reprimida deve ser distinta da demanda corrente, derivada dos concluintes do ensino médio que se diplomam a cada ano. Porém, decompor esses números está fora do alcance desta pesquisa.

pode atuar, ao mesmo tempo, para intensificar disparidades de renda entre determinados estratos enquanto reduz entre outros (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015; CARNOY *et al.*, 2016), assim como a democratização do acesso não garante o direito à educação para categorias sociais diversas no mesmo ato (ROSEMBERG; MADSEN, 2011).

Um olhar retrospectivo sobre a estratificação educacional nos últimos cinquenta anos no Brasil indica que "a origem social dos jovens tem modelado significativamente suas chances de progressão educacional, ainda que de maneira distinta, dependendo do nível educacional considerado ou do período analisado" (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015, p. 107). Se, no tocante ao acesso e conclusão dos anos iniciais de escolarização, a virtual universalização da cobertura escolar reduziu as desigualdades educacionais a um patamar mínimo, o mesmo não se pode afirmar das desigualdades de acesso e conclusão dos anos finais de escolarização e de ingresso no ensino superior (FERNANDES, 2004; RIBEIRO, 2009; TORCHE, 2010; BRITO, 2014; SIMÕES, 2019). Estudos recentes baseados nos modelos de transição de Mare (1981) têm demonstrado que, em um primeiro momento, a expansão da oferta beneficiou desproporcionalmente os segmentos sociais mais abastados. André Salata (2018) argumenta com base na Pnad que, entre 1995 e 2015, o incremento na oferta educacional teve como consequência a estagnação ou mesmo aumento no efeito da origem socioeconômica sobre o destino educacional dos estudantes durante o primeiro decênio, isto é, jovens de maior nível socioeconômico familiar tiveram suas vantagens reproduzidas ou ampliadas sobre os de menor nível socioeconômico. Como exemplo, o autor cita que os filhos de profissionais[11] tinham, em 1995, uma chance de ingresso no ensino superior 12 vezes maior do que os filhos de trabalhadores manuais não qualificados; em 2005, essa disparidade cresceu para uma razão 13 vezes maior entre as mesmas categorias ocupacionais. De 2005 em diante, o quadro é bastante distinto e será discutido posteriormente.

Antes de Salata (2018) ter abordado vinte anos do segundo ciclo de expansão, outros pesquisadores já haviam retratado fragmentos do mesmo processo e chegado a conclusões similares. Colocando em perspectiva histórica cinco décadas de sistema educacional a partir de 1960, Brito (2014) demonstra que foi entre 2000 e 2010 que as desigualdades de acesso ao ensino superior foram aprofundadas, corroborando que os acréscimos gerais de acesso a esse nível de ensino não foram acompanhados por uma diminuição da estratificação por classe de origem. Segundo o autor, parte desse aumento da estratificação na entrada do ensino superior se deve ao crescimento desproporcional do setor privado, cujas peculiaridades comprometem a garantia de acesso e permanência a estudantes oriundos das camadas populares. Combinado com o crescimento na quantidade de jovens elegíveis, observa-se que os primeiros tempos da expansão foram acompanhados por uma intensificação do afunilamento no ingresso, ilustrando como a redução das desigualdades na conclusão da escolarização básica pode ser compensada por um deslocamento da seletividade para os

[11] Inclui as categorias "profissional" e "profissional liberal", com base em classificação ocupacional de Silva (1992) adaptada por Celi Scalon (1999).

níveis superiores de instrução formal. Em síntese, o gargalo na entrada do ensino superior foi um subproduto da democratização do acesso em seus estágios iniciais:

> A expansão do sistema educacional no país foi direcionada fundamentalmente aos níveis de progressão mais baixos, e diminuiu as desigualdades de classe no acesso a estes níveis; mas em grande medida deslocou-as para níveis mais altos de escolarização, com alguns estudos demonstrando estabilidade da associação entre origem social e as transições no ensino médio (entrada e conclusão), e mesmo incremento desta associação na realização das transições referentes ao ensino superior. (BRITO, 2014, p. 97)

Esse fenômeno é conhecido na literatura internacional como "adiamento da seletividade", nos termos de Shavit, Yaish e Bar-Haim (2007, p. 9), quando a democratização das oportunidades educacionais nos primeiros níveis de ensino joga mais pressão sobre os níveis seguintes. De um lado, a ampliação da cobertura escolar – em particular, do ensino médio – resulta em incrementos numéricos na massa de candidatos ao ensino superior; de outro lado, essa massa se torna mais heterogênea, diversa e desigual, o que por seu turno fornece subsídios para que as barreiras de ingresso ao ensino superior selecionem candidatos mais bem preparados e/ou de maior nível socioeconômico. Com base na Pnad de 1982 a 2006, Prates e Collares (2014, p. 137) concluem que "o grupo de pessoas em condições de frequentar o terceiro grau aumentou e se diversificou em ritmo mais acelerado do que essa expansão se deu"; por consequência, fatores de origem como renda familiar e escolaridade parental "vêm se tornando uma via de acesso cada vez mais importante para o ensino superior". Também com base na Pnad 2001, 2004 e 2007, Arnaldo Mont'Alvão (2011) não vê diminuição na mesma desigualdade de acesso; pelo contrário, o autor observa que o efeito da escolaridade parental e da renda familiar aumenta como um determinante do ingresso para quem se dirige ao setor público e, principalmente, privado.

Essa ocorrência vem sendo observada desde antes do segundo ciclo de expansão, como demonstra o estudo de Carlos Costa Ribeiro (2009) a partir da Pesquisa de Padrões de Vida (PPV), representativa das regiões Nordeste e Sudeste para o biênio 1996-1997. O autor reforça que as coortes que vivenciaram o ingresso ao ensino superior após 1980, quando a educação terciária se estagnou em número de matrículas até meados da década seguinte, vinham testemunhando incremento na estratificação educacional, com a competição crescente pelas vagas universitárias levando ao recrudescimento do gargalo de acesso que caracteriza o ensino superior até hoje. Como um prolongamento dessa abordagem, o que os estudos de Collares (2010), Brito (2014) e Salata (2018) nos permitem concluir é que, pelo menos até 2010, a expansão do ensino superior não apenas foi ineficaz na redução das desigualdades de acesso, como também, pelo contrário, tornou mais seletiva uma barreira que já existia há muito tempo. Para esse período, é possível corroborar no contexto brasileiro a hipótese da "desigualdade maximamente mantida" (*maximally maintained inequality*, MMI), formulada por Raftery e Hout (1993) a partir de reformas educacionais na Irlanda entre 1921 e 1975.

Essa hipótese postula que, controlando-se por um conjunto de variáveis, é esperado que a estratificação educacional cresça junto com a expansão porque, de início, as classes mais abastadas são aquelas que mais se beneficiarão das maiores oportunidades educacionais. Enquanto as taxas de acesso dessas classes sociais não atingirem um ponto de saturação, em que patamares próximos à totalidade da coorte sejam alcançados, é esperado que as camadas menos privilegiadas não se beneficiem da expansão, de modo que o hiato de acesso entre o topo e a base se amplifique em um primeiro momento para que, só posteriormente, venha a ser estreitado. Nesse sentido, a desigualdade seria levada ao seu ponto máximo antes de cair, daí decorrendo o nome da formulação. De fato, estudos comparativos corroboram a hipótese da MMI no mundo todo (HOUT, 2006; ARUM; GAMORAN; SHAVIT, 2007), particularmente a coletânea de Shavit e Blossfeld (1993) que cotejou, em caráter pioneiro, a evolução da estratificação educacional em 13 países, incluindo nações capitalistas ocidentais, asiáticas e pós-soviéticas. Em suma, eles demonstram que em 11 nações houve incremento das desigualdades de acesso ao ensino superior em paralelo à ampliação da oferta e concluem que:

> Os níveis superiores de educação não se expandem rápido o suficiente para absorver as proporções crescentes de egressos dos níveis inferiores do sistema escolar, e os gargalos educacionais se tornam bastante acentuados, especialmente na transição da educação secundária para a terciária. (BLOSSFELD; SHAVIT, 1993, p. 14, tradução nossa)

Por mais robusta que seja a hipótese das desigualdades maximamente mantidas, de indiscutível relevância para a sociologia da estratificação, o acúmulo de pesquisas empíricas tem, senão refutado algumas de suas suposições, pelo menos nuançado suas implicações nos tempos recentes. Primeiro porque, como os próprios formuladores já reconheceram (HOUT; DIPRETE, 2006), existem evidências de que as desigualdades de acesso podem cair ainda que não se atinja um ponto de saturação entre as classes mais abastadas (MARKS; MCMILLAN, 2003; SHAVIT *et al.*, 2007; TSAI; SHAVIT, 2007; IANNELLI, 2008) – este parece ser o caso brasileiro e será objeto da próxima seção – e, simetricamente, de que as desigualdades podem não cair mesmo quando se atinge uma saturação (BAR-HAIM; SHAVIT, 2013). Segundo, porque a definição do que é um ponto de saturação é bastante desafiadora – e diria até problemática – em níveis de ensino que não são de matrícula compulsória,[12] como é o caso da educação superior no mundo todo; se, antes, os autores haviam proposto uma saturação próxima de 100%, hoje a literatura procura rever esse patamar, ainda sem consensos (BAR-HAIM; SHAVIT, 2013).[13] Terceiro, porque essa hipótese é indiferente à segregação interna

[12] Para uma discussão análoga a esta na educação infantil, outra etapa de ensino de matrícula facultativa, ler Simões (2018).

[13] Em uma das críticas mais contundentes, Samuel Lucas (2009) afirma com base em uma análise matemática que a hipótese das desigualdades maximamente mantidas não é falseável e, portanto, não deve ser considerada como uma hipótese científica. Seu argumento reside precisamente sobre a definição de um ponto de saturação e que este, a depender de como for compreendido, pode ser ora tautológico, ora contraditório. Não

ao sistema (estratificação horizontal), de modo que a diversificação institucional da oferta pode reduzir a desigualdade de acesso e, ao mesmo tempo, acomodar intensas desigualdades qualitativas entre tipos de oferta, de modo a minimizar ou anular efeitos da democratização de oportunidades (TSAI; SHAVIT, 2007; REIMER; POLLAK, 2010; LUCAS, 2017).

Em síntese, essa literatura inovou por complexificar a compreensão sobre a dinâmica entre expansão dos sistemas educacionais e redução das desigualdades de oportunidade. No Brasil, mostrou-se pertinente durante o segundo ciclo de expansão e suas consequências antes desconhecidas sobre a estrutura de desigualdades. Porém, constatar que houve incremento das disparidades socioeconômicas de acesso não encerra a narrativa. Se a expansão continuará ou não elevando o acirramento da disputa, cujas consequências são ampliar as vantagens dos grupos privilegiados e proporcionalmente reduzir as probabilidades de ingresso dos mais vulneráveis, é uma questão que depende de outros fatores, tais como quais políticas públicas moldam essa expansão. A rigor, expandir as vagas significa gerar mais oportunidades, daí porque a ampliação do acesso é, em si, uma força potencialmente inclusiva e equalizadora (BREEN *et al.*, 2009). No entanto, dado que ela não ocorre no vácuo, e sim em uma estrutura desigual de acesso a bens e recursos por parte da juventude, a ela é possível tanto amplificar ou reproduzir desigualdades quanto minimizar a estratificação. A pergunta fundamental é: para qual sentido caminha a ampliação do acesso no Brasil?

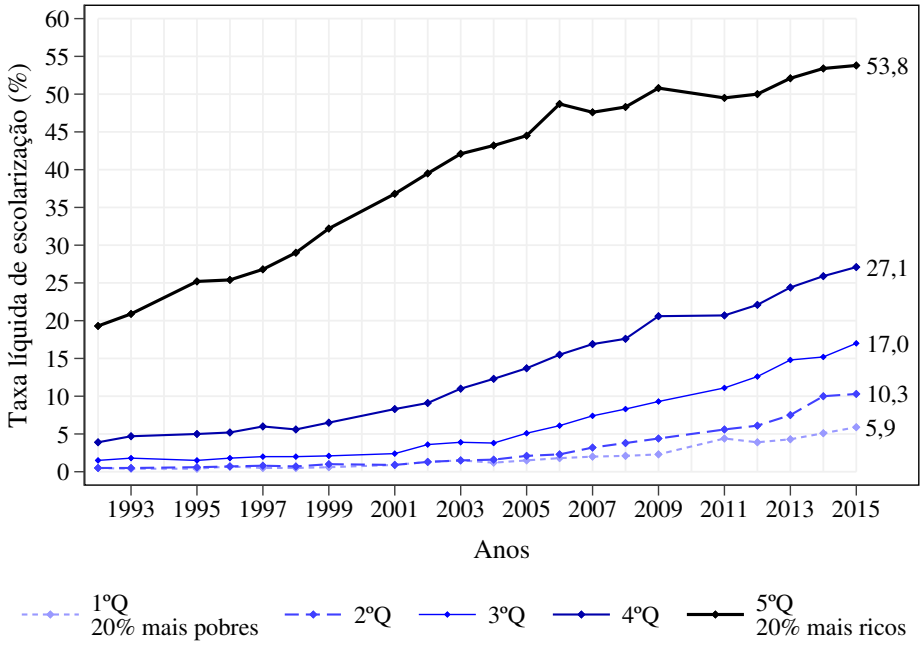
2.3.3 Inclusão à deriva *versus* inclusão dirigida

Até 2010, acumulam-se evidências de que houve acirramento das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil. Para períodos posteriores a esse ano, pesquisas recentes têm apontado em outras direções. Com o intuito de dar suporte a essa discussão, a Figura 14 ilustra a taxa líquida de escolarização para os jovens de 18 a 24 anos, segundo o quinto de renda domiciliar *per capita*, entre 1992 e 2015. Vê-se que, no início da década de 1990, aproximadamente 20% dos jovens do quinto mais rico acessavam o ensino superior, em comparação à virtual inexistência dos três quintos mais pobres no mesmo nível de ensino. Pouco mais de vinte anos depois, o quinto mais rico termina a série histórica com cerca de 54% de seus jovens acessando o nível superior, contra a metade (27%) do quinto imediatamente inferior e somente 6% no quinto mais pobre. Há pelo menos dois pontos a se observar nesses dados. Primeiro, a desigualdade é notória e, mesmo após uma expansão sem precedentes na história nacional, o Brasil ainda observa uma estratificação persistente, em que o acesso dos jovens pertencentes aos 20% mais ricos da sociedade é visivelmente contrastante com o dos demais. Segundo, o crescimento do acesso nos demais quintos não deve ser ignorado. Em especial para os três quintos mais pobres, é possível visualizar uma relativa estagnação ao

irei me aprofundar nessa crítica e reconheço que, a despeito das limitações, a MMI foi bastante influente como um divisor de águas no entendimento de que a dinâmica de expansão do acesso e de redução das desigualdades é bem mais complexa do que se pressupunha anteriormente.

longo da primeira década e meia, tendo sua evolução se concentrado nos últimos dez anos da série histórica.

Figura 14 – Evolução da taxa líquida de escolarização dos jovens entre 18 e 24 anos, por renda domiciliar *per capita* – Brasil, 1992-2015



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados da Pnad (IBGE).

Essa visualização das disparidades ao longo do tempo pode ser melhor iluminada se atentarmos para os estudos que analisaram a transição médio-superior. Retomando os resultados de Salata (2018), em 2005, os filhos de profissionais tinham uma chance de ingresso ao ensino superior 13 vezes maior do que os filhos de trabalhadores manuais não qualificados; em 2015, essa distância cai para uma razão 8 vezes maior. No mesmo intervalo, há uma queda de 8 para 4 vezes nas vantagens dos filhos de proprietários empregadores, e de 7 para 5 vezes nas vantagens dos filhos de administradores e gerentes, sobre a mesma categoria de base da pirâmide ocupacional. Não se pode negar que a desigualdade resta elevada; porém, em patamares menores do que dez anos antes e, de forma inédita, revertendo uma tendência de crescimento. Em resumo, o autor sugere que "somente nos últimos anos a expansão da rede de ensino superior fez frente à crescente demanda originada nos níveis de ensino anteriores" (SALATA, 2018, p. 241).

Analisando um período similar a partir da mesma fonte de dados, Luiz Caseiro (2016) reafirma, a partir da Pnad 2004/2014, que houve redução das desigualdades de acesso entre os jovens de 18 a 24 anos. O autor demonstra que essa queda se deve ao fato de que o acesso de populações menos privilegiadas foi maior do que a de seus pares mais abastados. No caso, a participação no ensino superior de jovens negros e indígenas cresceu mais do que a de brancos e amarelos; da mesma forma, a participação de habitantes das áreas rurais também

se elevou proporcionalmente mais do que a de habitantes das áreas urbanas. Na mesma linha, em 2004, cada R$ 100 adicionados à renda domiciliar *per capita* estavam associados, em média, a um aumento de 16% nas chances de acesso ao ensino superior; em 2014, esse aumento foi da ordem de 9%, ilustrando redução do efeito da renda sobre o acesso e, assim, uma possível convergência entre estudantes de maior e menor nível socioeconômico. Desse modo, Caseiro (2016) ressalta que houve uma quebra na trajetória anterior – de elevação dos efeitos socioeconômicos sobre o acesso – e que, portanto, a hipótese da MMI não pode ser sustentada para o caso brasileiro no período considerado, haja vista que "as desigualdades nas chances de acesso à educação superior começam a declinar antes de esse nível de ensino encontrar-se universalizado mesmo nos estratos sociais mais privilegiados" (p. 28).

Esse movimento de inflexão em prol de oportunidades de acesso mais equânimes e inclusivas também foi encontrado por Mont'Alvão (2014). O autor analisa dados da Pnad e do Censo Demográfico e conclui que, entre 1982 e 2010, há "diminuição das desvantagens de estudantes que precisam ou escolhem trabalhar, assim como de grupos de cor e de estudantes cujos pais têm alcance educacional limitado" (p. 437) quanto ao acesso ao ensino superior. Da mesma forma, Carvalho e Waltenberg (2015, p. 389-390) comparam a Pnad 2003 e 2013 para afirmar que "houve realocação de oportunidades dos grupos 'não vulneráveis' para os grupos 'vulneráveis' ", isto é, a expansão educacional beneficiou os mais necessitados. Finalmente, o estudo de Marteleto, Marschner e Carvalhaes (2016) mobiliza um levantamento estatístico de representatividade nacional promovido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT),[14] com foco nas disparidades raciais, e mostra que das coortes mais velhas (25-29 anos) para as mais novas (21-24 anos), em 2013, há redução das desigualdades entre brancos e não brancos no acesso ao ensino superior, sugerindo um potencial efeito das ações afirmativas sobre esse processo.

De fato, a ampliação do acesso das camadas populares a partir da segunda metade dos anos 2000 foi acompanhada por uma elevação importante da participação de jovens negros no nível universitário. Com base nos dados do Censo Demográfico, Artes e Ricoldi (2015) afirmam que em dez anos houve um crescimento de 291% na proporção de negros que alcançam o ensino superior, de forma que, "se em 2000 a relação era de quatro brancos para um negro na graduação, essa taxa diminuiu para dois brancos para cada negro em 2010" (p. 874). Em estudo anterior, demonstramos que, após a promulgação da legislação federal das cotas, a representatividade de grupos historicamente excluídos passou a crescer nas instituições federais de educação superior – a título de ilustração, a proporção de estudantes negros ou indígenas provenientes do ensino médio público cresceu 39% entre 2012 e 2016, concentrada nos cursos mais competitivos (SENKEVICS; MELLO, 2019).[15] Em suma, a juventude negra foi

[14] A pesquisa A Transição da Escola para o Trabalho dos/das Jovens no Brasil da OIT (ILO School-To-Work Transition Survey), realizada em 2013 com financiamento do projeto Work4Youth, integrou uma pesquisa ampla realizada em 27 outros países. Para detalhes sobre o desenho amostral, ver Venturi e Torini (2014).

[15] Com base em técnicas econométricas, Ursula Mello (no prelo) procura isolar o efeito causal da Lei de Cotas e demonstra que, controlando por demais fatores concomitantes à promulgação da lei, a política de cotas

quem proporcionalmente mais se beneficiou da expansão do ensino superior. Mesmo que a população negra ainda se encontre sub-representada nesse nível de ensino, se comparada ao perfil racial da população (PICANÇO, 2016), as alterações supracitadas indicam algum enfrentamento das desigualdades raciais à luz das políticas de inclusão.

Diferentemente do que se observou para a cor/raça, não houve alterações substanciais na participação de homens e mulheres no nível superior, ao menos em um olhar agregado. Os dados do Censo da Educação Superior (CES) nos indicam que, pelo menos desde 1991, a presença dos dois sexos no ensino superior tem oscilado em torno da razão de 55 mulheres para cada 100 matrículas. Se pensarmos no sexo articulado à cor/raça, entre a população branca as mulheres já eram maioria no nível superior; houve mudança, pois, entre a população negra: "há uma inversão da desigualdade que antes favorecia os homens negros e agora estão em favor das mulheres negras, resultado do crescimento proporcionalmente maior das mulheres negras fazendo aposta no ensino superior" (PICANÇO, 2016, p. 126). Isso não significa dizer que não haja questões de gênero a se investigar no nível universitário. Ainda que sejam maioria, mulheres tendem a ingressar em carreiras de menor prestígio (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; MENDES *et al.*, 2021), o que se reflete mais tarde nas disparidades salariais e de poder entre os sexos no mercado de trabalho.

O que esse conjunto de evidências nos permite concluir é que há pelo menos dois momentos bem distintos, do ponto de vista das desigualdades de acesso, no segundo ciclo de expansão da educação superior das últimas três décadas. Em um primeiro momento, que perdura do início do segundo ciclo até o final dos anos 2000, a expansão gerou uma *inclusão à deriva*, isto é, não direcionada a nenhum segmento social em particular e, portanto, ao sabor da competição existente no mercado das vagas universitárias. Nesse cenário, quem tem condições de tirar proveito da ampliação do acesso o faz; por isso, é esperado que as camadas sociais mais abastadas se beneficiem da expansão mais do que os menos privilegiados: são elas que concluem a educação básica em maior proporção (Figura 13), que podem arcar com as mensalidades e custos da educação superior no setor privado (MCCOWAN, 2005; MONT'ALVÃO, 2011; BRITO, 2014) e que gozam de maiores condições para permanecerem e concluírem seus cursos na ausência de políticas de permanência e assistência estudantil (KNOP; COLLARES, 2019; COSTA; PICANÇO, 2020; GRISA; NEVES; RAIZER, 2020) – em suma, o ideal de democratizar as oportunidades educacionais esbarra na realidade da estrutura social. À deriva, a expansão inclui massas estudantis de modo a reproduzir desigualdades sociais, ora porque as mantém estagnadas em seus patamares iniciais, ora porque as amplifica, dando mais oportunidades de acesso para quem já as tinha. Em vista disso, é bastante apurado o diagnóstico de que as desigualdades foram maximamente mantidas nessa primeira fase de

responde pelo incremento de 29% da presença de PPI do ensino médio público nas instituições federais de educação superior. Antes mesmo da legislação federal ter sido aprovada, há evidências de que os programas de ação afirmativa específicos das universidades federais anteriores a 2012 já executavam um importante papel de garantir maior participação de estudantes negros, egressos da rede pública e filhos de pais pouco escolarizados (VIEIRA; ARENDS-KUENNING, 2019).

expansão (COLLARES, 2010; MONT'ALVÃO, 2011; BRITO, 2014; SALATA, 2018).

O que houve, então, ao final da década de 2000 no Brasil que permitiu uma reversão nas crescentes desigualdades de acesso ao ensino superior? Há dois conjuntos de fatores. Primeiro, a continuidade da expansão educacional. De acordo com o CES, o número de matrículas de graduação no setor privado saltou de 3,2 para 4,8 milhões de 2005 a 2015; no setor público, de 1,1 para 1,8 milhão. Neste último, as políticas expansionistas foram pautadas pela ampliação da oferta no período noturno, nas licenciaturas e nos *campi* de interior, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) já mencionado no Capítulo 1. Ao mesmo tempo que o setor privado crescia e se diversificava, alcançando os rincões do país para atender a uma nova clientela, o setor público manteve o benefício da gratuidade e, ainda que em ritmo menor, respondeu à demanda crescente por vagas. Nesse quadro, é curioso que, ao contrário do previsto pela hipótese da MMI, as desigualdades de acesso no Brasil caíram muito antes de os segmentos mais ricos alcançarem um ponto de saturação. Conforme a Figura 14, o quinto mais rico alcança, em 2015, uma taxa líquida de escolarização de 54%, muito abaixo dos patamares encontrados nas nações desenvolvidas que, a exemplo da Alemanha, Bélgica, França e dos países nórdicos (Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia), superam ou se aproximam de 90% (BARHAIM; SHAVIT, 2013). Isso significa dizer que o Brasil não precisou universalizar o sistema de educação superior para testemunhar redução de disparidades de acesso.

Segundo, com o advento de uma série de políticas de ação afirmativa, voltadas à garantia do acesso para segmentos menos privilegiados, a qualidade da expansão foi profundamente modificada em prol de um caráter progressivo e redistributivo. Com a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) em 2005; a reforma do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) em 2010; e da adoção de programas de bônus e cotas ao longo da década de 2000 por diferentes instituições e, em escala nacional, por meio da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), o país passou a migrar para o modelo que proponho chamar de *inclusão dirigida*. Esta se diferencia da inclusão à deriva por ser orientada a segmentos sociais específicos, tanto por medidas focalizadas, baseadas em critérios socioeconômicos e raciais para delimitação de beneficiários, quanto por políticas universalistas com forte potencial de beneficiar diferentemente os grupos sociais. Essa conjunção de fatores pode ter convergido para elevar a presença de estudantes de baixo nível socioeconômico, negros e indígenas no ensino superior em relação ao público tradicionalmente favorecido pelo acesso elitizado das décadas anteriores. Se aqueles historicamente desprovidos de oportunidades de acesso crescem, em participação, mais do que os demais, então podemos dizer que a expansão é equalizadora.

De longe, essa conclusão não encerra a problemática. Como vimos ao longo deste e do capítulo anterior, o ensino superior brasileiro apresentou-se por mais de um século como um apanágio das elites nacionais. Por mais transformador que tenha sido o segundo

ciclo de expansão, a estrutura de desigualdades e privilégios no país é histórica e enraizada. Ainda há muito a se avançar. No capítulo seguinte, posicionarei uma lupa sobre os anos que configuram o auge da expansão, após 2010, para entender os mecanismos que estruturam a desigualdade de acesso. Reconhecer que a democratização ainda resta como uma meta não implica, contudo, desmerecer o quanto se caminhou. Logo, concluo este capítulo com um balanço das novas e velhas barreiras à escolarização da juventude.

2.4 O que é novo, o que é velho?

É frequente se deparar, nas pesquisas sociológicas em educação, com autoras e autores que exploram as trajetórias educacionais de crianças e jovens sob a ótica da reprodução, isto é, da capacidade de o sistema manter intocadas as hierarquias de escolaridade e titulação, conservando privilégios e reproduzindo exclusão. Sem desmerecer essas abordagens pela contribuição histórica à geração de ferramentas analíticas, acredito que essa visão não compreende as complexidades do fenômeno educacional. Por ser demasiadamente estática, não capta o dinamismo intrínseco à expansão educacional e os consequentes rearranjos sobre a demanda, a oferta e o acesso aos níveis de ensino. Há barreiras que, sim, são antigas, reproduzindo-se no tempo e no espaço. Outras, porém, são novas, fruto de desigualdades que se reconfiguram ou se reatualizam. Atentar para essa dinâmica é crucial para entender os desafios e tendências da escolarização de jovens.

No caso brasileiro recente, há primeiramente avanços para se reconhecer – as luzes da expansão. Entre 1995 e 2015, a escolaridade média da população de 18 a 24 anos cresceu de 6,5 para 9,9 anos completos de estudo, com substancial redução do índice de Gini educacional. As taxas de alfabetização e de cobertura dos ensinos fundamental e médio nunca estiveram tão altas, de modo que a escolarização básica tem paulatinamente deixado de representar uma barreira para o acesso ao ensino superior, entre o conjunto da juventude. Ainda, as taxas líquidas de escolarização em nível superior também observaram forte crescimento, fruto da expansão de vagas e matrículas em faculdades e universidades pelo país afora, entremeada por políticas de inclusão que têm atuado para elevar a participação de grupos tradicionalmente excluídos das oportunidades de acesso, particularmente os jovens negros e de baixa renda.

No entanto, longe de ter substituído as barreiras da escolarização básica, a expansão do ensino superior aconteceu em paralelo à manutenção do filtro do ensino médio, de tal maneira que a massificação do nível universitário se deu em um cenário marcadamente desigual de conclusão da educação básica. Velhas configurações persistem – o ensino fundamental retém quase um terço dos jovens do quinto mais pobre, um quarto de toda a juventude segue retida no ensino médio, o ingresso do quinto mais pobre às universidades resta diminuto ainda que em tendência crescente, e o hiato de gênero segue beneficiando mulheres no acesso

ao ensino superior – e se sobrepõem a novas barreiras derivadas das mudanças educacionais das duas últimas décadas. Exemplo disso é a ampliação da demanda por ensino superior, após a elevação no quantitativo de egressos do ensino médio, que intensificou a concorrência pelo nível universitário, especialmente no setor público. Hoje, as barreiras de conclusão da educação básica são proporcionalmente menores, mas ainda contemporâneas ao gargalo de acesso ao ensino superior, o que expressa um deslocamento cada vez maior da seletividade social para a porta de entrada das universidades, ficando cada vez menor no portão de saída das escolas.

Em paralelo, a expansão tem colocado em pauta outras barreiras não exploradas neste capítulo, tais como aquelas relativas à permanência – dificuldades intensas para as novas gerações que desbravam o ambiente acadêmico com pioneirismo entre suas famílias –, bem como as desigualdades entre instituições de ensino, modalidades e carreiras, que estratificam horizontalmente a oferta com impacto para onde se alocam dentro do sistema moças e rapazes, negros e brancos, e jovens de baixa ou alta renda. Em um contexto de crise, com recessão econômica, encolhimento de políticas públicas e quadro pandêmico, as tendências aqui descritas ganham contornos ainda mais preocupantes, pois o que está em xeque não é apenas a prospecção acerca do destino que essas disparidades terão, mas também a manutenção do que se conquistou até agora na esfera da cidadania e dos direitos educacionais (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018; OLIVEIRA, 2019; GUIMARÃES; BRITO; COMIN, 2020; SILVA; VAZ, 2020). Não me parece que as velhas barreiras venham a ser superadas em um futuro próximo. É mais provável que se intensifiquem ou se somem a novíssimas barreiras que estão por vir.

Parte II

O acesso em perspectiva longitudinal após 2010

3 Mérito ou berço?

> Conforme as oportunidades educacionais se tornam menos dependentes das origens sociais, e a posição ocupacional se torna mais proximamente dependente do nível de escolaridade, [...] o sucesso ou o fracasso passam a ser definidos como uma questão individual ao invés da manifestação de um destino coletivo.[1]
>
> — DONALD TREIMAN, **Industrialization and Social Stratification** (1970)

> O herdeiro dos privilégios burgueses deve apelar hoje para a certificação escolar que atesta simultaneamente seus dons e méritos. [...] Assim, numa sociedade em que a obtenção de privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada.
>
> — PIERRE BOURDIEU & JEAN-CLAUDE PASSERON, **A Reprodução** (1970)

AO LONGO do desenvolvimento da Sociologia da Educação, um dos principais debates que atravessou – e ainda atravessa – o campo é a tensão entre as ditas *teorias da modernização* e *teorias da reprodução*, cujas ideias-chave estão respectivamente expressas nas epígrafes acima. De um lado, temos a hipótese de que o processo de modernização, caracterizado pelo desenvolvimento econômico e social, pela consolidação das instituições democráticas, pela urbanização e pela transição demográfica, ampliaria as oportunidades educacionais para toda a sociedade, de modo a reduzir o peso da origem social sobre o destino dos indivíduos; no lugar das características adscritas, a modernidade valorizaria as características adquiridas, principalmente ligadas à educação, ocupação, poder e prestígio. De outro lado, há a hipótese de que a expansão educacional não conduz à universalização das oportunidades, mas sim à reprodução das relações de dominação entre as classes sociais – a aparente garantia de acesso à escola ocultaria o rearranjo de desigualdades que chancela a estrutura de classes sob a égide da democratização. Por conseguinte, os certificados escolares acabam por se prestar à função de legitimar disparidades de origem, dissimulando essa reprodução por meio da ideologia dos dons e do mérito.

Essa tensão dá o contexto da democratização de oportunidades educacionais que marcou a sociedade brasileira desde a década de 1950, com a criação de novas escolas primárias, ginasiais e colegiais, seguindo a nomenclatura da época, e a partir da década de 1990, com a massificação do ensino médio e a expansão do ensino superior. Foi na década de 2010, especificamente, que o país alcançou o auge da política expansionista em nível de graduação, chegando à cifra de 8,6 milhões de matrículas e uma taxa líquida de

[1] "As educational opportunities become less dependent upon social origins and occupational attainment becomes more closely dependent upon educational attainment, [...] success or failure comes to be defined as an individual matter rather than as a manifestation of a collective fate."

escolarização de 25,5% da população entre 18 e 24 anos de idade, conforme já demonstrei no Capítulo 1. Com o acesso à graduação compreendendo um quarto da juventude e uma potencial redução das desigualdades socioeconômicas, regionais e raciais, o embate entre modernização e reprodução é atiçado diante dos fatos novos de um cenário inédito na realidade brasileira. Para as gerações que concluíram a educação básica e procuraram efetuar a transição médio-superior durante o auge da expansão, resta se perguntar: qual é o peso do nível socioeconômico nessa transição? E do desempenho escolar? Esses efeitos variam em função da origem social do candidato? Em suma, investigar o balanço entre a nota e o nível socioeconômico – ou, de forma alusiva, entre o *mérito* e o *berço* – é o objetivo deste capítulo.

Para tanto, baseio-me em um painel de jovens egressos do ensino médio de 2012, a partir do qual cada indivíduo é acompanhado por até cinco anos após a conclusão da educação básica. Esses dados utilizam como fonte registros administrativos da educação básica e superior, administrados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mediante o cruzamento de três bases: o Censo da Educação Básica (CEB ou Censo Escolar), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Censo da Educação Superior (CES). Um conjunto de variáveis de desempenho e de nível socioeconômico é mobilizado para se entender os mecanismos que estruturam as probabilidades de ingresso no ensino superior entre 2013 e 2017, por meio de análises estatísticas descritivas e multivariadas. Por ora, discutirei o acesso de maneira dicotômica (ingresso *versus* não ingresso), reservando para o capítulo seguinte uma qualificação mais apurada do tipo de curso e instituição que se ingressa.

Neste capítulo, organizo a discussão em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, trago os referenciais teóricos que contextualizam a discussão sobre mérito e origem social na literatura sociológica; argumento que há uma limitação metodológica nos estudos sociológicos brasileiros que inviabilizaram uma agenda de pesquisas sobre o embate entre desempenho e nível socioeconômico na estruturação das desigualdades de acesso e, inspirado pela experiência internacional, proponho uma abordagem que supra essa lacuna (3.1). Em seguida, discorro sobre a construção do painel de egressos, as variáveis de análise, a estratégia empírica e o perfil da coorte aqui estudada (3.2). A seção seguinte desenvolve os resultados e a discussão – o ponto de partida é a descrição das desigualdades de acesso à graduação em função do desempenho e do nível socioeconômico; conforme se consolida essa compreensão, decomponho as disparidades entre essas duas dimensões e analiso implicações sociológicas a partir de modelos estatísticos multivariados (3.3). Finalmente, as conclusões giram em torno da ocorrência de acúmulo ou compensação de vantagens e de desvantagens entre diferentes grupos socioeconômicos e suas implicações para pensar o mérito no acesso à graduação (3.4).

3.1 A desigualdade de acesso na literatura sociológica

Desempenho escolar e nível socioeconômico são dois elementos cruciais para a estruturação das desigualdades educacionais. É o que a literatura internacional tem explorado há décadas e com vigor renovado nos últimos anos graças a inovações metodológicas, como se depreende da coletânea de Michelle Jackson (2013a). Mais desafiante é compreender o peso de cada um desses dois elementos para cada estrato social e como esse entendimento nos força a uma reinterpretação da importância do mérito e da origem social sobre os destinos educacionais dos jovens. Quem ingressa no ensino superior faz por merecer? Como as chances de ingresso variam para quem nasce em "berço de ouro" ou "de lata"? De que maneira o embate entre o que é "adscrito" e o que é "adquirido" tensiona nossa compreensão sobre expansão educacional e redução de desigualdades? Antes de esboçar uma resposta a essas questões, é preciso navegar pela literatura sociológica para embasar escolhas teórico-metodológicas que acompanharão este e o próximo capítulo. Nesta seção, faço uma imersão na bibliografia especializada a fim de sistematizar avanços, dificuldades e lacunas no estudo da estratificação educacional.

3.1.1 Um ponto cego das pesquisas nacionais

No capítulo anterior, demonstrei que há evidências de que a ampliação da oferta de ensino superior no Brasil foi acompanhada por incremento nas desigualdades de acesso até, pelo menos, meados da década de 2000, pois, em um primeiro momento, a expansão educacional beneficiou estratos populacionais que já usufruíam de maiores oportunidades de ingresso (COLLARES, 2010; MONT'ALVÃO, 2011; BRITO, 2014; SALATA, 2018). Também discorri que pesquisas recentes têm indicado uma reversão desse padrão, dado que a virada da década de 2010 foi caracterizada pela redução das desigualdades de acesso em prol de grupos historicamente excluídos desse nível de ensino, a exemplo da população de baixa renda, de famílias pouco escolarizadas, de negros e de indígenas (MONT'ALVÃO, 2014; CARVALHO; WALTENBERG, 2015; CASEIRO, 2016; MARTELETO; MARSCHNER; CARVALHAES, 2016; SALATA, 2018). Ainda que se constate algum grau de equalização das oportunidades, concluo que o ensino superior brasileiro está muito aquém de oferecer condições igualitárias de ingresso, e o histórico secular de acesso elitizado ainda marca esse nível de ensino. Mesmo no auge da expansão, a estratificação perdura.

Dar um passo além na caracterização dessas desigualdades de acesso e, assim, elucidar que mecanismos de estratificação persistem em um período crítico para a expansão educacional recente, demanda novas bases de dados, novas técnicas de análise e novos recortes de pesquisa. As pesquisas citadas no parágrafo acima trouxeram contribuições fundamentais para o campo ao demonstrar o quão dependente é o acesso ao nível universitário

das características socioeconômicas dos jovens e de suas famílias, bem como as mutações ao longo tempo que intensificaram, mantiveram ou minimizaram esse padrão no decorrer da política expansionista; porém, todas elas esbarram em limitações metodológicas patentes. Em comum, essas pesquisas utilizam como fonte microdados em série histórica de pesquisas domiciliares, como o Censo Demográfico e, principalmente, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad),[2] ambas administradas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Há pelo menos três restrições ao uso dessas bases para o estudo da estratificação educacional no nível superior.

Na primeira restrição, percebem-se limitações nas informações coletadas, na granularidade e na temporalidade dos dados (RIBEIRO; CARVALHAES, 2020). Na Pnad, por exemplo, sabemos o perfil dos indivíduos que acessam uma graduação e, entre quem a frequenta no momento da coleta, se o curso ocorre no setor público ou privado; no Censo Demográfico, sabemos também a área de conhecimento. Em ambos, desconhecemos a instituição, o ano de ingresso, o grau acadêmico, a modalidade de ensino, entre outras características que qualificam um curso superior. Ademais, a periodicidade decenal do Censo Demográfico impede o monitoramento do acesso dentro de um intervalo mais curto, restrição que não está presente na Pnad. Porém, por ser amostral, esta tende a gerar estimativas imprecisas em modelagens multivariadas quando a adição de covariáveis força a estimação dos parâmetros para estratos pouco representativos da população (MELLO; SENKEVICS, 2018).[3]

A segunda restrição refere-se ao fato de que os estudos limitam-se à amostra de jovens que residem com pelo menos um de seus genitores, o que é proveniente ao próprio desenho das pesquisas, uma vez que informações socioeconômicas – tais como ocupação ou escolaridade parentais – só estão disponíveis entre coabitantes do domicílio (MONT'ALVÃO, 2011; PICANÇO, 2016; BRITO, 2017; SALATA, 2018).[4] Isso impõe limites ao estudo das transições educacionais na medida em que indivíduos de idades mais elevadas tendem a sair do domicílio de seus pais, e não há disponibilidade de informações retrospectivas sobre a origem familiar (RIBEIRO; CARVALHAES, 2020). Como bem demonstra Carlos Costa Ribeiro (2014), o padrão de saída do domicílio parental em diferentes fases do ciclo de vida não é aleatório, de modo que estimar as chances de ingresso ao ensino superior somente entre quem habita com pelo menos um genitor pode gerar resultados enviesados.

Por fim, a terceira e mais crucial restrição diz respeito ao fato de que nenhuma das pesquisas domiciliares traz informações sobre o desempenho escolar dos potenciais candida-

[2] Com exceção de Marteleto, Marschner e Carvalhaes (2016), que utilizaram a pesquisa Transição da Escola para o Trabalho do(a)s Jovens (School-to-Work Transition Survey, SWTS), com representatividade nacional, conduzida em 2013 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) no Brasil e em mais 27 países. No entanto, esse levantamento padece de limitações similares às da Pnad e, logo, seu uso não invalida a crítica.

[3] Para ler mais sobre dificuldades inerentes a pesquisas amostrais e a preferência por registros administrativos, ver David Card *et al.* (2010) e Roxanne Connelly *et al.* (2016).

[4] Com exceção dos anos de pesquisa com perguntas retrospectivas, que aconteceram de forma esparsa em somente seis edições: 1973, 1976, 1982, 1988, 1996 e 2014.

tos. Trata-se de uma informação decisiva, uma vez que a trajetória pós-educação básica é altamente dependente da proficiência que o jovem adquire ao longo da escolarização e das possibilidades de escolha que um desempenho mais ou menos elevado proporciona, como a de auferir bolsas de estudos ou concorrer nos vestibulares de universidades prestigiosas e seletivas (DIPRETE; EIRICH, 2006; NASH, 2006; JACKSON *et al.*, 2007; JACKSON, 2013a). Nessa linha, Ribeiro e Carvalhaes (2020, p. 22) realçam a necessidade de compatibilizar "os modelos de transições e os modelos de desempenho como tentativa de modelar os mecanismos diretos e indiretos que produzem a desigualdade educacional". No passado, essa limitação suscitou uma das principais críticas aos modelos de transições de Robert Mare – apresentados na Seção 2.1 do Capítulo 2 – pela sua incapacidade de compreender a *heterogeneidade não observada* das coortes que progridem ao longo da escolarização (SHAVIT; YAISH; BAR-HAIM, 2007). Em um importante artigo, Cameron e Heckman (1998) argumentam que desconsiderar variáveis de desempenho escolar pode enviesar a interpretação das barreiras que afetam a progressão educacional dentro de uma coorte, uma vez que atributos não observáveis – em vez do nível socioeconômico –, como a proficiência dos estudantes, podem ser o principal fator explicativo de por que alguns avançam e outros não.

Embora exista uma tradição consolidada no Brasil de estudos sobre desigualdade educacional com atenção ao desempenho escolar, quer seja em nível básico (*e.g.*, ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002; SOARES; ALVES, 2003; FRANCO; BROOKE; ALVES, 2008; SCORZAFAVE; FERREIRA, 2011; ALVES *et al.*, 2013; LOUZANO, 2013; SOARES; DELGADO, 2016; KARINO; LAROS, 2017; FERRÃO *et al.*, 2018; BARTHOLO *et al.*, 2020; ERNICA; RODRIGUES, 2020) ou superior (*e.g.*, SOARES; RIBEIRO; CASTRO, 2001; BITTENCOURT *et al.*, 2008; MORICONI; NASCIMENTO, 2014; LEMOS; MIRANDA, 2015; VILELA *et al.*, 2017; WAINER; MELGUIZO, 2017; ROCHA; LELES; QUEIROZ, 2018; LIMA *et al.*, 2019), raramente esses estudos contêm desenhos de pesquisa que observem o mesmo aluno em pelo menos dois pontos no tempo. Sendo assim, a análise das trajetórias educacionais quase nunca é observada e fenômenos como o avanço da transição do ensino médio ao superior se tornam pontos cegos no debate brasileiro. Estudar essa transição exige, por definição, que se tenha dados tanto de egressos do ensino médio quanto de ingressantes do ensino superior, em formato longitudinal.[5] Isso implica seguir os mesmos estudantes ao longo do tempo, cruzando-se dados dos dois níveis de ensino. Na ausência dessas informações, as pesquisas limitam-se a somente um dos níveis educacionais ou, no máximo, restringem seu poder de inferência a poucos municípios no país.[6]

Felizmente, é possível contornar essas limitações. O panorama da disponibilidade de dados que permitem buscar alternativas a tais obstáculos mudou de forma radical nos

[5] De forma semelhante ao caso brasileiro, Manuel Valdés (2020) relata com bastante propriedade tais obstáculos na Espanha.

[6] Exemplos de pesquisas longitudinais importantes que, ainda assim, não avançam sobre a transição médio-superior são Erisson Correa (2013), Maria Eugênia Ferrão *et al.* (2018) e Tiago Bartholo *et al.* (2020).

últimos anos. A possibilidade de cruzar bases de dados da educação básica com aquelas da graduação – prática recorrente em vários países – foi finalmente institucionalizada no Brasil.[7] Como esse é um fenômeno recente, ainda engatinham as pesquisas que desbravam esse eldorado das estatísticas oficiais. Em vista disso, inexistem publicações sobre o Brasil que tenham acompanhado longitudinalmente egressos do ensino médio em âmbito nacional, tomando o desempenho escolar como variável de análise da transição médio-superior e resolvendo tecnicamente parte das restrições que as pesquisas domiciliares impõem. Esse feito confere a esta pesquisa um pioneirismo no cenário nacional.

Este capítulo pretende contribuir com a literatura mediante o uso de registros administrativos para abarcar uma coorte ampla de jovens elegíveis ao ensino superior e, assim, acompanhá-los longitudinalmente para estimar o peso dos mecanismos estruturantes da desigualdade de acesso. O painel aqui empregado soluciona os três problemas supracitados e considera, em abrangência censitária com elevado quantitativo de indivíduos e um rico detalhamento do tipo de curso e instituição, uma coorte de egressos do ensino médio independentemente de sua situação no domicílio – nas bases utilizadas, pouco importa se os jovens vivem ou não com seus pais, pois as informações socioeconômicas são obtidas por meio de autodeclaração no questionário do Enem. Ainda, mobiliza variáveis socioeconômicas e de desempenho, decompondo os efeitos entre elas em caráter inédito nos estudos sociológicos brasileiros. Com isso, conseguimos avançar sobre lacunas do campo, e contribuir para o entendimento dos condicionantes do acesso ao ensino superior e desigualdades associadas.

3.1.2 Nível socioeconômico e desempenho

Há um importante motivo para se considerar o nível socioeconômico (NSE) e o desempenho (proficiência ou nota) como fatores estruturantes do acesso à educação terciária brasileira. Aqui, o ingresso no ensino superior é um evento que demanda, da parte do candidato, superar pelo menos uma das seguintes barreiras, para além daquelas referentes à conclusão da educação básica já exploradas no Capítulo 2:

O primeiro desafio refere-se à competição dos vestibulares, especialmente acirrada para cursos de prestígio de universidades renomadas tanto no setor público – cuja gratuidade ao usuário é um chamariz de excelentes candidatos – quanto no setor privado entre instituições tradicionais de reconhecida qualidade (SILVA MELLO, 2011; CARNOY *et al.*, 2016; MARTINS; MACHADO, 2018; MELLO; SENKEVICS, 2020). Inclui-se nessa seara a concorrência para ser beneficiado por programas sociais, a exemplo do Prouni (Programa Universidade

[7] Com relação aos dados do Inep aqui utilizados, a possibilidade de acessar dados não desidentificados para cruzamento de bases foi inaugurada em 2014, por meio do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap), então denominado Serviço de Atendimento ao Pesquisador (SAP) e hoje regido pela Portaria Inep n. 637, de 17 de julho de 2019. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210927012657/https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cibec/servico-de-acesso-a-dados-protegidos-sedap>. Acesso em: 26 set. 2021.

para Todos) e bolsas institucionais (ALMEIDA, 2015). A partir da reformulação do Enem em 2009, a função de selecionar ingressantes nos setores público e privado tem recaído cada vez mais sobre esse exame. Isso explica o fato de o número de inscrições ter alcançado cifras na casa dos milhões a cada ano e a centralidade que o certame adquiriu entre jovens no ensino médio (ANDRADE, 2017; JUSTINO, 2019). Diferentemente de nações como os Estados Unidos (ver HEARN, 1991; KARABEL, 2006), as universidades seletivas no Brasil escolhem seus ingressantes com base no critério objetivo da nota, quase todas elas alimentando-se de um mesmo exame em larga escala, e não se tem a tradição de uma avaliação holística do candidato que leve em conta histórico escolar, cartas de referência ou realizações anteriores.

Já o segundo diz respeito à superação dos desafios socioeconômicos de custear as mensalidades no setor privado, mesmo em sua faceta massificada e de relativo baixo custo. Sem subsídio público, uma parte considerável da juventude brasileira encontra-se impossibilitada de frequentar universidades particulares de prestígio, e mesmo as faculdades de massa são bancadas com árduo esforço (MCCOWAN, 2005; SGUISSARDI, 2015; CARNOY *et al.*, 2016), o que explica um quadro instável marcado por alta ociosidade de vagas e elevadas taxas de evasão (CASEIRO; AZEVEDO, 2019). Não à toa, a crise econômica de 2015 em diante tem sido acompanhada pela substituição de matrículas presenciais por matrículas a distância, no setor privado, como estratégia para reduzir o custo unitário dos cursos (AZEVEDO; CASEIRO, 2021). Ainda, há de se levar em conta os dispêndios com migração pelo vasto território nacional, entre estudantes provenientes dos interiores do país que não encontram oferta no município de origem (SZERMAN, 2015; LI, 2016) e com a permanência no curso, desafio que se impõe a estudantes tanto do setor privado quanto do público (ALBUQUERQUE FILHO, 2009; SANTOS, 2014; KNOP; COLLARES, 2019; PAULA; NOGUEIRA, 2020). Para tanto, não resta dúvida de que as condições socioeconômicas dos estudantes são um elemento-chave nas oportunidades de ingressar, permanecer e completar uma graduação.

Esse quadro se choca com a intuição de que a expansão educacional é uma força que necessariamente reduz desigualdades, à medida que permite a equalização das oportunidades de acesso e a inclusão de novos contingentes populacionais, crítica insistentemente formulada por ampla literatura atenta à expansão educacional em diferentes países (SHAVIT; BLOSSFELD, 1993; SHAVIT; ARUM; GAMORAN, 2007; ALON, 2009; JACKSON, 2013a). Contudo, há inúmeros outros condicionantes que restringem ou, no mínimo, nuançam a consecução de um ideal democrático de acesso. Fatores associados ao mérito do candidato – como a dedicação para obter um desempenho excelente em uma prova de seleção – não apenas dependem de condições preexistentes, disposições sociais e escolhas construídas no decorrer de sua trajetória individual, como também esbarram em constrangimentos estruturais que delimitam as possibilidades de acessar uma graduação. Se e onde existem vagas, os custos associados a elas, sua distribuição pelo território nacional e o investimento familiar no cumprimento desse objetivo são alguns fatores que podem ou não conflitar com o nível de proficiência do candidato e o esforço empregado por este para ingressar no curso de interesse.

Como esse dilema entre merecimento e origem social se define é, antes, uma questão empírica. Mas, para avançarmos nessa compreensão, é preciso recuar um passo e nos perguntarmos: o que é mérito? O que é origem social? Qual é a relação entre esses dois elementos?

3.1.2.1 Meritocracia e origem social

Em parte da literatura internacional, especialmente na de base estrutural-funcionalista, o mérito foi entendido como sinônimo de autonomia individual, em oposição ao suposto atraso que acorrentaria os indivíduos à sua origem e posição na estratificação social. Depositando muita esperança no fenômeno da modernização, sociólogos como Talcott Parsons (1970) e Donald Treiman (1970) sustentavam que a consolidação do capitalismo, aliada à industrialização e à evolução da escolaridade populacional, elevaria a renda *per capita* e a igualdade de oportunidades. Daí porque a noção de esforço individual ganha proeminência sobre um debate em torno das desigualdades estruturais, já que estas soariam *demodé* frente a uma sociedade moderna cujo eixo de gravidade é o indivíduo e seus anseios pessoais; nada mais coerente, portanto, que entender o mérito como motor das realizações individuais. Não por acaso, essas publicações datam de 1970, marco histórico do auge – ou início do declínio – dos chamados "trinta anos gloriosos" do Norte global, quando os povos europeus e norte-americanos auferiam os ganhos acumulados da construção de um estado de bem-estar social (*welfare state*) no pós-guerra (HOBSBAWM, 1995).

No mesmo ano, foi publicada a primeira versão de uma das obras mais consagradas do campo educacional: **A Reprodução**, de Bourdieu e Passeron (2014). Em crítica ao sistema educacional francês, os autores denunciam que a escola se presta a dois papéis principais: a função social de reprodução da estrutura de classes, assegurada pela transmissão hereditária de capital conservada pela instituição escolar, e a função ideológica de legitimação dessa reprodução, dissimulando a relação entre sistema de ensino e estrutura de classe por meio da aparência de autonomia absoluta da escola e de seleção estritamente técnica dos "melhores". Em obra anterior, originalmente publicada em 1964, os sociólogos argumentam que a ignorância sobre a persistência de disparidades escolares autoriza a explicação das desigualdades como supostamente "naturais" ou relativas a "dons" e "talentos" – uma estratégia de transformar privilégios de classe em obras do mérito individual (BOURDIEU; PASSERON, 2009). Na mesma época, o relatório **Equality of Educational Opportunity** (COLEMAN *et al.*, 1966) – conhecido como Relatório Coleman –, feito por encomenda do governo estadunidense, constatou a associação entre a origem social e o sucesso escolar, com especial atenção às disparidades raciais. Desde então, essas críticas têm sido bastante influentes no campo educacional e reverberam em um sem-número de trabalhos no Brasil e no exterior.

Hoje, interessa-me menos como essas discussões se colocam nos anos 1970 e mais

como elas podem ser entendidas à luz das pesquisas contemporâneas.[8] Cinquenta anos depois, há várias lições para se extrair desse debate e, assim, orientar novos recortes de pesquisa.

Sem dúvida, a hipótese meritocrática tem sido questionada faz algumas décadas, não tendo sobrevivido às evidências de que as desigualdades de acesso e conclusão de níveis educacionais possam persistir, aumentar ou se reconfigurar a depender dos contextos nacionais e dos períodos históricos, segundo bibliografia documentada no capítulo anterior. Em parte, essa hipótese segue o otimismo das narrativas benignas que procuravam descrever a potencial redução de desigualdades com o avanço do capitalismo (SOUZA, 2018). Não somente não se observou uma queda global das disparidades de acesso, como novas formas de desigualdades têm ganhado atenção da literatura internacional, a exemplo da estratificação horizontal. Além disso, desigualdades de renda crescentes desde a década de 1970, tanto em âmbito global (MILANOVIĆ, 2016) quanto em países desenvolvidos (ATKINSON; PIKETTY; SAEZ, 2011; PIKETTY, 2014), fragilizaram a premissa de que a universalização do acesso à educação resultaria na redução das disparidades socioeconômicas. Mesmo para o caso brasileiro, uma nação subdesenvolvida, o papel da educação na diminuição de desigualdades foi com grande contundência colocada em xeque por Medeiros, Barbosa e Carvalhaes (2020), para citar um exemplo recente. Em contrapartida, é fato que os níveis de escolaridade têm, em média, dependido cada vez menos do *background* familiar, motivo pelo qual a educação parental tem perdido importância como indicador de nível socioeconômico em diversas nações (ALVES; SOARES, 2009).[9] A desigualdade de renda, porém, parece não cair.

No campo da teoria da reprodução, por sua vez, o terreno também tem se movido e, embora essas abordagens permaneçam hegemônicas no debate educacional brasileiro, as críticas de inspiração bourdieusiana têm sido matizadas pela literatura recente. Exemplo disso é o conceito de capital cultural, já não mais entendido no bojo de um "arbítrio cultural" que dotaria a escola de uma profunda identidade com a alta cultura das classes dominantes (NOGUEIRA, 2021). Na mesma linha, Davies e Rizk (2018) discutem que as gerações atuais de sociólogos têm chamado a atenção para novos modelos parentais de gerir a vida escolar dos filhos e novas formas de produção cultural que não se manifestam por meio da dita cultura legítima. Ao lado disso, a perspectiva de Pierre Bourdieu tem se mostrado mais profícua na aplicação a gostos e padrões de consumo e à estruturação de mercados específicos e muito pouco aos objetivos tradicionalmente abordados pelas teorias de classe, como a evolução da estratificação e a mobilidade social (SOUZA, 2018). Logo, ainda que as denúncias de Bourdieu sobre o sistema escolar tenham sido importantes historicamente para recalibrar a pesquisa

[8] Para ler mais sobre as teorias de modernização e de reprodução, ver Diego Gambetta (1987), Danielle Fernandes (2001) e Arnaldo Mont'Alvão (2011).

[9] Em trabalho anterior sobre os inscritos no Enem, demonstramos que o indicador de escolaridade parental tem menor poder discriminativo dos grupos socioeconômicos se comparado, por exemplo, à renda domiciliar *per capita* (BARROS *et al.*, 2019).

sociológica, resta evidente hoje em dia que não são suficientes.[10]

Em meio a críticas e revisões dos dois lados do debate, há algo que permanece intacto: a crença socialmente difundida na ideologia meritocrática. Defino meritocracia, no plano ideológico, "como um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais", em consonância com Lívia Barbosa (1999, p. 22). Essa ideia sedutora de fundar uma "aristocracia de talentos" é fundamental dentro da doutrina liberal por efetuar uma clivagem entre uma sociedade baseada no privilégio hereditário para uma sociedade em tese disposta a recompensar os indivíduos pelos seus esforços (CUNHA, 1975). A origem do termo remonta à obra **The Rise of the Meritocracy**, publicada originalmente em 1958 por Michael Young (1994), quem, para surpresa dos incautos, teceu uma crítica à meritocracia, ainda que esta tenha sido banhada com um verniz elogioso por revisionistas contemporâneos. De acordo com Michael Sandel (2021), a noção de mérito se apresentou, historicamente, como um importante substituto do regime estamental, mas a experiência tem nos mostrado que a meritocracia não apenas não resolve a questão das desigualdades sociais, como também parece conviver muito bem com elas.

Em levantamento empírico realizado com 23 países desenvolvidos, Jonathan Mijs (2018) demonstra que a confiança na meritocracia nunca esteve tão forte. Comparando como diferentes coortes adultas de 1930 a 2010 reagem à afirmação de que o trabalho árduo é a principal baliza para auferir vantagens na sociedade, o sociólogo observa que em 15 dessas nações o incremento na fé meritocrática acompanha a tendência de elevação das disparidades sociais. Cunhando a expressão "o paradoxo da desigualdade", Mijs (2021, p. 1-2) ressalta que, em sociedades mais desiguais, os cidadãos tendem a explicar o sucesso em termos meritocráticos e a atribuir menos importância a fatores não relacionados ao mérito, tais como o nível socioeconômico familiar e o capital social. No caso particular do Reino Unido, fica demonstrado que o aumento na crença meritocrática é um denominador comum de todas as classes sociais, ganhando proeminência a partir do final dos anos 1970, quando se rompe com o pacto coletivo do estado de bem-estar social em torno da taxação dos mais ricos, do provimento de serviços públicos universais e, consequentemente, da manutenção das desigualdades em patamares mínimos (MIJS; SAVAGE, 2020).

No Brasil, a persistência de elevados níveis de desigualdade coexiste com a noção do senso comum de que, em grande parte, os indivíduos são merecedores do destino que têm, embora já esteja demonstrado que a meritocracia não é o único princípio a organizar as recompensas sociais (BARBOSA, 1996). Como argumenta Barbosa (1999), as condicionantes sociais das possibilidades de ação são frequentemente mobilizadas na sociedade brasileira como justificadoras de maior ou menor êxito; na visão da autora, o desempenho é "antes

[10] Para um aprofundamento de como a obra de Bourdieu pode ser mobilizada para uma análise de classes sociais, ver Elliot Weininger (2015).

resultado do ambiente e das circunstâncias em que se atua que dos talentos e das forças intrínsecas ao indivíduo" (p. 69). Essa lógica do "eu e minhas circunstâncias" se ampara em três variáveis: a posição social do indivíduo, as deficiências estruturais dos serviços públicos e as idiossincrasias subjetivas. Uma ressalva: a autora fez tais ponderações no final dos anos 1990 e, de lá para cá, o cenário parece ter enfatizado a crença na meritocracia; no Capítulo 6, veremos como os jovens reagem a esses valores. De todo modo, o que vale reter dessa discussão é a convivência tensa entre uma sociedade que valoriza o mérito e, ao mesmo tempo, reconhece abismos sociais entre quem desfruta de maiores ou menores oportunidades. Isso porque talvez seja inevitável perceber em nosso país que a origem social diferencia profundamente as trajetórias individuais – todos concordam que o Brasil é desigual, embora estejam sob permanente litígio as causas, a extensão e a necessidade dessa desigualdade.

Por origem social, compreendo os recursos materiais e simbólicos de que dispõem os indivíduos em razão da posição que ocupam na estratificação social (SILVA, 2003b). Tomarei como sinônimo de origem o NSE familiar, operacionalizado na literatura sociológica pelo tripé formado entre educação parental, renda domiciliar e ocupação parental (BUCHMANN, 2002; SIRIN, 2005), bem como variáveis correlacionadas a estas (condições de moradia, estrutura familiar, escola, elegibilidade a programas sociais); neste e no próximo capítulo, minha ênfase estará sobre a renda domiciliar, e outras variáveis apresentadas na seção metodológica, incluindo a educação parental, serão utilizadas para fins de controle. Justamente por reunirem fatores para além do campo imediato de atuação dos jovens, atribuo-lhes o rótulo de "berço": quais são os rendimentos domiciliares dos candidatos ao ensino superior? Qual é a escolaridade dos seus pais? Em que tipo de escola os jovens estudaram? Onde residem? E, mais importante, como esses fatores moldam o desempenho e as possibilidades de escolha pós-conclusão do ensino médio?

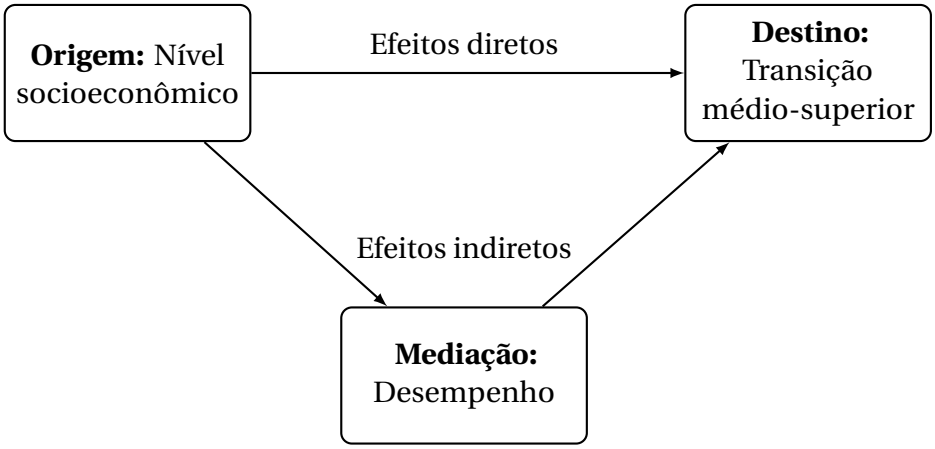
Para não restar dúvidas: não tenho a pretensão de "mensurar" o mérito ou a origem social, tarefa por si só insolúvel. Em fenômenos multidimensionais como esses, trabalha-se com *proxies*, isto é, variáveis que dão indícios do que se pretende estudar, feitas as devidas mediações. Para a origem social, o NSE; para o mérito, o desempenho, uma vez controlado o NSE. Importa notar que a tensão entre origem social e mérito remonta à complexa – e nunca resolvida – oposição entre "estrutura" e "agência". Grosso modo, estrutura diz respeito à influência da sociedade sobre o indivíduo; agência, à liberdade de o indivíduo agir e influenciar a sociedade (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 12). Portanto, o berço diz respeito ao peso da origem e dos condicionantes sociais – da estrutura – sobre a ação individual, ao passo que o desempenho reflete, em parte, o mérito de o indivíduo lograr algum resultado a partir das condições que lhe foram dadas – a agência. De antemão, percebe-se que esse dilema não é facilmente desatável. Como aponta John Goldthorpe (2017), caso as sociedades fossem totalmente estruturadas, nossos modelos seriam inequívocos em prever os destinos a partir das origens. Não é o que acontece. Há margem para o imprevisto, o incontrolável, o intangível. E o que explica o inesperado é igualmente desafiante de definir: a vontade, o esforço, o acaso,

alguma outra contingência? Para não permitir que a pesquisa caia na caixa-preta do que não pode ser explicado, é preciso ter em mente que irei abordar macroprocessos sociais em nível populacional. O objeto não é o destino de um indivíduo, mas de uma coletividade. Dito isso, a próxima seção introduz a abordagem para o estudo do mérito e do berço.

3.1.2.2 Efeitos diretos e indiretos

Existem pelo menos duas vias pelas quais o NSE condiciona as probabilidades de transitar do ensino médio ao superior: os efeitos diretos e indiretos. Por efeitos indiretos, entende-se os efeitos da origem social sobre a transição educacional resultante das diferenças de classe no desempenho escolar, isto é, mediadas pela proficiência adquirida pelo estudante; já os efeitos diretos representam os efeitos da origem social sobre essa transição, uma vez que se controla pelo desempenho. Na Figura 15, tem-se uma ilustração esquemática dessa diferenciação. Uma parte da associação entre a origem social (nível socioeconômico) e o destino educacional (transição médio-superior) é mediada pelo desempenho; outra parte, não. A cada uma dessas parcelas se dá o nome, respectivamente, de efeitos indiretos e diretos.

Figura 15 – Diagrama dos efeitos diretos e indiretos na estratificação educacional



Fonte: Elaboração própria inspirada em Morgan (2012).

Na literatura sociológica, até recentemente os efeitos indiretos e diretos eram conhecidos por efeitos primários e secundários, respectivamente. Esse quadro teórico remete a Raymond Boudon (1981), quem, em obra originalmente publicada em 1974, disseminou essa decomposição de efeitos para caracterizar as desigualdades de classe nas trajetórias estudantis ao longo da escolarização. Explico: uma vez atingida certa proficiência, o indivíduo pode ou não avançar para a etapa seguinte a depender de escolhas que não se baseiam apenas no desempenho, mas também em outros determinantes. Esse quadro de referência, por sua vez, esteve inspirado na teoria da escolha racional (*rational-choice theory*) e atribuía aos efeitos secundários o que se entende por uma avaliação dos ganhos, custos e riscos que cada indivíduo faria para embasar sua tomada de decisão. Essa distinção entre dois tipos

de efeitos é, sem dúvida, bastante influente sobre outros pesquisadores que, assim como Boudon, partem de um referencial do individualismo metodológico;[11] no entanto, não é propriamente nova.

Segundo Jackson (2013b), a distinção conceitual entre efeitos primários e secundários é anterior à obra do sociólogo francês. A autora localiza estudos que, desde a década de 1940, analisam desigualdades entre estudantes mais ou menos privilegiados como uma consequência de diferenças de desempenho entre as classes sociais e de diferenças nas probabilidades de transição condicionais ao desempenho. Nenhum deles, porém, utilizou a expressão "efeitos primários e secundários", ainda que, na prática, lançasse mão de tal distinção. Foram os sociólogos Girard e Bastide (1963) que primeiro a cunharam, interessados que estavam em decompor as desigualdades educacionais em um componente ligado ao desempenho e outro às escolhas condicionais a este. Por entender que o sucesso escolar dependeria, primeiramente, da proficiência adquirida, os autores atribuíram a "causa primária" da desigualdade ao nível de desenvolvimento da criança; e a "causa secundária" foi entendida como diferenças oriundas da condição social que persistem mesmo entre quem atinge o mesmo nível de desenvolvimento. Foi influenciado por essa chave analítica que Boudon (1981) popularizou a decomposição entre efeitos primários e secundários no estudo das desigualdades educacionais.

Ainda hoje, esse quadro teórico resta influente na pesquisa educacional, dado o acúmulo recente de evidências de que estudantes com desempenho idêntico têm probabilidades distintas de continuar estudando (BASTEDO; JAQUETTE, 2011; HOXBY; AVERY, 2012; JACKSON; JONSSON, 2013; BERNARDI; TRIVENTI, 2018; CAMPBELL *et al.*, 2019; TROIANO; TORRENTS; DAZA, 2019; VALDÉS, 2019). Afinal, quais são os mecanismos por trás desses efeitos? Aos efeitos indiretos, atribui-se a influência do NSE sobre as oportunidades de aprendizado das crianças e jovens ao longo de sua escolarização (JACKSON, 2013b). Fatores diversos – como ambiente familiar em termos da disponibilidade de recursos econômicos, culturais e sociais; a saúde e nutrição desde o nascimento; o tamanho da prole e suas consequências sobre a partilha de recursos; e a qualidade das escolas frequentadas por estudantes de distintas origens sociais – são condicionantes bastante conhecidos na literatura que culminam no maior nível de aprendizado, em média, adquirido por estudantes de camadas sociais abastadas (para uma revisão desses fatores, ver SIRIN, 2005; KAUSHAL; MAGNUSON; WALDFOGEL, 2011; ALVES *et al.*, 2013; JACKSON, 2013b; STULL, 2013; BROER; BAI; FONSECA, 2019). Um desempenho mais elevado, por sua vez, pode nutrir expectativas mais longevas de escolarização, uma relação mais harmoniosa com as instituições educacionais, e, ao que toca diretamente esta pesquisa, a obtenção de uma nota mais elevada em processos seletivos para ingresso no ensino superior (CHOWDRY *et al.*, 2013).

[11] Para saber mais sobre a teoria de escolha racional e o individualismo metodológico, aplicados à transição médio-superior, ver a tese de Cláudio Nogueira (2004).

Em paralelo a esses mecanismos que remetem ao processo de escolarização e seus frutos em médio e longo prazo, os efeitos diretos dizem respeito aos benefícios, custos e expectativas de sucesso associados a distintos resultados educacionais e como estes se diferem em função do NSE, mesmo entre quem possui desempenhos próximos (JACKSON, 2013b). Recursos econômicos são um elemento fundamental nessa estruturação de oportunidades, uma vez que permitem que se cubra os custos associados aos estudos (*e.g.*, mensalidades no setor privado ou custos de vida e de migração, quando for o caso) e se amenize os custos de oportunidade de uma escolarização prolongada (*e.g.*, prorrogando a entrada no mercado de trabalho) (CARNEIRO; HECKMAN, 2002; HÄLLSTEN, 2010; BRITO, 2014; DILLON; SMITH, 2017; NEVES; FERRAZ; NATA, 2017). Incentivos e perspectivas parentais são igualmente importantes, na medida em que pais escolarizados ou bem empregados tendem a aspirar que seus filhos atinjam, no mínimo, a mesma posição social por eles ocupada, a fim de evitar a mobilidade intergeracional descendente (BREEN; GOLDTHORPE, 1997; ALON, 2009; BREEN; VAN DE WERFHORST; JÆGER, 2014). Elementos culturais não necessariamente relacionados ao desempenho escolar também entram nessa conta: famílias mais ricas ou escolarizadas tendem a nutrir determinados valores e normas em consonância com a cultura dominante, naturalizando entre seus filhos certos referenciais culturais em harmonia com planos mais ambiciosos de escolarização (VIANA, 2012; BOURDIEU, 2015a; NOGUEIRA, 2021). Evidentemente, fatores sociais e econômicos em uma escala macro – estrutura do sistema de educação superior; a adoção de políticas de ação afirmativa; a qualidade das ocupações disponíveis no mercado; as taxas de desemprego e desalento juvenis, etc. – impactam esse quadro e podem aproximar ou distanciar os jovens da transição médio-superior (ALON; TIENDA, 2005; TORCHE, 2010; BRITO, 2014; MARTELETO; MARSCHNER; CARVALHAES, 2016; DILLON; SMITH, 2017; GUIMARÃES; BRITO; COMIN, 2020), com consequências presumivelmente distintas a depender do contexto socioeconômico do indivíduo, por sua vez, variante no tempo e no espaço.

A despeito dessas contribuições, esse quadro analítico não é aplicado sem ressalvas. Como demonstra Stephen Morgan (2012), a diferenciação entre efeitos primários e secundários não passa de uma simplificação esquemática. Para embasar a crítica, o autor menciona outros fatores que podem influenciar os resultados educacionais – a exemplo da qualidade institucional da escola e de percepções subjetivas sobre a estrutura de oportunidades – os quais podem afetar tanto a aprendizagem quanto as possibilidades de escolha dos estudantes. Nesse sentido, concordo com Roy Nash (2006) quando afirma que essa diferenciação responde mais a um imperativo metodológico do que teórico, ou seja, é uma estratégia empírica de decompor os efeitos de variáveis independentes. Por meio dela, elege-se com base na literatura as variáveis de análise e emprega-se um método de estimação que considera a covariância entre elas, procurando isolar o efeito de cada uma. Ademais, o autor alerta que não é necessário adotar como referencial as teorias de escolha racional para operar com os efeitos primários e secundários, embora esse quadro teórico seja dominante no campo (JACKSON,

2013b). Considerando que há margem para algum pluralismo teórico-metodológico e com o intuito de despir os pressupostos que marcam as pesquisas supracitadas, faço referência a uma abordagem mais técnica da decomposição de efeitos e, assim, refiro-me aos efeitos primários e secundários como, respectivamente, efeitos *indiretos* e *diretos* (KOHLER; KARLSON; HOLM, 2011).[12]

Dada a relevância desses mecanismos na estruturação das desigualdades educacionais, autores como Morgan (2012) têm destacado a importância de se considerar não apenas o desempenho escolar nas análises de transições, mas também as interações entre o desempenho e o NSE. Para fins didáticos, o autor organiza três tipos de modelagem de transição médio-superior. A primeira, mais simples e até então a única aplicada no contexto brasileiro, verifica as probabilidades de ingresso no ensino superior em função das características socioeconômicas das famílias dos candidatos – a principal variável independente é o NSE, quer seja medido por ocupação parental, renda familiar, escolaridade parental ou mesmo por diferentes combinações desses critérios e a eventual substituição por outros. A segunda incorpora o desempenho escolar como variável independente, usualmente a partir de medidas quantitativas de avaliações em larga escala. Por fim, a terceira é considerada pelo autor como o modelo-padrão na literatura recente, adicionando termos de interação entre o NSE e o desempenho, isto é, uma modelagem que considera um efeito moderador que ambas as variáveis teriam entre si.

Na prática, isso significa dizer que o efeito da nota sobre as chances de ingresso não seria o mesmo para candidatos de diferentes níveis socioeconômicos, ou, invertendo a formulação, que o efeito do NSE sobre o ingresso não seria o mesmo para candidatos com distintos desempenhos. Essa consideração é fundamental porque rompe com o pressuposto de que os efeitos de NSE e nota seriam idênticos para todos os grupos sociais, como se os efeitos diretos e indiretos atuassem de modo independente na construção de desigualdades (JACKSON, 2013b, p. 17). Em realidade, pesquisas mais recentes têm nos alertado para a necessidade de perceber o quão heterogêneos são os efeitos diretos e indiretos a depender de qual estrato social analisamos (BERNARDI; TRIVENTI, 2018; HERBAUT, 2019; VALDÉS, 2020), o que nos conduz a uma reflexão sobre como as vantagens oriundas de NSE e/ou de nota mais elevados podem se acumular ou se compensar na estratificação educacional.

3.1.2.3 Vantagens cumulativas e compensatórias

Sabendo que o desempenho e a origem social são elementos-chave para a estruturação das desigualdades de acesso ao ensino superior, o próximo passo é descortinar como

[12] Há um vício de origem na abordagem de efeitos diretos e indiretos: o uso do termo "efeitos" tem uma implicação eminentemente causal, mesmo quando os modelos não permitem qualquer inferência sobre relações de causa-efeito (JACKSON, 2013b). Por isso, reitero: ao tratar dos efeitos diretos e indiretos, isento-me de qualquer comprometimento com uma análise causal e refiro-me exclusivamente a associações entre efeitos médios de variáveis independentes.

essas duas dimensões operam na estruturação de tais oportunidades desiguais. Dado que tanto o NSE quanto a nota incrementam as probabilidades de um indivíduo cursar uma graduação, a questão que se coloca não é a direção do relacionamento entre transição e NSE ou nota – sabidamente positivo. O desafio é entender a interação entre as duas variáveis de análise, isto é, como o efeito do NSE modifica a relação entre nota e probabilidade de transição ou, simetricamente, como o efeito da nota modera a associação entre o NSE e a probabilidade de transição. Para tanto, mobilizo dois conceitos sociológicos para nomear dois tipos de interação distintos: as vantagens cumulativas e as vantagens compensatórias.

A hipótese das vantagens cumulativas postula que os resultados alcançados por indivíduos ou populações são dependentes dos resultados anteriores por eles obtidos, seguindo a máxima de que "quem tem mais ganha mais; quem tem menos ganha menos" (DIPRETE; EIRICH, 2006). Inspirada na obra de Robert Merton (1968; 1973; 1988) a respeito do acúmulo de vantagens entre cientistas com elevada reputação no campo ("Efeito Matthew"), essa hipótese vem ganhando novos contornos e sendo generalizada para outras áreas da pesquisa social. DiPrete e Eirich (2006) identificam pelo menos dois usos principais: um estrito, bastante fiel ao quadro analítico original de Merton, e outro mais amplo, derivado dos estudos sociológicos sobre desigualdades de alcance educacional. Neste, o quadro das vantagens cumulativas é geralmente utilizado para explicar hiatos crescentes intracoortes ao longo do tempo, ou seja, como determinados grupos sociais se beneficiam de condições vantajosas de partida para ampliarem suas vantagens sobre grupos menos privilegiados. Na educação, os mesmos autores reconhecem que essa abordagem tem sido bastante utilizada para estudar as consequências do *tracking* educacional[13] sobre o destino de crianças e jovens, lançando mão do referencial teórico da "dependência de trajetórias" (*path-dependence*) (KERCKHOFF, 1993; KERCKHOFF; HANEY; GLENNIE, 2001). No Brasil, cujos sistemas educacionais têm sido menos caracterizados por *tracking* do que no passado distante, esse campo de pesquisas é pouco desenvolvido.

Não é a este uso, precisamente, que me refiro neste capítulo. Faço proveito da polissemia do termo para sugerir outro entendimento, mais adequado a esta pesquisa. Aqui, vantagens cumulativas serão entendidas *lato sensu* como um mecanismo pelo qual segmentos populacionais tornam-se paulatinamente desiguais ao longo do tempo por um acúmulo de vantagens ou desvantagens que suas respectivas condições sociais propiciam. O pressuposto é o de que os níveis correntes de posse de um determinado recurso – rendimentos domiciliares, desempenho escolar, condições de saúde, etc. – afetam diretamente a possibilidade de acumulá-lo ainda mais no futuro, em um processo de "conversão" e "reconversão" de

[13] O *tracking* na educação diz respeito à segregação precoce de estudantes em diferentes programas educacionais em função de critérios pré-estabelecidos a homogeneizar internamente tais grupos. No geral, usa-se como critério as habilidades ou interesses profissionais dos alunos. Para ler sobre as consequências do *tracking* sobre as desigualdades escolares em uma abordagem comparativa, ver Dubet, Duru-Bellat e Vérétout (2012).

capitais (BOURDIEU, 2015b, p. 165).[14] Um exemplo recorrente deste mecanismo no contexto educacional é a desigualdade de proficiência no curso da educação básica: estudantes de camadas abastadas tendem a encontrar em sua trajetória educacional melhores condições de aprendizado e, com isso, alcançar maiores níveis de proficiências nas avaliações em larga escala; num círculo virtuoso, o desempenho mais elevado lhes garante uma trajetória regular, sem reprovações e abandonos, e esta, por sua vez, os compele a alcançar novos resultados frutíferos no período seguinte (CORREA, 2013; BOF; OLIVEIRA; BARROS, 2018). Logo, a obtenção de sucesso no passado é, senão um garantidor, ao menos um facilitador da obtenção de sucesso no futuro.

Já a hipótese das vantagens compensatórias, por sua vez, caminha em um sentido distinto do das cumulativas, embora não exatamente oposto. De acordo com o proponente dessa abordagem, o sociólogo Fabrizio Bernardi (2012; 2014), a ideia central é a de que as trajetórias de vida de indivíduos de origem social privilegiada são menos dependentes de seus resultados anteriores. Ainda que encontrem obstáculos no percurso de sua escolarização, tais crianças e jovens encontrariam meios, provenientes de sua posição social, para compensar tais desvantagens e, assim, auferir ganhos que jovens de camadas populares não conseguiriam sem uma dose maior de esforço. Para usar uma expressão de Bernardi (2012, p. 169), é como se os estudantes de camadas abastadas usufruíssem de uma "segunda chance" – uma salvaguarda, uma proteção – contra seus eventuais fracassos. Há duas implicações desse debate que nos interessam mais diretamente. Primeira: as desigualdades de resultados educacionais serão tão maiores quanto menor for o desempenho escolar, justamente pelo efeito compensatório que a origem social apresenta sobre os mais privilegiados. Segunda: cada incremento no desempenho escolar pode ser bastante importante para os setores desprivilegiados, porque estes contam somente com o desempenho para alcançar algum sucesso educacional, haja vista que estão privados da compensação de desvantagens de base socioeconômica.

Elementos de compensação de desvantagens podem ser encontrados em Goldthorpe (1996), em Boudon (1981) ou mesmo em Bourdieu (2009, 2015a, 2015c) quando este afirma que as elites francesas são menos dependentes do capital escolar para reprodução de sua posição social em razão do acúmulo de capital econômico e cultural – ou, em clássico estudo por ele citado, "os estudos mal feitos de um filho da burguesia não valem o mesmo que os estudos bem feitos de um filho de funcionário" (GOBLOT, 1925 *apud* BOURDIEU, 2009, p. 220). Entretanto, até recentemente não se havia observado uma sistematização desse campo de estudo, cuja abordagem foi formalizada por Bernardi (2014) apenas na última década, período no qual essas indagações ganharam novo fôlego. Em maior ou menor grau de aproximação com o objeto desta pesquisa, evidências de vantagens compensatórias foram descritas para inúmeros países, quais sejam: Alemanha (HARTLAUB; SCHNEIDER, 2012), China (LI, 2019), Espanha (BERNARDI, 2012; BERNARDI; CEBOLLA, 2014; TROIANO;

[14] Para saber mais sobre o entendimento bourdieusiano a respeito dos capitais e de seu processo de conversão/reconversão, ver Weininger (2015).

TORRENTS; DAZA, 2019), Estados Unidos (CARNEIRO; HECKMAN, 2003; CONLEY; GLAUBER, 2006); Finlândia (PRIX; EROLA, 2017; LEHTI; EROLA; KARHULA, 2019), França (BERNARDI, 2014; BERNARDI; CEBOLLA-BOADO, 2014; HERBAUT, 2019), Itália (BERNARDI; TRIVENTI, 2018), entre outros, além de comparações internacionais com foco em nações desenvolvidas (BLOSSFELD *et al.*, 2016; TANSKANEN; EROLA; KALLIO, 2016; GRÄTZ; WIBORG, 2020). Para o Brasil, desconheço qualquer registro nessa direção, ou que pelo menos coloque o debate nesses termos.

As vantagens cumulativas e compensatórias representam avanços a partir da clássica distinção entre efeitos diretos e indiretos, forçando-nos a complexificar o entendimento sobre a relação entre fatores adscritos e desempenho na geração de um determinado resultado educacional. Em vez de uma visão aditiva de que as desigualdades socioeconômicas e de desempenho se somariam por uma via direta e outra indireta, o debate das vantagens cumulativas e compensatórias nutre a perspectiva de que os efeitos diretos e indiretos podem ser heterogêneos a depender da classe de origem, isto é, há uma interação entre tais efeitos que responde a condicionantes sociais específicos de cada segmento populacional (BERNARDI; TRIVENTI, 2018; TROIANO; TORRENTS; DAZA, 2019). Em que circunstâncias as vantagens se acumulam ou se compensam, para quais grupos sociais, com qual magnitude e com quais impactos sobre o destino educacional são questões em aberto sujeitas a variações no tempo e no espaço, a depender das configurações políticas, econômicas, sociais e culturais de cada sociedade em determinado período. O desafio ao qual esta pesquisa se coloca é investigar a ocorrência desses fenômenos na estruturação das desigualdades de acesso à graduação no Brasil.

3.2 Dados, variáveis e métodos

Neste e no próximo capítulo, utilizo um painel da coorte de jovens egressos do ensino médio de 2012, em que cada indivíduo é acompanhado de 2013 a 2017, ou seja, por cinco anos após a conclusão da educação básica. Com o intuito de explicar o painel e as análises desenvolvidas, esta seção é dividida em quatro partes: bases de dados, variáveis, estratégia empírica e perfil da coorte. Para fins de parcimônia, explicarei somente o estritamente necessário para se compreender os resultados e a discussão. Detalhes adicionais sobre a construção do painel, as definições operacionais e demais informações complementares podem ser encontrados no Apêndice A.

3.2.1 Bases de dados

O painel acompanha a coorte de egressos do ensino médio, segundo a edição de 2012 do Censo da Educação Básica (CEB ou Censo Escolar). Essa coorte engloba 1,7 milhão de

jovens que diplomaram naquele ano o ensino médio regular, tanto no ramo comum quanto no profissionalizante (integrado à educação técnico-profissional ou normal/magistério); estão excluídos, portanto, os não concluintes e os egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou de qualquer outra série ou modalidade que não certifique o ensino médio regular. Foram mantidos apenas os jovens entre 16 e 22 anos, que representam 97% dos egressos. Para localizar esses jovens nas demais bases de dados, foi necessário trabalhar com uma chave de identificação individual: o Cadastro de Pessoa Física (CPF).[15]

Esses indivíduos foram rastreados, por meio do CPF, em cada edição do Censo da Educação Superior (CES) entre 2013 e 2017, na perspectiva de identificar quem ingressou no ensino superior no prazo de cinco anos após a conclusão da escolarização básica, para composição da variável dependente. Será considerado exclusivamente o primeiro ingresso do indivíduo, não sendo computadas eventuais desistências e reingressos no sistema. Por ora, tampouco será considerado o tipo de instituição ou curso em que o jovem tenha porventura ingressado – essa discussão será explorada no Capítulo 4.

Para gerar as variáveis independentes, foram adicionados dados do sistema de inscrição, do questionário socioeconômico e do desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2012 a 2016. Essas bases contemplam uma miríade de informações sobre a família, o domicílio e a trajetória escolar dos candidatos – declaradas pelo próprio respondente durante a inscrição no exame –, acrescida das notas obtidas em cada uma das quatro áreas de conhecimento da prova. Com relação a qual edição do Enem utilizar para cada indivíduo, optei por aquela imediatamente anterior ao ingresso no ensino superior, por refletir as informações mais próximas do momento de candidatura ao ingresso. Caso o indivíduo não tivesse ingressado, ou não tivesse participado da edição do Enem anterior ao ingresso, uso a edição mais recente, por ser a melhor informação disponível sobre aquele candidato e que possivelmente reflete a melhor condição para disputar uma vaga.

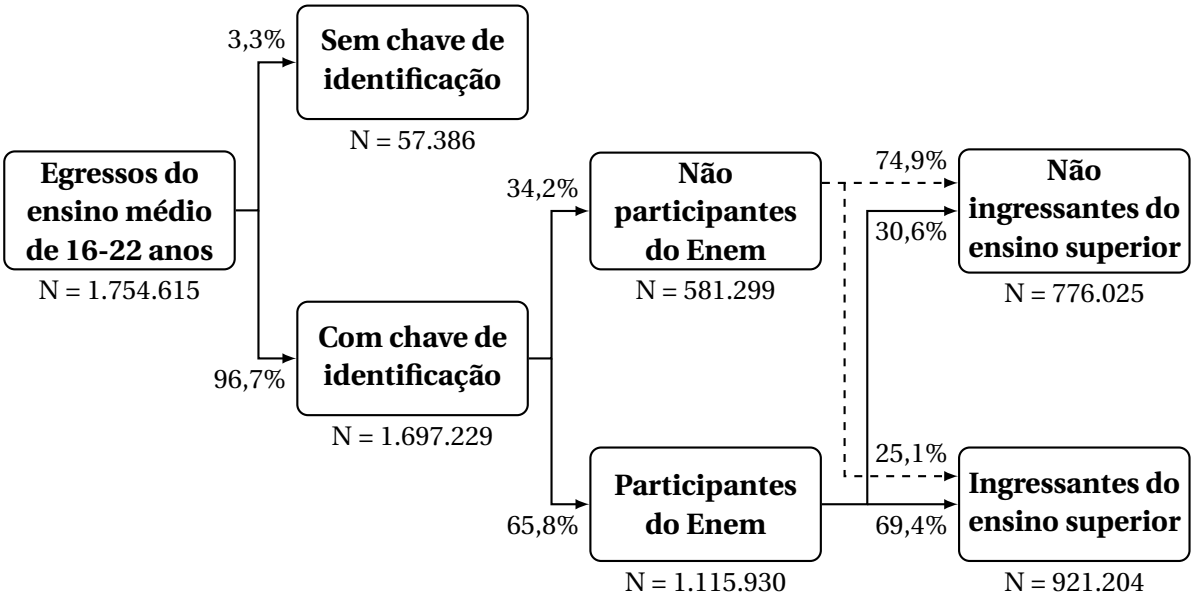
Na Figura 16, estão ilustrados o universo de análise e suas respectivas subpopulações. Do total de egressos do ensino médio de 2012, foram excluídos cerca de 57 mil (3,3%) sobre os quais não disponho de informação do CPF. Dos quase 97% incluídos na análise, cerca de dois terços (65,8%) participou de alguma edição do Enem entre 2012 e 2016.[16] Por mais que a participação no Enem seja importante para acessar o ensino superior, não é um pré-requisito. De um lado, 69,4% dos egressos que participaram do Enem ingressaram no ensino superior; outros 30,6% não lograram acessar esse nível de ensino. De outro lado, entre quem não participou do Enem, as proporções praticamente se invertem: 74,9% não ingressaram no ensino superior, enquanto 25,1% ingressaram.

Para a geração dos resultados, o quantitativo de indivíduos utilizados são os 1.115.930

[15] Para entender questões éticas e de segurança no uso dessa variável, ver Seção A.2 do Apêndice A.

[16] Como participantes do Enem, são contabilizados apenas os indivíduos com nota nas quatro provas objetivas do exame e com respostas válidas para os itens do questionário socioeconômico empregados como variáveis independentes.

Figura 16 – Diagrama da população e subpopulações do painel de egressos do ensino médio – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

egressos que participaram de alguma edição do Enem. Mesmo sabendo que essa escolha acarreta a perda de um terço (34,2%) da base, não será possível executar nenhuma das análises multivariadas sem que se tenha informações válidas das variáveis de interesse, por sua vez construídas a partir do Enem. Logo, é preciso reconhecer que esta pesquisa permitirá um retrato das desigualdades de acesso somente entre quem conclui o ensino médio e se candidata ao exame. Mais adiante, discuto as implicações desse viés de seleção para a interpretação dos resultados.

A despeito disso, o painel é bastante representativo de quem ingressa no ensino superior. Entre os 921 mil que o fizeram, 84,1% participaram de alguma edição do Enem, e somente 15,9% não participaram (dados não ilustrados). Em contrapartida, entre os 776 mil que não ingressaram no ensino superior, 43,9% participaram do Enem, contra 56,1% que não participaram. Ou seja, os dados permitem uma cobertura bastante elevada dos jovens egressos que, no prazo de cinco anos, ingressaram no ensino superior. O mesmo não se pode dizer daqueles que não ingressaram e, principalmente, que não chegaram a se candidatar – trata-se de um público sobre o qual é mais difícil de obter informações, exigindo futuros recortes de pesquisa para aprofundamento.

3.2.2 Variáveis

As três principais variáveis são: o ingresso no ensino superior (variável dependente), a renda domiciliar *per capita* e o desempenho no Enem (variáveis independentes). A estas, somam-se sete outras variáveis independentes incluídas para fins de controle. Cada tipo de variável é discutida em seção específica.

3.2.2.1 Variável dependente

O ingresso no ensino superior é estudado por meio de uma variável categórica dicotômica cujos valores são: 0 = não ingresso; 1 = ingresso. Essa variável se baseia nos estudos de transição educacional, expressando binariamente a ocorrência de um evento entre a população elegível para tal (ver BRITO, 2014, Capítulo 3). Como já afirmei, considero somente o primeiro ingresso e ignoro os acontecimentos que eventualmente se deram após o acesso à graduação.

3.2.2.2 Variáveis de interesse

No debate entre mérito e berço, as duas principais variáveis que representam, com as devidas ressalvas, as características adscritas e adquiridas dos indivíduos são: renda domiciliar *per capita* (*proxy* do NSE) e nota média no Enem (*proxy* do desempenho). Abaixo, explico seus fundamentos:

a) **Renda domiciliar *per capita*:** calculada pelo ponto médio da faixa de salário mínimo dividido pelo número de habitantes no domicílio, a partir do questionário do Enem, e em seguida recodificada em quintos de renda na forma de uma variável categórica ordinal; a análise privilegiará a comparação entre o primeiro quinto (1ºQ) e o último quinto (5ºQ), os quais representam, respectivamente, os jovens pertencentes aos segmentos 20% mais pobres e 20% mais ricos dos egressos do ensino médio participantes do Enem. É bem documentada na literatura nacional e internacional a associação positiva entre renda domiciliar e as probabilidades de transição educacional (SILVA; HASENBALG, 2002; SIRIN, 2005; MILESI, 2010; MONT'ALVÃO, 2011; BRITO, 2014). Ao lado disso, a persistência de elevados níveis de desigualdade de renda no Brasil (MEDEIROS; SOUZA, 2016; SOUZA, 2018) e no mundo (MILANOVIĆ, 2016) sublinha a relevância de se tomar os rendimentos familiares como variável de análise;

b) **Nota média no Enem:** variável intervalar computada a partir da média aritmética simples das notas nas quatro provas objetivas do Enem (Linguagens e Códigos; Matemática; Ciências Humanas; e Ciências da Natureza), não tendo sido considerada a nota na Redação. Somente foram contabilizadas as notas dos indivíduos presentes nos dois dias de prova e que não haviam sido eliminados por qualquer motivo. A escala de proficiência do Enem varia, teoricamente, de 0 a 1.000 pontos, comparável desde a edição de 2009, e cada prova é composta de 45 questões de múltipla escolha, elaboradas a partir de uma matriz de referência curricular que reflete os principais conteúdos esperados para o ensino médio brasileiro (INEP, 2013).[17] Um leque relativamente recente de pesquisas tem analisado o desempe-

[17] Para conhecer a matriz de referência do Enem, ver publicação no Portal do Inep. Disponí-

nho dos estudantes no Enem e sugerido interpretações para as desigualdades de acesso ao ensino superior (*e.g.*, TRAVITZKI, 2013; ANDRADE, 2017; NASCIMENTO, 2019; NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020; SILVA *et al.*, 2020).

3.2.2.3 Variáveis de controle

Para conferir maior grau de robustez às análises, foram acrescidas sete variáveis de controle:

a) **Sexo:** variável categórica nominal cuja referência é o sexo feminino. Com a democratização das oportunidades educacionais ao longo do último século, as mulheres apresentaram os maiores ganhos relativos e, com isso, superaram os homens em um conjunto de indicadores educacionais, tais como a conclusão da educação básica e o ingresso no ensino superior (CARVALHO, 2009; ROSEMBERG; MADSEN, 2011; MENDES *et al.*, 2021). Esse fenômeno é conhecido na literatura como "reversão do hiato de gênero" (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 131). Nos estudos de transição, tem sido observado que as vantagens históricas na escolarização dos homens são invertidas em prol das mulheres entre as coortes mais recentes (RIBEIRO, 2009; BRITO, 2014; CASEIRO, 2016);

b) **Cor/raça:** variável categórica nominal que simetricamente divide duas subpopulações: brancos/amarelos (referência) e pretos/pardos/indígenas.[18] Um conjunto de evidências tem reforçado que as desigualdades raciais são perceptíveis mesmo quando se controla pelo nível socioeconômico familiar, o que corrobora a persistência de consequências do racismo sobre a estruturação de oportunidades educacionais mesmo entre indivíduos de meios sociais similares (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019). Com a preocupação em torno da inclusão racial no ensino superior, no contexto das políticas de ação afirmativa (SENKEVICS; MELLO, 2019; VIEIRA; ARENDS-KUENNING, 2019), mostra-se incontornável trazer à baila a variável cor/raça;

c) **Idade:** variável intervalar referente à idade no ano de conclusão do ensino médio. Idades mais avançadas (acima de 18 ou 19 anos) refletem trajetórias irregulares na educação básica por entrada tardia, reprovação ou abandono, associadas a piores desempenhos em testes de larga escala e dificuldades de progressão educacional (FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002; PAZELLO; FERNANDES; FELÍCIO, 2005; SOARES, 2007; LUZ, 2008; MILESI, 2010; SOUZA *et al.*, 2012; CORREA; BONAMINO; SOARES, 2014; OECD, 2016). Restrinjo a população à faixa etária entre 16 e 22 anos para evitar jovens em fases da vida muito distintas, para os quais as questões de

vel em: <https://web.archive.org/web/20210927012826/https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em: 26 set. 2021.

[18] Para ler mais sobre a agregação de categorias raciais, ver Rafael Osorio (2003).

acesso ao ensino superior podem não ser formuladas de maneira comparável (ver SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018);

d) **Escolaridade parental:** variável categórica ordinal do nível de escolaridade mais elevado do pai ou da mãe segundo informado no questionário do Enem, aqui organizado em três níveis: até o ensino fundamental; ensino médio; e ensino superior/pós-graduação. Há diversas maneiras de se empregar a escolaridade dos pais para análise da estratificação educacional. Enquanto alguns autores preferem somar o total de anos completos de estudo do pai e da mãe (HOUT; RAFTERY; BELL, 1993; LUCAS, 2001; HOUT, 2006; para o caso brasileiro, FERNANDES, 2004; TORCHE, 2010; RIBEIRO, 2011), outros utilizam apenas a escolaridade da mãe (SILVA; HASENBALG, 2000) ou do pai, como na maior parte da coletânea de Shavit e Blossfeld (1993). Há autores que sintetizam a escolarização de ambos os pais por meio do cálculo da média de anos de estudo (TREIMAN; YAMAGUCHI, 1993; AYALON; SHAVIT, 2004) ou do nível de escolaridade mais alto entre ambos (JONSSON, 1993; KESLER, 2003; MILESI, 2010; ROKSA; VELEZ, 2010; KARLSON, 2011; SHAVIT; ARUM; GAMORAN, 2007; para o caso brasileiro, MARTELETO; MARSCHNER; CARVALHAES, 2016). Escolher entre a melhor estratégia depende, fundamentalmente, dos contextos nacionais e das possibilidades metodológicas, pois, independentemente da estratégia adotada, os resultados dos estudos convergem na conclusão de que escolaridades parentais mais elevadas estão associadas a maiores taxas de transição educacional entre filhos e filhas;

e) **Características escolares:**

- **Categoria administrativa:** as dependências administrativas federal, estadual, municipal e privada compõem uma variável categórica nominal. Embora seja de amplo conhecimento que o NSE do alunado é um fator crucial na determinação da qualidade do estabelecimentos, inúmeras pesquisas reconhecem que somente o *background* familiar não explica a qualidade. Fatores como a infraestrutura escolar; a adequação da formação e as condições de trabalho docente; e o efeito de pares também contam. No geral, estabelecimentos privados e federais apresentam os melhores indicadores escolares e destacam-se nas avaliações em larga escala (CURI; MENEZES FILHO, 2013; SOARES; ALVES, 2013; MORAES; BELLUZZO, 2014; KARINO; LAROS, 2017; FERRÃO *et al.*, 2018; NASCIMENTO, 2019; SOUSA *et al.*, 2019). A categoria de referência é o estrato mais numeroso entre egressos do ensino médio: a rede estadual;
- **Área geográfica:** variável categórica nominal que assume dois valores: urbana e rural, sendo a primeira a categoria de referência. São conhecidas as diferenças de localidade geográfica na qualidade e extensão da oferta educacional, com resultados sistematicamente inferiores para as zonas rurais (SILVA; HASENBALG,

2002; MONT'ALVÃO, 2011; CASEIRO, 2016; SANTOS, 2017; FERRÃO *et al.*, 2018; SALATA, 2018);

– **Unidade da Federação:** as 27 unidades da Federação (UF) estão representadas em uma variável categórica nominal. Tradicionalmente, os estudos de transição mobilizam indicadores de região ou UF de residência dos indivíduos, haja vista que a localização geográfica influencia na extensão e na qualidade da oferta educacional (CASTRO, 2000; VIGGIANO; MATTOS, 2010; FERRÃO *et al.*, 2018; SANTOS, 2019), com tendência a beneficiar as regiões Sul e Sudeste sobre as demais. A categoria de referência é a UF mais populosa, isto é, São Paulo.

Além destas, outras variáveis de controle foram testadas: o estado civil, o exercício de atividade remunerada e a última série concluída no ensino médio (3ª, 4ª ou não seriada do ensino médio comum, técnico-profissional ou normal/magistério). Nenhuma dessas, contudo, apresentou contribuição relevante aos modelos[19] e por isso foram excluídas das análises finais para fins de parcimônia.

3.2.3 Estratégia empírica

Por ora, a análise das desigualdades de acesso se centram sobre dois resultados distintos: o ingresso no ensino superior e, complementarmente, o desempenho no Enem. Dada a natureza particular de cada uma dessas variáveis, elas ensejam estratégias empíricas diferentes, discutidas a seguir.

3.2.3.1 Ingresso no ensino superior

O cerne da análise se concentra sobre um conjunto de regressões logísticas das probabilidades de ingresso no ensino superior. Regressões logísticas são funções estimadas pelo método de máxima verossimilhança (*maximum likelihood*) particularmente úteis para variáveis dependentes dicotômicas (LONG; FREESE, 2014; HARRELL, 2015), isto é, que assumem somente duas condições possíveis (no caso, 0 = não ingresso; 1 = ingresso). Considerando que a probabilidade de ocorrência desse evento varia entre 0 e 1, impõe-se uma restrição sobre a modelagem estatística, a qual precisa considerar a existência de valores que ultrapassam esses limites, ainda que sua ultrapassagem seja teoricamente impossível. Por isso, um conjunto de transformações é aplicado sobre a variável dependente, convertendo-a para uma escala *logit* (*i.e.*, o logaritmo natural da chance de ocorrência do evento), que admite valores em uma amplitude de $-\infty$ a $+\infty$ (SINGER; WILLET, 2003). Posteriormente, procedimentos pós-estimatórios reconvertem esses coeficientes para uma escala de probabilidade, passível de ser interpretada sociologicamente.

[19] Segundo as reduções marginais no Bayesian Information Criterion (BIC) ou Akaike Information Criterion (AIC) (ver LONG; FREESE, 2014).

Para estimar as probabilidades de ingresso ao ensino superior, ajustei uma série de modelos *logit* baseados nos modelos de transição de Mare (1981), com a adição de um termo de interação entre renda e nota, inspirado em Morgan (2012). No Brasil, inúmeras pesquisas empregaram estratégias similares para o estudo das transições educacionais, já revisadas na Seção 2.3 do Capítulo 2. O diferencial deste estudo, conforme já enfatizado, é incluir na modelagem o desempenho dos jovens, e não apenas o NSE.

A especificação do modelo é descrita de maneira simplificada na Equação 3.1:

$$\log_e\left(\frac{P_i}{1-P_i}\right) = \beta_0 + \beta_1 \text{Renda}_i + \beta_2 \text{Nota}_i + \beta_3 (\text{Renda} * \text{Nota})_i + \beta_k X_{ik} + \varepsilon_i \tag{3.1}$$

Nessa equação, são modeladas as probabilidades de um indivíduo i efetuar a transição médio-superior, independentemente do ano de ocorrência desse evento, em função de um conjunto de preditores, com ênfase nos efeitos principais da renda domiciliar *per capita* (β_1Renda), nos efeitos principais do desempenho (β_2Nota) e nos efeitos interativos de renda e desempenho (β_3Renda $*$ Nota), além do vetor de controles ($\beta_k X_k$). Finalmente, β_0 é uma constante e ε, o termo de erro idiossincrático.

Há dois cuidados a se atentar no emprego de regressões logísticas. Primeiramente, seus resultados são gerados em uma escala pouco inteligível (*logit*), especialmente quando se inclui termos de interação (os quais complexificam a interpretação dos coeficientes das variáveis, agora compostos por efeitos principais e por efeitos interativos). Para tanto, um conjunto de procedimentos pós-estimatórios e de visualização de dados é necessário para possibilitar a apresentação, a leitura e a interpretação dos resultados. Inspiro-me em uma série de autores (LONG; FREESE, 2014; BREEN; KARLSON; HOLM, 2018a; LONG; MUSTILLO, 2018; MIZE, 2019) para desenvolver medidas de significado substantivo para a teoria social e formas gráficas para ilustração didática dos resultados. Por esse motivo, evitarei a apresentação de dados na escala original da estimação, os quais serão fornecidos, na medida do necessário, no Anexo A.

Em segundo lugar, a estimação por máxima verossimilhança não permite a comparação direta entre coeficientes de diferentes grupos sociais em um mesmo modelo ou a comparação de coeficientes de um mesmo grupo em modelos distintos (mesmo se aninhados), em virtude de um processo intrínseco de reescalamento dos parâmetros estimados, conforme argumentam Breen, Karlson e Holm (2018a), Long e Mustillo (2018), Mize, Doan e Long (2019) e Kuha e Mills (2020). Para tanto, é preciso seguir técnicas específicas para permitir a comparação entre tais coeficientes de modelos não lineares. Aqui, utilizo o método Karlson-Holm-Breen (KHB), proposto originalmente em 2010 e explorado pelos proponentes e colaboradores em um conjunto de artigos (KARLSON; HOLM, 2011; KOHLER; KARLSON; HOLM, 2011; BREEN; KARLSON; HOLM, 2013; KARLSON, 2013).

O método KHB consiste em uma solução para o problema de reescalamento dos

parâmetros, permitindo, assim, que a comparação entre modelos indique diferenças na magnitude dos efeitos das variáveis em si, e não de outras questões intrínsecas da estimação. Para tanto, o que o método faz é extrair da variável mediadora Z (nota) a informação que não está contida na variável de interesse X (renda), por meio do cálculo dos resíduos R de uma regressão linear de Z sobre X. Em seguida, compara um modelo *completo* da variável dependente Y (ingresso) sobre X e Z com um modelo *reduzido* que substitui Z por R. Uma vez que R e Z diferem apenas no componente de Z que está correlacionado a X, o modelo completo não é mais preditivo do que o reduzido e, portanto, os resíduos têm os mesmos desvios-padrão. Com isso, dribla-se o problema intrínseco de comparação entre modelos não lineares.[20] Embora o método KHB não seja o único disponível para esse tipo de comparação – outros métodos já foram propostos por Erikson *et al.* (2005) e por Buis (2010) –, este me parece ser o mais utilizado na data corrente.[21]

3.2.3.2 Desempenho no Enem

Como uma análise complementar, mostrou-se necessário trazer à baila os diferenciais de desempenho no Enem em função das características demográficas e socioeconômicas da população de interesse. Para tanto, a Subseção 3.3.2 deste capítulo trata a nota média no Enem como variável dependente. O intuito não é se aprofundar nos fatores associados ao desempenho na prova, mas sim fornecer o mínimo de informações necessárias para se ter uma noção de grandeza das diferenças de desempenho entre os grupos socioeconômicos, com e sem as variáveis de controle.

O primeiro passo foi executar uma regressão linear da nota, como variável contínua, sobre a renda e demais controles. Regressões lineares são funções estimadas pelo método dos mínimos quadrados ordinários (MQO) cujos objetivos são descrever a associação entre duas ou mais variáveis dentro de uma amostra, em termos de magnitude e direção do relacionamento, e permitir inferências nos valores da variável dependente a depender dos valores das demais variáveis (HOFFMANN, 2010). O método MQO, por sua vez, realiza cálculos aritméticos que permitem reduzir ao mínimo os resíduos, isto é, as distâncias dos valores observados na amostra e os estimados pelo modelo (WOOLDRIDGE, 2016). Para tanto, os resultados de uma regressão linear devem ser sempre lidos em termos de efeitos médios: qual é a variação média esperada da variável dependente (Y) para cada variação unitária da variável independente (X), controlando-se pelas demais variáveis.

O modelo linear é dado simplificadamente pela Equação 3.2:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Renda}_i + \beta_k X_{ik} + \varepsilon_i \tag{3.2}$$

[20] Para uma explicação didática do método, ver Kohler, Karlson e Holm (2011).

[21] Recentemente, os proponentes apresentaram uma reformulação do método KHB que o torna ainda mais simples e acessível (ver BREEN; KARLSON; HOLM, 2018b).

Nesse modelo, são estimadas as notas (Y) de um indivíduo i em função dos quintos de renda domiciliar *per capita* (β_1Renda) e de um vetor de controles ($\beta_k X_k$), sendo β_0 o intercepto e ε, o termo de erro idiossincrático. Esse modelo nos permite visualizar a associação entre a renda e a nota, tudo o mais constante.[22]

Após executar uma regressão linear múltipla, ajusto uma modelagem não linear para estimar as probabilidades de os indivíduos obterem determinada fração de desempenho. Isto é, agrego a nota média no Enem em décimos, em ordem crescente $(1, 2, 3, \ldots, 10)$. Em seguida, executo uma regressão *logit* ordinal, indicada para variáveis dependentes expressas na forma de categorias ordinais (LONG; FREESE, 2014; LIU, 2016). Esse modelo parte do pressuposto de que há uma correlação entre os valores da variável dependente e dos preditores (*i.e.*, quanto maior a renda, maior a probabilidade de alcançar uma nota acima de um determinado decil; ou, do contrário, quanto maior a idade, menor essa probabilidade). Porém, não se toma como premissa uma congruência na distância entre os valores da variável dependente, ou seja, a probabilidade de se obter uma nota do 2º décimo de desempenho não é necessariamente o dobro de se obter uma nota do 1º décimo. Isso acontece porque o valor, em si, da variável não é importante (*i.e.*, 2 não é o dobro de 1); mas sim que há um ordenamento entre os valores de modo que, quanto maior, mais elevada é a magnitude da dimensão a ser mensurada.

O modelo *logit* ordinal trabalha com o conceito de uma variável latente contínua por trás das categoriais ordinais observadas. Logo, os dez décimos de nota expressam frações separadas por limiares ou pontos de corte (τ_m), de modo que a probabilidade de estar em um determinado décimo corresponde à área entre cada par de pontos de corte, havendo um total de nove pontos ($m = 1, 2, 3, \ldots, 9$). Assim, a Equação 3.3 estima a chance de um determinado resultado como uma razão entre a probabilidade de se encontrar em ou abaixo de um ponto de corte m e a probabilidade de se encontrar acima do mesmo ponto de corte.

$$\Omega_{\leq m|>m}(x) = \frac{\Pr(y \leq m|x)}{\Pr(y > m|x)} \tag{3.3}$$

Finalmente, para a estimação dos coeficientes das variáveis independentes, a Equação 3.4 expressa sucintamente o modelo completo:

$$\ln \Omega_{\leq m|>m} = \tau_m - [\beta_0 + \beta_1 \text{Renda}_i + \beta_2 \text{Nota}_i + \beta_3 (\text{Renda} * \text{Nota})_i + \beta_k X_{ik} + \varepsilon_i] \tag{3.4}$$

Lê-se, nessa equação, que o logaritmo natural da chance de um indivíduo i se encontrar em determinado ponto de corte ($\ln \Omega_{\leq m|>m}$) como a diferença entre o limiar daquele ponto de corte (τ_m) e o vetor de variáveis independentes, entre as quais se destacam os efeitos principais da renda domiciliar *per capita* (β_1Renda), os efeitos principais do desempenho (β_2Nota) e os efeitos interativos de renda e desempenho (β_3Renda $*$ Nota), além do vetor de controles ($\beta_k X_k$), a constante (β_0) e o termo de erro idiossincrático (ε).

[22] A expressão "tudo o mais constante" – tradução do latim *"ceteris paribus"* (WOOLDRIDGE, 2016) – é usual na estatística como sinônimo de "controlando-se pelas demais variáveis".

3.2.4 Perfil da coorte

Para finalizar a parte metodológica, esta seção reúne informações sobre o perfil da coorte, com dois objetivos: conhecer as principais características dos jovens que concluíram o ensino médio em 2012 e comparar o perfil do conjunto da coorte com o da amostra participante do Enem – vale lembrar que, da próxima seção em diante, os resultados se referem exclusivamente aos egressos com participação válida nas quatro provas do exame. Uma vez que essa limitação pode refletir efeitos de seleção, haja vista que a participação no Enem não é aleatória do ponto de vista socioeconômico (INEP, 2013; 2015), é necessário lançar luz sobre os contrastes entre essas duas subpopulações.

Na Tabela 4, constam um conjunto de estatísticas descritivas de características selecionadas, comparando os perfis de jovens.[23] Observa-se que em 2012 formaram-se no ensino médio regular 1,69 milhão de jovens entre 16 e 22 anos de idade, já excluídos aqueles sem chave de identificação. Mais da metade são mulheres (57,5%) e pretos, pardos ou indígenas (51,3%), e a grande maioria (82,1%) tem até 18 anos de idade. Quando se considera os participantes do Enem, a presença de mulheres se eleva para 59,0% da amostra; cai a proporção de pretos, pardos ou indígenas para 49,5%; na questão etária, cresce também a presença de jovens de até 17 anos de idade, enquanto se mantém estável a participação daqueles com 18 anos.

Com base na diferença entre a faixa etária dos jovens e a idade esperada para a conclusão da etapa, os dados apontam que 17,3% dos jovens terminaram o ensino médio com atraso escolar; considerando-se apenas os participantes do Enem, o percentual de defasados cai para 11,9% da amostra (dados não ilustrados). Embora elevadas, tais proporções são inferiores à distorção série-idade de 26,8% observada para 3ª série do ensino médio em 2012.[24] É bem documentada a associação entre reprovação, defasagem escolar e desistência, de modo que os jovens que não concluem o ensino médio tendem a acumular mais defasagens do que aqueles que o fazem (LEON; MENEZES FILHO, 2002; SOUZA *et al.*, 2012; SHIRASU; ARRAES, 2015; SIMÕES, 2019); assim, por terem concluído o ensino médio, os jovens da coorte estudada tendem a apresentar uma trajetória mais regular/menos acidentada.

Como esperado, a maioria dos estudantes concluiu o ensino médio na rede estadual (81,3%), seguida pela rede privada (16,9%); já as redes municipal e federal responderam, juntas, por apenas 1,8% do total. Considerando-se apenas os egressos que se candidataram ao Enem, há um crescimento relativo na proporção dos diplomados da rede privada (21,7%) em detrimento da estadual (76,1%). Embora sejam minoritárias na oferta de ensino médio, as escolas particulares responderam, em 2012, por 44,6% dos ingressantes nas instituições

[23] Informações sobre a unidade da Federação são apresentadas na Tabela 17 do Anexo A.

[24] Para conhecer a distorção série-idade e outros indicadores de rendimentos e transição na educação básica, acessar a página de indicadores do Portal do Inep. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210927012946/https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 26 set. 2021.

Tabela 4 – Quantitativo (N) e percentual válido (%) de características selecionadas dos jovens egressos do ensino médio – Brasil, coorte 2012

Variáveis	Egressos do ensino médio		Egressos participantes do Enem	
	N	%	N	%
Sexo				
Feminino	975.679	57,5	658.877	59,0
Masculino	721.550	42,5	457.053	41,0
Cor/raça*				
Preta/parda/indígena	808.307	51,3	552.839	49,5
Branca/amarela	767.386	48,7	563.091	50,5
Faixa etária				
16-17 anos	886.943	52,3	651.811	58,4
18 anos	505.495	29,8	324.687	29,1
19-22 anos	304.791	17,9	139.432	12,5
Cat. adm. da escola				
Estadual	1.378.878	81,3	849.321	76,1
Privada	287.362	16,9	242.730	21,7
Federal	15.581	0,9	13.970	1,3
Municipal	15.408	0,9	9.909	0,9
Área geográfica				
Urbana	1.640.501	96,7	1.087.742	97,5
Rural	56.728	3,3	28.188	2,5
Total	1.697.229	100,0	1.115.930	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Nota: Estão excluídos os egressos sem chave de identificação (vide Figura 16).
* Para cômputo dos percentuais válidos de cor/raça entre "Egressos do ensino médio", estão excluídos 121.536 (7,2%) indivíduos sem declaração racial.
Abreviatura: Cat. adm. (categoria administrativa).

federais de educação superior (Ifes); em 2016, após o advento da política de cotas, a sobrerrepresentação dos egressos da rede privada caiu para 36,4% (SENKEVICS; MELLO, 2019), explicada em parte pela ação afirmativa (MELLO, no prelo). Há estudos que também observam sobrerrepresentação de egressos da rede federal no ensino superior (*e.g.*, NOGUEIRA *et al.*, 2017).

Para concluir a leitura da tabela, apesar de aproximadamente 15% dos jovens brasileiros viverem nas zonas rurais (segundo dados da Pnad), somente 3,3% dos egressos de 2012 concluíram o ensino médio nessas áreas; 2,5% entre participantes do Enem. Esse dado não apenas sugere o imperativo de deslocar-se aos centros urbanos para frequentar aulas, como também manifesta a tendência de êxodo rural que acompanha o prolongamento da escolarização em nível médio e, principalmente, superior (ALVES; DAYRELL, 2015), sobretudo entre as moças, que, no geral, encontram mais motivações para sair do campo e buscar uma profissão qualificada nas cidades (ZAGO, 2016). Como demonstra Robson dos Santos (2017), a idade dos 18 anos eleva ao máximo a tensão entre estudo e trabalho para jovens do meio rural: quem não completa a educação básica até esse momento, dificilmente o fará.

A respeito da renda domiciliar *per capita*, a Tabela 5 destrincha a quantidade de salários-mínimos (SM) e os rendimentos médios (em R$ de 2012) para cada quinto de renda,

Tabela 5 – Estatísticas descritivas de rendimentos, por quinto de renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012

Renda domiciliar *per capita*	Salários-mínimos				Rendimentos médios
	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo	(R$ em 2012)
1ºQ (20% mais pobres)	0,21	0,04	0,05	0,25	132,93
2ºQ	0,35	0,04	0,26	0,42	214,90
3ºQ	0,51	0,06	0,43	0,58	316,23
4ºQ	0,85	0,16	0,59	1,13	528,42
5ºQ (20% mais ricos)	2,47	1,53	1,17	20,00	1.534,56
Total	0,82	1,01	0,05	20,00	508,30

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Nota: Estão incluídos somente os egressos do ensino médio participantes do Enem (vide Figura 16).

entre egressos do ensino médio participantes do Enem. A tabela dá uma dimensão da profundidade da desigualdade social brasileira: enquanto os quatro quintos mais pobres não superam rendas médias inferiores a 1 SM por cabeça, o último quinto varia de 1,2 para até 20 SM.[25] Em média, os rendimentos do 5ºQ são 3 vezes maiores do que os do 4ºQ e assustadoramente 12 vezes maiores que os do 1ºQ. Pela magnitude dos desvios-padrão, também se percebe que o quinto mais rico é internamente mais desigual, decorrência da amplitude de rendimentos ser tão mais elevada que os demais. Não por menos, os resultados mais adiante indicam que o 5ºQ se diferencia enormemente dos demais, por exemplo, na distribuição de notas no Enem. De todo modo, apesar de os quatro quintos inferiores parecerem pouco distintos em termos de rendimentos médios, será possível notar que essas pequenas diferenças médias são suficientemente grandes para torná-los distintos em termos de probabilidades de ingresso no ensino superior.

A escolaridade parental também é bastante desigual entre as faixas de renda (vide Tabela 18 no Anexo A). Entre os egressos participantes do Enem, 41,1% são de famílias cujos pais estudaram até o nível fundamental, 36,0%, até o médio, e somente 22,9%, até o superior. Quando se desagrega pelos quintos de renda, as disparidades na educação parental se tornam evidentes. Entre os jovens do 1ºQ, 65,7% são filhos de pais que frequentaram até o fundamental, e pais de somente 5,3% completaram o nível superior; em contrapartida, 63,8% dos jovens do 5ºQ têm pais com diploma superior e apenas 9,7%, pais com fundamental. A associação entre renda domiciliar e educação dos pais será considerada, na medida do necessário, ao longo do capítulo.

[25] Para conhecer a dimensão da desigualdade de renda brasileira, tendo como referência a sociedade como um todo, ver Medeiros e Souza (2013), Medeiros e Souza (2016), Barbosa (2016), Souza (2018) e Barbosa, Souza e Soares (2020).

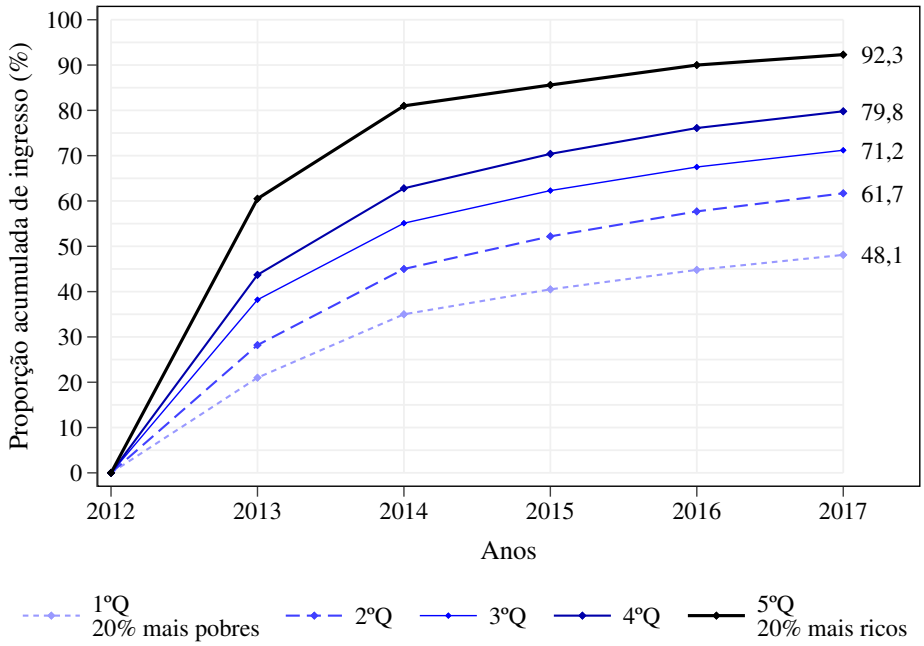
3.3 O mérito e o berço

Esta seção desenvolve os resultados e a discussão, girando em torno das seguintes questões: a nota importa para acessar uma graduação? Em que medida um nível socioeconômico privilegiado pode compensar desempenhos insuficientes? Ou, contrariamente, notas altas compensam um *background* socioeconômico menos abastado? O que esses padrões nos informam sobre a tensão entre o mérito e o berço na estruturação das oportunidades de acesso ao ensino superior? Para iniciar essa discussão, caracterizo as desigualdades de acesso ao ensino superior em uma perspectiva longitudinal.

3.3.1 Acesso desigual ao ensino superior

Em torno de 775 mil jovens (69,4%) entre os 1,12 milhões de egressos do ensino médio em 2012 ingressaram no ensino superior no prazo de cinco anos. Em contrapartida, aproximadamente 340 mil (30,6%) não o fizeram. Para destrinchar esses resultados, a Figura 17 ilustra a proporção acumulada de ingresso segundo a renda domiciliar *per capita*.

Figura 17 – Proporção acumulada de ingresso, por renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012

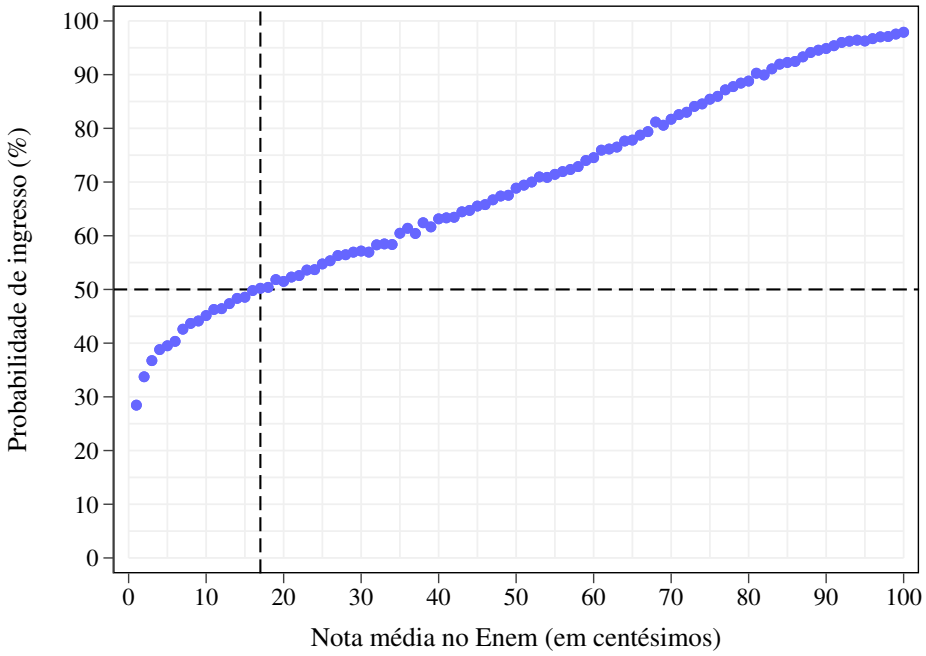


Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

Como esperado, o acesso à educação terciária é profundamente desigual, revelando fortes disparidades socioeconômicas entre jovens que ingressam ao longo do tempo. O trunfo de se construir um painel de egressos está justamente em acompanhar, no decorrer dos anos, como as desigualdades de acesso são construídas. Nota-se no gráfico a divergência na

transição médio-superior entre jovens de condições socioeconômicas díspares, evidenciada desde os primeiros anos. Ao final do período analisado, 92,3% dos egressos pertencentes ao quinto mais rico ingressam no ensino superior, em contraste à proporção de 48,1% entre os egressos do quinto mais pobre. Em grande parte, essa desigualdade de acesso se dá entre quem "passa direto" ou não, isto é, entre quem efetua ou não a transição para o ensino superior logo após completar a educação básica. Se pertencer ao quinto mais rico, a probabilidade de um jovem acessar uma graduação é de 60,5%; se pertencer ao quinto mais pobre, de apenas 21,0%. Esses números revelam que um hiato de quase 40 p.p. em 2013 é ampliado para aproximadamente 44 p.p. em 2017, de modo que 90% da disparidade final entre os quintos mais rico e mais pobre é construída logo após a conclusão do ensino médio. O painel demonstra, em suma, que o acesso à graduação prescinde de um largo intervalo temporal para criar um abismo entre jovens de distintos segmentos sociais: basta concluir o ensino médio para que as trajetórias dos egressos divirjam rápida e profundamente. Daqui até o final do capítulo, irei tratar somente do resultado ao final da série histórica.

Figura 18 – Probabilidade de ingresso, por desempenho – Brasil, coorte 2012



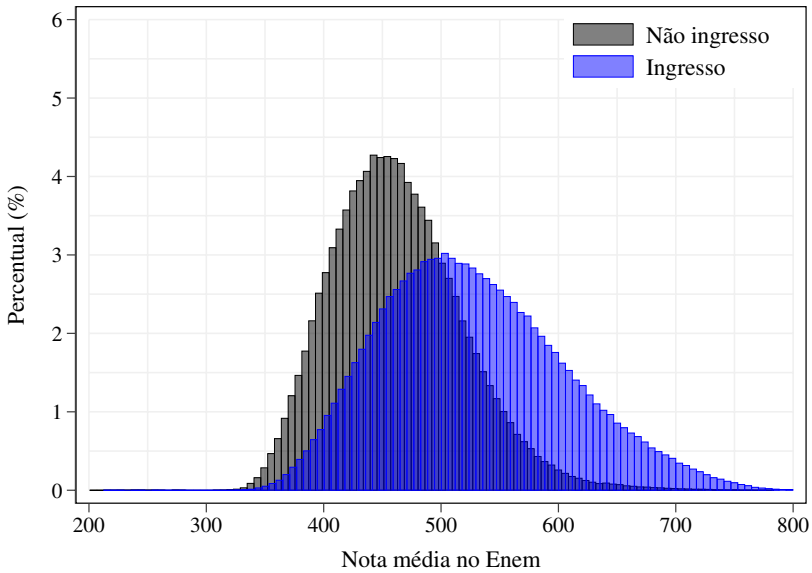
Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

Como a inclusão da nota altera a interpretação das probabilidades de acesso? A Figura 18 ilustra a probabilidade de ingressar no ensino superior em função do desempenho (*i.e.*, nota média nas quatro provas objetivas do Enem). Cada marcação representa um centésimo dos egressos, ordenados do menor para o maior desempenho no eixo horizontal.

Esse gráfico mostra que, para ter uma probabilidade de ingresso igual ou superior a 50%, é preciso se encontrar acima do percentil 17 (ou p17) de desempenho no Enem, equivalente a uma nota média de 433 pontos. Esse limiar de desempenho parece relativamente baixo pois, como discorri anteriormente, estamos tratando de um segmento selecionado

da juventude: jovens de 16 a 22 que concluíram o ensino médio em 2012 e participaram de alguma edição do Enem entre 2012 e 2016. O mesmo gráfico sugere que jovens acima do percentil 80 de desempenho passam a ter uma probabilidade de ingresso igual ou superior a 90%.

Figura 19 – Histograma do desempenho, por situação de ingresso – Brasil, coorte 2012



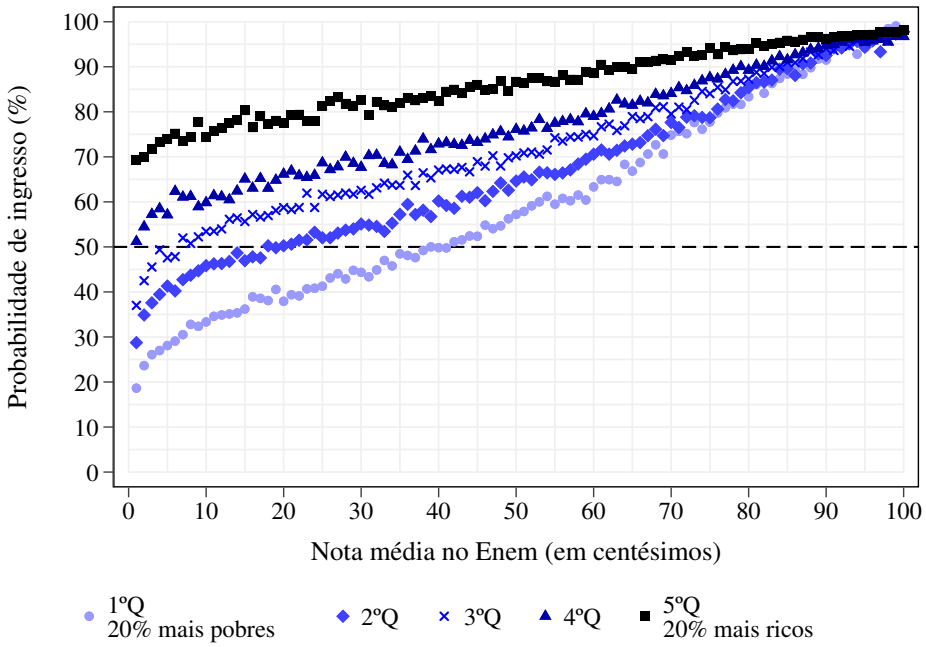
Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

Havendo uma relação quase linear entre a probabilidade de ingresso e os centésimos de desempenho, é esperado que jovens com maiores notas no Enem tenham chances mais elevadas de acessar uma graduação. No entanto, essa constatação não elimina a possibilidade de que jovens com desempenho idêntico possam ter destinos distintos, conforme o histograma da Figura 19. Entre quem ingressa, a nota média é 527 pontos e o desvio-padrão, 78 pontos; entre quem não ingressa, a média é 463 pontos, com desvio-padrão de 56 pontos. Diversos fatores – tais como a condição socioeconômica familiar, a localização geográfica, o curso e a universidade para os quais o jovem se candidata – podem explicar por que, de um lado, a distribuição de notas entre quem ingressa é muito mais dispersa do que entre quem não ingressa, e, de outro lado, há forte sobreposição de desempenho entre quem ingressa e quem não ingressa no ensino superior. De fato, a área sobreposta entre as curvas será a base para o argumento de que a nota não é o único, ou mesmo o principal, fator preditivo do ingresso.

Como a combinação de NSE e nota altera a interpretação das desigualdades de acesso? Na Figura 20, ilustro as probabilidades de ingresso segundo o desempenho, em centésimos, entre os quintos de renda domiciliar *per capita*.

Há três padrões importantes a se observar. No primeiro, tem-se que as probabilidades de ingresso no ensino superior partem de patamares mais elevados quanto maior a renda

Figura 20 – Probabilidade de ingresso por desempenho e renda familiar *per capita* – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

domiciliar: entre os jovens do primeiro centésimo de desempenho (*i.e.*, as menores notas no Enem, inferiores a uma média de 368 pontos), a probabilidade de ingresso no ensino superior é de aproximadamente 70% se o indivíduo pertencer ao quinto mais rico, e de 20% se pertencer ao quinto mais pobre. Isso revela um hiato de 50 p.p. entre jovens que obtiveram um desempenho baixíssimo no exame, mas, por outro lado, se diferem pela condição socioeconômica de suas famílias. Em outras palavras, o simples fato de alguns desses jovens pertencerem ao segmento mais rico dos candidatos eleva, de partida, sua probabilidade de acesso à graduação de 20% para 70%, ainda que tenham obtido as piores notas na prova.

Já no segundo, há forte convergência nas probabilidades de ingresso ao longo da escala de desempenho. Entre os jovens de desempenho excelente (acima do p90), as probabilidades de ingresso superam 90% para todos os segmentos de renda domiciliar – variando de 92% para o quinto mais pobre a 96% para o quinto mais rico –, o que, na prática, anula os diferenciais socioeconômicos nas probabilidades de ingresso. Evidentemente, essa constatação não implica dizer que jovens de baixo NSE terão chances idênticas de progredir e concluir seus cursos, ou que frequentam os mesmos cursos e instituições dos jovens de alto NSE. Por ora, desconsidero tanto a segregação interna do sistema, discutida no capítulo seguinte, quanto as dificuldades relativas à evasão que diferenciam trajetórias pós-ingresso, as quais não serão objeto desta tese.

Por fim, o terceiro e mais instigante padrão baseia-se na observação de que a curva de probabilidade de ingresso se torna mais inclinada quanto menor o NSE do indivíduo; caso contrário, não seria observada a convergência descrita no parágrafo acima. Cada acréscimo

de nota parece fazer mais diferença para os jovens mais pobres do que para os mais ricos; igualmente, a nota parece ter menos relevância entre os jovens mais ricos. Esse resultado sugere a existência de vantagens compensatórias a depender da origem familiar do candidato: para os mais ricos, a condição privilegiada torna a transição médio-superior menos dependente da nota, de tal maneira que o NSE compensa as defasagens educacionais que tais jovens por ventura apresentem. Para os mais pobres, por sua vez, o desempenho elevado – por mais improvável que seja sua ocorrência nessa população – pode compensar as defasagens socioeconômicas e garantir, mesmo tendo ele vindo de uma origem social desprivilegiada, uma vaga no ensino superior.

Em que pese a força dessas tendências, inúmeras perguntas seguem em aberto: qual é a probabilidade de estudantes de baixo NSE obterem notas elevadas e, simetricamente, de estudantes de alto NSE obterem notas baixas? Em que medida o alto NSE pode compensar o baixo desempenho e a nota pode compensar o baixo NSE? Esses resultados se sustentam quando novas variáveis são incluídas na análise? Responderei essas questões por etapas, começando pela primeira. A próxima seção é dedicada à compreensão dos determinantes de um desempenho elevado no Enem.

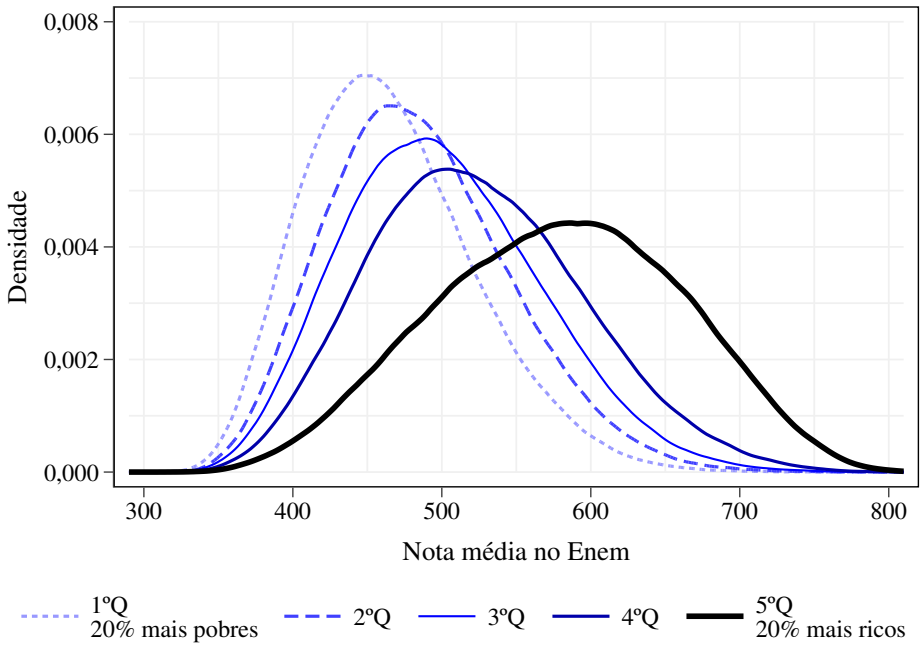
3.3.2 Quem alcança excelência no Enem?

Se a nota é tão fundamental nos processos seletivos, chegando ao ponto de compensar defasagens de origem, então é de suma importância entender quem alcança determinadas notas e como tais resultados respondem a desigualdades socioeconômicas. De partida, reitero que não é o objetivo deste trabalho investigar os fatores associados ao desempenho e, por isso, não irei me aprofundar nas modelagens estatísticas mais avançadas que têm sido mobilizadas para responder a essa questão (*e.g.*, TRAVITZKI; FERRÃO; COUTO, 2016; FERRÃO *et al.*, 2018; NASCIMENTO, 2019; ALVES, 2020). Ao contrário de pesquisas anteriores que visaram decompor a proficiência entre fatores associados à escola, à família e ao indivíduo, aqui irei regredir o desempenho sobre as mesmas covariáveis que utilizarei mais adiante na modelagem de acesso ao ensino superior. O intuito é compreender em que medida os dados em tela permitem estimar o peso da renda domiciliar sobre a composição da nota e, assim, fornecer evidências dos efeitos indiretos do NSE sobre as probabilidades de acesso à graduação.

A Figura 21 ilustra a associação entre NSE e nota. Quanto maior o quinto de renda domiciliar *per capita*, mais as curvas de distribuição do desempenho se deslocam para a direita, em direção aos valores mais elevados.[26] Para fins de comparação, a média de

[26] A correlação linear de Pearson entre a nota média no Enem e o logaritmo natural da renda domiciliar *per capita* é de 0,513 ($p < 0,001$), coerente com pesquisas anteriores que correlacionaram o desempenho com as características socioeconômicas dos estudantes no contexto brasileiro, com base tanto no Enem (BARROS *et al.*, 2019) quanto em outras avaliações em larga escala (FERRÃO *et al.*, 2018).

Figura 21 – Distribuição do desempenho no Enem, por renda familiar *per capita* – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

desempenho é de 466 pontos no quinto mais pobre (1ºQ) e 578 pontos no quinto mais rico (5ºQ) – diferença de 112 pontos, correspondente a 1,44 desvio-padrão (d.p.). Há, de fato, um grande hiato de desempenho entre os dois extremos de renda, que, como se observa no mesmo gráfico, pouco se sobrepõem. Ainda que a distribuição seja mais dispersa no quinto mais rico do que no mais pobre – 83 contra 58 pontos de desvio-padrão –, é inquestionável que são segmentos bastantes distintos em termos de probabilidade de obter um desempenho elevado. Comparações adicionais de desempenho entre os quintos de renda, cruzando-se com a escolaridade parental, podem ser encontradas na Tabela 19 do Anexo A.

Para avançar sobre os condicionantes do desempenho no Enem, estimei quatro modelos lineares pelo método MQO. No Modelo 1, a única variável independente são os quintos de renda domiciliar *per capita*; no Modelo 2, é acrescida a escolaridade parental; no Modelo 3, o sexo, a cor/raça e a idade; finalmente, o Modelo 4 adiciona as informações relativas à escola – categoria administrativa, área geográfica e UF. Entre os modelos, percebe-se um grande aumento do ajuste, com elevação do coeficiente de determinação (R^2) ajustado de 23,7% para 39,0%. Isso significa que, no modelo completo, quase dois quintos da variância total da nota pode ser explicada pelas variáveis independentes. Os resultados completos da regressão podem ser encontrados na Tabela 21 do Anexo A.

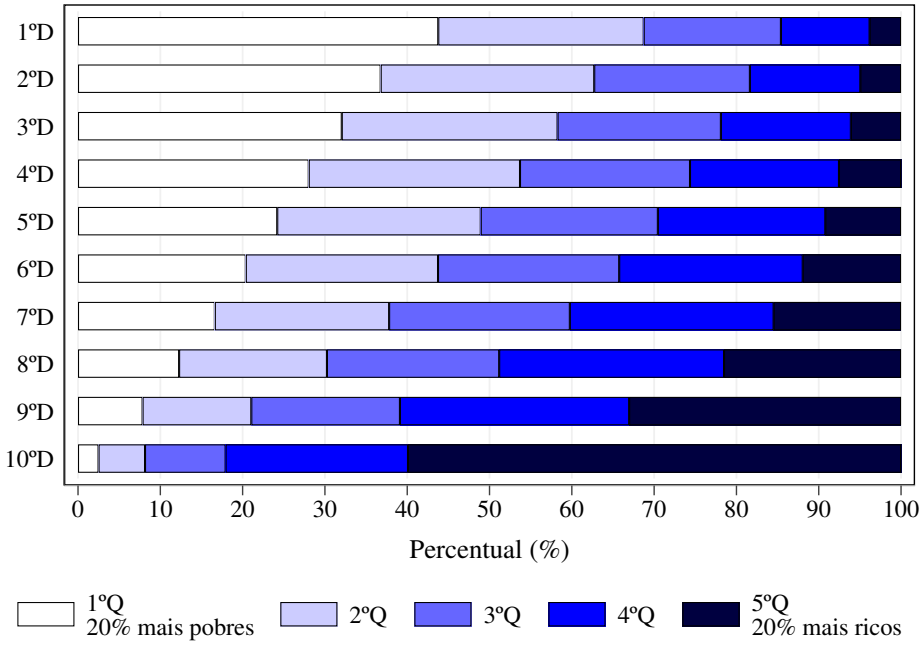
O que importa reter desses resultados é que, adicionados todos os controles (Modelo 4), a diferença média de 112 pontos (1,44 d.p.) entre o desempenho dos quintos mais rico e mais pobre cai para 50 pontos (0,64 d.p.). Na prática, isso significa dizer que pertencer aos 20% mais ricos entre os egressos candidatos ao Enem está associado, em média, a um

incremento de dois terços de desvio-padrão no desempenho, controlando-se pelas demais variáveis. Considerando o fato de que aproximadamente 64% dos jovens pertencentes ao quinto mais rico também são provenientes de famílias com nível superior completo, há um efeito adicional da escolaridade parental. Segundo o mesmo modelo, ter pelo menos um genitor com diploma de graduação está associado a uma elevação de 24 pontos (0,31 d.p.) na média do Enem, em relação a quem tem pais com nível fundamental. Em outras palavras, caso o jovem pertença, simultaneamente, a uma família do quinto mais rico e com nível superior, espera-se que apresente um desempenho cerca de um desvio-padrão acima de sua contraparte, tudo o mais constante.

A magnitude dessa desigualdade fica ainda mais visível quando se compara casos típicos, uma vez que a modelagem nos permite estimar o desempenho médio para indivíduos com características selecionadas. Uma jovem hipotética, de 17 anos de idade, residente em áreas urbanas do estado de São Paulo, tem a nota estimada em 598 pontos caso seja branca, egressa da rede privada e pertencente a uma família do segmento mais rico e com pelo menos um genitor com diploma de graduação. Se, por outro lado, fosse um rapaz negro, egresso de escola estadual, do segmento mais pobre e cujos pais completaram até o ensino fundamental, sua nota predita é de 477 pontos. Um hiato de 121 pontos (1,56 d.p.) segrega essas duas realidades. Dando um passo além, se o jovem desprivilegiado fosse dois anos mais velho que a primeira, ou seja, se tivesse concluído o ensino médio aos 19 anos de idade – uma situação recorrente no ensino médio brasileiro (PAKENAS; JESUS FILHO, 2017) –, seu escore cairia para 453 pontos e, portanto, a distância entre eles cresceria para 145 pontos, correspondente a 1,87 d.p. Retomando a Figura 18, 132 pontos (1,70 d.p.) separam o p20 do p80 de desempenho. Na prática, esses jovens hipotéticos aos quais me referi – a moça de 17 anos e o rapaz de 19 anos de idade – encontram-se para além desses dois extremos de proficiência, o que implica dizer que mesmo com idades próximas, habitando em contextos urbanos do mesmo estado, estão apartados em razão da escola que frequentam, da escolaridade dos pais, da renda familiar, do sexo e da cor/raça. São universos paralelos prestando uma mesma prova e competindo no mesmo processo seletivo.

Dada a forte associação entre o *background* socioeconômico dos jovens e o desempenho no exame – já corroborada por pesquisas anteriores (CURI; MENEZES FILHO, 2013; TRAVITZKI; FERRÃO; COUTO, 2016; BONETI; OLIVEIRA, 2017; NASCIMENTO, 2019; SANTOS, 2019; SILVA *et al.*, 2020) –, é possível supor que a probabilidade de pertencer aos maiores estratos de proficiência é, em si, um privilégio. Como ilustrado na Figura 20, obter nota acima do p90 garante uma probabilidade de acesso ao ensino superior maior que 90% para todas as classes sociais; mesmo acima do p80 já significa uma probabilidade de 83% para os candidatos do quinto mais pobre. Verificar como os segmentos de renda domiciliar *per capita* se distribuem ao longo da escala de proficiência no Enem é o próximo passo. Para tanto, a Figura 22 exibe a distribuição dos quintos de renda (Q) em cada um dos décimos de desempenho (D).

Figura 22 – Distribuição dos quintos de renda domiciliar *per capita*, por décimos de desempenho no Enem – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

Vê-se uma gradação bastante explícita em que a participação dos mais abastados cresce de acordo com a elevação no patamar de desempenho. Se atentarmos aos candidatos que obtêm os menores desempenhos no Enem (*i.e.*, o primeiro décimo das notas ou 1ºD), veremos que 44% deles pertencem ao quinto mais pobre de renda domiciliar, enquanto apenas 4%, ao quinto mais rico. Nos estratos intermediários, essa situação se inverte de tal modo que, no topo de desempenho (10ºD), os dois últimos quintos de renda somam 82% dos candidatos, entre os quais 60% pertencem somente ao quinto mais rico. Dentro desse estrato – que denomino como "de excelência", por congregar notas acima de 615 pontos e reunir os 10% mais bem avaliados do exame –, somente 2,5% pertencem ao quinto mais pobre. Sabendo que vários fatores confluem para uma distribuição tão desigual de desempenho entre os grupos socioeconômicos, é preciso controlar estatisticamente pelas demais variáveis a fim de se descrever a distribuição de notas condicionais a outras características. Para tanto, executo uma regressão logística ordinal dos décimos de nota sobre as mesmas variáveis independentes (Tabela 22 do Anexo A) com o intuito de estimar a probabilidade de cada fração de NSE pertencer a porções mais baixas ou mais altas de desempenho.

Os principais resultados dessa regressão estão na Tabela 6. Nesta, vê-se a distribuição dos décimos de nota em cada quinto de renda domiciliar *per capita*. Nas colunas à esquerda ("Sem controles"), tem-se as probabilidades observadas sem a inclusão de nenhuma variável de controle; à direita ("Com controles"), as probabilidades preditas no modelo completo. Esses dados podem ser analisados para se comparar os diferentes quintos de renda dentro dos grupos sem e com controles, ou o mesmo quinto de renda entre os dois grupos.

Tabela 6 – Distribuição (%) dos décimos de desempenho no Enem, por quintos de renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012

Décimos de nota	Quintos de renda domiciliar *per capita*									
	1ºQ	2ºQ	3ºQ	4ºQ	5ºQ	1ºQ	2ºQ	3ºQ	4ºQ	5ºQ
	Sem controles					Com controles				
1ºD	19,5	12,0	8,8	5,3	2,2	13,5	10,4	8,8	6,8	4,0
2ºD	16,3	12,4	9,9	6,6	2,9	12,6	10,7	9,5	7,8	5,1
3ºD	14,3	12,6	10,4	7,8	3,5	11,9	10,8	10,0	8,7	6,3
4ºD	12,5	12,3	10,9	8,9	4,4	11,2	10,8	10,4	9,6	7,6
5ºD	10,8	11,8	11,3	10,0	5,3	10,5	10,7	10,7	10,4	9,0
6ºD	9,1	11,2	11,6	11,0	6,9	10,0	10,6	10,8	11,1	10,7
7ºD	7,4	10,1	11,5	12,2	8,9	9,4	10,4	11,0	11,7	12,4
8ºD	5,5	8,6	11,0	13,5	12,4	8,6	10,0	10,9	12,1	14,2
9ºD	3,5	6,3	9,5	13,8	19,0	7,3	9,0	10,1	11,9	15,5
10ºD	1,1	2,7	5,1	10,9	34,5	5,0	6,6	7,8	9,9	15,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

São notórias as tendências inversas entre os estratos opostos de renda domiciliar, com uma gradação bastante evidente nos estratos intermediários. Se observarmos os três menores décimos de nota (1-3ºD) nas colunas à esquerda, veremos que neles se encontram 50,1% dos jovens do 1ºQ de renda e somente 8,6% dos jovens do 5ºQ; no outro extremo, 10,1% dos jovens mais pobres encontram-se nos três maiores décimos de nota (8-10ºD), contra 65,9% dos jovens mais ricos. Essas desigualdades são amenizadas quando se adicionam os demais controles, em razão da correlação positiva entre a renda e as principais covariáveis. No entanto, a desigualdade segue visível: nas colunas à direita, 38,0% dos jovens mais pobres encontram-se nos três menores décimos de nota (1-3ºD), contra 15,4% dos jovens mais ricos, controlando-se pelas demais variáveis. Da mesma forma, 20,9% dos jovens mais pobres se encontram nos três maiores décimos de nota (8-10ºD), em comparação a 44,9% dos jovens no segmento mais rico.

Conforme afirmado, um desempenho acima do p90 (*i.e.*, localizado no 10ºD) praticamente iguala as probabilidades de ingresso entre jovens ricos e pobres. Porém, resta perguntar: quem alcança tamanha excelência? Segundo a mesma tabela, somente 1,1% dos jovens pertencentes ao segmento mais pobre dos candidatos, em comparação a 34,5% dos jovens mais ricos. Mesmo controlando-se pelas demais variáveis, tem-se uma probabilidade estimada de 5,0% e de 15,2% para os dois grupos, respectivamente. De fato, há indícios de que notas elevadas fazem diferença – e a próxima seção será dedicada a essa reflexão. Assim, o desafio é alcançá-las. A prevalência dos jovens de segmentos privilegiados nas maiores frações de desempenho, e vice-versa, é uma evidência de desigualdades estruturais que atravessam a educação brasileira. Como veremos no Capítulo 6, os relatos dos jovens brasilienses são profícuos para entender quem se avalia preparado ou não para competir por uma vaga no ensino superior, bem como para quem tal processo encontra-se naturalizado em sua

socialização escolar.

À guisa de conclusão, esses resultados corroboram a já conhecida constatação de que a proficiência dos estudantes é dependente de características demográficas e socioeconômicas, relativas a traços adscritos do indivíduo e de sua origem familiar. Por mais óbvio que possa soar, essa ideia-chave deve estar em mente quando avançarmos para a etapa seguinte de análise. Descontextualizar que o escore obtido no exame reflete a posição do indivíduo no espaço social – ainda que de maneira não determinística, já que as modelagens explicam somente parte da variância dos dados – corresponde ao equívoco de creditar ao mérito individual o principal fator associado ao desempenho. Os dados demonstram que, mesmo quando se controla por importantes variáveis da literatura sociológica, persiste uma vantagem dos mais ricos sobre os mais pobres de tal ordem que os primeiros se concentram nos grupos de mais elevado desempenho em uma proporção equivalente ao triplo dos segundos. Uma disparidade tão abissal, no contexto de uma competição que deveria privilegiar as capacidades individuais, atualiza a provocação de Barbosa (1996, p. 88) de que "no Brasil, desempenho não se avalia, se justifica".

3.3.3 Meritocracia para quem?

Meritocracia pressupõe igualdade de oportunidades. Caso o acesso ao ensino superior no Brasil funcionasse sob uma lógica pura e estritamente meritocrática, o desempenho alcançado pelos candidatos responderia tão somente às suas capacidades individuais, sem influência alguma das condições socioeconômicas familiares tanto nas possibilidades de se obter uma nota elevada quanto em qualquer outro fator interveniente da garantia do ingresso. Não é o que temos visto desde o início desta tese e, de tão utópica que é, não corresponderia à expectativa de qualquer leitor com algum conhecimento da realidade brasileira. Por estruturarem o acesso à graduação de uma maneira brutal e explícita, as disparidades socioeconômicas não só devem ser consideradas como fatores associados à transição médio-superior como também devem ter consequência sobre nossa compreensão do que representa o mérito individual e seu papel na construção de um ideal democrático de acesso universal e igualitário. Logo, a pergunta central não é se o mérito existe ou não, mas sim que mérito pode existir, para qual berço e com base em quais condições. Esse é o objeto do restante do capítulo.

Para avançar sobre esse ponto, é necessário dar um passo além nas análises. É preciso investigar quais são os condicionantes do acesso uma vez controladas as variáveis de interesse, e entender que efeitos determinadas variáveis apresentam sobre certos grupos sociais. O ponto de partida são os quatro modelos de ingresso no nível superior, estimados por regressão logística, na Tabela 7. Da investigação dessas modelagens serão extraídas as reflexões sobre mérito e desigualdades no acesso ao ensino superior.

Tabela 7 – Regressão logística do ingresso no ensino superior – Brasil, coorte 2012

	Modelo 1 Renda	Modelo 2 Renda + Nota	Modelo 3 Renda ∗ Nota	Modelo 4 Renda ∗ Nota + Controles
Renda domiciliar *per capita* (ref. 1ºQ)				
2ºQ	0,552***	0,380***	1,165***	0,983***
	(0,006)	(0,006)	(0,054)	(0,057)
3ºQ	0,980***	0,685***	1,592***	1,406***
	(0,006)	(0,007)	(0,056)	(0,059)
4ºQ	1,450***	0,957***	2,087***	2,089***
	(0,007)	(0,007)	(0,057)	(0,061)
5ºQ	2,562***	1,615***	3,053***	3,583***
	(0,009)	(0,010)	(0,073)	(0,077)
Nota		0,012***	0,013***	0,012***
		(0,000)	(0,000)	(0,000)
Nota ∗ 2ºQ			−0,002***	−0,002***
			(0,000)	(0,000)
Nota ∗ 3ºQ			−0,002***	−0,002***
			(0,000)	(0,000)
Nota ∗ 4ºQ			−0,002***	−0,003***
			(0,000)	(0,000)
Nota ∗ 5ºQ			−0,003***	−0,006***
			(0,000)	(0,000)
Controles	Não	Não	Não	Sim
Constante	−0,075***	−5,530***	−6,285***	−1,888***
	(0,004)	(0,019)	(0,038)	(0,063)
N	1.115.930	1.115.930	1.115.930	1.115.930
Pseudo-R^2	0,094	0,167	0,168	0,225
AIC	1.244.654.792	1.143.799.448	1.143.202.453	1.064.004.510
BIC	1.244.714.418	1.143.870.999	1.143.321.705	1.064.541.144

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Notas: Erros-padrão entre parênteses.
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.
Controles: sexo, raça, idade, educação parental e atributos escolares (categoria administrativa, área geográfica e unidade da Federação).

No Modelo 1, a única variável independente é a renda domiciliar *per capita*, cuja referência é o quinto mais pobre (1ºQ). O Modelo 2 adiciona o desempenho médio nas quatro provas objetivas do Enem – logo, a nota é incluída como uma variável mediadora entre o NSE e o acesso ao ensino superior. No Modelo 3, acrescentam-se os termos de interação entre a nota e cada quinto de renda domiciliar, de modo que a nota é incluída como uma variável moderadora entre o NSE e o acesso – este é o modelo que Morgan (2012) considera como padrão para o estudo de estratificação educacional. Por fim, o Modelo 4 repete a modelagem anterior, com a adição dos controles, não apresentados na tabela por razões de espaço. Há um progressivo ajuste dos modelos, evidenciado tanto pelo incremento do pseudo-R^2 de 9,4% para 22,4% quanto pela redução do AIC e do BIC. Interpretar os resultados dessas

regressões logísticas envolve uma série de estratégias empíricas adotadas ao longo do restante do capítulo.

Para tanto, divido esta última seção em três partes. Na primeira, exploro a decomposição de efeitos diretos e indiretos para visualizar o peso que a nota apresenta como mediadora do relacionamento entre NSE e acesso ao ensino superior. A segunda discute as probabilidades preditas e os efeitos marginais de acesso para desvendar os mecanismos de vantagens cumulativas e compensatórias na estruturação da desigualdade. Finalmente, a terceira empreende simulações contrafactuais para investigar qual seria o hiato entre os grupos socioeconômicos caso um apresentasse a distribuição de notas do outro.

3.3.3.1 Mediação entre renda e desempenho

Até agora, os resultados têm deixado claro que as condições socioeconômicas dos jovens candidatos influenciam a probabilidade de acessar uma graduação por duas vias: uma via indireta, pelo maior desempenho possibilitado pelas condições privilegiadas do meio de origem, e uma via direta, pelo que o NSE possibilita enquanto um facilitador do ingresso no nível superior, já controlando-se pela nota obtida nos processos seletivos. Nesta seção, o intuito é decompor o peso de cada uma dessas duas vias e, assim, iluminar o quanto das vantagens socioeconômicas de origem passam pelo desempenho superior no exame.

Para tanto, a Tabela 8 exibe uma decomposição de efeitos pelo método KHB. Para cada quinto de renda – tomando-se como referência o 1ºQ –, os cálculos estimam qual é o peso dos efeitos diretos e indiretos nas vantagens que cada grupo apresenta sobre o quinto mais pobre. A título de ilustração, o incremento no acesso para o 5ºQ deve-se 55,0% a efeitos diretos e 45,0% a efeitos indiretos, desconsiderando-se os controles, e 57,7% a efeitos diretos e 42,3% a efeitos indiretos, controlando-se pelas demais variáveis.

Tabela 8 – Mediação de efeitos do nível socioeconômico sobre o ingresso, por renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012

Renda domiciliar	Sem controles		Com controles	
per capita	Efeitos diretos	Efeitos indiretos	Efeitos diretos	Efeitos indiretos
1ºQ (referência)	-	-	-	-
2ºQ	62,0	38,0	68,1	31,9
3ºQ	62,4	37,6	68,5	31,5
4ºQ	58,4	41,6	62,8	37,2
5ºQ	55,0	45,0	57,7	42,3
Média aritmética	59,5	40,6	64,3	35,7

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

Há três importantes resultados a se extrair dessa tabela. Primeiramente, nota-se que os efeitos diretos são sempre maiores que os indiretos. Isso significa que, independentemente

da classe social, o grosso dos condicionantes do acesso ao ensino superior não se dá mediado pela nota, mas sim pelo próprio efeito do NSE sobre as possibilidades de escolha dos candidatos, uma vez controlada a nota. No geral, as proporções médias revelam que 59,5% e 64,3% das desigualdades socioeconômicas de ingresso ocorrem por efeitos diretos nos modelos sem e com controles, respectivamente.

Segundo, o peso dos efeitos diretos é maior entre os quintos mais pobres, caindo proporcionalmente para os quintos mais ricos – 62,0% no 2ºQ *versus* 55,0% no 5ºQ, no modelo sem controles. Na prática, esse resultado significa que uma parte proporcionalmente maior das desigualdades entre os grupos socioeconômicos mais abastados é mediada pela nota, possivelmente porque são os jovens de camadas privilegiadas que alcançam os escores mais elevados no Enem e, assim, auferem maiores recompensas dessa pontuação. Esse resultado nos remete à Figura 21, que indica que há forte diferenciação na distribuição de notas entre os quintos mais pobre e mais rico. Logo, o fato de os mais ricos se diferenciarem de seus pares em termos de proficiência no exame de larga escala pode ressoar, também, na maior importância relativa que os efeitos indiretos têm sobre suas chances de ingresso.

Terceiro, a adição dos controles reduz o peso dos efeitos indiretos em todos os grupos sociais, sobretudo nos mais pobres. Na média geral, os efeitos caem de 40,6% para 35,7%; entre o 2ºQ, a queda é ainda maior – de 38,0% para 31,9%. Essa redução corrobora a conclusão de que os efeitos diretos são mais importantes que os indiretos na estruturação das desigualdades. Sabendo que, entre os controles, constam variáveis importantes, como a escolaridade parental e a categoria administrativa da escola na conclusão do ensino médio – logo, fatores correlacionados tanto à renda domiciliar quanto à nota –, torna-se evidente que, mesmo quando esses controles são adicionados, a renda domiciliar apresenta um efeito ainda mais relevante sobre a nota. Contrariamente ao que se espera – que o efeito da renda cairia por estar tão correlacionado aos controles (VALDÉS, 2020) –, vê-se uma elevação de tal sorte que, no balanço entre renda e nota, a primeira responde por quase dois terços (64,3%) do efeito expresso pelas proporções médias.

Na literatura internacional, há controvérsias a respeito da relativa importância dos efeitos diretos e indiretos na estruturação das desigualdades educacionais. Em parte, essas discordâncias estão relacionadas a diferenças no método de decomposição dos efeitos, considerando que o método KHB é relativamente recente (2010) e, antes deste, a bibliografia não convergia para uma metodologia específica.[27] Em uma comparação do acesso à educação terciária em sete países desenvolvidos (JACKSON; JONSSON, 2013), quatro deles (Alemanha, Holanda, Itália e, em menor grau, Suécia) apresentaram efeitos diretos proporcionalmente

[27] Karlson e Holm (2011), ao investigar as probabilidades de se completar a educação terciária, comparam os resultados da decomposição por três diferentes métodos – de Erikson *et al.* (2005), de Buis (2010) e o método KHB por eles proposto – e não identificam divergências importantes, de modo que as conclusões se sustentam independentemente da forma de cálculo. No entanto, são escassas as publicações que exploram tais diferenças em outros contextos de pesquisa e, até onde se sabe, no Brasil tais métodos nunca foram aplicados para o estudo do acesso ao ensino superior.

mais elevados que os indiretos, com base no método de Erikson *et al.* (2005); o contrário foi encontrado nos Estados Unidos, França e Inglaterra. No caso da Rússia – nação comparável ao Brasil em termos populacionais, econômicos e, igualmente, por ter sido palco de uma reorganização relativamente recente do ensino superior (ver SMOLENTSEVA, 2017) –, Jackson, Khavenson e Chirkina (2020) encontram pelo mesmo método ora empregado que os efeitos diretos respondem por entre 55,0% e 85,0% das probabilidades de acesso ao ensino superior, a depender da métrica de proficiência adotada. Não há elementos que nos assegurem traçar um padrão a esses dados comparados, mas é possível sugerir que o peso dos efeitos diretos e indiretos deve variar conforme a importância que cada sistema de educação superior atribui ao desempenho do candidato, ao nível de desigualdade social, a suas consequências sobre a estrutura de oportunidades educacionais e a como estas mudam ao longo do tempo.

De acordo com Schindler e Lörz (2012), os efeitos indiretos desempenharam um papel insignificante no incremento das desigualdades de acesso ao ensino superior na Alemanha entre 1976 e 2002, cabendo aos efeitos diretos a maior responsabilidade por esse fenômeno. Como já previa Jackson (2013b), justamente por estarem mais relacionados ao contexto social e à estrutura de oportunidades, os efeitos diretos podem mais facilmente ser objeto de políticas públicas. Medidas como gratuidade do ensino, ações afirmativas no ingresso, programas de transferência de renda e campanhas informativas podem amenizar disparidades nos meios pelos quais o *background* socioeconômico incide sobre as possibilidades de um jovem alcançar o nível superior. Com relação aos efeitos indiretos, a problemática se coloca em outra ordem, uma vez que dizem respeito à aprendizagem de uma vida escolar, para a qual as intervenções devem ser pensadas em seu curso e somente serão efetivas no médio ou longo prazo (para uma projeção da redução de desigualdades de proficiência no ensino fundamental, ver SOARES; DELGADO, 2016). Não que seja simples intervir sobre os efeitos diretos, uma vez que eles também se escoram em questões estruturais do sistema educacional. Um exemplo disso deriva de Jerrim, Chmielewski e Parker (2015), que encontram, por meio do método KHB, que o peso dos efeitos diretos é maior do que os indiretos nos Estados Unidos, quando se considera o acesso a instituições de alto prestígio, e ainda maior para o ingresso no setor privado se comparado ao setor público. Isso ilustra as nuances de um tema que envolve diversas facetas – não apenas de qual é o método de estimação, sobre qual variável dependente, mobilizando quais categorias de análise, mas também qual é a possibilidade de transformar um sistema em que a seletividade, a competitividade e a exclusão são parte da estrutura social sobre a qual se edifica o valor dos diplomas e a distinção do grau universitário.

No Brasil, conforme já desenvolvido no início do capítulo, dispomos de uma estruturação mista, que premia o desempenho nas universidades mais prestigiadas públicas e privadas, ao mesmo tempo em que impõe restrições econômicas ao acesso e permanência, tendo como pano de fundo uma sociedade profundamente desigual. Dada a complexidade desse cenário, há variadas frentes de análise e, por isso, ulteriores pesquisas são necessárias. De toda forma, os resultados desta seção não deixam dúvidas de que os efeitos diretos da renda domiciliar

per capita, controlando-se ou não pelas demais variáveis, são prevalentes sobre o desempenho em todos os grupos sociais. Ademais, esses efeitos são altamente significativos do ponto de vista estatístico. O que eles não nos permitem enxergar, em contrapartida, são as consequências dessas variáveis sobre a estruturação das desigualdades de acesso. Embora já saibamos que a mediação de efeitos pela nota tem sua importância, sobretudo entre as camadas privilegiadas, não sabemos o que isso significa, na prática, em termos de como as probabilidades de ingresso se alteram entre os mais ricos e os mais pobres e, igualmente, qual é o comportamento do nível socioeconômico ao longo da escala de desempenho. Essas questões serão objeto da próxima seção.

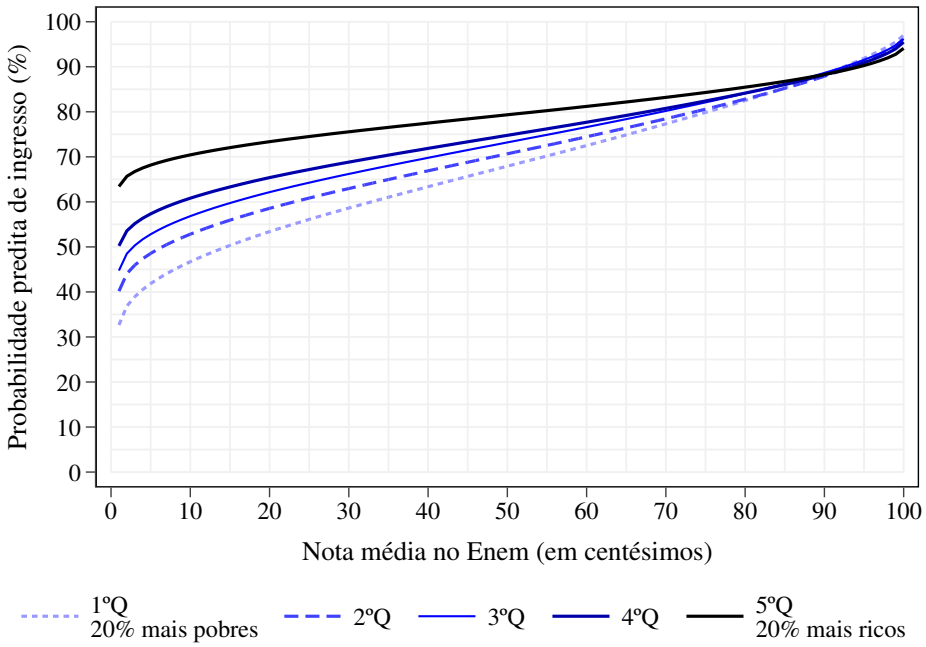
3.3.3.2 A nota importa?

Uma das consequências mais óbvias de se sustentar um método de seleção para o ensino superior baseado, acima de tudo, no desempenho mensurado em exames de larga escala, é atribuir grande importância à nota como um indicador do mérito individual. Porém, os resultados da análise ora empreendida têm sugerido duas tensões com essa premissa. Primeira: os efeitos diretos da renda domiciliar sobre o ingresso são prevalentes sobre os efeitos indiretos, mediados pela nota. Segunda: há uma forte e persistente desigualdade socioeconômica de acesso desde o primeiro ano pós-conclusão do ensino médio. Sabendo disso, é preciso investigar até que ponto a origem social é capaz de compensar o baixo desempenho no Enem, pois se o berço é, de fato, tão estruturante das disparidades de acesso, resta em aberto se a nota ainda assim teria alguma relevância nas oportunidades educacionais. Os mais ricos estão sobrerrepresentados no ensino superior porque suas condições privilegiadas lhes garantem os maiores desempenhos escolares? Ou há algo a mais que a origem social lhes fornece para além das notas? Como ficam os mais pobres: o desempenho lhes é relevante em alguma medida ou seu fracasso na transição médio-superior decorre quase exclusivamente das desvantagens socioeconômicas?

Para responder essas perguntas, é necessário retomar as modelagens de acesso a fim de explorar desdobramentos de seus resultados. A Figura 23 ilustra as probabilidades preditas de ingresso para cada centésimo de nota no Enem em ordem crescente, segundo o quinto de renda domiciliar *per capita*. Em linhas gerais, esse resultado muito se assemelha ao da Figura 20, das probabilidades observadas segundo o centésimo de nota e a renda domiciliar – fato que sugere uma modelagem estatística bem ajustada ao comportamento geral dos dados. Sem receio de soar repetitivo perante as interpretações que realizei anteriormente, é preciso realçar as mesmas três conclusões que essa análise nos permite esquematizar, agora com subsídios mais robustos.

Na primeira conclusão, o segmento mais privilegiado parte de patamares elevados de probabilidade de acesso mesmo entre os desempenhos mais baixos: controlando-se pelas demais variáveis, a probabilidade predita de um jovem pertencente ao quinto mais rico

Figura 23 – Probabilidade predita de ingresso por desempenho e renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

ingressar no ensino superior é de 63,4%, ainda que pertença ao primeiro centésimo de nota (p1). Se for do quinto mais pobre, somente 32,7%. Essa diferença, de 30,7 p.p., corresponde ao maior hiato entre os grupos socioeconômicos e representa com precisão o que Bernardi (2012, p. 163) descreve como a ocorrência de vantagens compensatórias: desigualdades entre as classes sociais serão tanto maiores quanto menor o desempenho, na medida em que o privilégio das camadas sociais mais abastadas se expressa pela possibilidade de compensar o pífio desempenho e lograr sucesso na transição.

Já na segunda conclusão, o hiato entre os quintos mais rico e mais pobre é progressivamente reduzido ao longo da escala de desempenho, chegando ao ponto de esboçar uma reversão. Conforme cresce a média obtida no Enem, a brecha socioeconômica é paulatinamente reduzida, sendo zerada por volta do percentil 90 de nota. A partir de então, as probabilidades preditas de acesso entre os segmentos mais empobrecidos passam a superar as do quinto mais rico, expressando uma inversão do padrão anterior. É válido ter em mente que tais diferenças são bem diminutas, com algumas estimativas sobrepostas se considerados os intervalos de confiança (vide Figura 39 do Anexo A) e que, portanto, não é possível ser assertivo na conclusão de que haveria uma reversão do padrão de desigualdades. Antes, esse resultado sugere que se anulam as disparidades socioeconômicas entre os estratos sociais, corroborando, assim, a hipótese de que notas altas igualam as chances de estudantes acessarem uma graduação, independentemente de sua origem social.

Por fim, a terceira e mais importante conclusão surge na observação de que a reta que expressa o crescimento da probabilidade de ingresso em função do desempenho é mais

inclinada para os quintos mais pobres do que para os ricos. Isso significa que cada acréscimo de nota tem um efeito maior sobre o ingresso para os pobres do que para os mais ricos, mantendo-se constante as demais variáveis. De um lado, esse achado reforça a ocorrência de uma proteção que o NSE representa para os setores privilegiados, uma vez que o efeito da nota é menor para estes justamente porque partem de um patamar mais elevado mesmo quando apresentam os piores desempenhos. De outro lado, reitera a importância que o desempenho tem, entre os mais pobres, para compensar suas defasagens socioeconômicas, permitindo que eles alcancem ou mesmo superem as probabilidades de acesso dos mais ricos se apresentarem notas bastante elevadas no exame.

Para entender as variações de probabilidade predita e de efeitos marginais médios em razão do desempenho, a Tabela 9 ilustra como o efeito da nota varia de acordo com o quinto de renda domiciliar *per capita*.

Tabela 9 – Probabilidades preditas e efeitos marginais médios de ingresso, por renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012

Renda domiciliar	Probabilidade predita por nota			Efeitos marginais médios da nota	
per capita	Em p5 (%)	Em p95 (%)	Diferença (p.p.)	Para cada desvio-padrão	Para cada ponto
1ºQ	26,7	74,9	48,2	18,8	0,248
2ºQ	41,5	83,2	41,7	14,6	0,207
3ºQ	52,7	89,0	36,3	11,6	0,171
4ºQ	65,8	92,9	27,1	7,9	0,121
5ºQ	87,1	97,2	10,1	2,6	0,040
Total	52,8	91,7	38,9	11,5	0,160

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Notas: Nota média em p5 = 394 pontos; nota média em p95 = 647 pontos; desvio-padrão = 77,64 pontos.

Nas primeiras colunas, observam-se as probabilidades preditas de ingresso comparando-se estudantes com a nota média do 5º centésimo (p5) e do 95º centésimo (p95) de desempenho, de modo a representar os dois extremos de distribuição da nota eliminando-se as pontas, mais suscetíveis a grandes variações em razão dos valores atípicos. Se o candidato pertencer ao quinto mais pobre, variar entre esses dois extremos significa um crescimento de 26,7% para 74,9% de probabilidade de ingresso, equivalente a uma diferença de 48,2 p.p. Quanto mais privilegiada a origem social, menor é esta variação, de modo que os jovens do quinto mais rico variam somente 10,1 p.p., de 87,1% para 97,2%. Na população como um todo, a variação é de 52,8% para 91,7% entre os dois extremos, correspondente a uma diferença de 38,9 p.p. Esses números quantificam a inclinação da reta ajustada de desempenho do gráfico anterior.

Ainda, a cada desvio-padrão de nota – equivalente a cerca de 78 pontos no Enem para a média da população –, cresce 18,8 p.p. a probabilidade de ingresso entre o quinto mais pobre, e somente 2,6 p.p. entre o quinto mais rico. Finalmente, os cálculos nos permitem estimar o efeito da menor variação possível de nota no Enem: cada ponto a mais significa

um acréscimo de 0,248 p.p. de probabilidade de ingresso entre os mais pobres, e de 0,040 p.p. entre os mais ricos, controlando-se pelas demais variáveis. Por menor que pareça, essa disparidade revela uma razão 6,2 vezes maior para os mais pobres, corroborando que, de fato, são estes que usufruem dos maiores benefícios para cada ponto a mais na média geral do Enem. Quando acumuladas, essas vantagens nos permitem entender porque os mais pobres se igualam em probabilidades de ingresso aos mais ricos quando apresentam desempenhos elevados.

Para dar mais concretude a essa discussão, reporto-me aos casos típicos dos dois jovens egressos, já explorados anteriormente, que se diferem com base em um conjunto de caracteres demográficos e socioeconômicos. Contudo, dessa vez adicionarei na equação a nota obtida por eles. A Tabela 10 exibe as probabilidades preditas de acesso ao ensino superior para dois indivíduos que se diferenciam por uma série de atributos ali enumerados – para ambos os jovens, exploram-se duas faixas de desempenho contrastantes: as notas médias do 1ºD (392 pontos) e do 10ºD (661 pontos).

Tabela 10 – Probabilidades preditas de ingresso para indivíduos com características selecionadas (casos típicos) – Brasil, coorte 2012

Casos típicos	Desempenho	Probabilidade predita de ingresso (%)	
		Estimativa	Intervalo de confiança (95%)
Mulher branca, 17 anos, escola privada, família	1ºD	94,3	(94,1 - 94,5)
privilegiada (5ºQ de renda e nível superior)	10ºD	98,9	(98,9 - 99,0)
Homem negro, 19 anos, escola estadual, família	1ºD	17,8	(17,4 - 18,2)
desprivilegiada (1ºQ de renda e nível fundamental)	10ºD	85,2	(84,5 - 85,8)

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Notas: Nota média do 1ºD = 392 pontos; nota média do 10ºD = 661 pontos.

Uma jovem branca, de origem privilegiada, que concluiu o ensino médio na rede privada aos 17 anos de idade, tem uma probabilidade predita de ingresso no ensino superior de 94,3% ainda que tenha obtido um desempenho bastante baixo no Enem. Caso esteja nas maiores faixas de proficiência, sua estimativa de acesso cresce para 98,9%. Na prática, o acesso à graduação para essa moça é indiferente a variações na nota. O mesmo não se pode dizer para um jovem negro, de origem desprivilegiada, diplomado em nível médio aos 19 anos na rede estadual. Para este, obter uma nota baixa no Enem se traduz em uma probabilidade de ingresso de somente 17,8%. No entanto, para esse rapaz o desempenho é crucial como estratégia de acesso, pois, caso esteja no segmento de notas mais elevadas, sua probabilidade de ingresso cresce para inacreditáveis 85,2%. Um hiato de 67,4 p.p. separa o mesmo jovem de setores populares entre os dois extremos de desempenho, em comparação a somente 4,6 p.p. para sua colega de origem abastada. Mesmo assim, não deixa de ser surpreendente que a probabilidade de ingresso para o rapaz desprivilegiado, de alto desempenho, reste inferior à de uma moça privilegiada, de baixo desempenho: 85,2% contra 94,3%, respectivamente.

Com base nessas considerações, volto à pergunta que inaugura esta seção: a nota importa? Respondê-la por completo implica decompô-la em dois pontos. Primeiro, para os mais ricos, a nota *pouco* importa. Os números demonstram que as probabilidades de acesso para os jovens de camadas privilegiadas partem de patamares elevados mesmo quando o desempenho se encontra entre os piores dos candidatos ao exame, corroborando o que a literatura tem entendido como vantagens compensatórias (BERNARDI, 2014; BERNARDI; TRIVENTI, 2018). Segundo nosso modelo, estar no centésimo mais baixo de nota está associado a uma probabilidade de ingresso de 63,4% para o 5ºQ de renda, contra quase a metade (32,6%) para o 1ºQ de renda, controlando-se pelas demais variáveis. Entre os dois extremos de desempenho, a variação na probabilidade dos mais ricos é pequena se comparada à dos mais pobres. Em conjunto, esses resultados sugerem que, em grande parte, o acesso dos segmentos privilegiados à graduação é indiferente – ou, ao menos, pouco sensível – ao desempenho prévio.

Nesse sentido, os mais ricos se beneficiam duplamente: de um lado, a condição socioeconômica privilegiada lhes garante maior desempenho escolar e, portanto, maior nível de proficiência mensurado nos testes que nutrem a competição dos processos seletivos (vantagens cumulativas); de outro lado, os recursos socioeconômicos de que dispõem permitem que o NSE atue como uma salvaguarda de seus eventuais fracassos, de modo que a trajetória educacional dos mais ricos seja menos dependente dos ganhos anteriores (vantagens compensatórias). Pensando especificamente o caso brasileiro, essa classe possivelmente se beneficia de estratégias alternativas para ingresso, como custear mensalidades em faculdades privadas menos competitivas – portanto, menos dependentes do desempenho e mais da renda. Essas alternativas podem ser um meio de garantir o acesso mesmo quando não se tem nota suficiente para encarar o concorrido vestibular de uma universidade de prestígio, por exemplo. Como os privilégios estruturam o acesso dentro de um sistema desigual e hierarquizado é uma questão empírica a ser explorada no capítulo seguinte.

Segundo, para os mais pobres a nota importa, e *muito*. Quanto mais modesta a origem social, maior o efeito da nota sobre as chances de ingresso, de modo que, entre os mais pobres, não há saída para o sucesso na transição médio-superior que não passe pelo desempenho. Como uma hipótese, é a nota que pode lhes garantir o acesso a uma universidade pública ou a um programa de bolsas e financiamentos estudantis. Na ausência destes, como viabilizar o acesso ao ensino superior? Justamente porque o nível socioeconômico é baixo, o peso cai todo sobre o desempenho. Não apenas os rendimentos familiares garantem maior poder de compra de serviços educacionais privados, como também um conjunto de fatores correlacionados à renda domiciliar podem atuar como mecanismos de compensação de um desempenho insatisfatório, tais como os incentivos e expectativas parentais, as informações sobre os processos seletivos adquiridas dentro e fora da escola, as predisposições ao prolongamento da escolarização construídas na socialização, os efeitos de pares, as desigualdades socioespaciais que aproximam ou afastam determinadas candidatos dos polos universitários,

etc. No Capítulo 6, ficará evidente entre os jovens brasilienses que o desempenho é um fator de negociação do apoio familiar e um patrocinador de maiores perspectivas de sucesso acadêmico.

Em suma, é entre as classes populares que reside um bônus maior pelo seu mérito acadêmico. Para cada incremento de nota no Enem, cresce em 0,248 p.p. a probabilidade de ingresso no ensino superior, em contraste a somente 0,040 p.p. entre os mais ricos, como já vimos. Justamente por isso, é também sobre as camadas mais empobrecidas que recai o maior ônus caso um desempenho satisfatório não seja alcançado. Duplamente prejudicados – pelas piores condições estruturais de obter um desempenho elevado e pela escassez de recursos socioeconômicos a lhes viabilizar alternativas de ingresso –, são os mais pobres que se encontram às voltas com os princípios meritocráticos de organização da sociedade. Cada ponto a mais, cada gota de suor, pode se traduzir em um esforço recompensado, um destino divergente na estratificação educacional. O que aconteceria, então, caso esses efeitos diferenciais entre os grupos socioeconômicos não fossem tão pronunciados? Há diversos cenários a serem aventados; um deles será explorado na próxima e última seção de resultados.

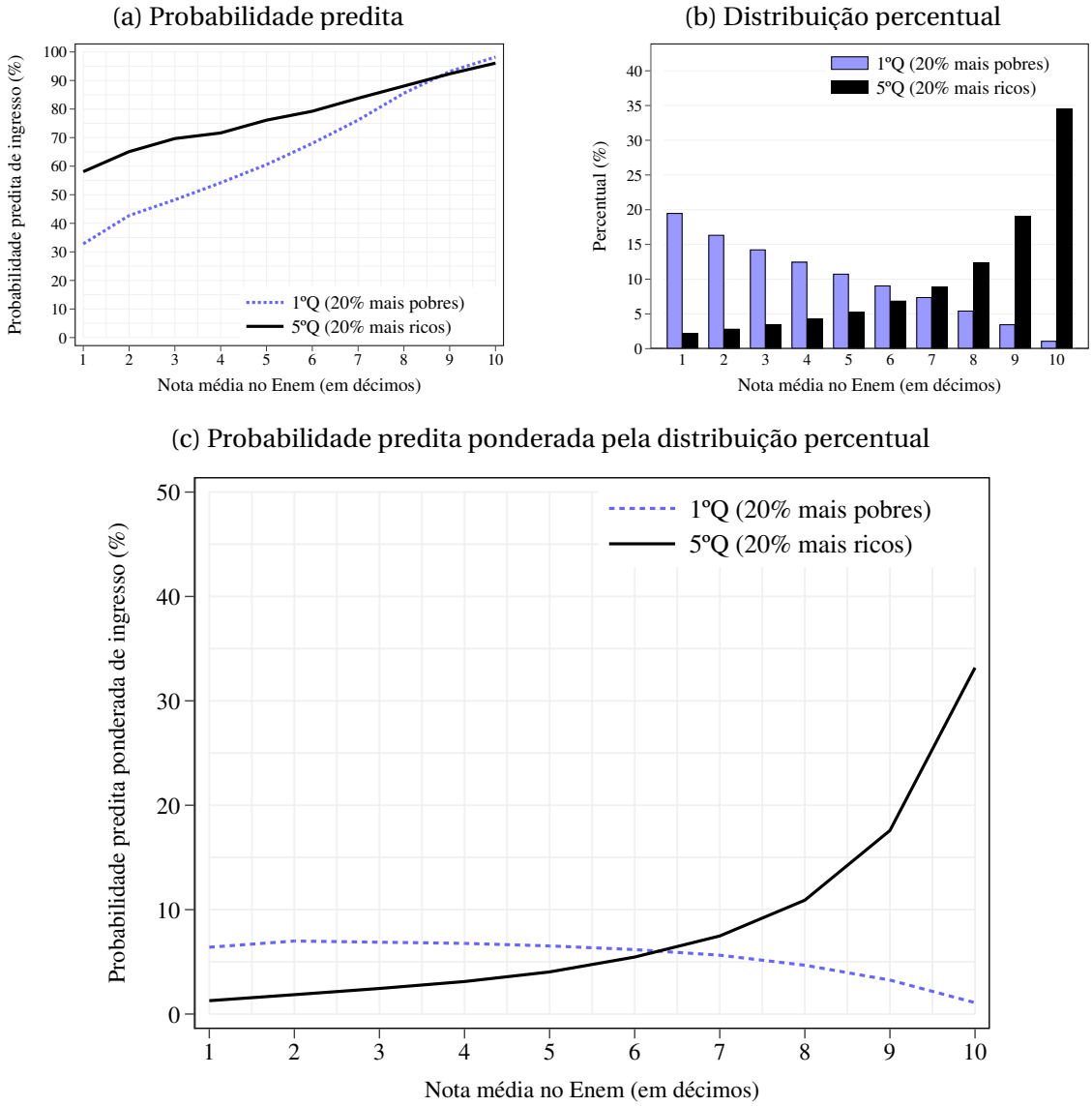
3.3.3.3 E se o berço não fosse de ouro?

Há pelo menos dois elementos que devem ser articulados entre os resultados já apresentados, a fim de encaminhar este texto para suas conclusões: (1) a probabilidade de ingresso em função do nível socioeconômico, uma vez controladas as demais variáveis, que tendencialmente favorecem estudantes de *background* familiar privilegiado; e (2) a distribuição percentual do desempenho entre os grupos socioeconômicos, isto é, as probabilidades que jovens de distintas origens sociais têm de obter determinados desempenhos no Enem.

Na Figura 24, tem-se uma síntese do que foi apresentado até então. Do lado esquerdo, a Figura 24a apresenta as probabilidades preditas de ingresso no ensino superior no modelo completo; esse gráfico resume as principais informações da Figura 23, agora comparando somente o 1ºQ e o 5ºQ de renda domiciliar *per capita*, por décimos de nota. Do lado direito, a Figura 24b ilustra as probabilidades observadas de obter determinado desempenho, igualmente em décimos, e exibe as principais informações das colunas à esquerda ("Sem controles") da Tabela 6.

Multiplicando-se as probabilidades preditas de ingresso pelas probabilidades observadas de desempenho, tem-se como resultado as probabilidades preditas ponderadas pela distribuição de desempenho, apresentadas no gráfico inferior do painel (Figura 24c). Esse cálculo é inspirado no exercício de Bernardi e Triventi (2018, p. 5) para estimação da desigualdade observada total. Em suma, exprime a probabilidade, por quinto de renda, de se obter determinado desempenho *e* de ingressar no ensino superior com aquele desempenho, controlando-se pelas demais variáveis. Na comparação entre os dois grupos socioeconômicos,

Figura 24 – Probabilidade predita de ingresso por renda domiciliar *per capita*, ponderada pela distribuição por desempenho – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Nota: O gráfico (c) corresponde ao produto dos valores plotados nos gráficos (a) e (b), por décimo de desempenho, segundo o quinto de renda domiciliar *per capita*.

o que se observa são duas curvas bastante distintas. Enquanto os mais ricos (5ºQ) apresentam uma função de ingresso em formato exponencial, na medida em que obtêm as maiores notas e auferem maiores probabilidades de ingresso ao longo de toda a escala de desempenho, os mais pobres (1ºQ) apresentam probabilidades bastante inferiores de ingresso, mesmo entre as maiores faixas de desempenho.

Como interpretar esse resultado? De maneira alguma esse padrão invalida as conclusões obtidas até então de que os mais pobres podem compensar defasagens socioeconômicas quando obtêm as maiores notas. Na realidade, o que o gráfico demonstra é que a probabilidade desses jovens alcançarem notas elevadas no Enem é tão baixa – de somente 3,5% para o 9ºD e 1,1% para o 10ºQ – que a compensação de desvantagens que eles teoricamente apre-

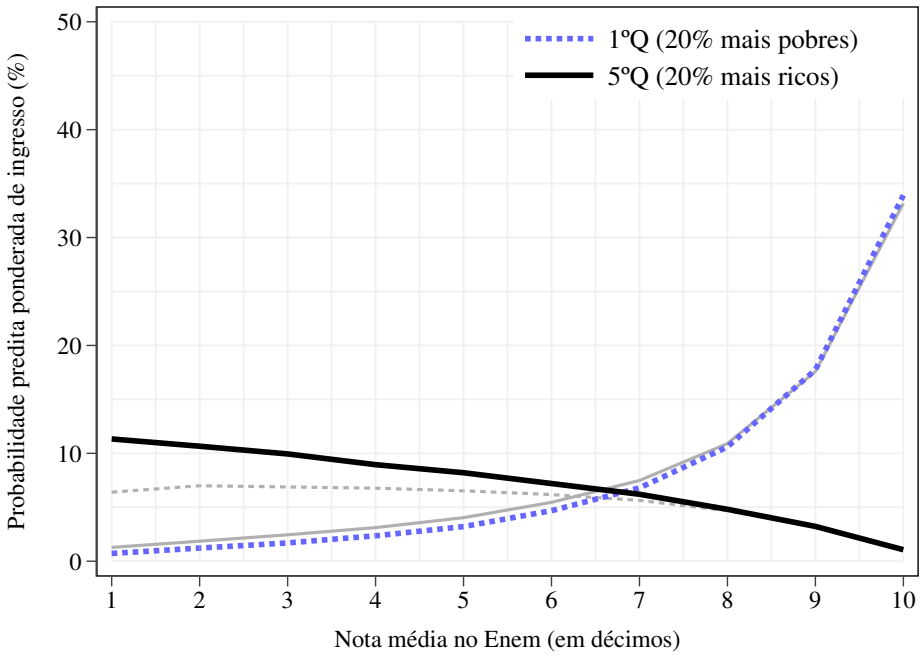
sentariam não se consolida na prática. Em outras palavras, é tão improvável que eles atinjam desempenhos elevados no Enem que quase nunca têm a oportunidade de compensar o baixo NSE por meio da nota. Segundo os cálculos do modelo, a probabilidade de o quinto mais pobre obter desempenhos relativos aos dois maiores décimos de nota (9-10ºD) e ingressarem no ensino superior com esse desempenho é de 4,4%. Já a probabilidade de o mesmo grupo alcançar desempenhos relativos aos dois menores décimos de nota (1-2ºD) e ingressar é de 13,4%. Logo, o cenário mais recorrente é de jovens menos privilegiados ingressarem no ensino superior com notas baixas, o que, como veremos no próximo capítulo, significa estar alijado das opções mais seletivas e prestigiadas de acesso.

Em contrapartida, o acúmulo de vantagens dos mais ricos resta evidente nesse resultado. Como já se notou anteriormente, eles são capazes de ingressar mesmo com notas baixas. Porém, como raramente obtêm níveis baixos de desempenho, é mais frequente que ingressem com desempenho alto, daí porque a curva dos mais ricos cresce ao longo de toda a escala de desempenho, refletindo a correlação positiva entre as probabilidades preditas e a distribuição percentual de notas. Isso significa dizer que o destino mais provável dos mais ricos é lograr desempenhos altos e ingressar com tais notas (probabilidade de 50,8% para os 9-10ºD), ainda que não precisassem delas para viabilizar o ingresso no ensino superior. Ou seja, as vantagens compensatórias por eles apresentadas são pouco mobilizadas, na prática, porque nem sequer há necessidade: probabilidade de apenas 3,1% de ingressar com notas dos 1-2ºD. Logo, a origem social lhes garante notas altas no Enem e, assim, a possibilidade de fazer uso destas para acessar uma graduação.

Esse exercício nos permite fazer uma simulação contrafactual e imaginar um cenário em que os mais ricos e os mais pobres mantivessem suas probabilidades preditas em função da renda domiciliar, mas teriam suas distribuições de nota trocadas entre si. Nesse cenário hipotético, os mais pobres apresentariam o desempenho dos mais ricos e vice-versa. Os frutos desse exercício são expostos na Figura 25, na qual se vê o contrafactual das probabilidades preditas ponderadas pela distribuição percentual de notas do outro grupo. Novamente, a linha tracejada representa o 1ºQ; a contínua, o 5ºQ; em menor espessura, veem-se duas linhas sombreadas que correspondem às curvas do gráfico anterior, para fins de comparação.

De imediato, observa-se que a curva dos mais pobres praticamente adquire a forma da curva dos mais ricos do gráfico anterior. Ou seja, com desempenho elevado, os jovens pertencentes ao quinto mais pobre teriam elevada probabilidade de ingresso. Multiplicando-se a probabilidade predita pela distribuição de notas dos mais ricos, os mais pobres teriam 51,7% de probabilidade de ingresso com notas dos 9-10ºD. Já os mais ricos, por outro lado, veriam grande redução nas suas probabilidades de ingresso. Ao contrário do que se observou até então, eles teriam chances mínimas de ingressar com desempenho elevado, uma vez que praticamente não os obteriam. No entanto, ainda assim teriam uma probabilidade não desprezível (22,0%) de alcançarem desempenhos baixos (1-2ºD) e acessarem uma graduação,

Figura 25 – Contrafactual da probabilidade predita de ingresso por desempenho e renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Nota: As linhas representam as probabilidades preditas de um determinado quinto de renda (Figura 24a) multiplicadas pela distribuição de notas do outro quinto (Figura 24b). As linhas em cinza claro reproduzem as curvas da Figura 24c.

prova da compensação de desvantagens que os beneficia entre os estratos de pior nota.

Em resumo, os mais pobres tendem a enfrentar mais dificuldades de ingressar no ensino superior por um duplo mecanismo: a tendência de obter notas baixas no Enem ao final do ensino médio e a tendência de não superarem barreiras socioeconômicas relacionadas ao acesso à graduação. Simetricamente, os mais ricos beneficiam-se duplamente: pelas notas altas e pela proteção que o nível socioeconômico lhes confere. Para os mais pobres ingressarem no ensino superior, dependeriam de um desempenho atipicamente elevado, algo improvável em seu meio social. Já os mais ricos, além de já tenderem ao desempenho alto, ainda contam com uma alternativa: a compensação de desvantagens, que lhes garante probabilidades relativamente elevadas de ingresso mesmo com os piores desempenhos.

3.4 Uma promessa irrealizável

Encaminhando para a conclusão, o que essa parte da pesquisa permite demonstrar é que os efeitos da nota e da renda domiciliar variam intensamente a depender do grupo socioeconômico de origem, indicando a ocorrência de vantagens cumulativas e de vantagens compensatórias em direções e magnitudes distintas para jovens de diferentes origens sociais. Em conjunto, esses mecanismos convergem para probabilidades elevadas de ingresso entre

os mais ricos, beneficiando-os por uma ou outra via, ao passo que tendem a condenar o acesso dos mais pobres, salvo quando estes obtêm um (improvável) desempenho alto no Enem.

Conforme já apresentado, controlando-se pelas demais variáveis, pertencer ao quinto mais rico está associado a uma elevação média de 50 pontos no Enem, equivalente a 0,64 desvio-padrão. Se considerarmos, simultaneamente, a fatia de renda mais alta e pais com nível superior, o incremento esperado no desempenho é de 74 pontos (aproximadamente um desvio-padrão), sem mencionar os acréscimos esperados pela frequência a escolas particulares ou a tendência a uma trajetória escolar mais regular, para mencionar dois fatores de peso na literatura (GOMES-NETO; HANUSHEK, 1994; LUZ, 2008; SOUZA *et al.*, 2012; SOARES; ALVES, 2013; CORREA; BONAMINO; SOARES, 2014; MORAES; BELLUZZO, 2014; FERRÃO *et al.*, 2018; NASCIMENTO, 2019). Esse abismo nas probabilidades de jovens mais ricos ou mais pobres alcançarem excelência no certame sugere a existência de vantagens e desvantagens que se acumulam ao longo da escolarização básica e reforça a preocupação de que a democratização do ensino superior pode esbarrar em limites decorrentes das desigualdades educacionais desde o nível básico (PACHECO; RISTOFF, 2004; KRAWCZYK, 2011; ARROYO, 2014; ANDRADE, 2017). Não é preciso enfatizar que políticas de acesso ao ensino superior pouco ou nada atuam para corrigir distorções que se acumulam ao longo dos anos de aprendizado nos ensinos fundamental e médio – uma das poucas ações que o fazem, e por isso foram incluídas nesta pesquisa a partir do Capítulo 5, são os cursinhos populares.

Essa desigualdade ao término da escolarização básica, como vimos, é marcante e responde por uma parcela importante da desigualdade de acesso ao ensino superior. Porém, não pela maior parte dela. A decomposição de efeitos via método KHB revela que entre 58% e 69% das desigualdades entre os grupos socioeconômicos, em relação ao 1ºQ, podem ser atribuídas a efeitos diretos da renda domiciliar sobre o ingresso, uma vez controlada a nota e demais covariáveis. Logo, não é o desempenho médio no Enem que responde pela principal fração das desigualdades socioeconômicas de acesso. Parte dessas desigualdades (cerca de um terço) é mediada pelos diferenciais de desempenho ao término do ensino médio; outra parte (aproximadamente dois terços) decorre de condições socioeconômicas ou outros fatores altamente correlacionados a estas. É válido ressaltar que esta pesquisa não procurou se debruçar sobre modelagens multivariadas que incluam uma gama maior de fatores extra e intraescolares na explicação das desigualdades; aqui, o objetivo foi estimar em caráter pioneiro os efeitos do desempenho sabendo-se que, até então, a literatura brasileira ignorava tal variável, sobretudo por limitações metodológicas solucionadas no âmbito deste painel de egressos.

Uma decorrência dessa questão é a reflexão sobre a seguinte pergunta: caso obtivessem o mesmo desempenho, os mais ricos e os mais pobres teriam probabilidades idênticas de ingresso? Não, dado que, com a mesma nota, jovens de origem privilegiada ainda tendem

a ingressar em maior proporção. Esse resultado não apenas enfatiza o peso dos efeitos diretos sobre o ingresso como também chama a atenção para um elemento que coloca em xeque a própria noção de meritocracia: que mérito há em ingressar no ensino superior tendo os piores desempenhos na prova de seleção? É possível argumentar que determinados rincões do ensino superior continuam restritos a uma elite intelectual e são invariavelmente dependentes da nota – voltarei a este ponto no capítulo seguinte. Mas, abstraindo-se o curso ou a instituição, o acesso à graduação, em si, corresponde a uma porta sempre aberta para os estratos privilegiados da sociedade. Com nota alta, média ou baixa – não importa – os mais ricos vão ingressar. Logo, há em curso a ocorrência de vantagens compensatórias que permitem ingressos mesmo com desempenhos pífios (ANDREW, 2017; BERNARDI; TRIVENTI, 2018; TROIANO; TORRENTS; DAZA, 2019), o que, na prática, significa um reforço à desigualdade de origem preexistente (HERBAUT, 2019) e tem como consequência tornar a disparidade na transição médio-superior mais aguda quanto menor a proficiência adquirida (BERNARDI, 2012; 2014).

Ainda, é possível insistir: como os mais ricos ingressam quando obtêm notas baixas no Enem? A resposta para isso não está no Enem ou no Sisu, e sim fora deles. O Enem, por mais representativo que seja, não abarca a totalidade da juventude ou do ensino superior. Nosso sistema está longe de ter um processo de admissão totalmente centralizado e calcado em valores meritocráticos. Na rede federal, sim, pode-se sublinhar a importância que o Sisu tem como um mecanismo parcialmente centralizado de ingresso (SZERMAN, 2015) – ênfase no "parcialmente", porque a adesão das universidades é facultativa e porque são flexíveis a quantidade de vagas destinadas ao programa e as regras específicas para cômputo e uso das notas. De todo modo, fora da rede federal – que, diga-se de passagem, responde por somente 15% das matrículas presenciais em 2019 – há um oceano de possibilidades que, além de não envolver diretamente o Enem, tampouco implica necessariamente algum processo de admissão baseado no desempenho, nível de aprendizado, *performance* ou qualquer outro quesito que indique a proficiência mensurada por um teste objetivo.

Logo, é perfeitamente compreensível que a renda domiciliar tenha um efeito importante sobre o ingresso, lembrando que mais de 75% das matrículas ocorrem em estabelecimentos privados, cujas mensalidades são pagas pelos próprios usuários (salvo nos casos de bolsas integrais custeadas pelas próprias instituições ou por políticas públicas, a exemplo do Prouni). Como se deduz a partir de Jencks e Tach (2006), caso a estrutura da educação superior se mantenha, em si, geradora de disparidades pelo próprio modo como o sistema opera, o cenário decorrente estará viciado na produção de desigualdades. Logo, garantir oportunidades iguais vai muito além de fornecer os mesmos insumos para todos os cidadãos e implica também repensar que estruturas sociais amplificam ou não disparidades de origem e como reformas sociais podem resguardar oportunidades iguais que promovam mobilidade social entre os menos favorecidos. Afinal, como argumenta Diego Gambetta (1987, p. 170), as instituições atuam para criar barreiras simplesmente por não eliminar as preexistentes.

No próximo capítulo, restará evidente a importância que a segmentação entre os setores público e privado tem na estruturação das desigualdades de acesso, com consequência para se pensar o modelo mesmo de expansão. Por ora, vamos nos ater às diferenças entre os grupos socioeconômicos.

Retornando à questão-título deste capítulo, é difícil pensar que o acesso dos mais ricos ao ensino superior seja qualquer outra coisa que não *berço*. Pela profundidade das disparidades socioeconômicas, o acúmulo de aprendizado ao longo da vida escolar e as características intrínsecas de um sistema de graduação heterogêneo e desigual, os jovens de origem privilegiada estão "determinados a vencer", para me remeter à provocação no título da obra de Jackson (2013a). Não sou insensível aos custos pessoais e familiares envolvidos no processo de admissão em certos cursos de determinadas instituições – o rito de ser aprovado no vestibular é digno de celebração, sem dúvida. Porém, fato é que as condições para o sucesso estão dadas e este ocorrerá por uma via ou por outra. Há alternativas à disposição, demandantes de mais ou menos esforço, mais ou menos dinheiro, mais ou menos vontade. Logo, não recai exclusivamente sobre os indivíduos esse fardo e, em vista do contexto desigual em que estão inseridos, o contexto familiar explica a desigualdade de resultados mais do que os esforços individuais. Por isso o berço se sobressai sobre o mérito entre os jovens de origem privilegiada.

Ainda sobre esse ponto, Mads Jæger (2009) afirma que, mesmo em contextos relativamente igualitários e meritocráticos como a Dinamarca, há margem para a reprodução de desigualdades sociais. Três mecanismos operam em sequência para que os destinos das crianças e jovens divirjam em função de sua origem: (1) pais mais ricos acumulam mais capital; (2) eles transferem tais capitais para seus filhos; (3) os filhos absorvem tais capitais e os convertem em sucesso educacional. Nesse sentido, famílias de origem relativamente abastada sempre irão mobilizar os recursos que têm disponíveis para garantir maior alcance educacional para seus filhos (BREEN; VAN DE WERFHORST; JÆGER, 2014). Se for o desempenho, que o seja; na ausência deste, outros elementos que no contexto desta pesquisa identifico como relacionados aos rendimentos domiciliares e, portanto, a um campo de possibilidades que envolve custos econômicos passíveis de serem arcados por determinadas famílias e não por outras relacionados a matrícula, mensalidades, permanência, migração, etc.

Com relação aos mais pobres, penso que a resposta é mais complexa. De um lado, o berço não os beneficia e, quanto a isso, não há polêmica. Nascer em berço de lata, no Brasil, significa ser criado sob uma condição para onde convergem inúmeras violações de direitos: falta de atendimento médico, educação de baixa qualidade, moradia em condições indignas, trabalho precário, violência urbana (ver BARROS; CARVALHO; FRANCO, 2006; CARVALHAES; CHOR, 2016; SOARES; DELGADO, 2016; CARDOSO, 2019; ABÍLIO, 2020a). Mesmo se entendermos que os jovens mais pobres aqui analisados não correspondem aos estratos mais empobrecidos da sociedade (ver BONALDI, 2015, p. 30-34), dado que concluíram o

ensino médio e participaram do Enem, não é difícil de perceber nas nossas bases de dados que eles ainda assim muito se distinguem, em termos de desempenho e de possibilidades de escolha, dos jovens mais privilegiados, representantes da nata dos egressos. Nesse sentido, os jovens de origem modesta devem jogar contra a sua origem social: batalhar pelo sucesso na transição apesar do contexto de onde vieram.

Para tanto, adentra nessa equação um segundo elemento: o *mérito*. Para ingressar no ensino superior, eles dependem quase inteiramente de seu esforço, a fim de compensar as defasagens relacionadas ao meio de origem. Diferentemente do nível socioeconômico, cuja base é familiar e, portanto, alheia à ação do indivíduo, o mérito tem um componente inescapavelmente individual. É importante lembrar, na linha de Mijs (2016), que as oportunidades para se ter mérito são desiguais. Nem por isso se pode descartar a agência dos estudantes de camadas populares em tecer um destino atípico entre seus pares. Por ser excepcional e contar com uma mobilização intensa por parte do indivíduo – os jovens entrevistados na Parte III são pródigos nesse quesito –, não se trata de um padrão que se reitera no tempo e no espaço. Não é estrutural. O que estrutura a experiência dos jovens de origem desprivilegiada é o relativo fracasso na transição médio-superior. Porém, quando ingressam, especialmente em cursos seletivos que demandam elevados desempenhos, é difícil supor que não haja uma boa dose de merecimento.

Nesse contexto, subscrevo as reflexões de Mijs (2016) de que a meritocracia não apenas é uma promessa não cumprida, mas também é incumprível e irrealizável. A sociedade brasileira está alicerçada em instituições – família, escola, universidades, etc. – que ferem princípios meritocráticos a todo instante. O meio de origem continua a ser o principal determinante do sucesso na transição médio-superior mesmo após uma expansão sem precedentes de vagas e matrículas, e a própria configuração do ensino superior atua para segregar as trajetórias educacionais. Ao invés de atentarmos para as oportunidades que os indivíduos têm, a sociologia crítica nos alerta para focar nas barreiras que eles enfrentam, como sugere Jackson (2021). Quem carrega determinados fardos? Quem deve fazer demonstração de seu mérito? Quem pode compensar seus eventuais fracassos? Estamos tratando de barreiras, de restrições, de constrangimentos estruturais, e não de oportunidades, mesmo após três décadas de democratização. Logo, se há meritocracia no acesso à graduação no Brasil, ela existe para premiar – ou principalmente para punir – o desempenho dos mais pobres.

4 Quem vai aonde na universidade

Felicidade!
Passei no vestibular
Mas a faculdade
É particular

Particular,
ela é particular (2x)

Livros tão caros
Tanta taxa pra pagar
Meu dinheiro muito raro
Alguém teve que emprestar

O meu dinheiro,
alguém teve que emprestar (2x)

— MARTINHO DA VILA, **O Pequeno Burguês** (1969)

"À MEDIDA que os estudantes acessarem a educação superior, a dicotomia faculdade/não-faculdade se tornará cada vez mais anacrônica e a classificação dos indivíduos *dentro* da educação superior ganhará ainda mais importância", assim escrevem os sociólogos Karabel e Astin (1975, p. 381, tradução nossa, grifo dos autores) nos parágrafos iniciais de um dos trabalhos pioneiros a atentar para as disparidades internas ao sistema de educação superior norte-americano (no caso, a segregação dos estudantes entre cursos de distintos graus de seletividade), ou aquilo que, nas últimas décadas, convencionou-se chamar de *estratificação horizontal*. O advento dessa expressão mostrou-se tão pertinente à pesquisa educacional que forçou a renomeação das desigualdades de alcance educacional – relativas aos níveis de escolaridade ou anos completos de estudo, objetos tradicionalmente abordados pela Sociologia da Educação – para *estratificação vertical*, conforme já antecipei no Capítulo 1.

Por aqui, a estratificação horizontal é um tema emergente na pesquisa nacional. Não que inexistissem trabalhos que tivessem se debruçado sobre tais temáticas; antes, essa investigação não esteve sistematizada em uma agenda de pesquisas (BARBOSA; GANDIN, 2020), possivelmente em razão de objetos prioritários que se impunham sobre a indagação sociológica, a exemplo do processo de expansão, do acesso e da permanência no ensino superior (NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018). Em uma analogia com a educação básica, remeto-me a Oliveira e Araujo (2005) para argumentar que a preocupação com a qualidade do ensino é posterior ao debate sobre o acesso e o fluxo escolar. Seguindo essa linha, como trazer à baila a segregação horizontal na graduação se até poucos anos atrás o sistema de educação superior era elitizado, restrito a uma parcela ínfima da população e com pouca diversidade institucional da oferta? Nos tempos recentes, esse quadro foi transformado de uma maneira tal que é indispensável jogar luz sobre quem acessa o que no nível universitário.

Este é precisamente o objetivo deste capítulo. Em continuidade às análises desenvolvidas no capítulo anterior, este fará uso das mesmas bases de dados, dos mesmos quantitativos e das mesmas variáveis de interesse e de controle. Desta vez, irei qualificar a informação de ingresso para explorar a segregação interna ao sistema. Para tanto, inicio com uma revisão de literatura que situa o debate sobre estratificação horizontal e mapeia as principais tendências identificadas pela pesquisa nacional (Seção 4.1). Em seguida, apresento os procedimentos metodológicos que em boa parte se baseiam no que já venho desenvolvendo; logo, enfatizo as novidades que este capítulo traz (4.2). Na sequência, os resultados se organizam em torno de duas frentes de análise: as instituições e os cursos (4.3). Na primeira, analiso as desigualdades de acesso aos setores público e privado, novamente lançando mão dos referenciais teóricos em torno do mérito e do "berço"; na segunda, discorro sobre diferenças entre seletividade dos cursos por setor e apresento um panorama das desigualdades entre distintas carreiras em nível de graduação. Finalmente, as conclusões procuram sintetizar os principais achados deste e do capítulo anterior, argumentando em torno das vantagens cumulativas e das vantagens compensatórias (4.4).

4.1 A literatura sobre estratificação horizontal

Nesta seção, discuto a literatura sobre estratificação horizontal no Brasil e no exterior, não tanto para revisar os principais achados – já bastante numerosos, sobretudo fora do país, e para além do escopo deste trabalho –, mas principalmente para situar o debate, preparando o terreno para a interpretação dos resultados. Com relação à bibliografia internacional, reporto-me a estudos frequentemente referenciados como pioneiros ou que, de alguma maneira, representaram um divisor de águas na área. Para o Brasil, no entanto, a escassa produção sobre estratificação horizontal nos permite tecer uma revisão mais sistematizada sobre os principais resultados e tendências. Há de se lembrar que alguns trabalhos já foram mencionados na Subseção 1.2.5 do Capítulo 1 e, portanto, serão retomados brevemente a essa altura da tese.

4.1.1 Um objeto, muitas indagações

Em obra de referência da sociologia norte-americana, **The Diverted Dream**, Brint e Karabel (1989) analisam quase um século de sistema educacional e propõem uma instigante reflexão sobre o papel das faculdades comunitárias (*community colleges*) na democratização do acesso ao ensino superior nos Estados Unidos. O argumento central é o de que, a partir do momento em que foram criadas – 1901 assistiu à fundação da primeira delas –, essas faculdades ganharam uma imediata importância na oferta educacional, atestada pelo rápido crescimento e pela especialização no ensino vocacional; aquelas ofertantes de cursos de curta duração (cerca de dois anos) foram designadas *junior colleges*. Oficialmente anunciadas

como uma oportunidade de consolidar o "sonho americano" de os jovens se tornarem o que bem almejassem para suas vidas, essas faculdades logo se transformaram em meios de baixo custo para qualificação técnica de mão de obra. Por isso, são entendidas pelos autores como uma estratégia aparentemente contraditória de, no mesmo ato, *democratizar* e *restringir* as oportunidades educacionais: por um lado, democratizam ao estender a garantia de acesso para uma juventude que dificilmente a teria pelas vias tradicionais das instituições de excelência; por outro lado, limitam-nas porque representam uma inclusão canalizada em vias pouco seletivas, de menor valor social e baixo retorno econômico. Em síntese, os autores concluem que:

> Situada entre um crescente sistema de ensino médio e uma estrutura altamente estratificada de oportunidades econômicas, a faculdade júnior [*junior college*] esteve localizada no ponto exato em que as aspirações geradas pela democracia americana se chocavam de frente com a realidade de sua estrutura de classes. (BRINT; KARABEL, 1989, p. 9, tradução nossa)

Inicio com essa referência não por acreditar que esta seja o trabalho pioneiro dentro da temática; com efeito, um dos coautores – Jerome Karabel – já havia esboçado algumas dessas conclusões em estudo anterior (1972); mas sim porque, a meu ver, resume com maestria as principais tensões do debate sobre estratificação horizontal quando ainda nem sequer se conhecia tal conceito. Os autores mostram o quanto a segmentação interna do sistema educacional representa uma possibilidade de acesso para jovens de camadas populares, ao mesmo tempo em que aloca tais grupos em instituições, cursos e carreiras de menor valorização social e econômica. O diferencial do estudo de Brint e Karabel (1989) é alertar para esse paradoxo e denunciar que o efeito ambíguo de democratização e restrição de oportunidades foi parcialmente previsto pelo projeto institucional dos *colleges*. Ao contrário de produções anteriores que sumariamente ignoravam tais tensões e realçavam somente os aspectos positivos da inclusão, os autores entendem que é preciso chamar a atenção para as contradições. Daí porque a escolha de um título provocador, o qual pode ser traduzido para o "sonho desviado", "canalizado" ou "distraído".

Também se nota nesse clássico a associação entre estratificação horizontal e expansão da oferta. Não por menos, os primeiros estudos sobre as desigualdades internas à educação superior, no Hemisfério Norte, foram publicados por volta das décadas 1960 e 1970, quando as nações desenvolvidas passaram a testemunhar ciclos de expansão que massificaram o acesso às universidades e faculdades. Em um dos registros mais antigos, Alexander Astin (1965) procura investigar os destinos educacionais de jovens estadunidenses dentro do nível superior na obra **Who Goes Where to College?**, cuja livre tradução inspira o título deste capítulo. Na mesma época, o sociólogo elenca um conjunto de 33 fatores que discriminam a qualidade dos estabelecimentos de ensino, como características institucionais (categoria administrativa, ênfase curricular, tamanho da biblioteca), financeiras (dotação orçamentária, mensalidades, bolsas de estudo, investimentos em pesquisa) e relacionadas aos corpos do-

cente (escolaridade, razão professor-aluno) e discente (número de matrículas, presença de estrangeiros, preferência por determinadas áreas de conhecimento) (ASTIN, 1962). O intuito era munir pesquisadores com as categorias para analisar um sistema que, em expansão, provocava-os a entender as implicações dessa mudança.

Entre as décadas de 1970 e 1980, observam-se publicações em língua inglesa que acumulam evidências de que o *background* familiar dos estudantes influencia os seus destinos dentro da educação superior e que tais itinerários impactarão, mais tarde, em suas trajetórias no mercado de trabalho e na constituição de famílias. Em um dos trabalhos pioneiros, Vincent Tinto (1973; 1975), a partir de seu doutoramento em 1971, acompanha longitudinalmente egressos do ensino médio do estado de Wisconsin, Estados Unidos, para investigar para onde eles se destinavam no nível superior. Entre suas conclusões, demonstra que em comunidades nas quais havia pelo menos um *junior college* de fácil acesso, este tendia a ser frequentado por jovens de baixo nível socioeconômico (NSE), os quais preferiam-no a uma graduação com duração de quatro anos em outro *college* ou em uma universidade – a esse fenômeno, o autor designou "efeito de substituição". O mesmo não acontecia entre estudantes de origem privilegiada, os quais insistiam em frequentar uma universidade de maior prestígio mesmo quando residiam próximo a um *junior college*.[1]

No decorrer dos anos, avançou-se na compreensão de que parte das desigualdades sociais responde à segmentação do ensino superior. Era notável que jovens pertencentes a minorias étnico-raciais, do sexo feminino e de camadas populares tendiam a se concentrar em cursos menos valorizados socialmente e de instituições menos seletivas e de menor qualidade (HEARN, 1984). Ademais, como Karabel e Astin (1975) bem observam, tais diferenciais persistem mesmo quando se considera o desempenho, isto é, não é apenas a proficiência mensurada em avaliações em larga escala que explica a alocação diferencial de estudantes dentro do sistema, mas também outros condicionantes associados ao pertencimento a determinado sexo ou cor/raça, bem como a constrangimentos estruturais de sua posição social. Se, por um lado, o desempenho prévio dos estudantes é um fator importante para explicar o seu ingresso em universidades seletivas, por outro, há um peso inquestionável dos fatores ligados ao *background* socioeconômico, de modo que estudantes relativamente pobres são mais propensos a frequentar instituições pouco seletivas, independentemente dos níveis de desempenho e de expectativas (HEARN, 1991). Considerações como essa expressam uma via promissora de análise, sobretudo quando temos em mente as conclusões, do capítulo anterior, de que o NSE e a nota influenciam as probabilidades de ingresso de maneira discrepante a depender da origem social. A despeito disso, perguntas de pesquisa como essas restaram esparsas na literatura internacional durante várias décadas, ganhando novo fôlego nos últimos vinte anos.

[1] Resultados adicionais deste e de outros estudos foram publicados na coletânea de Anderson, Bowman e Tinto (1972); para conhecer outras pesquisas que utilizaram dados do projeto Wisconsin Longitudinal Study, ver William Sewell *et al.* (2004).

Um marco nessa agenda de pesquisas derivou da publicação de um importante artigo de Samuel Lucas (2001). Com base em um painel de egressos do ensino médio estadunidense, o sociólogo propõe a hipótese das "desigualdades efetivamente mantidas" (*effectively maintained inequality*, EMI) como explicação de por que as camadas sociais abastadas tendem a se beneficiar da expansão de oportunidades educacionais. Em sua visão, enquanto um nível educacional não for universal, os segmentos populacionais mais privilegiados mobilizam suas vantagens sociais para auferir ganhos quantitativos sobre os menos privilegiados – isto é, alcançar níveis mais elevados de escolaridade. Quando, porém, tais níveis passam a ter um acesso universalizado ou perto de sê-lo, as diferenças qualitativas, internas ao nível de ensino, ganham relevância e tornam-se ferramentas cada vez mais importantes de distinção social. Daí porque as disparidades sociais se mantêm: antes de serem eliminadas como um produto da mera expansão de vagas e ampliação das oportunidades de acesso, tendem a ser reestruturadas, trazendo à baila novos critérios de estratificação. É preciso notar que tais processos – de diferenciação quantitativa e qualitativa do alcance educacional entre as classes sociais – não são necessariamente diacrônicos, podendo acontecer simultaneamente e mesmo antes de um determinado nível educacional ser universalizado.

Essa hipótese influenciou toda a área de estratificação educacional desde então, recalibrando o programa de pesquisas em prol de um olhar mais atento às desigualdades internas aos sistemas de ensino. Exemplo disso é a obra de Shavit, Arum e Gamoran (2007), que, em franco diálogo com a coletânea de Shavit e Blossfeld (1993) de uma década e meia antes, compara a estratificação educacional em 15 países desenvolvidos sempre levando em conta pelo menos alguma dimensão horizontal de desigualdade. É como se tivesse se tornado inconcebível não atentar para critérios de estratificação interna da oferta em nível superior. De lá para a atualidade, são recorrentes as citações a Lucas (2001) como uma referência de que as desigualdades horizontais importam na estruturação das oportunidades educacionais, embora o próprio autor viesse a ressaltar, anos mais tarde, que sua obra não se refere exclusivamente a distinções qualitativas, mas também a qualquer diferenciação que as camadas sociais privilegiadas venham a conquistar em razão de seu posicionamento no espaço social e do anseio de garantir uma mobilidade ascendente frente à elevação da escolaridade dos menos abastados (LUCAS, 2017; LUCAS; BYRNE, 2017a). Uma explicação sintética desses mecanismos encontra-se em Nogueira e Nogueira (2016, p. 56-57):

> O crescimento das taxas de escolarização e sua extensão a novas clientelas faz acirrar a concorrência entre os grupos sociais pela posse do capital escolar e cultural. A principal consequência disso, no plano das desigualdades, reside no fato de que os antigos detentores desses bens tenderão a deslocar suas estratégias escolares seja em direção a níveis cada vez mais altos do sistema escolar (estudos de graduação, pós-graduação etc.), seja em direção a estabelecimentos, ramos de ensino ou tipos de escolarização mais seletivos ou mais raros (estabelecimentos de excelência, escolas internacionais ou bilíngues, estudos no exterior, por exemplo), dos quais procuram deter a exclusividade.

Para um leitor familiarizado com a Sociologia da Educação, esse excerto remete a conceitos desenvolvidos desde os anos 1970 por Pierre Bourdieu. Em particular, à noção de "translação global das distâncias" (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015, p. 247) – ou "translação da estrutura de oportunidades" (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 266) –, em que as distâncias que separam cultural e educacionalmente os diferentes grupos sociais se mantêm intactas, uma vez que são reconstituídas em novos patamares. É válido pontuar, contudo, que não se trata de um mero deslocamento de assimetrias de classe, como se o abismo existente entre alfabetizados e não alfabetizados no Brasil rural do início do século passado pudesse ser espelhado nas desigualdades entre quem acessa uma graduação e quem interrompe os estudos ainda no ensino médio. Há uma reconfiguração bastante complexa de ser estimada temporalmente, não apenas porque o cenário educacional, econômico e demográfico das sociedades foi profundamente transformado ao longo do tempo, mas também porque a própria métrica do que é qualidade, prestígio e seletividade é mutável. Em vez de assumir a manutenção das distâncias sociais, é mais promissor colocá-la como uma pergunta, o que demanda investigações empíricas de cada contexto nacional para descortinar suas expressões, limites e tendências. Talvez esse convite à reflexão seja a maior contribuição de Lucas (2001).[2]

Desde a publicação dessa referência seminal, um corpo crescente de pesquisas, já mobilizando a noção de estratificação horizontal – cuja primeira aparição, conforme pude identificar, ocorre em Jan Jonsson (1999)[3] – passou a atentar para a segmentação interna dos sistemas educacionais, particularmente em nível superior. Inúmeros critérios de hierarquização de cursos e instituições têm sido mobilizados, e com frequência emprega-se mais de um critério para a composição de tais hierarquias, como a qualidade da instituição e/ou do curso mensurada por grau acadêmico; áreas do conhecimento; ou ênfase profissional da formação (*e.g.*, REIMER; POLLAK, 2010; VAN DE WERFHORST; LUIJKX, 2010; ALON; GELBGISER, 2011; BOLIVER, 2011; KARLSON, 2011; SCHINDLER; REIMER, 2011; YEUNG, 2013; THOMSEN, 2015); patrimônio e recursos financeiros (*e.g.*, DAVIES; ZARIFA, 2012; DAVIES; MALDONADO; ZARIFA, 2014); concorrência e seletividade no ingresso (*e.g.*, THOMSEN, 2015; ANDREW, 2017); retorno econômico do diploma (*e.g.*, DAVIES; GUPPY, 1997); e prestígio institucional com base na posição em *rankings* internacionais ou na tradição da universidade (*e.g.*, BOLIVER, 2011; DAVIES; MALDONADO; ZARIFA, 2014; BLOSSFELD; BLOSSFELD; BLOSSFELD, 2015; JERRIM; CHMIELEWSKI; PARKER, 2015; THOMSEN, 2015; IANNELLI; SMYTH; KLEIN, 2016; LUO; GUO; SHI, 2018; HERBAUT, 2019). Ainda, comparações entre o desempenho individual dos estudantes e o desempenho médio no ingresso a determinados cursos têm promovido um conjunto de análises que a literatura internacional chama de *matching* – aqui traduzidas como a correspondência indivíduo-curso –, com resultados promissores para diferentes contextos nacionais (*e.g.*, ALON; TIENDA, 2005; BOWEN; CHINGOS; MCPHER-

[2] O autor contribuiu também com um guia didático e oportuno de como abordar estratificação horizontal em Lucas e Byrne (2017b).

[3] Em diálogo com essa referência, outro texto seminal da diferenciação entre estratificação vertical e horizontal pode ser lido em Charles e Bradley (2002).

SON, 2009; BASTEDO; JAQUETTE, 2011; HOXBY; AVERY, 2012; BLACK; CORTES; LINCOVE, 2015; DILLON; SMITH, 2017; CAMPBELL *et al.*, 2019; MACHADO; SZERMAN, 2019; MIZALA; TORCHE, 2020) e que serão mais bem exploradas adiante.

Esse conjunto de pesquisas tem contribuído para a consolidação de um corpo de evidências sobre a estratificação horizontal na educação superior. Como visto, os contextos nacionais, os critérios de classificação e os recortes analíticos são bastante diversos, de tal maneira que foge ao alcance deste trabalho revisar os principais resultados no campo; diferentes textos serão referidos à medida do necessário ao longo deste capítulo. É possível, no entanto, revisar as principais tendências dos estudos sobre estratificação horizontal no Brasil, objeto da próxima seção.

4.1.2 Tendências no contexto nacional

No Brasil, o surgimento dos estudos sobre estratificação horizontal na educação superior seguiu o movimento observado no exterior, isto é, acompanhou os ciclos de expansão educacional e produziu as primeiras publicações antes de se inaugurar o uso do ferramental teórico hoje mobilizado para abordar a temática. Ainda que, como argumentei no Capítulo 1, o primeiro ciclo de expansão que ocorreu no intervalo de 1960 a 1980 não tenha sido grande o suficiente para massificar o acesso, as transformações por ele impetradas foram responsáveis por estruturar um sistema de educação superior. Desde o período final dessa expansão se observam os primeiros estudos que se debruçam sobre a seletividade social entre as carreiras universitárias.

Em um deles, Castro e Ribeiro (1979, p. 15) ressaltam que "a vitória no vestibular revela menos do que pode parecer. Aos graduandos de diferentes cursos correspondem prestígio e riqueza distintos". Em um esforço pioneiro para avançar sobre essa hierarquização, Sérgio Costa Ribeiro (1981) mobiliza dados dos vestibulares de 1973 a 1980 da Fundação Cesgranrio[4] para classificar os cursos de instituições públicas e privadas do Rio de Janeiro em função do desempenho do candidato no vestibular e de suas características socioeconômicas. Entre outros aspectos, o autor conclui que as carreiras de elite, notavelmente Medicina e Engenharia, mantiveram-se em posições privilegiadas no ranqueamento dos candidatos ao longo do período analisado e que "uma reelitização ocorre, fazendo com que as carreiras de menor prestígio, antes da expansão, continuem sendo as de menor prestígio, depois da expansão" (p. 96). Seguindo o mesmo programa, Klein e Ribeiro (1982) argumentam que essa reelitização do ensino superior frente à expansão dos anos 1970 resultou na manutenção das hierarquias de prestígio porque as carreiras tradicionalmente menos prestigiadas, como

[4] Fundado a partir de 12 instituições universitárias em 12 de outubro de 1971, o então Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (Cesgranrio) foi instituído por convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura como uma iniciativa de aplicar vestibulares unificados na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Em 1973, é alçado ao estatuto de fundação privada autônoma, com a designação de Fundação Cesgranrio, que carrega até a atualidade.

Letras e Educação[5], foram justamente aquelas que absorveram, com mais intensidade, o ingresso de estudantes de menor NSE. Por causa disso, tais carreiras observaram até mesmo uma queda no desempenho médio dos ingressantes.

Em uma síntese dessas indagações, Ribeiro (1982, p. 5-6) resume algumas das hipóteses que só viriam a ser exploradas, sistematicamente, anos mais tarde:

> O espectro de carreiras disponíveis para cada indivíduo é fortemente estruturado socioeconomicamente. É importante notar que para as classes sociais de menor posição a escolha se restringe a carreiras de menor prestígio, porém é interessante frisar também que para as classes altas estas carreiras de baixo prestígio não fazem, em geral, parte do espectro de carreiras disponíveis para escolha. [...] A ideia de expansão do ensino como "democratizante" deve ser abandonada. A sociedade desenvolve mecanismos que compensam tentativas nessa direção como, neste caso, a forte pré-seleção social na escolha da carreira.

Utilizando dados da mesma fonte referentes a 1990, Paul e Silva (1998) empregam modelos *logit* multinomiais para investigar os fatores associados à escolha das carreiras no Rio de Janeiro. Os autores observam diferenças marcantes de desempenho entre os candidatos a determinados cursos e, além disso, que uma porção significativa de candidatos de origem desprivilegiada deixam de escolher carreiras para as quais eles teriam nota suficiente para ingressar. A partir dessa constatação, corroboram que se opera uma autosseleção no momento de escolha da carreira, ou seja, "os vestibulandos, estimando *a priori* a sua capacidade relativamente aos demais candidatos e conhecendo o grau de competitividade no acesso a cada uma das carreiras, fazem sua escolha considerando sua chance pessoal de ingressar na carreira preferida" (p. 121). Ao mesmo tempo em que os autores indicam que certos candidatos optam por carreiras em que teriam maior probabilidade de ingressar, que estariam mais próximas das escolhas típicas de alguém de seu perfil social ou que lhes permitiriam conciliar os estudos com o trabalho, mostram também que desempenhos excepcionalmente elevados podem compensar defasagens socioeconômicas e permitir que se almejem carreiras seletivas, em um prenúncio do que mais tarde se desenvolveria por meio da discussão de vantagens compensatórias (BERNARDI, 2014; BERNARDI; TRIVENTI, 2018), exploradas extensivamente no capítulo anterior (vide Subseção 3.1.2.3) e novamente neste.

Trabalhos como os mencionados são exemplares por abordarem a temática da estratificação horizontal antes que esta se consolidasse como um objeto no campo. Fato é que a ampliação de vagas acompanhada por diversificação institucional – característica marcante do segundo ciclo de expansão a partir dos anos 1990 – resulta em maiores possibilidades de estratificar horizontalmente o sistema, por complexificar o leque de cursos, turnos, graus

[5] A depender do objeto considerado por cada trabalho, a área educacional é classificada de diferentes formas – Ciências da Educação, Educação, Licenciaturas, Pedagogia, etc. Para entender precisamente o que está contemplado em cada termo, é preciso ir aos textos originais. De todo modo, isso não invalida uma interpretação dos padrões e tendências que caracterizam os cursos relacionados à atuação na área educacional como um todo.

e modalidades ofertados, bem como por incorporar massas crescentes e heterogêneas de jovens (MONT'ALVÃO, 2016; SANTOS; LIMA; CARVALHAES, 2020). Talvez por esse motivo o interesse pelo estudo da estratificação horizontal seja relativamente recente no país, e não faltam apelos para que mais atenção seja direcionada a essa agenda de pesquisas (ver NEVES; SAMPAIO; HERINGER, 2018; BARBOSA; GANDIN, 2020; RIBEIRO; CARVALHAES, 2020). Virtualmente, qualquer elemento de diferenciação interna do sistema é passível de gerar desigualdades. Em um esforço de sistematização, Célia Caregnato *et al.* (2019) enumeram alguns critérios de segmentação interna da educação superior brasileira e sua relação com o período recente de expansão: categoria administrativa, grau acadêmico, modalidade de ensino, turno, prestígio social do curso e seletividade no ingresso. O que a pesquisa nacional tem escrito sobre esses temas?

É reconhecidamente importante a distinção existente entre os setores público e privado no Brasil. De longa data, essa diferenciação tornou-se ainda mais relevante nas últimas décadas em razão do desproporcional crescimento do setor privado, rumo a um perfil cada vez mais mercadológico (BERTOLIN, 2011; ALMEIDA, 2014; SAMPAIO, 2014a; TAGLIARI, 2021), e da expansão sem precedentes no setor público, que abriu as portas para instituições que não se organizam como universidade propriamente ditas, diferenciando-o internamente (FERREIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2016; FERREIRA; OLIVEIRA, 2016). Com base nos Censos Demográficos, Murillo Brito (2014) demonstra que as instituições públicas se tornaram mais inclusivas entre 2000 e 2010, na medida em que o crescimento na oferta de vagas beneficiou segmentos populacionais de menor poder aquisitivo e, assim, reduziu a associação entre um *background* privilegiado e o acesso ao setor público. Esse resultado é corroborado pelos achados de Joana Costa *et al.* (2021) de que as universidades públicas ganharam em progressividade nos últimos dois decênios e, assim, neutralizaram um efeito regressivo que exerciam em prol da concentração de renda nos estratos privilegiados.

Na mesma linha, Arnaldo Mont'Alvão (2015) demonstra a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) 2007 que, entre as instituições de perfil acadêmico (em oposição ao vocacional), o setor privado é mais seletivo do ponto de vista socioeconômico, isto é, o ingresso é mais elitizado em termos de escolaridade e ocupação parentais. Qualificando esse argumento, Ana Cristina Collares (2010) mobiliza dados da Pnad entre 1982 e 2006 para concluir que, tudo o mais constante, o impacto da renda domiciliar sobre o ingresso é alto em ambos os setores, sobretudo no setor privado em razão de seu caráter pago; por outro lado, o efeito da escolaridade parental é maior no setor público do que no privado. Colocando tais desigualdades de acesso em perspectiva e também baseando-se na Pnad, André Salata (2018) não encontra variações significativas na associação entre NSE familiar e o ingresso no setor público entre 2005 e 2015, havendo manutenção dos padrões observados no período inicial.

Em acréscimo à categoria administrativa, o grau acadêmico do diploma e a ênfase profissional da formação também importam. Prates e Faleiros (2014) utilizam dados da Pnad

2007 para comparar o efeito de diferentes tipos de instituição e diploma sobre o prestígio ocupacional no mercado de trabalho, mensurado pelo Índice de Prestígio de Ocupações de Treiman.[6] Controlando-se por características adscritas dos indivíduos, o fato de ter se formado no ensino público tradicional e acadêmico está associado a uma elevação média de nove pontos no prestígio ocupacional, em relação às demais opções (ensino privado empresarial, privado não empresarial e público vocacional). Na mesma linha, Mont'Alvão (2015) observa, a partir da mesma fonte de dados, que o acesso à formação acadêmica (bacharelado ou licenciatura) no setor público é mais elitizado, em termos de escolaridade e ocupação parentais, do que o acesso à formação profissionalizante nos setores público ou privado; igualmente, há vantagens para os jovens do sexo feminino, brancos, que não trabalham, de famílias nucleares completas com menos irmãos e residentes de áreas urbanas.

Em uma análise restrita às licenciaturas nas instituições federais, Honorato, Zuccarelli e Vieira (2019) discutem, com base nos dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) 2014, que o perfil discente dos concluintes em Pedagogia apresenta os piores resultados nos indicadores socioeconômicos em comparação às licenciaturas específicas. A título de ilustração, somente 8% dos concluintes da licenciatura em Pedagogia têm pelo menos um dos pais com diploma superior, em contraste a 18% dos concluintes da subárea Linguagens e Códigos (o ramo de maior escolaridade parental entre os cursos de formação de professores). Ademais, em pesquisa anterior, utilizamos um painel de graduandos no Censo da Educação Superior (CES), cruzando-se com outras fontes, e observamos que a carreira docente atrai os estudantes de licenciaturas de NSE menos favorecido e com menor nível de proficiência no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no componente de formação geral do Enade (SILVA FILHO; SENKEVICS, 2018). Segundo esse estudo, os estudantes de licenciatura que de algum modo estão vinculados à carreira docente, antes e/ou depois do ingresso no ensino superior, menos frequentemente estudaram o ensino médio em escolas privadas e, também com menos frequência, declaram-se brancos ou amarelos; seus pais possuem menor escolaridade média e suas famílias, menor renda *per capita* média. Os licenciandos e professores da educação básica ingressam em Pedagogia e cursam instituições privadas e cursos a distância mais frequentemente do que os licenciandos não docentes.

A respeito da modalidade de ensino, são escassas as pesquisas que se debruçam sobre a estratificação no acesso a cursos presenciais e a distância. Objeto um tanto negligenciado da pesquisa educacional, a educação a distância (EaD) é uma tendência emergente que, como vimos na Subseção 1.2.4 do Capítulo 1, tem o potencial de reconfigurar a oferta em nível superior. Em um esforço recente de descrever essas desigualdades, Azevedo e Caseiro (2021) utilizam dados do CES e da Pnad Contínua para comparar a composição socioeconômica,

[6] O Treiman's Standard International Occupational Prestige Scale (SIOPS) é um índice baseado em pesquisas de comparação internacional de ocupações, a partir da International Standard Classification of Occupations (ISCO-88), que hierarquiza as ocupações em uma escala de prestígio social, variando em ordem crescente de 6 a 78 pontos.

racial e etária entre as modalidades presencial e a distância. Enquanto 89% dos graduandos de até 24 anos frequentam cursos presenciais, esse percentual cai para 47% na faixa etária entre 45 e 54 anos. Além de congregar estudantes mais velhos, a EaD também responde proporcionalmente mais pela inclusão de negros (pretos e pardos) e da população de baixa renda, em particular no setor privado, prevalente nesse tipo de oferta. A título de ilustração, dentro do setor privado, 50% de quem frequenta a EaD declara-se negro e 49%, branco; na modalidade presencial, 53% é branco e 46%, negro.

Com relação aos cursos, existe uma gama maior de trabalhos publicados, os quais, com frequência, mobilizam outras categorias de análise para além do NSE, tais como gênero e cor/raça. Em uma análise da distribuição de homens e mulheres e de brancos e negros entre as carreiras universitárias de 1960 a 2000, com base nos Censos Demográficos, Beltrão e Teixeira (2005) mostram que as carreiras com maior presença de homens são também aquelas com maior presença de brancos e amarelos, ao passo que as carreiras com mais mulheres também concentram mais pretos, pardos e indígenas. Igualmente, comentam que a evolução da participação das mulheres coincide em parte com a dos grupos de cor menos privilegiados, razão pela qual "o maior avanço nas últimas décadas tem sido mais expressivo entre as mulheres pretas e pardas do que entre os homens dos mesmos grupos de cor" (p. 175). Também baseando-se nos recenseamentos demográficos, Ribeiro e Schlegel (2015) argumentam que, entre 1980 e 2010, a população branca vem proporcionalmente cedendo espaço para outros grupos raciais. O substancial crescimento na participação de pretos e pardos se concentrou, porém, em cursos de menor prestígio social – tais como Teologia, Serviço Social e Educação – e, pelo menos até 2010, nem mesmo nestes se percebe maioria negra entre os diplomados. Os mesmos autores sugerem que, entre 1960 e 2010, houve diminuição significativa das desigualdades de gênero na conclusão de 16 carreiras universitárias, indicando que as mulheres avançaram sobre áreas historicamente masculinas, a exemplo de Economia, Engenharia, Odontologia, Medicina e Veterinária.

Perguntando-se sobre gênero, raça e classe a partir do Enade 2007-2009, Carvalhaes e Ribeiro (2019) indicam que entre os cursos de graduação de elevado retorno econômico, concentram-se homens, brancos e filhos de pais com nível superior completo. Em carreiras tradicionalmente elitizadas, a exemplo dos cursos de Medicina, os autores demonstram que a probabilidade de indivíduos com origem socioeconômica alta os frequentarem é quase 15 vezes maior do que de pessoas com origem socioeconômica baixa, ao passo que, em Pedagogia, a razão se inverte e favorece os de menor NSE em cerca de 3 vezes mais, controlando-se pelas demais variáveis. Sexo também é um importante fator de estratificação: de um lado, mulheres são 12 vezes mais prováveis de serem encontradas em Pedagogia ou Secretariado Executivo; de outro lado, homens se concentram em Engenharia e em Agronomia em uma razão 5 vezes maior que elas. Já os efeitos raciais na escolha das carreiras são menos pronunciados tanto por estarem altamente correlacionados ao NSE quanto porque a seletividade do sistema educacional afeta a população negra em pontos anteriores das transições educacionais (ver

MARTELETO; MARSCHNER; CARVALHAES, 2016).

Ainda sobre gênero, Artes e Ricoldi (2016) utilizam o Censo Demográfico e o CES para alertar para a necessidade de "não sucumbir à tentação de julgar a superioridade numérica das mulheres [no ensino superior] como uma vantagem em si mesma" (p. 82), haja vista que é preciso desagregar tais números para entender onde elas se concentram. Nesse sentido, as autoras sugerem que as mulheres avançaram sobre carreiras tipicamente masculinas entre 2003 e 2013, pois, embora não sejam maioria entre os formados de cursos como Direito e Medicina, já superam os homens entre o corpo discente que os frequenta. Também colocando as desigualdades de gênero em perspectiva, Tayná Mendes *et al.* (2021) comparam o CES 2002 e 2016 e concluem que, a despeito de uma aparente estabilidade na razão de sexo dos cursos de graduação, há uma importante dinâmica a ser desvelada: algumas carreiras se tornaram ainda mais masculinas, como Ciências da Computação; porém, as mulheres também avançaram sobre outras carreiras tipicamente masculinas, a exemplo de Medicina. Algumas carreiras bastante abundantes em número de discentes – Administração e Direito – consolidaram-se como mais equitativas. Finalmente, em outras nas quais as mulheres já eram maioria, ampliaram ainda mais sua vantagem, como Serviços Estéticos e Pedagogia.

Com especial atenção para a cor/raça, Milena Santos (2018) mobiliza dados do CES para ilustrar que houve grande mudança nas desigualdades raciais de acesso às universidades federais entre 2010 e 2016 – período no qual se observou a promulgação da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012). Se, em 2010, os brancos estavam sobrerrepresentados na maioria dos cursos, em 2016, o cenário encontra-se muito mais equilibrado, estando a maioria dos cursos com uma divisão racialmente equitativa. Algumas das carreiras, porém, permanecem com maior participação de brancos, a exemplo de Artes, Computação e Engenharia. Ao lado disso, em trabalho anterior, cruzamos dados do CES e do Enem para caracterizar as alterações na composição racial dos cursos de graduação das instituições-alvo da política de cotas, e demonstramos que as ditas "carreiras imperiais" sofreram grandes transformações em seu perfil discente no intervalo de quatro anos entre 2012 e 2016 (MELLO; SENKEVICS, 2020). A título de ilustração, a presença de estudantes pretos, pardos e indígenas provenientes do ensino médio público cresceu de 18% para 31% em Engenharia Elétrica, de 17% para 34% em Direito e de 12% para 29% em Medicina, o que nos permite concluir que as mudanças observadas na última década correspondem a uma alteração inédita nas desigualdades de acesso a cursos tradicionalmente elitizados.

Finalmente, outra vertente desses estudos atenta para os efeitos da estratificação horizontal sobre o mercado de trabalho. Madalozzo e Artes (2017) usam a Pnad 2013 para estimar que o diferencial salarial entre homens e mulheres é menor nas profissões mais tradicionais – advogado, engenheiro e médico – e sugerem que existem diferenças significativas no perfil dessas pessoas com relação às que optaram por carreiras em profissões menos tradicionais. Na direção contrária, Caseiro e Maciente (2019) cruzam dados do CES, do Enade

e da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) e encontram que, uma vez controladas as características dos cursos e instituições de educação superior, as desigualdades de remuneração decorrentes de características individuais são substancialmente reduzidas. Mais: descrevem importantes desigualdades de rendimentos entre os egressos de distintas áreas de formação, de instituições gratuitas e não gratuitas, de universidades e outras formas de organização acadêmica e, por último, de cursos e instituições com diferentes qualidades mensuradas por indicadores oficiais. Na mesma linha, André Vieira (2020) também pareia dados do Enade com a Rais e, além de descrever a remuneração horária média por carreira, isola alguns fatores que explicam os maiores rendimentos. A título de ilustração, a diplomação em instituições públicas, independentemente da qualidade institucional, está associada a ganhos no mercado de trabalho – uma evidência do valor simbólico desse tipo de certificado.

Colocando tais desigualdades em uma perspectiva mais ampla, Medeiros e Galvão (2016) usam dados do Censo Demográfico 2010 para investigar a desigualdade horizontal das credenciais de ensino superior e sua probabilidade de estar no 1% mais rico da distribuição de renda. Curiosamente, os resultados indicam que, a despeito da estratificação horizontal, não são tais desigualdades que respondem pela maior chance de determinados indivíduos figurarem no centésimo mais rico, nem mesmo se diplomados nos cursos mais elitizados. Há outros fatores que concorrem para esse processo, tais como as heranças e transferências intergeracionais de renda.

Em suma, o leque diversificado de publicações supracitadas comprova que há um corpo relativamente recente de pesquisas sobre estratificação horizontal na educação superior brasileira. Nenhuma delas, com a notável exceção dos já datados Ribeiro (1981) e Paul e Silva (1998) para o estado do Rio de Janeiro, traz à baila a tensão entre NSE e desempenho na estruturação das oportunidades de acesso.[7] "Uma dimensão que tem sido pouco analisada nos estudos sobre acesso ao ensino superior brasileiro é a da habilidade cognitiva dos estudantes. Afinal, é através do desempenho nos exames vestibulares que se dá o acesso às instituições de ensino superior", afirma Mont'Alvão (2013, p. 13). Não havendo mensuração de desempenho em nenhum trabalho brasileiro com inferência nacional, essa limitação remete ao problema da *heterogeneidade não observada* (vide Subseção 3.1.1 do capítulo anterior) e a consequente incapacidade de compreender o peso do desempenho sobre a estruturação horizontal das oportunidades de acesso. O mesmo autor ressalta que esse problema é particularmente forte no contexto da transição médio-superior no Brasil, "onde exames de admissão e testes padronizados são utilizados pelas universidades e faculdades em seu processo seletivo" (p. 15). A partir das contribuições mencionadas – e particularmente dessa última lacuna – edifica-se este capítulo.

[7] Um trabalho recente que se aproxima dessa abordagem é assinado por Crepalde e Silveira (2016), que analisam as desigualdades socioeconômicas e de desempenho segundo os cursos de graduação no Brasil. Porém, por utilizar dados do Enade 2014, os autores se referem exclusivamente ao desempenho dos concluintes de determinados cursos naquele ano, trazendo poucos subsídios para pensar o desempenho dos ingressantes.

4.2 Dados, variáveis e métodos

Em continuidade ao capítulo anterior, neste também utilizo um painel da coorte de jovens egressos do ensino médio de 2012, em que cada indivíduo é acompanhado de 2013 a 2017, ou seja, por cinco anos após a conclusão da educação básica. Para explicar o painel e as análises desenvolvidas, esta seção é dividida em três partes: bases de dados, variáveis e estratégia empírica. Especial atenção será dada para como as análises ora desenvolvidas avançam a partir do que já foi apresentado até então. Novamente, será exposto o estritamente necessário para se compreender os resultados. Detalhes adicionais sobre a construção do painel, as definições operacionais e demais informações complementares podem ser encontrados no Apêndice A.

4.2.1 Bases de dados

O painel ora analisado é o mesmo do capítulo precedente. Vale lembrar algumas informações fundamentais: a base contempla uma coorte de 1,7 milhão de jovens entre 16 e 22 anos egressos do ensino médio, segundo a edição de 2012 do Censo da Educação Básica (CEB ou Censo Escolar). Com base em uma chave de identificação individual – o Cadastro de Pessoa Física (CPF)[8] –, os indivíduos foram rastreados nas bases do CES de 2013-2017 e do Enem de 2012-2016. Do total de egressos do ensino médio de 2012, foram excluídos cerca de 57 mil (3,3%) sobre os quais não disponho de informação do CPF. Dos quase 97% incluídos na análise, cerca de dois terços (65,8%) participou de alguma edição do Enem.[9] Para a geração dos resultados, serão contabilizados os indivíduos que se enquadram nessa condição, os quais totalizam um quantitativo de 1.115.930 egressos. Para conhecer mais sobre a construção do painel e sobre o perfil da coorte, vide respectivamente as Subseções 3.2.1 e 3.2.4 do Capítulo 3.

4.2.2 Variáveis

As principais variáveis são: curso e instituição de ingresso no ensino superior (variáveis dependentes), renda domiciliar *per capita*, desempenho no Enem e um conjunto de controles (variáveis independentes). Cada tipo de variável é discutida em seção específica.

[8] Para entender questões éticas e de segurança no uso dessa variável, ver Seção A.2 do Apêndice A.

[9] Como participantes do Enem, são contabilizados apenas os indivíduos com nota nas quatro provas objetivas do exame e com respostas válidas para os itens do questionário socioeconômico empregados como variáveis independentes.

4.2.2.1 Variáveis dependentes

Se, no capítulo anterior, o ingresso foi tratado de maneira binária (0 = não ingresso; 1 = ingresso), desta vez desagrego a informação de ingresso para melhor qualificá-la. Novamente, considero somente o primeiro ingresso e ignoro os eventos que tenham ocorrido após o acesso à graduação. A seguir, apresento as diferentes variáveis dependentes mobilizadas ao longo deste capítulo:

a) **Categoria administrativa da instituição de destino:** variável categórica nominal que assume três valores: 0 = Não ingresso, 1 = Ingresso no setor público e 2 = Ingresso no setor privado. Não se discrimina a dependência administrativa dentro de cada setor ou qualquer outra informação sobre natureza jurídica, fins lucrativos ou mantenedora. O intuito é comparar o acesso aos setores público e privado, sabendo das diferenças estruturais que os caracterizam e dos distintos padrões de desigualdade já identificados pela literatura (*e.g.*, COLLARES, 2010; BRITO, 2014; MONT'ALVÃO, 2015; SALATA, 2018; COSTA *et al.*, 2021);

b) **Carreira:** variável categórica nominal que agrupa os cursos de graduação em 28 carreiras, por afinidade teórica relativa ao campo profissional e semelhança empírica quanto ao perfil discente, a saber: Administração/Contábeis, Agronomia, Artes/Design/Arquitetura, Biologia, Ciências Sociais/Filosofia, Computação, Comunicação Social, Direito, Economia, Educação Física, Enfermagem, Engenharia, Farmácia, Física/Química, Geologia/Oceanografia, História/Geografia, Letras, Matemática/Estatística, Medicina, Nutrição/Fonoaudiologia/Fisioterapia/Terapia Ocupacional, Odontologia, Pedagogia, Psicologia, Relações Internacionais, Serviço Social, Tecnologia/Produção, Turismo/Serviços e Veterinária. Essa classificação inspira-se na divisão por áreas de conhecimento do Enade e no trabalho de Carvalhaes e Ribeiro (2019). Para conhecer quais cursos compõem cada carreira, ver o Quadro 12 do Anexo A;

c) **Correspondência indivíduo-curso:** variável contínua que expressa a diferença entre a nota média do estudante e a nota média de ingresso no curso, ambas em frações de centésimos, vigésimos ou décimos. Essa variável baseia-se nas análises de *matching* (doravante traduzido para "correspondência"), usualmente desenvolvidas no campo econométrico, cujo objetivo é investigar em que medida estudantes de elevado desempenho e baixo NSE tendem a se matricular em cursos cujas notas médias de ingresso são inferiores às que eles obtiveram (BASTEDO; FLASTER, 2014; DILLON; SMITH, 2017; CAMPBELL *et al.*, 2019). Para o cômputo da nota média de ingresso, foi realizado o cruzamento de dados do CES e do Enem de modo a incluir no cálculo todos os ingressantes de 2013 a 2017, e não apenas os da nossa coorte, e assim evitar endogeneidade nas medidas de desempenho dos dois níveis de análise (indivíduo e curso) (vide Seção A.1.3 do Apêndice A);

d) **Seletividade média do curso:** variável categórica nominal que exprime a seletividade do curso, calculada pela nota média do Enem entre ingressantes, em quartos, assumindo nove valores: 0 = Não ingresso; de 1 a 4 = Ingresso no 1º a 4ºQ de seletividade no setor público; de 5 a 8 = Ingresso no 1º a 4ºQ de seletividade no setor privado. Os quartis foram calculados separadamente para cada categoria administrativa em razão da grande diferença na distribuição de notas entre os setores público e privado. Novamente, a nota média de ingresso extrapola a coorte estudada e abarca todos os ingressantes de 2013 e 2017. Essa variável visa organizar os cursos, por setor, em função da dificuldade para neles ingressar, entendendo esse indicador como uma *proxy* da concorrência e do prestígio do diploma obtido ao final da graduação (ANDREW, 2017; THOMSEN, 2015; MACHADO; SZERMAN, 2019).

4.2.2.2 Variáveis independentes

As duas principais variáveis que representam, respectivamente, as características adscritas e adquiridas dos indivíduos são: renda domiciliar *per capita* (*proxy* do NSE) e nota média no Enem (*proxy* do desempenho). A estas, foram acrescidas um conjunto de controles: sexo, cor/raça, idade, escolaridade parental e características da escola de ensino médio (categoria administrativa, área geográfica e unidade da Federação). Informações sobre a fonte, o cálculo e os fundamentos teóricos de cada variável podem ser encontradas nas Subseções 3.2.2.2 (variáveis de interesse) e 3.2.2.3 (variáveis de controle) do Capítulo 3.

4.2.3 Estratégia empírica

Os quatro conjuntos de variáveis dependentes supracitados ensejam uma variedade de técnicas de pesquisas adequadas para cada caso. Para a construção deste texto, foram realizados quatro tipos de análises que organizam as seções de resultados. Discuto a seguir as estratégicas empíricas utilizadas.

4.2.3.1 Ingresso nos setores público ou privado

Dada a natureza categórica nominal da variável dependente relativa ao não ingresso e ao ingresso nos setores público e privado, executei um conjunto de modelos *logit* multinomiais. De acordo com Long e Freese (2014), as regressões logísticas multinomiais são indicadas para variáveis de resposta expressas em duas ou mais categorias que não assumem um ordenamento intrínseco. É o caso da distinção público-privado, a qual não enseja uma escala ordinal. Para tanto, os modelos *logit* multinomiais baseiam-se na regressão logística binária (vide Subseção 3.2.3.1 do Capítulo 3), adequando o lado esquerdo da equação para

uma variável dependente que apresenta mais de dois valores possíveis. Grosso modo, os modelos multinomiais podem ser entendidos como um conjunto de modelos *logit* binários para todos os pares possíveis de resultados.

Formalmente, o modelo utilizado neste trabalho é dado pela Equação 4.1.

$$\Omega_{j|b}(x) = \frac{\Pr(y = j|x)}{\Pr(y = b|x)} \tag{4.1}$$

Essa equação estima a chance de um indivíduo ingressar na categoria j com relação à categoria-base b. Logo, as chances de ingresso nos setores público e privados são comparados ao não ingresso. Ademais, para a estimação dos coeficientes das variáveis independentes, tem-se o modelo completo expresso na Equação 4.2:

$$\ln \Omega_{j|b} = \beta_{0,j|b} + \beta_{1,j|b}\text{Renda}_i + \beta_{2,j|b}\text{Nota}_i + \beta_{3,j|b}(\text{Renda} * \text{Nota})_i + \beta_{k,j|b}X_{ik} + \varepsilon_i \tag{4.2}$$

Aqui, são estimadas as probabilidades de o indivíduo i ingressar no ensino superior público ou privado para cada valor da variável dependente ($j = 1$ ou 2, sendo 1 = público e 2 = privado) em relação à categoria-base $b = 0$ (não ingresso). Novamente, as variáveis focais são: os efeitos principais da renda domiciliar *per capita* (β_1Renda), os efeitos principais do desempenho (β_2Nota) e os efeitos interativos de renda e desempenho (β_3Renda $*$ Nota). São acrescidos no modelo o vetor de controles ($\beta_k X_k$), a constante (β_0) e o termo de erro idiossincrático (ε).

Além de pouco parcimoniosos e demandantes computacionalmente, os modelos *logit* multinomiais trazem as mesmas dificuldades dos *logit* binários em termos de interpretação: a escala pouco inteligível para a leitura sociológica e a dificuldade na comparação de coeficientes de um mesmo grupo em diferentes modelos ou de diferentes grupos em um mesmo modelo. Isso pede que técnicas adicionais sejam empregadas na geração e visualização de resultados. Para tanto, lanço mão das probabilidades preditas e dos efeitos marginais médios como estratégia para discussão e análise. Ademais, para a decomposição de efeitos diretos e indiretos, utilizo o método Karlson-Holm-Breen (KHB) (ver KARLSON; HOLM, 2011), já apresentado no capítulo anterior (Subseção 3.2.3.1). Em poucas palavras, esse método permite estimar a proporção das desigualdades entre os grupos socioeconômicos que pode ser atribuída a efeitos diretos (renda familiar *per capita*) e indiretos (desempenho), com a adição dos demais controles. Assim, é possível entender os pesos das duas principais variáveis de análise na estruturação das desigualdades de acesso, segundo a categoria administrativa da instituição de destino.

4.2.3.2 Carreiras

As 28 carreiras em nível de graduação são objeto, neste capítulo, exclusivamente de análises descritivas. Calculei a distribuição dos ingressantes da coorte de egressos do ensino médio em 2012 pelas carreiras em função de sexo, cor/raça, renda domiciliar *per capita* e escolaridade parental. Em adição a isso, foram obtidas estatísticas descritivas do desempenho. Esses resultados são apresentados graficamente, em diálogo com a literatura especializada, para um panorama das desigualdades entre as carreiras, sem aprofundamento em análises multivariadas. Em tempo, vale mencionar que modelagens multinomiais inspiradas em Carvalhaes e Ribeiro (2019) também foram executadas em etapas preliminares de análise, com o intuito de verificar a consistência do agrupamento nas 28 carreiras indicadas; porém, esses resultados foram excluídos da tese por motivos de falta de espaço. Futuros produtos desta pesquisa deverão se debruçar sobre uma comparação mais densa e aprofundada de tais disparidades.

4.2.3.3 Correspondência indivíduo-curso

Assim como na análise das carreiras, a correspondência indivíduo-curso será tratada exclusivamente de maneira descritiva, por razões mais bem desenvolvidas na seção dedicada a ela. Nesse sentido, reproduzo um gráfico inspirado em Campbell *et al.* (2019) para retratar o padrão geral da correspondência indivíduo-curso no Brasil e, em seguida, desagrego os resultados por categoria administrativa da instituição de destino, de modo a enfatizar diferenças entre os setores público e privado. Não são realizadas análises multivariadas nesta tese; novamente, estas serão objeto de produtos derivados deste trabalho.

4.2.3.4 Seletividade média do curso

Para estudar a probabilidade de ingresso no ensino superior, comparando o quarto de seletividade média do curso por categoria administrativa, foi executado um conjunto de regressões *logit* multinomiais. Do ponto de vista formal, o modelo *logit* multinomial segue as Equações 4.1 e 4.2 supracitadas, não havendo necessidade de reiterá-las. A única diferença se encontra na quantidade de categorias da variável dependente ($j = 1, 2, \ldots, 8$), estimadas em relação à categoria-base $b = 0$ (não ingresso). Adicionalmente, executo uma decomposição de efeitos diretos e indiretos via método KHB. Os resultados serão apresentados novamente por meio de probabilidades preditas e efeitos marginais médios.

Em tempo, importa explicar por que optei por um modelo multinomial mesmo sabendo que há um ordenamento entre os quartos de seletividade média. Essa escolha se explica pelo fato de o ordenamento existir dentro de cada categoria administrativa; mas, dado que uma única variável contempla o ingresso nos setores público e privado, bem como o não

ingresso, não haveria como criar uma variável cujo ordenamento fizesse sentido em toda a escala de valores. De acordo com Long e Freese (2014), as regressões logísticas nominais são indicadas também quando a variável de saída é parcialmente ordenada – o que parece ser o caso. Embora existam modelos ordinais que afrouxam algumas das premissas do multinomial,[10] esses tipos de modelo não são suportados pelo pacote `khb` do programa Stata (KOHLER; KARLSON; HOLM, 2011) e, por essa razão, foram preteridos neste trabalho.

4.3 Instituições e cursos

Esta seção discorre sobre os resultados avançando a partir de questões introduzidas no capítulo anterior. Agora, em vez de me debruçar sobre o mérito e o berço no ingresso no ensino superior em função da origem social dos jovens, dou um passo além para qualificar o destino educacional e procuro verificar para quais cursos e instituições os jovens se encaminham, ou são encaminhados, dentro do sistema de educação superior brasileiro. Seguindo a lógica explorada na seção metodológica, esta parte do capítulo é dividida em duas subseções. Inicio com uma análise das desigualdades segundo a categoria administrativa, dentro da qual os argumentos em torno das vantagens cumulativas e das vantagens compensatórias são nuançados pelas desigualdades estruturais entre os setores público e privado. Em seguida, volto-me aos cursos, explorados em três etapas: panorama de 28 carreiras, correspondência indivíduo-curso e, finalmente, seletividade média do curso por categoria administrativa. Espera-se que uma linha de raciocínio conduza o leitor de uma visão mais abrangente a um olhar mais granular das disparidades horizontais do ensino superior, lançando luz sobre objetos ainda pouco compreendidos pela pesquisa nacional.

4.3.1 Público *versus* privado

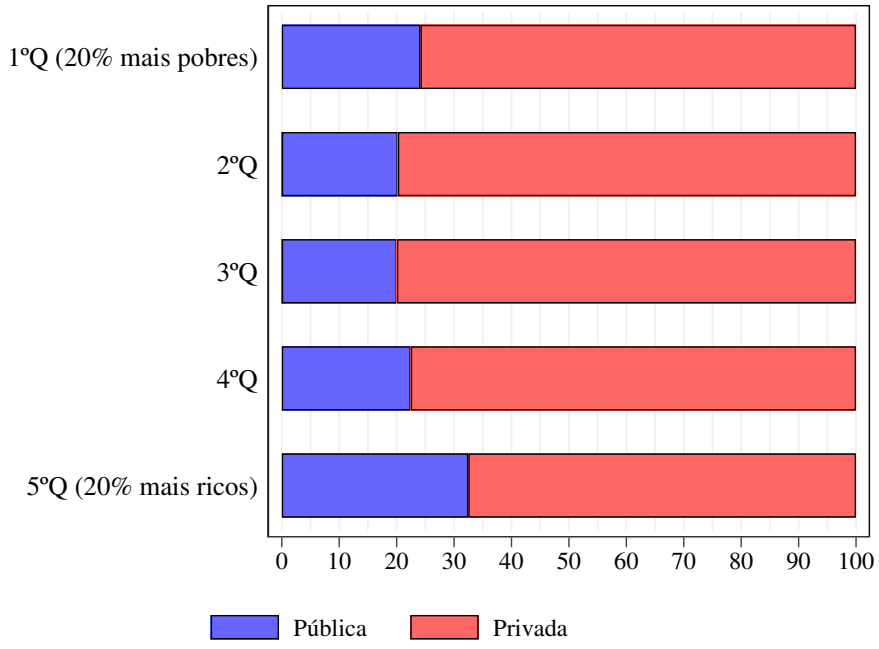
Desde meados dos anos 2000, orbita em torno de 75% a participação do setor privado na oferta de matrículas em graduação no Brasil (ver Subseção 1.2.3 do Capítulo 1). Com a coorte de egressos de 2012 que participaram do Enem, não é diferente. Especificamente, 588 mil (75,9%) jovens que ingressaram no ensino superior acessaram o setor privado, em comparação a 187 mil (24,1%) que acessaram o setor público. Somados, esses números abarcam o contingente de 775 mil egressos do ensino médio que acessaram uma graduação no prazo de cinco anos – quantitativo correspondente a aproximadamente dois terços do 1,12 milhão de egressos de 2012 candidatos ao Enem. Logo, a coorte em tela representa o balanço público-privado encontrado no conjunto das matrículas em graduação no país e fornece um quantitativo bastante expressivo para as análises de estratificação horizontal.

[10] Um exemplo é a regressão logística ordinal generalizada (LIU; KOIRALA, 2012; LIU, 2016).

4.3.1.1 Distintas desigualdades

Na Figura 26, exibe-se a frequência relativa dos ingressantes por categoria administrativa, segundo o quinto de renda domiciliar *per capita*. Entre os jovens pertencentes aos quatro segmentos mais pobres, três em cada quatro ingressaram no setor privado, em proporção equiparável ao observado para o conjunto da coorte. Uma diferença importante se observa, contudo, no quinto mais rico (5ºQ): entre estes, um terço ingressa no setor público e dois terços no privado. Ainda que esse resultado não coloque em xeque a predominância do setor privado sobre o público, sugere que, ao menos entre os mais ricos, há uma propensão maior de ingressar nas instituições de educação superior (IES) públicas. Mais adiante, veremos que esse padrão está associado com os maiores desempenhos relativos que esse grupo obtém nos processos seletivos.

Figura 26 – Percentual válido de ingressantes nos setores público e privado, por renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012



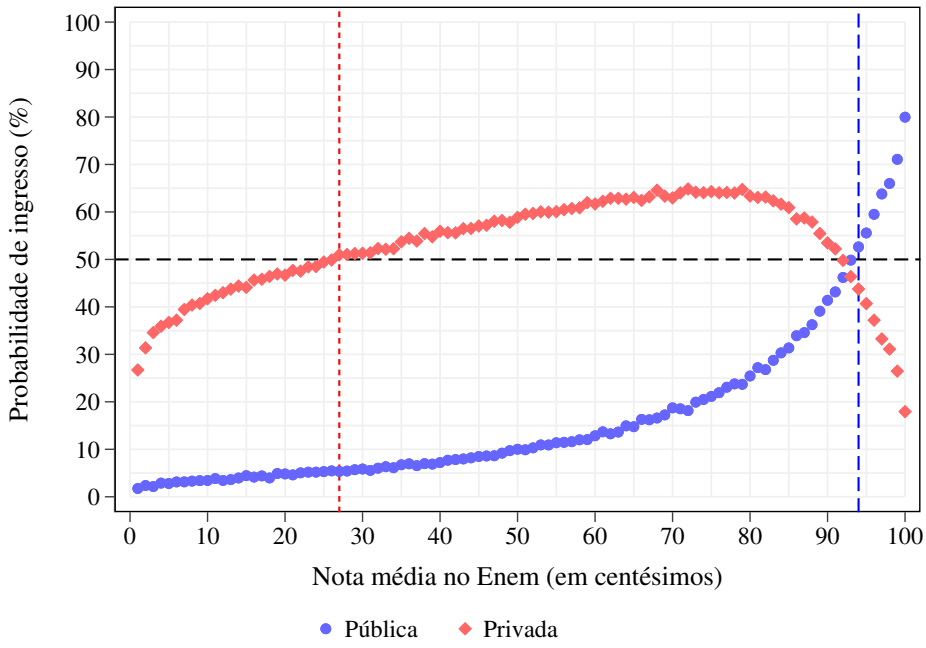
Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

Esse cenário não nos permite ignorar que as probabilidades de ingresso no ensino superior, como um todo, variam intensamente a depender do NSE dos jovens. Esse material foi fartamente explorado no capítulo prévio, porém, vale aqui retomar alguns números. Na Tabela 24 do Anexo A, vê-se o quantitativo de ingressantes, por categoria administrativa e seletividade do curso, segundo a renda domiciliar *per capita*. Por enquanto, o que importa reter desses dados é que mais da metade (51,9%) dos jovens pertencentes ao quinto mais pobre não ingressa no ensino superior, ao passo que essa ocorrência é bastante diminuta (7,7%) entre o quinto mais rico. Logo, ao comparar as participações nos setores público e

privado entre os grupos socioeconômicos, é preciso ter em mente que estamos tratando de bases numéricas muito diferentes: para os mais pobres, o resultado mais provável continua sendo o não ingresso; para os mais ricos, parcelas relativamente maiores de jovens ingressam. Em todos os casos, o setor privado responde pela maior parte da assimilação dos jovens no ensino superior.

Entender o que se esconde por trás das desigualdades de ingresso, por setor, demanda um olhar sobre o comportamento do NSE e da nota sobre a estruturação das oportunidades de acesso para cada categoria administrativa. Para tanto, a Figura 27 fornece um panorama das probabilidades de ingresso nos setores público e privado em função do desempenho no Enem, em centésimos ordenados.

Figura 27 – Probabilidade de ingresso por desempenho, segundo a categoria administrativa – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

Os resultados nos permitem visualizar um forte contraste entre os dois setores, os quais muito se distinguem no padrão geral das curvas. Para o acesso ao setor público, observa-se uma associação positiva entre o desempenho e o ingresso ao longo de toda a escala de proficiência, com incremento exponencial das probabilidades entre os três maiores décimos de nota. Até o percentil 50 (p50, equivalente a 498 pontos no Enem), as probabilidades de acessar uma instituição pública são inferiores a 10%; acima do p74 (554 pontos), superam 20%; do p84 (587 pontos), 30%; do p90 (615 pontos), 40%. Mas é somente quando se ultrapassa o p94 (643 pontos) que se supera o limiar de 50% na probabilidade de ingresso, representado pela linha tracejada vertical, à direita no gráfico. Uma conclusão óbvia é que desempenhos elevados estão diretamente relacionados à maior chance de acessar uma graduação no setor

público; por consequência, as maiores probabilidades de ingresso se concentram nas fatias mais elevadas de proficiência no Enem.

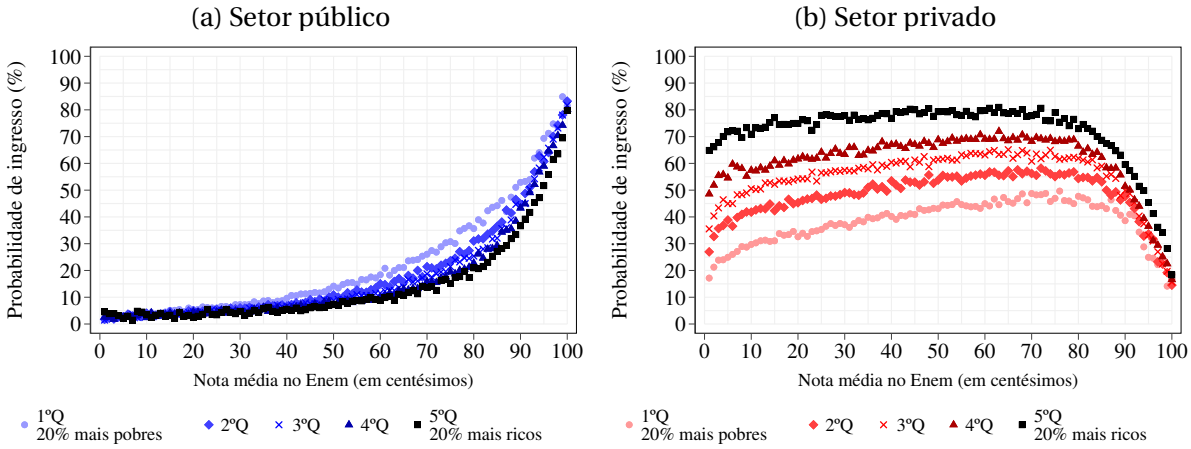
Para o acesso ao setor privado, o cenário é bem distinto. Nota-se uma elevação das probabilidades de ingresso até a faixa de desempenho entre os percentis 70 e 80, quando se atinge o auge das chances de ingresso. Após essa faixa, observa-se uma queda nas probabilidades rumo a patamares inferiores ao que se observa no início da escala. Além disso, também se percebe que não é necessária uma proficiência tão elevada para acessar esse setor: mesmo entre o pior centésimo de desempenho (p1, equivalente a notas iguais ou inferiores a 368 pontos), já se parte de uma probabilidade de ingresso de 27%, e uma probabilidade superior a 50% é logo atingida quando se supera o p27 (454 pontos), na linha pontilhada vertical, à esquerda. Em resumo, as conclusões caminham em um sentido divergente do que pudemos observar para o setor público: o desempenho é um preditor positivamente associado ao ingresso no setor privado até um determinado patamar e, a partir daí, passa a estar negativamente associado a ele.

Esses números indicam que jovens de baixo e médio desempenho tendem a ingressar no setor privado. Porém, quando superam um determinado limiar – segundo nossos cálculos, correspondente ao p72 (528 pontos no Enem) –, há um ponto de inflexão em que os jovens tendem a acessar o setor público em detrimento do privado. Ao lado isso, a distância entre as notas indicadas pela linha pontilhada e pela linha tracejada verticais revela um hiato de 2,42 desvios-padrão (d.p.), ilustrativo do abismo existente entre os dois setores no tocante ao desempenho médio de quem os acessa. Em suma, esses resultados nos permitem concluir que, ao tratar das categorias administrativas, estamos nos referindo a *regimes de ingresso* profundamente distintos com base no desempenho. Para avançarmos nessa compreensão, resta conhecer como essas curvas se comportam segundo a origem social do candidato.

No painel da Figura 28, vê-se as probabilidades de ingresso nos setores público (a) e privado (b) em função do desempenho, segundo os quintos de renda domiciliar *per capita*.

Na Figura 28a, as curvas de todos os quintos de renda para acesso ao setor público seguem um padrão relativamente similar. Abaixo do p50, há probabilidades médias de ingresso inferiores a 10% para todas as fatias socioeconômicas. Por volta desse percentil, começa-se a se observar uma vantagem relativa dos quintos mais pobres, em especial do 1ºQ, sobre os demais. Essa tendência alcança seu maior grau de divergência entre o p77 e o p86 – quando a probabilidade de ingresso do 1ºQ chega a ser duas vezes maior do que a do 5ºQ – e logo em seguida converge para os maiores valores de probabilidade, ainda assim, mantendo-se uma vantagem para os mais pobres. Esses dados, aparentemente contraintuitivos, sugerem que os jovens de camadas populares tendem a apresentar maiores chances de acesso ao setor público em determinadas faixas de desempenho, possivelmente por um mecanismo de autosseleção por meio do qual os mais pobres visam garantir o ingresso dentro de um setor que lhes provê maiores condições para acesso, como previsto por Paul e Silva (1998).

Figura 28 – Probabilidade de ingresso nos setores público (a) e privado (b), por desempenho e renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

De toda forma, essa conclusão não nos permite ignorar que há menos acomodação de desigualdades no ingresso a esse setor, uma vez que as curvas, ainda que manifestando alguma brecha socioeconômica, aproximam-se ou mesmo se sobrepõem na maior parte da escala de desempenho.

Essa constatação é evidenciada quando se compara com a Figura 28b. Para o acesso ao setor privado, as desigualdades socioeconômicas partem dos patamares mais elevados entre os menores desempenhos e convergem ao longo da escala. Antes de atingirem o ponto de inflexão,[11] vê-se uma grande elevação nas probabilidades de ingresso dos mais pobres (1ºQ) – de 17% no p1 para 48% no p72 –, que em muito supera o incremento observado entre os mais ricos (5ºQ) – de 65% no p1 para 81% no p72. Essa convergência é aprofundada a partir de então, quando as curvas declinam motivadas pela preferência pelo setor público em detrimento do privado, a qual se manifesta para todos os segmentos de renda. Ainda, em nenhuma faixa de desempenho a chance de ingresso dos mais pobres no setor privado supera o limiar de 50%. Já a dos mais ricos parte de um patamar acima deste, mantendo-se pouco inalterada ao longo da escala de proficiência até que despenque entre as maiores notas. Para além de distintos regimes de ingresso, as duas categorias administrativas se diferem na forma como manifestam as desigualdades socioeconômicas.

São três as principais conclusões em torno dos contrastes observados. Primeira: o hiato socioeconômico de acesso é maior no setor privado do que no público. Enquanto a maior disparidade entre os dois extremos de renda domiciliar alcança o valor de 19 pontos percentuais (p.p.) em favor dos mais pobres no setor público – probabilidade de ingresso de 36% para o 1ºQ e de 17% para o 5ºQ no p79 de desempenho –, a brecha chega a 48 p.p. em favor dos mais ricos no setor privado – probabilidade de ingresso de 65% para o 5ºQ

[11] Embora exista um ponto de inflexão distinto para cada grupo socioeconômico, todos eles orbitam em torno dos percentis 70 e 80. Para permitir uma comparação entre os grupos, uso como referência o p72 (o ponto de inflexão do conjunto da coorte).

e de 17% para o 1ºQ no p1. Em média, as disparidades entre os dois quintos de renda em cada centésimo de desempenho giram em torno de 8 p.p. em favor dos mais pobres no setor público e de 34 p.p. em favor dos mais ricos no setor privado. Logo, além de acomodar menos desigualdades, o setor público tende a favorecer os mais pobres em quase toda a faixa de desempenho. Mais precisamente, em somente sete centésimos de nota os mais ricos superam os mais pobres nas probabilidades de ingresso, notadamente entre as menores proficiências. Já o setor privado, além de mais desigual, favorece os mais ricos ao longo de toda a escala de desempenho, não havendo um único centésimo de nota em que os mais pobres os superem, nem mesmo no topo do desempenho (no qual persistem hiatos na casa dos 15 p.p. em prol dos mais ricos).

Segunda: o setor público caracteriza-se pela forte dependência da nota como preditora do acesso. Na aparência, é tentador afirmar que o ingresso nas instituições públicas é bastante meritocrático, na medida em que tem o desempenho como critério de classificação, podendo recompensar os candidatos em função de seu esforço e independentemente da origem social. Contudo, essa constatação não nos permite ignorar, como já venho demonstrando, a forte associação entre o *background* socioeconômico e a proficiência no Enem. Porém, tampouco se pode desconsiderar que, alcançada determinada nota na prova, a probabilidade de ingresso é similar entre os grupos socioeconômicos; ademais, quando atinge maiores graus de disparidade, são os mais pobres que se encontram em vantagem. Há aqui um ponto importante para retomarmos mais adiante.

A terceira conclusão é uma decorrência da anterior: se o acesso ao setor público é bastante meritocrático, então o acesso ao setor privado é pouquíssimo meritocrático. De um lado, as probabilidades de ingresso neste são quase indiferentes à nota, com algumas variações a depender da origem social do candidato: para os mais ricos, notas baixas não significam chances diminutas de ingresso; para os mais pobres, notas altas tampouco garantem chances elevadas. De outro lado, as desigualdades socioeconômicas são marcantes ao longo de toda a escala de desempenho, somente convergindo na queda entre as fatias de maior proficiência, quando ricos e pobres optam pelo setor público.

Uma miríade de questões emerge a partir dessas conclusões: como esses padrões se manifestam quando as variáveis de controle são incluídas na análise? Qual é o peso da origem social e do desempenho sobre o acesso aos setores público e privado? Em que medida um elevado desempenho por parte dos mais pobres é capaz de compensar suas desvantagens socioeconômicas? Na mesma linha, em que medida o privilégio socioeconômico dos mais ricos compensa um eventual desempenho insuficiente? Procurarei responder essas questões ao longo desta seção.

4.3.1.2 Efeitos ambíguos da renda

A Tabela 11 apresenta os resultados de uma decomposição de efeitos pelo método KHB. Para cada quinto de renda, tomando-se como referência o segmento mais pobre, os cálculos estimam qual é o peso dos efeitos diretos (renda) e indiretos (nota) nas vantagens que cada grupo apresenta sobre o 1ºQ, segundo a categoria administrativa. Um exemplo de como interpretar a tabela: o incremento no acesso ao setor público para o 5ºQ, com relação ao 1ºQ, deve-se 19,0% a efeitos diretos e 81,0% a efeitos indiretos, desconsiderando-se os controles; e 7,7% a efeitos diretos e 92,3% a efeitos indiretos, controlando-se pelas demais variáveis.

Tabela 11 – Mediação de efeitos da renda sobre o ingresso, por renda domiciliar *per capita*, segundo a categoria administrativa – Brasil, coorte 2012

Renda domiciliar *per capita*	Sem controles		Com controles	
	Efeitos diretos	Efeitos indiretos	Efeitos diretos	Efeitos indiretos
Público				
1ºQ (referência)	-	-	-	-
2ºQ	−12,0	112,0	−51,4	151,4
3ºQ	5,6	94,4	−6,9	106,9
4ºQ	10,8	89,3	−0,3	100,3
5ºQ	19,0	81,0	7,7	92,3
Média aritmética	5,8	94,2	−12,7	112,7
Privado				
1ºQ (referência)	-	-	-	-
2ºQ	71,8	28,2	78,8	21,2
3ºQ	71,3	28,7	78,2	21,8
4ºQ	67,3	32,7	73,3	26,7
5ºQ	63,2	36,8	68,1	31,9
Média aritmética	68,4	31,6	74,6	25,4

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

No setor público, observa-se pelas médias aritméticas que a maior parte (na coluna "Sem controles") ou a totalidade (na coluna "Com controles") dos incrementos nas probabilidades de ingresso decorrem dos efeitos indiretos – os efeitos da renda mediados pela nota. Como já se previa com base no formato das curvas de ingresso da Figura 28a, o acesso às IES públicas é altamente dependente da nota, havendo pouca margem para desigualdades socioeconômicas *per se*; disparidades existem e se expressam quase totalmente via desempenho. Para além disso, o método KHB revela que a renda pode ter um efeito supressor sobre as chances de ingresso, isto é, jovens de origem privilegiada podem apresentar desvantagens no acesso às públicas com relação aos de origem modesta, controlando-se pelas demais variáveis, de tal maneira que a nota é o único fator que explica as vantagens dos mais ricos

sobre os mais pobres. É o que se percebe no caso do 2ºQ, o qual apresenta um efeito direto negativo ($-12,0\%$) no modelo sem controles; consequentemente, o efeito indireto alcança a magnitude de 112,0%, de modo a compensar a supressão exercida pela renda.

Como entender esse efeito supressor? A rigor, renda domiciliar e desempenho estão positivamente correlacionados entre si e com as probabilidades de ingresso. Porém, para o setor público, rendas mais elevadas podem estar negativamente associadas ao ingresso. Há várias hipóteses a explicar essa correlação negativa – o impacto das políticas de ação afirmativa em beneficiar estudantes de baixa renda, a preferência de estudantes mais ricos por instituições privadas a depender do curso de interesse, etc. (MACHADO; SZERMAN, 2019; MELLO, no prelo). Entender essas razões vai além do escopo desta pesquisa. O que os dados nos permitem concluir é que ser relativamente mais rico contribui para incrementar o acesso ao setor público *quase exclusivamente* porque os mais ricos tendem a obter os desempenhos mais elevados, e não por serem mais ricos. Assim, a desigualdade socioeconômica é quase em sua totalidade mediada pela nota, razão pela qual os efeitos indiretos aproximam-se de ou superam 100%, a depender do grupo socioeconômico.

A respeito do setor privado, a relação entre efeitos diretos e indiretos se inverte. Neste, os efeitos indiretos respondem por menos de um terço, em média, das vantagens que os demais segmentos de renda apresentam sobre o mais pobre: 31,6% no modelo sem controles e 25,4% com controles. Esse padrão sugere que o desempenho tem uma importância menor no acesso ao ensino superior privado, permanecendo sobre a renda o maior peso pelas desigualdades de acesso, corroborando para que o ingresso nesse setor seja mais dependente do *background* familiar do candidato (BRITO, 2014; MONT'ALVÃO, 2015; COLLARES, 2010). Novamente, esse resultado é esperado considerando o formato das curvas da Figura 28b, uma vez que, como vimos, notas medianas estão associadas a aumentos pouco expressivos nas probabilidades de ingresso, ao passo que notas elevadas estão negativamente correlacionadas ao acesso.

O que a decomposição de efeitos acrescenta a essa análise é a constatação de que os efeitos diretos crescem quando se adicionam os controles – contrariamente ao que se observa no setor público –, sugerindo que o efeito da renda não apenas se mantém como também se intensifica com a inclusão das demais variáveis no modelo, o que realça o peso dos rendimentos domiciliares no poder de compra desse serviço educacional. Finalmente, também indica que há um crescimento na magnitude dos efeitos indiretos conforme se eleva a renda domiciliar (de 21,2% no 2ºQ para 31,9% no 5ºQ, no modelo completo), corroborando evidências do capítulo anterior de que, por obterem notas médias mais altas, os jovens de origem privilegiada usufruem dos benefícios de um desempenho mais elevado sobre a transição médio-superior, tais como garantir maiores chances de ser aprovado nos processos seletivos ou receber mais incentivos familiares para prosseguir com os estudos pós-conclusão da educação básica.

Aqui, adiciona-se um novo elemento às análises que temos desenvolvido até então: os efeitos da renda e da nota não dependem apenas do nível socioeconômico de origem, mas também da categoria administrativa da instituição de destino. Não basta se questionar, como fiz no capítulo anterior, se o desempenho importa para predizer o ingresso. Agora, os resultados nos levam a questionar para que e para quem o desempenho importa.

4.3.1.3 A nota importa: para quem e para quê?

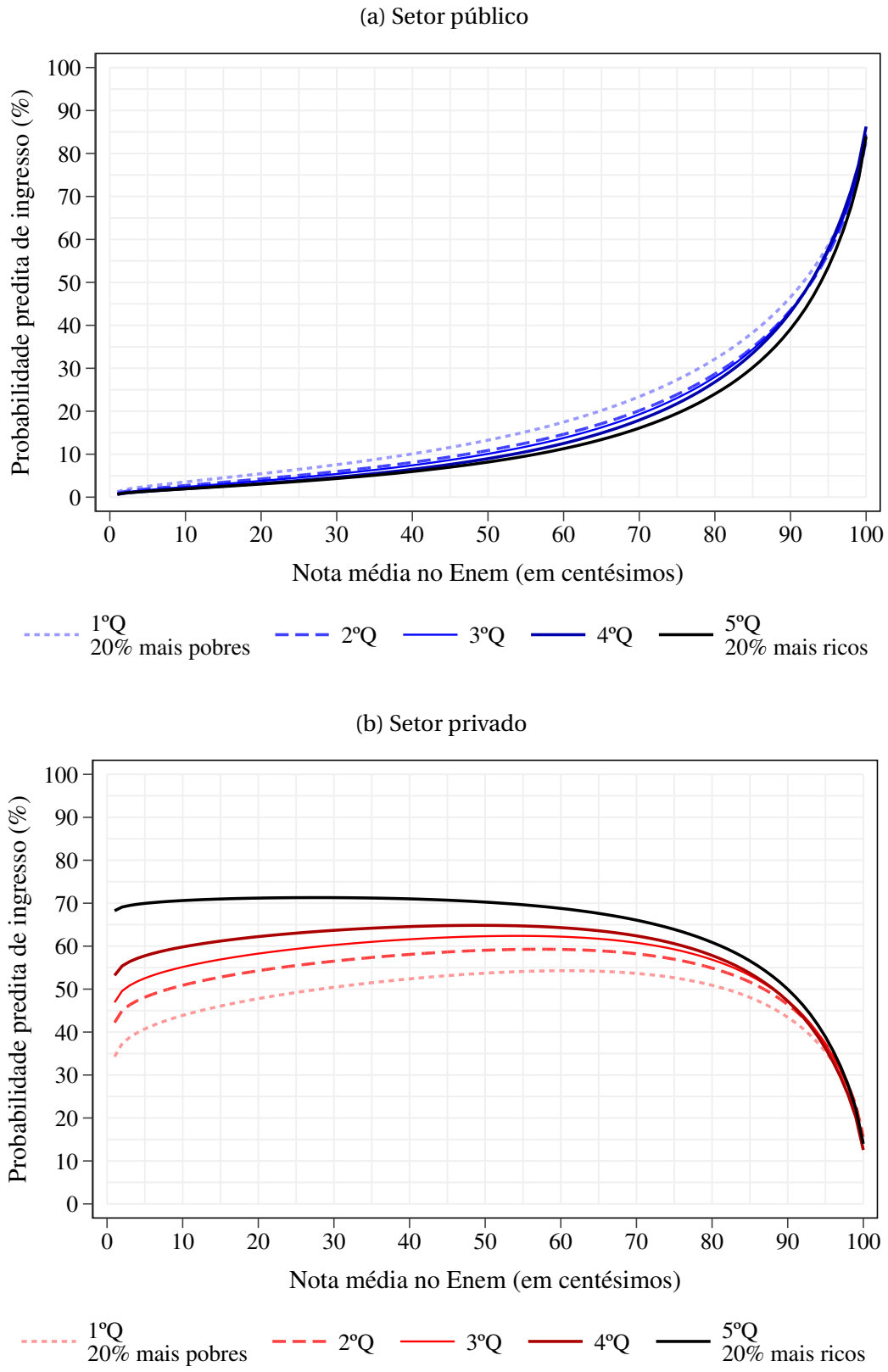
Avançar sobre essa compreensão implica explorar os resultados pós-estimatórios do modelo *logit* multinomial completo, cujos dados estão expostos na Tabela 25 do Anexo A. Na Figura 29, exibem-se as probabilidades preditas pelo modelo de ingresso nos setores público e privado, em função do desempenho, por quinto de renda domiciliar *per capita*.

Na parte superior, a Figura 29a demonstra que a inclusão das covariáveis reduz o hiato socioeconômico nas probabilidades de ingresso, em comparação ao observado na Figura 28a. Esse resultado é esperado e sugere que parte das disparidades entre os grupos socioeconômicos deriva da associação entre renda domiciliar e os controles, a exemplo de cor/raça, idade na conclusão do ensino médio, dependência administrativa da escola frequentada e escolaridade parental. Contudo, o padrão geral das curvas muito se assemelha ao que encontramos na análise descritiva: para o setor público, há uma forte associação entre probabilidade de ingresso e desempenho para todos os quintos de renda, com vantagem para o quinto mais pobre (1ºQ) ao longo de toda a escala, e pouca acomodação de desigualdades socioeconômicas.

Situação oposta é encontrada no setor privado. Atentando-se ao gráfico a seguir (Figura 29b), percebe-se que a curva de probabilidades preditas do 5ºQ aproxima-se de uma linha reta até por volta do p60. Isso significa dizer que, para acessar uma IES privada, tanto faz para os mais ricos obter uma nota alta ou baixa no Enem – independentemente do escore no exame, sua probabilidade de matricular-se no ensino superior privado após a conclusão do ensino médio gira em torno de 70%, tudo o mais constante. O que se vê é que, pelo contrário, notas bastante elevadas tendem a deslocar tais jovens para o setor público. O saldo desse processo é que o desempenho tende a ser um preditor negativo para o acesso dos mais ricos a esse setor. O mesmo não se pode afirmar dos mais pobres, para os quais a nota pode, sim, contribuir para incrementar suas chances de acesso – segundo o modelo, de 34% no p1 para 54% no p60. Em nenhum momento, porém, as curvas do 1ºQ e do 5ºQ se cruzam, reforçando a vantagem socioeconômica persistente que os mais ricos encontram nesse setor.

Para entender a magnitude das variações ao longo de toda a escala de proficiência, a Tabela 12 ilustra as probabilidades preditas e os efeitos marginais médios por desempenho, segundo a renda. Nas probabilidades preditas, comparam-se as probabilidades de ingresso nos dois extremos de desempenho (p5 e p95, excluindo-se as franjas mais suscetíveis a

Figura 29 – Probabilidade predita de ingresso nos setores público (a) e privado (b), por desempenho e renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

maiores variações). Nos efeitos marginais médios, comparam-se os incrementos médios nas probabilidades de ingresso para cada desvio-padrão ou ponto a mais.

Tabela 12 – Probabilidades preditas e efeitos marginais médios de ingresso, por renda domiciliar *per capita*, segundo a categoria administrativa – Brasil, coorte 2012

Renda domiciliar	Probabilidade predita por nota			Efeitos marginais médios da nota	
per capita	Em p5 (%)	Em p95 (%)	Diferença (p.p.)	Para cada desvio-padrão	Para cada ponto
			Público		
1ºQ	2,4	63,5	61,1	16,7	0,00153
2ºQ	1,9	58,1	56,2	17,1	0,00158
3ºQ	1,6	56,2	54,6	18,2	0,00173
4ºQ	1,3	55,1	53,8	20,3	0,00203
5ºQ	1,3	49,9	48,6	22,6	0,00263
Total	1,7	56,9	55,2	18,8	0,00187
			Privado		
1ºQ	28,1	28,6	0,5	2,9	0,00091
2ºQ	41,3	34,7	−6,6	−1,7	0,00045
3ºQ	51,4	38,0	−13,4	−6,0	−0,00005
4ºQ	63,3	39,7	−23,6	−11,8	−0,00086
5ºQ	84,8	46,5	−38,3	−19,7	−0,00225
Total	52,3	37,0	−15,3	−6,7	−0,00027

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Notas: Nota média em p5 = 394 pontos; nota média em p95 = 647 pontos; desvio-padrão = 77,64 pontos.

Em todos os grupos socioeconômicos, as probabilidades preditas de ingresso no setor público partem de patamares diminutos no p5 (de 1,3% no 5ºQ para 2,4% no 1ºQ) e se elevam enormemente no p95, com variações maiores para os mais pobres. No setor privado, por outro lado, as desigualdades baseadas na origem social são bastante intensas: ao passo que o quinto mais rico parte de uma probabilidade de 84,8% no p5, o quinto mais pobre inicia com apenas 28,1%. Conforme cresce a nota, os grupos socioeconômicos tendem a convergir, embora persista um hiato em favor dos de origem abastada. Em média, o 1ºQ mantém-se estagnado nas probabilidades de ingresso; já o 5ºQ despenca 38,3 p.p. e ainda assim sustenta uma larga vantagem com relação aos mais pobres. Cada desvio-padrão (aproximadamente 78 pontos no Enem) está associado a uma elevação média de 18,8 p.p. na probabilidade de ingresso no setor público, e a uma redução média de 6,7 p.p. no privado.

Desagregando por grupo socioeconômico, nota-se que o efeito da nota é, em média, praticamente nulo para o ingresso no setor privado. Cada desvio-padrão a mais incrementa em 2,9 p.p. a probabilidade de o 1ºQ ingressar; e reduz em 1,7 p.p. a do 2ºQ. Esse resultado representa o saldo dos movimentos de ascensão e queda das curvas dos mais pobres na Figura 29b. Ainda, o efeito médio negativo que a nota apresenta entre os quintos mais ricos ($-11,8$ p.p. para o 4ºQ e $-19,7$ p.p. para o 5ºQ) ajuda a entender a tendência decrescente do ingresso no setor privado entre os mais abastados. Quanto maior a nota, menor a tendência

de os mais ricos acessarem esse setor, pois eles já partem de probabilidades elevadas de acesso, garantidas pela proteção socioeconômica que apresentam. Notas altas, portanto, significam maiores chances de acessar uma graduação no setor público, esta sim dependente do desempenho. Já para os pobres, a barreira socioeconômica das instituições privadas impede que, mesmo com notas altas, eles tenham elevadas probabilidades de ingresso. Por mais que, em alguns segmentos da escala, a nota contribua para elevar suas chances de ingresso, na média esse efeito é nulo, como se deduz da tabela acima.

Finalmente, um último resultado permite a comparação entre dois perfis típicos da população de jovens egressos do ensino médio, sendo este um exemplo mais concreto de como operam esses mecanismos. Na Tabela 13, calculam-se as probabilidades preditas de ingresso, por setor, para dois jovens formados no ensino médio em áreas urbanas do Estado de São Paulo. Eles se distinguem, porém, nas demais variáveis independentes.

Tabela 13 – Probabilidades preditas de ingresso nos setores público e privado para indivíduos com características selecionadas (casos típicos) – Brasil, coorte 2012

Casos típicos	Desempenho	Probabilidade predita de ingresso (%)	
		Estimativa	Intervalo de confiança (95%)
	Público		
Mulher branca, 17 anos, escola privada, família	1ºD	0,7	(0,7 - 0,8)
privilegiada (5ºQ de renda e nível superior)	10ºD	44,0	(43,6 - 44,5)
Homem negro, 19 anos, escola estadual, família	1ºD	0,6	(0,6 - 0,6)
desprivilegiada (1ºQ de renda e nível fundamental)	10ºD	45,8	(44,7 - 47,0)
	Privado		
Mulher branca, 17 anos, escola privada, família	1ºD	94,9	(94,7 - 95,1)
privilegiada (5ºQ de renda e nível superior)	10ºD	54,9	(54,4 - 55,3)
Homem negro, 19 anos, escola estadual, família	1ºD	19,1	(18,8 - 19,5)
desprivilegiada (1ºQ de renda e nível fundamental)	10ºD	40,6	(39,6 - 41,5)

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Notas: Nota média do 1ºD = 392 pontos; nota média do 10ºD = 661 pontos.

Tanto a moça branca, de origem privilegiada, diplomada em escola privada, quanto o rapaz negro, de origem humilde, diplomado em escola estadual, convergem no acesso ao setor público em função, exclusivamente, de seu desempenho. Caso possuam a média das notas 10% mais baixas, apresentam probabilidades de ingresso inferiores a 1%; caso alcancem a média das notas 10% mais altas, saltam para probabilidades de aproximadamente 45%, sem diferenças substantivas entre eles. Já no setor privado, contrariamente, a moça de origem privilegiada parte de uma probabilidade de ingresso de 95% entre as piores notas no Enem, que cai para 55% quando atinge as melhores notas. O rapaz de origem modesta, por sua vez, vê sua probabilidade de ingresso dobrar de 19% para 41%, a depender da nota.

Somando-se as probabilidades de ingresso nos setores público e privado, tem-se uma visão global do acesso. Nesse sentido, a probabilidade de 95,6% que a moça de origem privilegiada e baixo desempenho tem de efetuar a transição médio-superior se decompõe em

0,7% de ingresso no setor público e 94,9% no setor privado; caso atinja excelência no exame, a probabilidade de 98,9% de acesso significa uma probabilidade de 44,0% no setor público e 54,9% no setor privado. Em outras palavras, com desempenho elevado, essa moça tem alguma chance de optar pelo setor público; porém, com nota baixa, sua garantia de acesso está inteiramente no setor privado.

O mesmo não se pode afirmar do rapaz de origem modesta, por sua vez, desprovido de garantias. Com notas baixas, sua probabilidade de acesso é de 19,7%, sendo 0,6% no setor público e 19,1% no setor privado – ambos valores diminutos, mas ainda prevalentes no segundo. Caso o mesmo rapaz atinja as notas mais altas, sua probabilidade global de acesso se eleva para 86,4%, sendo 45,8% no setor público e 40,6% no privado. Reafirma-se a opção pelas IES públicas, viabilizada pelo desempenho maior. Também cresce sua probabilidade de ingresso no setor privado, porém, ainda inferior à da moça de origem privilegiada de alto desempenho (diferença de 14,3 p.p. em favor dela) e – pasmem – incrivelmente inferior à da mesma moça de baixo desempenho (54,3 p.p. em favor dela). Isso nos remete ao samba composto por Martinho da Vila (1969), citado na epígrafe deste capítulo: por mais gratificante que seja ser aprovado no vestibular, as faculdades particulares ainda impõem muitas taxas para pagar...

Em suma, no setor público se observa que dois perfis socioeconômicos dramaticamente distintos se equiparam nas chances de sucesso ou fracasso a depender do nível de proficiência adquirido. Essa é uma evidência do caráter essencialmente meritocrático do acesso às IES públicas: por mais que haja desigualdades compondo a proficiência de cada grupo (como já demonstrado na Subseção 3.3.2 do Capítulo 3), o setor público não adiciona novas barreiras para além daquelas que os estudantes já carregam de suas trajetórias escolares díspares, com possibilidades contrastantes de aprendizado, desempenho e sucesso em exames seletivos. Já no setor privado, por outro lado, o hiato socioeconômico é persistente e a nota, aqui, conta muito menos para o ingresso. Para a moça, obter excelência no exame significa abandonar o acesso garantido às faculdades particulares e conquistar uma vaga na universidade pública; para o rapaz, implica incrementar sua chance de ingresso em uma particular e, principalmente, ter alguma chance de ingresso na pública, não havendo garantias que não por meio de um desempenho considerado suficiente. A fim de tecer uma conclusão em torno desse debate, será preciso apresentar os próximos resultados para então retomarmos a diferenciação público-privado ao final do capítulo.

4.3.2 Carreiras e cursos

Um dos trunfos de se mobilizar dados do CES é obter a máxima granularidade possível de informações sobre o curso frequentado. Para cada indivíduo que acessa o ensino superior, tem-se dados do nome do curso, área de conhecimento, turno, modalidade de

ensino, grau acadêmico, forma de ingresso, situação de matrícula, instituição de vínculo, etc. As perspectivas de análise são tão numerosas que permitem um caleidoscópio de recortes de pesquisa. Nesta seção, o foco residirá sobre a área de conhecimento e a seletividade do curso, em conjunto com a informação da categoria administrativa da instituição. Como vimos até então, o acesso aos setores público e privado enseja regimes de ingresso distintos e, por isso, é atravessado por desigualdades de origem social e desempenho bastante contrastantes. A partir de agora, o ingresso em cada setor será desdobrado para o tipo de curso acessado, em termos da área de conhecimento e, posteriormente, da seletividade média no ingresso.

4.3.2.1 Um panorama de 28 carreiras

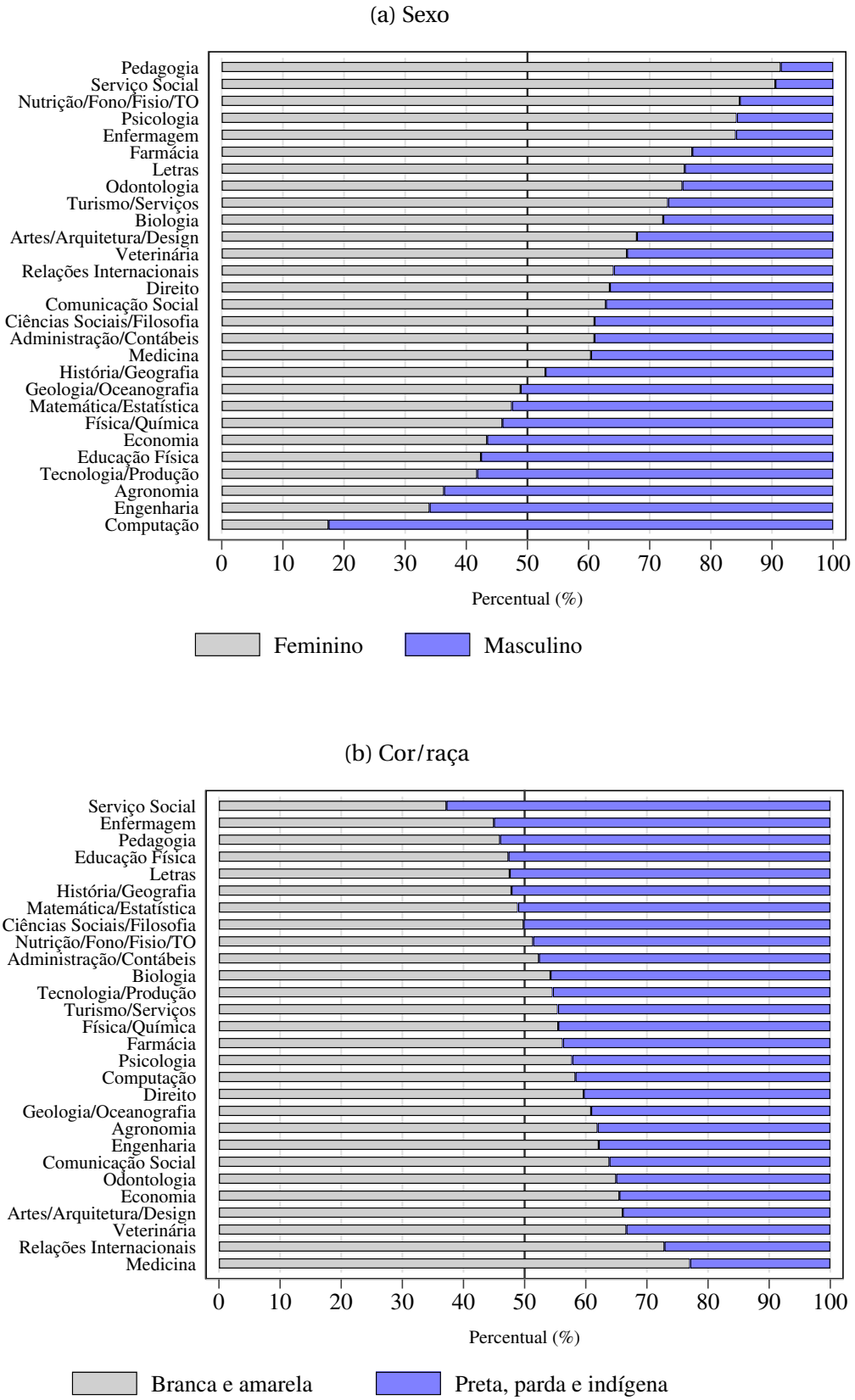
No Brasil, é incomum que o ingresso em um curso de graduação específico se dê em um momento separado do ingresso em uma IES. Aqui, é frequente que o ingresso ocorra já em um determinado curso, ao qual o estudante permanece vinculado até a diplomação.[12] Daí porque faz sentido, com o intuito de analisar a estratificação horizontal, atentar para as carreiras às quais os jovens se encaminham. De fato, um olhar sobre o perfil dos ingressantes entre 28 carreiras agrupadas revela grandes disparidades de gênero e raça (Figura 30). Na parte de cima, a Figura 30a lista os cursos em ordem decrescente de participação feminina. Como esperado, mulheres compõem mais da metade dos ingressantes na maioria dos cursos, uma vez que, como já discutido no Capítulo 3, jovens do sexo feminino são maioria entre concluintes do ensino médio, incluindo a coorte estudada, assim como são maioria no ensino superior desde, pelo menos, a década de 1970 (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 130).

Na lista de carreiras apresentadas no gráfico, mulheres são predominantes entre as ingressantes dos cursos de Pedagogia (91,4%) e Serviço Social (90,6%); compõem maiorias superiores a 80% em Nutrição/Fonoaudiologia/Fisioterapia/Terapia Ocupacional[13], Psicologia e Enfermagem; e superiores a 70% em Farmácia, Letras, Odontologia, Turismo/Serviços e Biologia. Em geral, são cursos ligados à área da saúde, do cuidado e/ou da docência. Em profissões como assistente social, dentista, enfermeira, fisioterapeuta, psicóloga e professora (em especial da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental), são mobilizados elementos tradicionalmente associados às feminilidades, tais como cuidado de si e dos outros, inteligência emocional, relações interpessoais, interação com famílias e crianças, esmero e atenção individualizada. Há décadas tem sido abordada a feminilização das carreiras na área de saúde humana e do magistério, com implicações não somente para o quantitativo de mulheres nos cursos de formação de profissionais e em suas respectivas carreiras, mas também para a construção de representações sociais, sentidos e significados atribuídos a tais ofícios, com consequências sobre a socialização de predisposições que aproximam ou

[12] Exceção são os cursos da chamada Área Básica de Ingresso (ABI), ainda minoritárias no país: somente 0,74% dos ingressantes da coorte de egressos de 2012.

[13] Nos gráficos a seguir, esse grupo de carreiras é abreviado para: Nutrição/Fono/Fisio/TO.

Figura 30 – Perfil dos ingressantes segundo a carreira, por sexo (a) e cor/raça (b) – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Notas: Carreiras ordenadas pela presença de homens (a) e de brancos/amarelos (b). Dados completos podem ser encontrados na Tabela 26 do Anexo A.

distanciam determinados perfis juvenis de certas ocupações em função do sexo (CARVALHO, 1999; VIANNA, 2002).

De acordo com dados do CES, nenhuma das carreiras supracitadas observou alterações importantes na distribuição dos sexos entre 2002 e 2016, permanecendo com sobrerrepresentação feminina mesmo em um período de expansão do acesso, diversificação da oferta e heterogeneização do corpo discente – segundo Mendes *et al.* (2021), a razão de chance[14] em Pedagogia e Formação de Professores cresceu de 9,3 para 10,2 mulheres para cada homem, enquanto Serviço Social e Orientação apresentou um pequena queda de 9,6 para 7,3 no período. Ademais, os mesmos autores concluem que, entre cursos com maior presença feminina, 11 observaram incremento na participação de homens, ao passo que, entre os cursos de maioria masculina, 18 tiveram incremento na participação de mulheres. Esse fenômeno sugere que a atratividade de cursos com sobrerrepresentação masculina é maior para as mulheres do que o contrário. Isso ajuda a entender por que tem sido descrito um avanço da participação das mulheres em cursos historicamente ocupados por homens, com potenciais implicações para as desigualdades de gênero no mercado, nas famílias e na sociedade de modo geral (ARTES; RICOLDI, 2016; WAJNMAN, 2016).

Na mesma linha, é notório que cursos relacionados a profissões de elevado prestígio social e com altos retornos econômicos (ver SOUZA, 2016, p. 315) também têm sido ocupados majoritariamente por mulheres dentro da coorte estudada, a exemplo de Relações Internacionais (64,1%), Direito (63,5%) e Medicina (60,4%). Assim, a mesma figura nos permite ver que somente três carreiras apresentam participações masculinas superiores a seis em cada dez ingressantes: Agronomia (63,6%), Engenharia (66,0%) e Computação (82,5%); com uma sutil maioria de homens, tem-se Economia (56,6%), Educação Física (57,6%) e Tecnologia/Produção (58,22%), esta última consistindo basicamente de cursos tecnológicos de nível superior. Em comum, essas seis carreiras remetem a ocupações com pouca dimensão do cuidado e de interação interpessoal em que prevalecem aspectos técnicos com forte interface com as Ciências Exatas – com a notável exceção dos educadores físicos em ambiente escolar. Essas qualidades podem ser socialmente remetidas às masculinidades, pelo cultivo da razão, da impessoalidade, do cálculo, da relação com o corpo, com o trabalho braçal e com ambiente agrário e industrial, ao menos em um plano simbólico.

Contrastes acentuados também são observados quando se toma a cor ou raça como variável de análise. Na Figura 30b, tem-se a proporção de ingressantes por carreira, comparando-se brancos/amarelos e pretos/pardos/indígenas. Os primeiros compõem mais de 60% dos ingressantes em 10 das 28 carreiras listadas, em ordem crescente: Geologia/Oceanografia, Agronomia, Engenharia, Comunicação Social, Odontologia, Economia, Artes/Arquitetura/Design, Veterinária, Relações Internacionais e Medicina. Nas duas últimas, as proporções alcançam

[14] Indicador definido pela razão entre a chance de um evento ocorrer em um grupo e a chance de ocorrer em outro grupo. No caso, a chance de se encontrar mulheres em determinados cursos sobre a chance de se encontrar homens no mesmos cursos.

72,9% e 77,1%, respectivamente – esses números reforçam o caráter elitizado dessas carreiras que, não por acaso, também são as duas que reúnem os jovens provenientes das famílias mais escolarizadas e de maior renda domiciliar, como veremos adiante. Em contrapartida, os pretos, pardos e indígenas superam seis em cada dez ingressantes em somente um curso (Serviço Social, com 62,8% de autodeclarados nesse grupo) e somam uma sutil maioria em alguns outros, notadamente Enfermagem e Pedagogia, os quais concentram jovens de origem social menos abastada.

Há diversos fatores por trás do acesso desigual aos cursos de graduação pela cor/raça do candidato, cuja investigação vai além do alcance deste trabalho. Primeiramente, há uma forte associação entre o pertencimento racial e o nível socioeconômico, e, como temos visto ao longo do capítulo anterior e deste, os regimes de ingresso ao ensino superior são bastante condicionados pelos rendimentos familiares e pelo desempenho, os quais remetem a desigualdades estruturais históricas entre brancos, negros e indígenas. Em segundo lugar, parte das barreiras se estabelece ainda na conclusão dos ensinos fundamental e médio (ARTES; UNBEHAUM, 2021), pois, como vimos na Figura 13 (Capítulo 2), até 2015, 49% dos jovens negros e indígenas de 18 a 24 anos não completavam a educação básica, contra 32% entre brancos e amarelos. Na coorte de 2012 ora estudada, 51,3% dos egressos do ensino médio são negros ou indígenas; porém, caem para 49,5% quando se considera quantos desses participam do Enem e para 43,6% quando se visualiza quem ingressa no ensino superior. Logo, o contingente majoritário de negros e indígenas entre os diplomados do ensino médio deixa de ser maioria entre quem se candidata a uma vaga e despenca ainda mais entre os que obtêm êxito. Daí porque se espera uma predominância dos brancos e amarelos nos diferentes cursos de graduação.

Até pelo menos o ano de 2010, Ribeiro e Schlegel (2015) demonstram que negros não compõem maioria entre os formados de nenhuma das 25 carreiras por eles estudadas. Reflexos dessa desigualdade ainda se fazem presentes e nos ajudam a entender porque temos visto, na atualidade, a manutenção de uma maioria branca nos cursos. Embora haja evidências de que a população negra tenha apresentado sensíveis melhoras no acesso à educação superior nas últimas duas décadas (*e.g.*, VALVERDE; STOCCO, 2009; MARTELETO, 2012; ARTES; RICOLDI, 2015; MARTELETO; MARSCHNER; CARVALHAES, 2016; PICANÇO, 2016; SENKEVICS; MELLO, 2019; VIEIRA; SENKEVICS; ARENDS-KUENNING, 2019), sabe-se que essas variações são lentas e graduais, sendo vivenciadas a cada nova coorte juvenil que conclui o ensino médio e se depara com os processos seletivos.

Os gráficos seguintes permitem visualizar a distribuição dos quintos de renda domiciliar *per capita* (Figura 31a) e da escolaridade parental (Figura 31b) entre as carreiras. Em seis delas, a participação dos dois quintos mais pobres (1ºQ e 2ºQ) se aproxima ou supera a metade dos ingressantes: Serviço Social (60,2%), Pedagogia (57,0%), Letras (49,6%), História/Geografia (47,7%), Enfermagem (47,6%) e Matemática/Estatística (47,3%). Também

são essas carreiras que concentram jovens cujos pais têm titulação mais baixa – apenas uma minoria, inferior a 25,0%, têm nível superior completo. Em Pedagogia, os pais de mais da metade das jovens[15] nem sequer concluíram o ensino fundamental. Além de nos indicar que o perfil das estudantes de Pedagogia provém de um *background* socioeconômico menos abastado, os números também sugerem que cursos como esse representam uma porta de entrada para jovens cujas famílias nunca pisaram em uma universidade, como restará evidente na parte qualitativa da tese (Capítulo 6).

No outro extremo, observam-se cursos com perfil altamente elitizado. Com uma diferença não desprezível em relação ao segundo lugar, Medicina figura no topo da lista: 77,8% dos jovens ingressantes têm pais com nível superior completo e 72,6% são de famílias pertencentes ao quinto mais rico entre os candidatos. Em seguida, encontram-se as carreiras de Relações Internacionais (55,8% pertencem ao quinto mais rico), Geologia/Oceanografia (46,2%), Economia (40,9%) e Odontologia (35,7%). São estas também que apresentam maior proporção de pais com diploma superior (havendo uma inversão de ordem entre Economia e Odontologia). Conforme já demonstraram diversos autores (CASARI, 2006; SILVA; SILVEIRA NETO, 2015; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019), muitas dessas carreiras constam entre as profissões com maiores rendimentos médios após a graduação – os chamados "prêmios salariais" do diploma. Embora haja discordância na literatura sobre a influência que o retorno econômico pode vir a exercer na escolha da graduação (ver SILVA; SILVEIRA NETO, 2015), não deixa de ser instigante observar a correlação entre optar por uma carreira lucrativa e pertencer a um *background* privilegiado. Nos dados acima apresentados, essa associação é óbvia e pode ser apresentada pelo nítido gradiente na presença de filhos de pais com nível superior e, principalmente, de famílias pertencentes ao quinto mais rico, entre cursos relacionados a profissões mais ou menos valorizadas social e economicamente.[16]

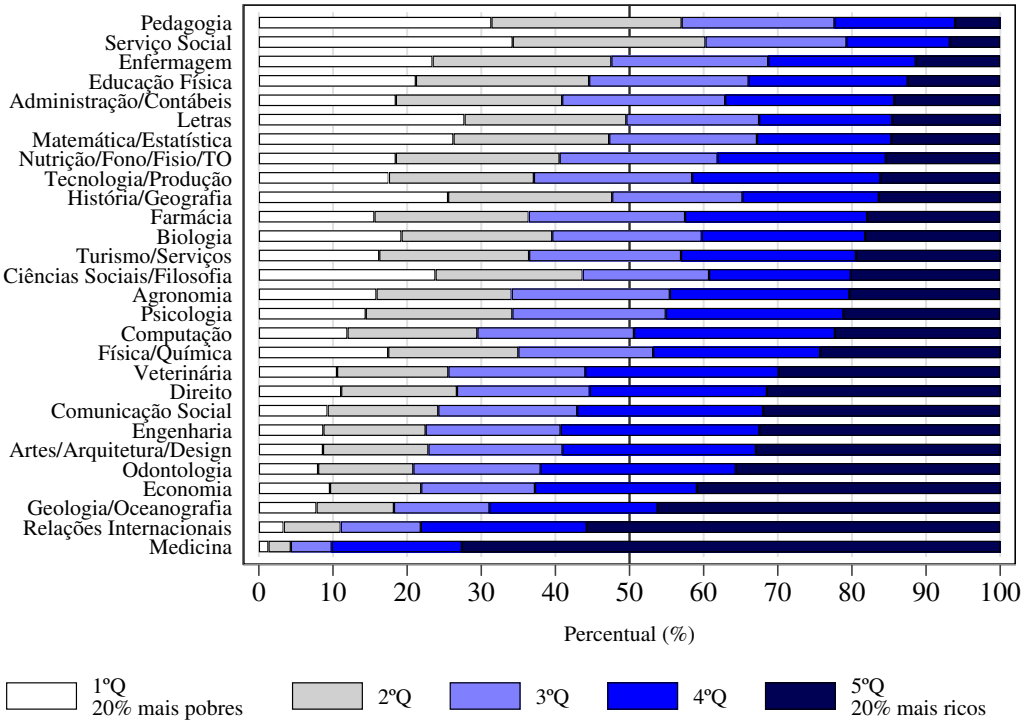
Há pouco mais de dez anos, Hustana Vargas (2008) defendeu sua tese de doutorado sobre as "carreiras imperiais", metáfora utilizada para se referir à tríade formada por Direito, Engenharia e Medicina. Esses cursos, além de terem sido instituídos ainda no Brasil império, são tradicionalmente elitizados, conservadores e reativos à inclusão social (COELHO, 1999). Uma das preocupações da autora era a de que o recente processo de expansão das universidades federais, observado a partir da década de 2000, fosse concentrado nas carreiras de menor prestígio e, com isso, atualizasse uma reprodução das hierarquias de acesso, de modo que a expansão da oferta ocorresse sem que tais carreiras perdessem "sua majestade" (p. 141). Em um esforço de atualizar essa discussão, Mello e Senkevics (2020) demonstram que esses cursos tiveram seu perfil discente profundamente transformado após a política de cotas, ao menos nas universidades federais, de 2013 em diante. Hoje, pelos dados ora apresentados,

[15] Refiro-me no feminino genérico pois, como já vimos, mulheres são a grande maioria das ingressantes nesta e em outras carreiras.

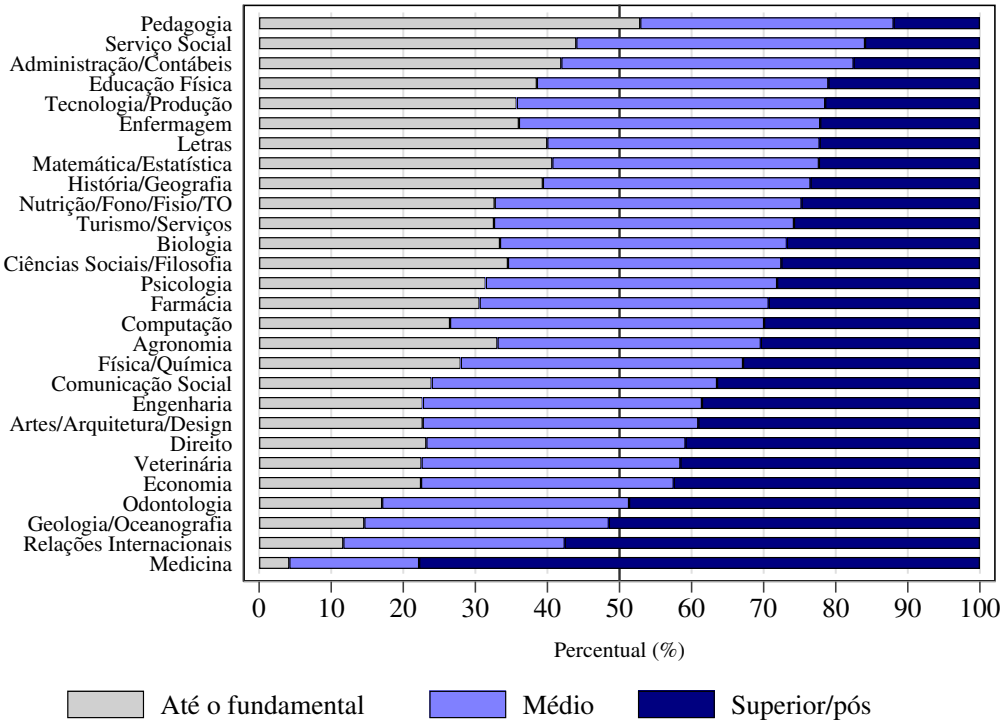
[16] Para ler a respeito da inserção profissional de jovens recém-graduados e os rendimentos médios por profissão, ver Vieira (2020) e Vaz e Vaz (2020).

Figura 31 – Perfil dos ingressantes segundo a carreira, por renda domiciliar *per capita* (a) e escolaridade parental (b) – Brasil, coorte 2012

(a) Renda domiciliar *per capita*



(b) Escolaridade parental



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Notas: Carreiras ordenadas pela participação do 5ºQ (a) e de pais com nível superior (b). Dados completos podem ser encontrados na Tabela 27 do Anexo A.

nota-se que, mesmo que ainda se encontrem no espectro mais privilegiado dos gráficos, as ditas "carreiras imperiais" devem compartilhar esse título com outros cursos que, embora menos presentes no imaginário popular, também apresentam-se como igualmente elitizados.

Ao lado disso, na porção intermediária dos gráficos, posicionam-se cursos com distribuições socioeconômicas relativamente equânimes entre os jovens, a exemplo de Agronomia, Biologia, Ciências Sociais/Filosofia, Computação, Farmácia, Psicologia e Turismo/Serviços. Isso não significa que esses cursos não contribuam para a segmentação interna do ensino superior. Além de existirem diversos critérios de estratificação horizontal – por exemplo, Agronomia e Computação são cursos com forte participação masculina, como já vimos –, há outras características relativas ao perfil institucional que qualificam a oferta e marcam a trajetória e experiência dos estudantes no percurso em nível superior, tais como o turno, a modalidade, o grau e a instituição, que representam fontes adicionais de desigualdade a nuançar a aparente neutralidade das disparidades socioeconômicas no acesso. Sem mencionar que essas 28 carreiras representam grandes agrupamentos dentro dos quais pode haver um relativo grau de heterogeneidade.[17] Por motivos de espaço, não poderei esmiuçar todas essas facetas da desigualdade.

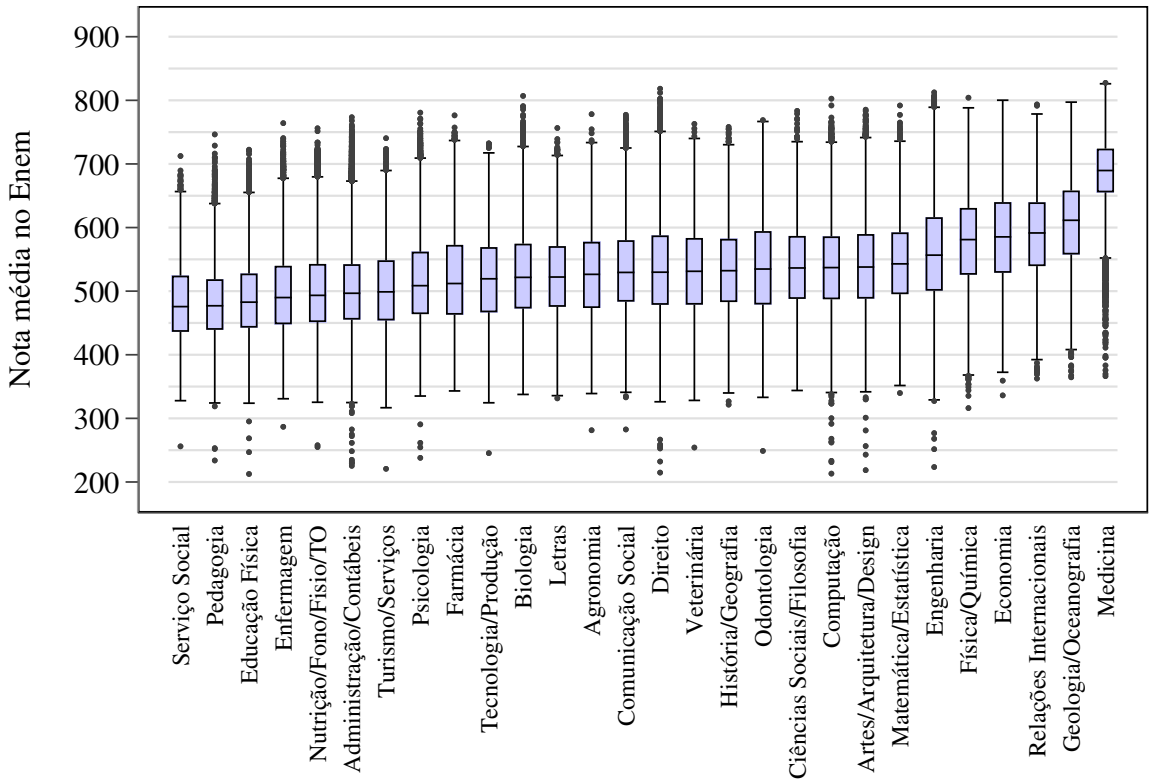
Por último, as carreiras se diferenciam em função da seletividade dos ingressantes, aqui mensurada pela nota média no ingresso com base em cinco edições do CES e do Enem. Na Figura 32, tem-se os *box plots*[18] das notas médias dos ingressantes em cada uma das carreiras, a partir do qual não restam dúvidas de que há uma forte hierarquização em função da nota.

À direita, vê-se Medicina ocupando um lugar de destaque. A nota média dos ingressantes desse curso é de 685 pontos no Enem, valor que supera o limite do p97 (*i.e.*, o desempenho médio de quem ingressa nessa carreira encontra-se entre as notas 3% mais elevadas do Enem na coorte 2012). Não irei explorar, por ora, diferenças de seletividade entre os setores público e privado. Porém, vale a pena chamar atenção para uma informação, não apresentada na figura. Existem diferenças importantes na seletividade de Medicina de acordo com o setor: ao passo que a nota média de ingresso em Medicina no setor privado é de 671 pontos, no setor público chega a 716 pontos, equivalente a uma distância de 0,87 d.p. Ainda que relativamente menos disputada, a admissão em Medicina em uma IES privada permanece bastante seletiva, haja vista que a nota média de ingresso segue superior à de carreiras abaixo desta – em relação à média de ingresso do segundo lugar na lista (Geologia/Oceanografia), dista 1,64 d.p. Com

[17] Para conhecer exemplos de cursos que compõem cada carreira, ver Quadro 12 do Anexo A.

[18] Como interpretar um *box plot*: as linhas inferior e superior do retângulo ("caixa") representam o 1º e 3º quartis, respectivamente – logo, os limites entre os quais se encontram metade dos casos. O traço no interior do retângulo indica a mediana (2º quartil), isto é, o valor que divide a distribuição ao meio. As hastes ("bigodes") inferior e superior representam os valores mínimo e máximo da distribuição, respectivamente, excetuando-se valores atípicos, por sua vez calculados como os valores que excedem em 1,5 vez o intervalo interquartílico (distância entre 1º e 3ºQ). Os pontos que eventualmente ocorrem para além do limite das hastes são os valores atípicos (também chamados de valores extremos ou *outliers*).

Figura 32 – *Box plot* do desempenho médio no ingresso, segundo a carreira – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Notas: Carreiras ordenadas pela nota média de ingresso no curso. Dados completos podem ser encontrados na Tabela 28 do Anexo A.

base nos resultados apresentados, constata-se que Medicina é uma carreira *hors-concours*: excepcionalmente branca, excepcionalmente elitizada e excepcionalmente seletiva.

Os três cursos seguintes da lista estão também entre os mais concorridos (embora não apresentem sobreposição com Medicina nos intervalos interquartílicos) e, como vimos, têm um perfil elitizado de seu alunado, quais sejam: Geologia/Oceanografia (nota média de 603 pontos), Relações Internacionais (589) e Economia (584). Logo atrás, vê-se Física/Química (577) e as Engenharias (560); esta, por sua vez, apresenta o maior desvio-padrão entre todas as carreiras: 80 pontos. Em seguida, 18 cursos têm médias de ingresso variando de 500 a 550 pontos no Enem, com diferentes graus de sobreposição na distribuição de notas. Entre eles, vem aos olhos o caso de Administração/Contábeis, o maior curso em quantidade de ingressantes – quase 143 mil jovens da coorte 2012 –, que, a despeito de uma dispersão relativamente baixa (desvio-padrão de 63 pontos e entre os menores intervalos interquartílicos), destaca-se pelo quantitativo de valores extremos acima e abaixo da distribuição. Isso indica que, embora concentrem-se em torno da média de 501 pontos no Enem, os inúmeros cursos da área de Administração, Gestão, Secretariado, Finanças e Contabilidade apresentam alguma heterogeneidade interna, com opções que reúnem um alunado excepcionalmente pouco ou muito seletivo. Talvez esse dado ajude a compreender por que Administração/Contábeis é

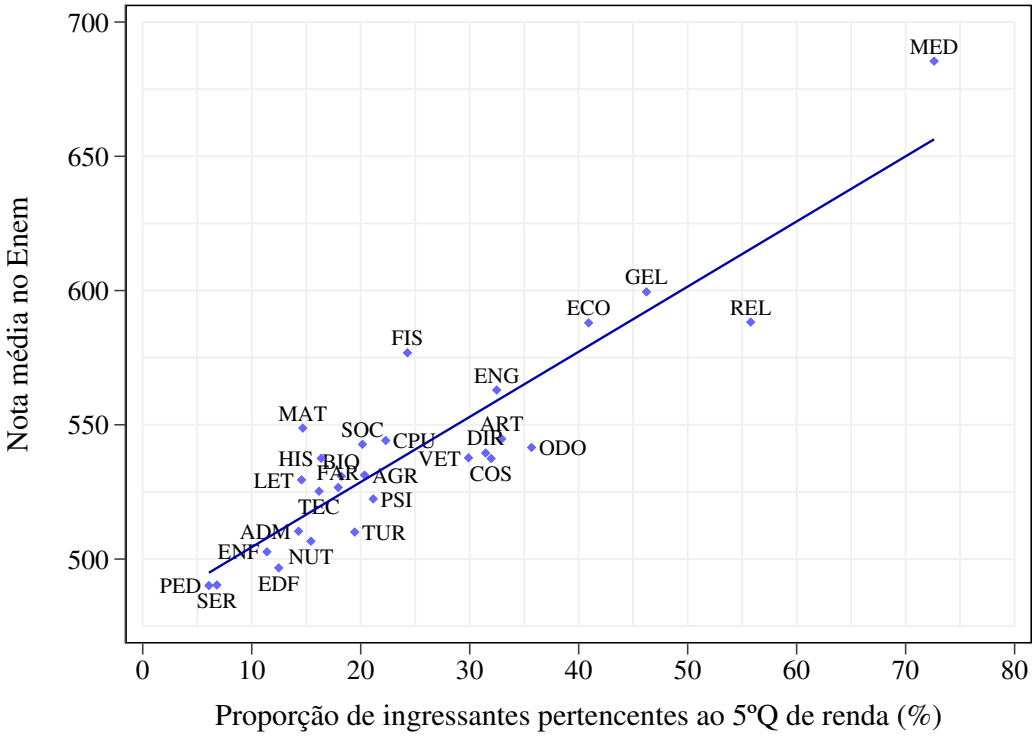
entendida como um "coringa" na escolha da graduação, sendo possivelmente aspirada ou ao menos cogitada por estudantes de distintos *background* sociais, e não por menos é a área de conhecimento que mais se expandiu entre 2002 e 2016, tendo respondido por 23% do crescimento das matrículas (SANTOS; LIMA; CARVALHAES, 2020). No Capítulo 6, veremos como alguns jovens aventam a possibilidade de cursar Administração em IES privada como uma alternativa viável de acesso.

No fim da lista, à esquerda, encontram-se quatro cursos cuja média de ingresso é inferior a 500 pontos no Enem: Enfermagem (496), Educação Física (487), Serviço Social (482) e Pedagogia (480). De acordo com Santos, Lima e Carvalhaes (2020), cursos da área de Saúde e Bem-Estar Social responderam por 18% da expansão da oferta entre 2002 e 2016, tendo ampliado sua participação relativa no cômputo total. Já a área de Educação, por outro lado, observou poucas mudanças na participação relativa, mas, de toda maneira, apresenta uma base numérica de matrículas muito superior nos tempos recentes. A julgar pelos dados disponíveis, são cursos mais acessíveis do ponto de vista socioeconômico e, igualmente, menos seletivos em seus processos de admissão. Segundo dados do Enade 2007-2009, esses cursos já reuniam um alunado mais autodeclarado negro/indígena e de origem menos privilegiada, mesmo quando se controla a modelagem por um conjunto de variáveis (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019). Trata-se, portanto, dos rincões mais acessíveis da graduação brasileira, representantes da massificação observada no segundo ciclo de expansão.

Uma síntese desses resultados pode ser visualizada na Figura 33. Com correlação linear de Pearson de 0,907 ($p < 0,001$) entre a nota média no Enem e a proporção de jovens oriundos do quinto mais rico entre os candidatos, veem-se dois polos bastante distintos: de um lado, cursos como Medicina, Relações Internacionais, Geologia/Oceanografia e Economia concentram os estudantes de nível socioeconômico familiar mais elevado e com os desempenhos mais altos no exame – vê-se que Medicina destoa dos demais como um ponto fora da curva, literalmente. De outro lado, cursos como Pedagogia, Serviço Social, Enfermagem, Educação Física e Administração/Contábeis reúnem jovens de um perfil oposto: baixo nível socioeconômico, com desempenhos inferiores. São estes também que, como vimos, são tendencialmente mais negros. Entre os dois polos, uma miríade de cursos cujas desigualdades variam a depender do critério utilizado, mas que, de modo geral, não se destacam entre os mais elitizados ou entre os mais populares.

Para avançar na compreensão desses cursos, será preciso dar um passo adiante. Em vez de trabalhar com 28 carreiras agrupadas, irei atentar para a menor unidade de agregação: os cursos propriamente ditos, tal como informados no cadastro do CES. Com isso, será possível me aprofundar nos mecanismos que estruturam a desigualdade horizontal do ensino superior para além de um panorama descritivo.

Figura 33 – Distribuição das carreiras, por desempenho médio no ingresso e participação do quinto mais rico de renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Legenda: ADM – Administração/Contábeis; AGR – Agronomia; ART – Artes/Arquitetura/Design; BIO – Biologia; SOC – Ciências Sociais/Filosofia; CPU – Computação; COS – Comunicação Social; DIR – Direito; ECO – Economia; EDF – Educação Física; ENF – Enfermagem; ENG – Engenharia; FAR – Farmácia; FIS – Física/Química; GEL – Geologia/Oceanografia; HIS – História; LET – Letras; MAT – Matemática/Estatística; NUT – Nutrição/Fonoaudiologia/Fisioterapia/Terapia Ocupacional; ODO – Odontologia; PED – Pedagogia; PSI – Psicologia; REL – Relações Internacionais; SER – Serviço Social; TEC – Tecnologia/Produção; TUR – Turismo/Serviços; e VET – Veterinária.

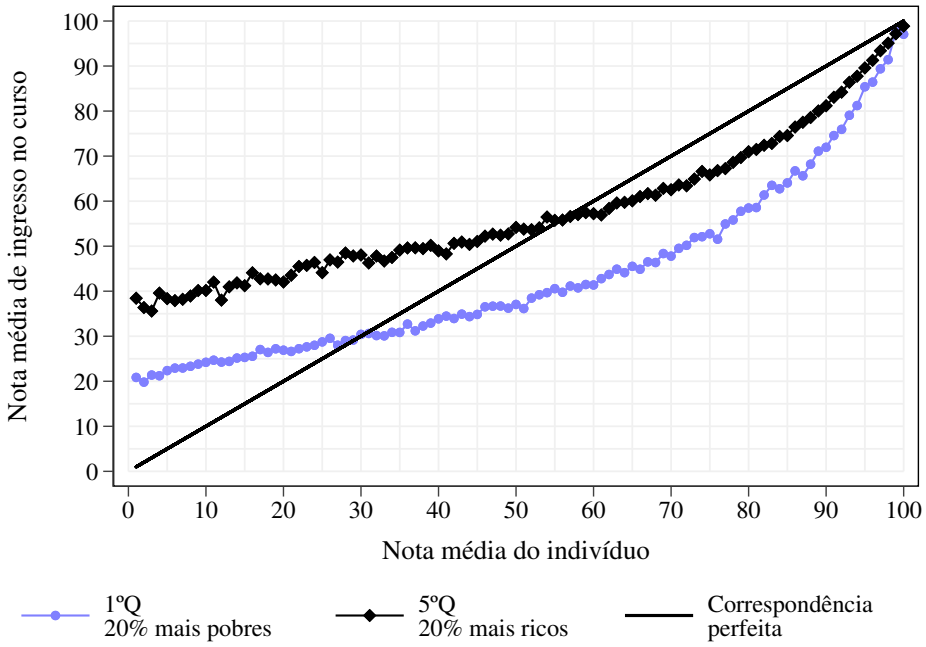
4.3.2.2 Correspondência entre o indivíduo e o curso

Da última década para cá, têm ganhado proeminência na literatura de estratificação horizontal os estudos de *matching* entre o indivíduo e o curso. Conforme descrito na seção metodológica, a correspondência é dada pela diferença entre a nota média do estudante e a nota média de ingresso no curso, ambas em frações de centésimos, vigésimos ou décimos. Em um cenário hipotético de correspondência perfeita, os jovens com as notas 1% mais elevadas ocupariam as vagas dos cursos 1% mais difíceis; os jovens entre as 10% maiores notas acessariam os cursos com as 10% maiores notas médias de ingresso, e assim por diante. Porém, não é assim que ocorre na realidade, pois, como temos visto até então, existem outros fatores que condicionam o acesso à graduação para além do desempenho. Embora haja limitações na abordagem do *matching* (ver BASTEDO; FLASTER, 2014), essa perspectiva é promissora em uma sociedade como a brasileira, que, dada a extensão e profundidade das disparidades sociais, coloca bastante ênfase sobre os efeitos diretos da estratificação social na determinação do acesso, relegando ao desempenho um papel secundário, ao menos no

setor privado aqui predominante. Além do mais, a escassez dessa abordagem no contexto nacional nos obriga a dedicar algumas páginas a isso.

Na Figura 34, vê-se a correspondência indivíduo-curso em centésimos de notas ordenados. A reta diagonal representa a linha de correspondência perfeita supracitada. Já as demais linhas representam o quinto mais rico (5ºQ) e o quinto mais pobre (1ºQ) de renda domiciliar *per capita*. Quando as linhas se localizam acima da reta na diagonal, tem-se o fenômeno da sobrecorrespondência (*overmatching*); quando se encontram abaixo, subcorrespondência (*undermatching*). O hiato entre as curvas dos grupos socioeconômicos é indicador da magnitude da desigualdade que distancia suas probabilidades de ingresso.

Figura 34 – Correspondência indivíduo-curso por desempenho, em centésimos – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

O que o gráfico revela é que os mais ricos tendem a sobrecorresponder aos seus cursos de ingresso (até o p55), possivelmente em razão de seus privilégios socioeconômicos, enquanto os mais pobres tendem a subcorresponder (a partir do p31). Ademais, o hiato entre os dois grupos é bastante persistente ao longo de praticamente toda a escala de desempenho, havendo alguma convergência entre os desempenhos mais elevados, especialmente do p80 em diante. Isso corrobora não apenas a propensão de os mais pobres ingressarem no ensino superior com notas elevadas como também a diminuição da distância relativa aos mais ricos quanto ao ingresso em cursos mais difíceis e seletivos. Ou seja, quando obtêm êxito nos processos seletivos, os mais pobres acessam uma graduação e tendem a fazê-lo em cursos que demandam maiores notas. Porém, em nenhuma hipótese eles superam os mais ricos

na correspondência indivíduo-curso (no máximo, aproximam-se entre os dois centésimos mais altos), indicando que, na prática, os privilégios dos mais ricos seguem beneficiando-os, mesmo se equiparados aos mais pobres em termos de desempenho – na média, o hiato entre os dois grupos é de 14,3 centésimos.

O padrão do gráfico acima é recorrente na literatura internacional, embora com hiatos socioeconômicos de magnitudes inferiores ao cenário brasileiro, em média. Campbell *et al.* (2019) demonstram que jovens britânicos pertencentes ao quinto mais pobre tendem a ingressar em cursos menos seletivos e de menor retorno econômico. Tanto no Brasil quanto no Reino Unido observa-se uma convergência entre os maiores centésimos de desempenho, indicando que notas altas reduzem não apenas o hiato socioeconômico como também a probabilidade de subcorresponder ao curso de ingresso. Porém, diferentemente do caso inglês, em que o hiato chega ao ponto máximo por volta do 8º ou 9º décimo de desempenho, aqui se observam poucas variações na magnitude do hiato ao longo da escala, com exceção da já mencionada convergência no topo do desempenho.

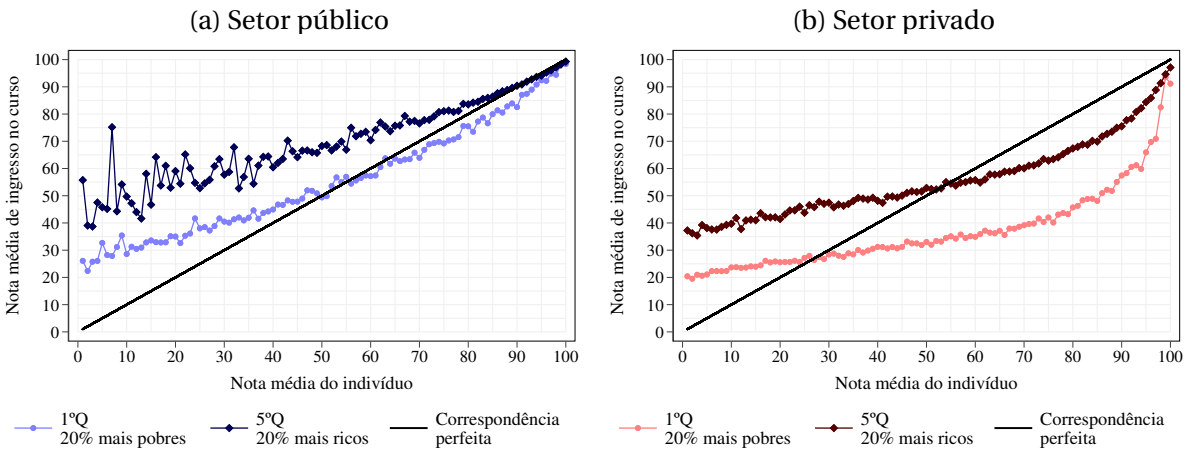
Perguntando-se sobre os determinantes da subcorrespondência indivíduo-curso entre jovens estadunidenses, Dillon e Smith (2017) encontram três motivos que explicam tais desigualdades: restrições financeiras, informação e localização geográfica. Isto é, estudantes com maior poder aquisitivo, mais bem informados sobre as opções de graduação e o processo de admissão e residentes de áreas servidas com instituições dentro de um raio de 50 milhas (80,5 quilômetros) tendem a ingressar em cursos mais compatíveis com seu nível de proficiência. Embora esses fatores ainda não tenham sido testados, nesses termos, pela pesquisa nacional, é possível supor que terão bastante impacto em nossa sociedade, haja vista os leques desiguais de escolhas que jovens mais ricos ou mais pobres têm à disposição, os quais se somam com constrangimentos estruturais na oferta e acesso aos serviços educacionais.

De modo geral, a literatura sobre *matching* apresenta ricas ferramentas para se abordar o acesso aos cursos mais seletivos de um determinado país. Investigando o caso estadunidense, Hoxby e Avery (2012) demonstram que mais de 40% dos jovens de baixa renda e elevado desempenho nem sequer se candidatam aos cursos mais concorridos, por mais que tivessem possibilidades de serem admitidos e até mesmo de lograrem bolsas de estudo integrais. Por insegurança, pouca autoconfiança ou falta de informação, esses jovens acabam destinando-se a instituições dentro de uma "margem de segurança", ou seja, aquém de seu nível de proficiência, mas que lhes fornecem garantias de que seriam aprovados no processo seletivo, segundo seu próprio julgamento. Esse comportamento é aprofundado por Mizala e Torche (2020) entre jovens chilenos. Se oriundos de um meio familiar de baixo NSE, esses estudantes tendem a não ingressar em instituições seletivas mesmo quando têm desempenho para tal. Em termos numéricos, para o conjunto da juventude, as autoras encontram um *undermatch* de 22 p.p. para acesso a qualquer IES e de 37 p.p. para IES seletivas. Ademais, esse resultado está longe de ser aleatoriamente distribuído: de um lado, estudantes de origem

privilegiada quase nunca subcorrespondem ao curso de ingresso; de outro lado, estudantes de origem modesta têm alta probabilidade de subcorresponder, especialmente nas instituições de acesso competitivo.

Esses resultados nos convidam a olhar com mais atenção para os dados brasileiros. Coerente ao que temos visto ao longo deste capítulo, é esperado que haja contrastes entre as categorias administrativas das instituições a que os jovens se destinam. Para visualizar essas desigualdades, a Figura 35 ilustra um painel de gráficos de correspondência indivíduo-curso nos setores público e privado.

Figura 35 – Correspondência indivíduo-curso por desempenho, em centésimos, nos setores público (a) e privado (b) – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

As distinções entre os dois gráficos são reveladoras das desigualdades entre os dois setores. Interessante notar que, no setor público (Figura 35a), praticamente não há subcorrespondência indivíduo-curso: para os mais ricos, esse fenômeno não ocorre; para os pobres, ocorre a partir do p56 em magnitudes muito inferiores ao que se observa no setor privado, haja vista a pequena distância entre a curva do 1ºQ e a linha de correspondência perfeita. Esses resultados corroboram conclusões anteriores de que o setor público é mais dependente da nota e acomoda menos desigualdades de classe: em média, o hiato entre os dois grupos de renda é de 14,4 centésimos. Para acesso a esse setor, obter determinadas notas no Enem representa uma garantia maior de ingressar em um curso de nota média correspondente. Em outras palavras, o sistema público é mais eficiente no sentido de alocar os estudantes para os destinos mais compatíveis com suas habilidades mensuradas nos processos seletivos. Vale ressaltar que a baixa presença dos mais ricos entre as notas baixas gera ruído na estimação da correspondência, o que explica a volatilidade da curva nos primeiros décimos de nota.

Quanto ao setor privado, vê-se que os mais pobres tendem a subcorresponder na maior parte da escala de desempenho (a partir do p27); os mais ricos, somente a partir do p55. O hiato entre os dois grupos socieconômicos é, além de marcado (18,7 centésimos, em

média), bastante persistente; novamente, alguma convergência é observada somente entre as maiores notas, notadamente acima do p90. Por estarem mais distantes da curva na diagonal, os dados não deixam dúvida de que o acesso ao setor privado tem menor correspondência indivíduo-curso, tanto entre os mais ricos quanto entre os mais pobres. É um sistema menos eficiente, portanto. Com base no que temos visto até então, esse resultado é esperado, dado que a nota é um preditor menos importante para o ingresso nesse setor. Mais do que nas IES públicas, os fatores relativos à origem social, particularmente o NSE familiar, têm um peso crucial como um condicionante do acesso. Quanto menos dependente da nota, e mais de fatores alheios ao desempenho do candidato, mais é possível esperar a ocorrência de sub ou sobrecorrespondência; ao lado disso, por afetar os grupos socioeconômicos de maneira desigual, também se espera a ocorrência de um hiato mais pronunciado ao longo de toda a escala de desempenho.

Constatar que os achados acima reforçam os resultados já encontrados na comparação entre os setores público e privado não encerra o debate. Pelo contrário, abre uma nova frente interessante de análise. Na literatura internacional, há evidências de que a subcorrespondência tende a acontecer entre instituições mais seletivas, concorridas e prestigiadas, uma vez que recai sobre estas o peso de outros fatores alheios ao desempenho, tais como a localidade geográfica, a renda familiar e a informação sobre os processos de admissão (BASTEDO; JAQUETTE, 2011; HOXBY; AVERY, 2012; DILLON; SMITH, 2017; MIZALA; TORCHE, 2020). Porém, o Brasil apresenta-se como um caso particular em que as instituições mais prestigiadas e de difícil ingresso costumam pertencer ao setor público, por sua vez, gratuito, dependendo mais da nota e menos do NSE. Logo, é justificável que tais instituições, a despeito de serem seletivas, apresentem menor propensão à subcorrespondência indivíduo-curso dos candidatos mais pobres. Na prática, isto significa um curto-circuito na discussão de *matching*.

De fato, em um dos poucos trabalhos que discutem a correspondência indivíduo-curso com dados nacionais, Machado e Szerman (2019) demonstram que, após a adoção do Sisu em 2010, aumentou-se o grau de correspondência nas IES públicas. Isso ocorre porque a propensão de se matricular em uma universidade localizada em outro estado é incrementada em aproximadamente 17%; embora aumentem a desistência e transferências para outros cursos no primeiro ano de graduação, não se observa elevação na evasão até o final do segundo ano. Por consequência, estudantes com desempenho suficiente para acessar determinados cursos – que não o fariam por razões de deslocamento interestadual – tendem a fazê-lo em proporção maior ao que acontecia no passado. Nesse sentido, o Sisu responde por uma elevação da eficiência alocativa no ensino superior público, em particular nas instituições federais, que, combinada com a Lei de Cotas, permitiu elevar também a equidade de oportunidades para estudantes de origem desprivilegiada (MELLO, no prelo). Já o setor privado, que não se beneficia da distribuição parcialmente centralizada de vagas via Sisu, passou a atender um mercado cada vez mais local (MACHADO; SZERMAN, 2019). Em suma, trata-se de um exemplo de como políticas públicas podem alterar as possibilidades

de correspondência indivíduo-curso, com impacto sobre desigualdades socioeconômicas e territoriais.

Existem inúmeras frentes para se aprofundar na abordagem do *matching* para o caso brasileiro, as quais fogem do horizonte desta pesquisa, por três motivos. O primeiro motivo reside no fato de que a correspondência indivíduo-curso tem sido objeto quase exclusivo do campo econômico, com poucos aportes sociológicos para dialogar com nossos referenciais. Segundo motivo: demanda o domínio de uma tecnologia de análise de dados – por exemplo, regressão quantílica e outras técnicas econométricas – que vai além do alcance deste estudo. Terceiro motivo: há um grau de abstração teórica na abordagem do *matching* que implicaria outra entrada no objeto de pesquisa: em vez de pensar as probabilidades de acesso a um determinado curso ou instituição, seria preciso recalibrar o olhar para as probabilidades de ocorrência de uma sub ou sobrecorrespondência, a partir do hiato entre uma variável no nível individual e outro no nível do curso. Logo, entendo que esse objeto pode ser mais bem explorado em futuras análises. Para a última seção de resultados, no entanto, inspiro-me no debate construído até então para investigar como o acesso aos setores público e privado varia em função da seletividade do curso, mobilizando as ferramentas analíticas melhor dominadas nesta tese.

4.3.2.3 Seletividade por categoria administrativa

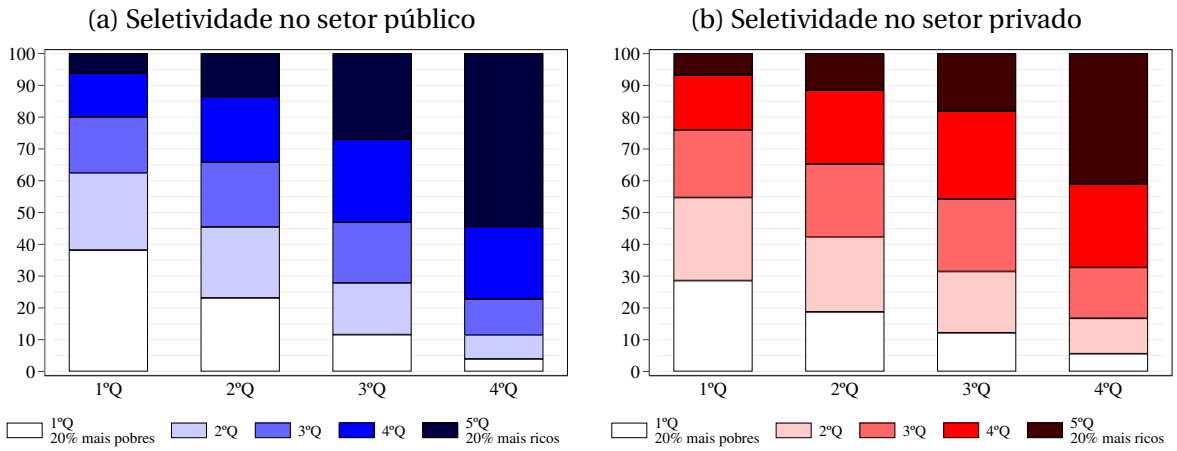
Em continuidade à discussão sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior em função da origem e do destino dos jovens egressos, a seção anterior evidenciou que, para além da diferenciação entre setores público e privado, é preciso atentar para a nota média de ingresso no curso, *proxy* da seletividade e, portanto, de um possível indicador de qualidade ou de prestígio, presumivelmente associado à concorrência nos processos seletivos. Pensando nisso, esta seção se debruça sobre os condicionantes do acesso aos cursos, organizando-os em quartos de seletividade média segundo a categoria administrativa – isto é, quem acessa os cursos mais ou menos competitivos dentro dos setores público e privado. Essa investigação nos permite colocar as seguintes questões: como a adição de um elemento relativo à seletividade média no ingresso altera a interpretação das desigualdades de acesso? O que isso modifica no debate sobre acúmulo ou compensação de vantagens?

A Tabela 23 do Anexo A reúne estatísticas descritivas de desempenho no âmbito dos cursos, segundo o quarto de seletividade média por categoria administrativa. Por definição, os valores máximos indicam os limites dos quartis. No geral, observa-se que as notas médias para ingressar em cursos do setor público são sempre superiores às do setor privado. No 4ºQ de seletividade, correspondente aos cursos 25% mais concorridos, a nota média mínima para ingresso é de 600 pontos nas IES públicas e 529 nas privadas. Já o curso mais seletivo, nas públicas, tem nota média de 769 pontos, contra 751 nas privadas. Ademais, os cursos mais concorridos nas públicas encontram-se em média 87 pontos (1,1 desvio-padrão) à

frente das privadas, revelando um diferencial importante na concorrência por setor. Também se observa que a dispersão das médias mensurada pelo desvio-padrão no setor público é substancialmente maior do que as do setor privado, expressando maior heterogeneidade dentro dos agrupamentos de desempenho.

Para entender como os quintos de renda domiciliar *per capita* se distribuem pelos quartos de seletividade média do curso, a Figura 36 ilustra essas proporções segundo a categoria administrativa, o que nos permite ver a composição socioeconômica de cada agrupamento de seletividade.

Figura 36 – Distribuição dos quintos de renda domiciliar *per capita*, por quartos de seletividade média do curso, segundo a categoria administrativa – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Notas: Dados completos podem ser encontrados na Tabela 24 do Anexo A.

Na comparação entre os dois setores, é possível perceber que as IES públicas apresentam uma concentração maior de jovens de origem privilegiada nos cursos mais competitivos. Nos 3º e 4ºQ de seletividade, 26,9% e 54,4% dos ingressantes pertencem ao segmento mais rico, respectivamente. Já no setor privado, esses percentuais são de 18,1% e 41,0%. Essa distinção pode ser explicada não apenas porque o setor público, em seu conjunto, é mais prestigiado na sociedade brasileira, mas também porque o desempenho necessário para ingressar nesses cursos é substancialmente mais elevado do que nas IES privadas. Portanto, é preciso obter notas mais altas para acessar a "nata" dos cursos no setor público e, como vimos na Subseção 3.3.2 do Capítulo 3, as possibilidades de lograr excelência no Enem são bastante desiguais em função da origem do candidato. Nesse sentido, mesmo que o setor público não imponha, em relação ao setor privado, barreiras socioeconômicas adicionais no ingresso, os cursos mais competitivos ainda assim se apresentam como um espaço ao qual majoritariamente os jovens mais abastados têm acesso. É preciso ter em mente que, embora desconsiderada nessa pesquisa, a localização geográfica desses cursos mais concorridos pode ter influência sobre o resultado: onde estão tais cursos? Estão localizados em quais instituições, municípios e unidades da Federação? Em um país continental como o nosso,

não basta ter nota para ingressar no curso que se aspira; é preciso ter condições para tal.

Ainda sobre o mesmo gráfico, ele também sugere que o acesso do quinto mais pobre aos cursos mais seletivos do setor privado é bem dificultado, possivelmente em razão dos custos associados à mensalidade e demais gastos previstos ao longo da graduação. Somente 5,6% dos ingressantes do 4ºQ de seletividade nas IES privadas pertence ao menor quinto de renda (em comparação a 4,0% nas IES públicas). O que se nota é que a menor presença relativa do quinto mais rico no setor privado é compensada por um aumento importante na presença dos demais quintos de renda, com exceção do mais pobre. Reforçando esse argumento, praticamente coincidem as proporções dos mais pobres no 3ºQ de seletividade nos setores público e privado: 11,6% *versus* 12,2%, respectivamente. Em resumo, isso sugere que a participação proporcionalmente menor dos mais ricos no setor privado não significa, necessariamente, um incremento na participação do quinto mais pobre, mas sim dos quintos intermediários de renda.

O contrário pode ser observado entre os cursos menos concorridos. No 1ºQ de seletividade, a participação do quinto mais rico é similar (e diminuta!) em ambas as categorias administrativas: 6,1% nas públicas e 6,8% nas privadas. Igualmente, no 2ºQ elas também se aproximam: 13,6% e 11,5% nas públicas e nas privadas, respectivamente. Já a participação do quinto mais pobre apresenta grande variação entre os dois setores. À guisa de exemplo, nos cursos menos concorridos, os mais pobres somam 38,2% dos ingressantes nas IES públicas e 28,6% nas IES privadas. Portanto, novamente as maiores variações entre os dois setores não acontecem no grupo mais privilegiado, mas sim entre os estratos intermediários. Esses resultados são importantes porque demonstram que os mais ricos tendem a evitar cursos pouco seletivos em ambos os setores, ao passo que os mais pobres tendem a não acessar os mais seletivos também nos dois setores. Nesse sentido, acrescentar um elemento relativo à seletividade adiciona uma nova camada de complexidade ao debate, pois nuança as distinções aparentemente tão fortes entre os setores público e privado.

Com o intuito de avançar nessas interpretações, a Tabela 14 apresenta uma decomposição de efeitos diretos e indiretos pelo método KHB, segundo o quarto de seletividade média do curso, nos modelos sem e com controles. Vale lembrar, segundo a Tabela 11, que o setor público apresenta predominância dos efeitos indiretos, sugerindo que as desigualdades socioeconômicas se explicam quase exclusivamente por diferenças de desempenho ao final do ensino médio; no setor privado, por sua vez, os efeitos diretos mostram-se muito mais relevantes e sugerem que a renda domiciliar *per capita* conta muito mais para o ingresso, mesmo quando se controla pelas demais variáveis. Desta vez, desagregando-se os setores público e privado pela competitividade do curso, o cenário torna-se um pouco mais complicado.

Em uma primeira leitura da tabela, os resultados gerais se mantêm: predominância dos efeitos indiretos no setor público e dos efeitos diretos no setor privado, independentemente do modelo, em todos os agrupamentos de seletividade. Porém, há uma gradação – em

Tabela 14 – Mediação de efeitos da renda sobre o ingresso, por renda domiciliar *per capita*, categoria administrativa e seletividade – Brasil, coorte 2012

Renda domiciliar *per capita* (ref. 1ºQ)	Sem controles		Com controles	
	Efeitos diretos	Efeitos indiretos	Efeitos diretos	Efeitos indiretos
Público				
1º quarto de seletividade (25% menos seletivos)				
2ºQ	N/S	N/S	242,0	−142,0
3ºQ	−161,7	261,7	N/S	N/S
4ºQ	−90,2	190,2	N/S	N/S
5ºQ	−11,0	111,0	−247,9	347,9
Média aritmética	−87,6	187,6	−3,0	103,0
2º quarto de seletividade				
2ºQ	14,6	85,4	13,3	86,7
3ºQ	19,9	80,1	18,7	81,3
4ºQ	16,7	83,3	4,7	95,4
5ºQ	18,5	81,6	−2,9	102,9
Média aritmética	17,4	82,6	8,4	91,6
3º quarto de seletividade				
2ºQ	35,7	64,3	39,5	60,5
3ºQ	36,1	63,9	40,9	59,1
4ºQ	32,3	67,7	34,5	65,5
5ºQ	27,6	72,4	23,1	76,9
Média aritmética	32,9	67,1	34,5	65,5
4º quarto de seletividade (25% mais seletivos)				
2ºQ	29,5	70,5	28,6	71,4
3ºQ	29,8	70,2	30,3	69,7
4ºQ	27,1	72,9	27,3	72,7
5ºQ	24,0	76,0	23,7	76,3
Média aritmética	27,6	72,4	27,5	72,5
Privado				
1º quarto de seletividade (25% menos seletivos)				
2ºQ	89,2	10,8	93,7	6,3
3ºQ	88,2	11,8	92,6	7,5
4ºQ	84,0	16,1	87,2	12,8
5ºQ	78,4	21,6	69,3	30,7
Média aritmética	83,5	16,5	85,7	14,3
2º quarto de seletividade				
2ºQ	78,4	21,6	84,6	15,4
3ºQ	76,6	23,4	82,5	17,6
4ºQ	71,7	28,3	76,9	23,1
5ºQ	63,0	37,0	65,0	35,0
Média aritmética	72,4	27,6	77,2	22,8
3º quarto de seletividade				
2ºQ	74,3	25,8	80,3	19,7
3ºQ	73,0	27,0	79,4	20,6
4ºQ	68,2	31,8	74,3	25,7
5ºQ	59,7	40,3	64,7	35,4
Média aritmética	68,8	31,2	74,6	25,4
4º quarto de seletividade (25% mais seletivos)				
2ºQ	63,6	36,4	70,1	30,0
3ºQ	62,7	37,3	69,5	30,5
4ºQ	58,6	41,4	64,7	35,3
5ºQ	54,0	46,0	60,7	39,3
Média aritmética	59,7	40,3	66,2	33,8

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Nota: Foram omitidos resultados não significantes (N/S) a $p < 0,001$.

sentidos opostos entre as categorias administrativas – que não pode ser ignorada. Os efeitos indiretos, prevalentes nos quartos de menor concorrência do setor público, perdem importância quando se avança para os cursos mais concorridos. A título de ilustração, os efeitos indiretos respondem por 103,0% e 91,6% (com controles) da disparidade socioeconômica nos 1º e 2ºQ de seletividade, respectivamente. Já nos 3º e 4ºQ, essas proporções caem para 65,5% e 72,5%. Não que a nota deixe de ser importante – afinal, ela continua respondendo por pelo menos dois terços da desigualdade –, mas perde relativa importância perante os efeitos diretos. Logo, não basta ter notas elevadas para ingressar na "nata" do setor público, pois o NSE continua exercendo influência nas probabilidades de ingresso. Há diversos fatores que podem explicar esse padrão, os quais demandam ulteriores pesquisas. Novamente, a localização geográfica desses cursos de excelência pode ser um fator de peso na estruturação das oportunidades de acesso, bem como os custos relativos à migração e permanência estudantil. Fatores mais subjetivos, relacionados à procura ou evitação de cursos elitizados dentro do setor público, podem também exercer um papel relevante nessas desigualdades, principalmente considerando-se as expectativas e incentivos parentais.

Para atiçar ainda mais a curiosidade, exatamente o contrário acontece no setor privado: os efeitos indiretos, pouco relevantes nos cursos menos seletivos, ganham importância quando cresce a seletividade. Traduzindo em números, parte-se, respectivamente, de uma proporção de 14,3% e 22,8% (com controles) nos 1º e 2ºQ de seletividade para 25,4% e 33,8% nos 3º e 4ºQ. Ainda pequenos em relação aos efeitos diretos do NSE, os efeitos da nota se revelam progressivamente mais importantes para acessar a "nata" do setor privado. Parte dessa explicação pode ser dedutivamente enunciada: cursos mais concorridos exigem notas mais altas e, como vimos, são os mais ricos que tendem a obter os desempenhos mais satisfatórios no certame. Em vista disso, é possível prever que as notas não serão tão indiferentes ao ingresso nos cursos competitivos como se observava anteriormente para o conjunto do sistema. Dado que os efeitos indiretos partem de patamares baixíssimos entre os cursos menos concorridos, espera-se que um balanço mais equânime desses efeitos se traduza, na prática, na elevação do peso da nota.

Em uma síntese desse exercício de decomposição de efeitos, concluo, com as devidas ressalvas, que cursos mais seletivos, tanto no setor público quanto no privado, tendem a se aproximar no tocante aos mecanismos estruturantes do acesso. Nas IES públicas, isso significa que a nota é um pouco menos importante para o ingresso nesses cursos do que nos pouco seletivos; nas privadas, um pouco mais importante para o ingresso nos cursos mais seletivos. Há uma relativa convergência entre os dois setores que, embora não coloque em xeque a predominância dos efeitos diretos e indiretos em cada um deles, os aproxima em termos de geração de desigualdades. A combinação de *background* familiar privilegiado e desempenho elevado nos ajuda a entender por que jovens de origem abastada tendem a dominar em ambos os setores: o acúmulo de vantagens socioeconômicas e de proficiência os beneficia nas duas frentes. Já os pobres, por motivo simétrico, têm menos recursos para

ingressar nos cursos mais competitivos dos dois setores.

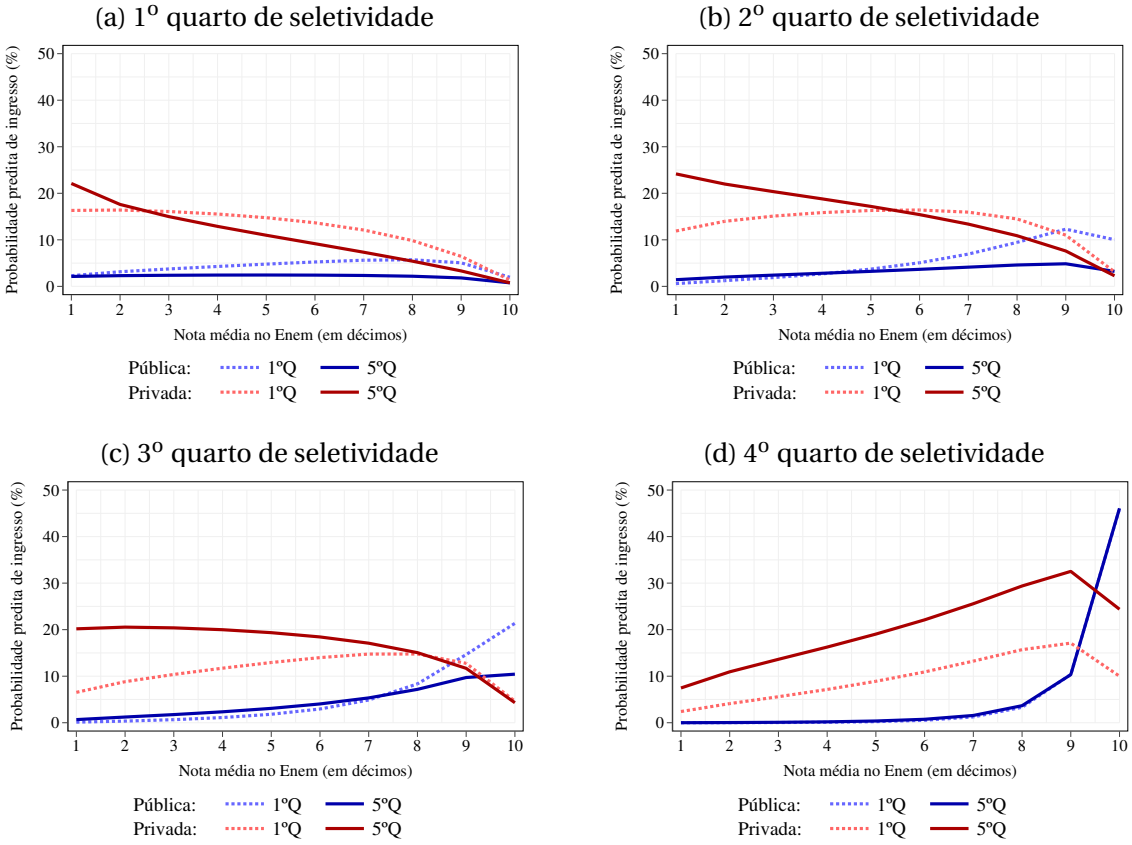
Em âmbito internacional, poucos estudos investigaram a estratificação horizontal à luz da decomposição de efeitos diretos e indiretos. Em um dos mais notáveis, Jerrim, Chmielewski e Parker (2015) comparam o acesso a IES de elevado prestígio nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Austrália e concluem que, apesar de a nota ser um importante preditor do ingresso, hiatos socioeconômicos persistem dentro de cada país no acesso a tais universidades, mesmo entre jovens de desempenho similar. Ainda, os autores não encontram diferenças significativas entre os três países, mas observam que, nos Estados Unidos, essas desigualdades são particularmente acentuadas dentro do setor privado, em que as características estruturais das universidades de elite norte-americanas geram uma disparidade socioeconômica bastante forte no ingresso. Em síntese, a conclusão dos autores pode ser extrapolada para este estudo: famílias de camadas abastadas mobilizarão todos os recursos (econômicos, culturais, sociais, etc.) que têm à disposição para maximizar suas probabilidades de sucesso e, adicionalmente, essa mobilização colhe frutos concretos no padrão de desigualdades. No contexto brasileiro, isso inclui viabilizar meios de se elevar o nível de aprendizagem de seus filhos não somente mirando um desempenho mais competitivo no vestibular, mas também lançando mão de alternativas de ingresso caso o desempenho necessário não seja alcançado. Ainda, a exemplo do caso estadunidense, cursos de excelência no setor privado vão demandar investimentos nas duas frentes – rendimentos domiciliares e excelência acadêmica –, em um movimento que onera as possibilidades de ingresso dos mais pobres.

Para visualizar as probabilidades preditas de ingresso em função do desempenho, por quinto de renda domiciliar *per capita*, a Figura 37 apresenta um painel de quatro gráficos – um para cada quarto de seletividade média do curso.[19]

Para guiar a leitura dos gráficos, é interessante iniciarmos pelo último, referente aos cursos mais concorridos na sua respectiva categoria administrativa. Há um contraste bastante pronunciado entre os setores público e privado. No setor público, observa-se uma completa sobreposição entre as curvas do primeiro e último quintos de renda, isto é, para ingressar nos cursos mais competitivos do setor público, há uma convergência das probabilidades dos mais ricos e dos mais pobres em razão da nota. Em tese, os mais pobres podem compensar suas desvantagens socioeconômicas se obtiverem excelência no exame. O mesmo não se pode dizer no setor privado. O hiato entre os dois grupos de renda não apenas é persistente mas também crescente. Quanto maior o desempenho, maior a brecha socioeconômica. Este é um exemplo prático do conceito de vantagens cumulativas: a interação entre renda e nota amplifica desigualdades, ao invés de reduzi-las. Nesse sentido, mesmo com notas altas, os mais pobres têm uma chance menor, se comparados aos mais ricos, de ingressar na "nata" do setor privado, provavelmente porque o desempenho excelente não significa a viabilização do

[19] Por limitações de espaço, não será apresentada a tabela de regressão do modelo *logit* multinomial, a qual estará disponível mediante contato.

Figura 37 – Probabilidade predita de ingresso por desempenho e renda domiciliar *per capita*, segundo a categoria administrativa e a seletividade do curso – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

acesso em um setor que sabidamente implica custos econômicos – presumivelmente maiores nos cursos mais prestigiados das melhores instituições.

Nos três outros resultados, o desenho das curvas é bastante semelhante, com pequenas diferenças entre os gráficos que não alteram a interpretação de maneira substancial. No geral, vê-se que as probabilidades de ingresso no setor público são diminutas ao longo de toda a escala de desempenho, com pequeno aumento entre as maiores notas, e que tendem a beneficiar os mais pobres. Isso nos ajuda a entender por que os mais pobres têm uma relativa vantagem no acesso a esse setor (visível na Figura 29a), pois, com notas altas, tal acesso é facilitado, enquanto os mais ricos tendem a optar pelo setor privado (com exceção do último décimo de nota, no qual prevalece a opção pelo setor público ou, no máximo, uma convergência com o setor privado). Ao lado disso, é evidente que a preferência pelo setor privado se sobressai para os dois grupos de renda na maior parte da escala de desempenho, com vantagens para os mais ricos, sendo que aquelas aumentam à medida que aumenta também a concorrência do curso. Porém, diferentemente do que se observa no 4ºQ de seletividade, nos outros três o hiato socioeconômico é decrescente e as curvas dos mais ricos e dos mais pobres tendem a convergir entre notas altas. Em resumo, isso indica que, com exceção dos cursos mais concorridos do setor privado, nos demais cursos o desempenho tende a aproximar as probabilidades de ingresso dos mais ricos e dos mais pobres nesse mesmo setor.

4.4 Quem vai aonde?

Há inúmeras frentes para se abordar a estratificação horizontal na educação superior. Neste capítulo, foquei duas que me parecem as mais relevantes para a estruturação das desigualdades de acesso no Brasil, em consonância com a literatura na área: a categoria administrativa da instituição e a seletividade do curso, pois as peculiaridades dos setores público e privado delimitam uma distinção de suma importância para a oferta e o acesso ao ensino superior no Brasil, acrescida pelas diferenças de concorrência, prestígio e valorização dos cursos de graduação – um sistema de ensino superior segmentado e estratificado está associado a um mercado de trabalho desigual e hierárquico (MACIENTE *et al.*, 2015; CASEIRO; MACIENTE, 2019; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019). Para além das desigualdades horizontais descritas por estudos anteriores, esta pesquisa procura contribuir com o campo ao demonstrar, no âmbito nacional, o peso do NSE e da nota como condicionantes das oportunidades de ingresso.

Inicio as considerações finais deste capítulo retomando uma conclusão do anterior: os efeitos da renda domiciliar *per capita* e do desempenho dependem da origem social do candidato. Jovens de origem abastada são beneficiados duplamente em um movimento de acúmulo de vantagens, tanto pela propensão em obter desempenhos de excelência nos processos seletivos quanto pela proteção que a condição socioeconômica privilegiada lhes oferece diante de eventuais fracassos. Os de origem modesta, por sua vez, carregam o fardo dos desempenhos insuficientes e da ausência de salvaguardas de base econômica, em um evidente acúmulo de desvantagens[20] de tal sorte que, se o jovem for de origem privilegiada, o NSE representa "vantagens compensatórias" (BERNARDI, 2014; BERNARDI; TRIVENTI, 2018) sobre o baixo desempenho; se de origem humilde, somente o desempenho pode garantir o acesso ao ensino superior. Esse padrão lança sobre os jovens mais pobres uma imensa responsabilidade sobre o seu próprio sucesso e, portanto, um grande custo pelo (mais provável) fracasso, como ficará evidente após a leitura do Capítulo 6.

Em continuidade a essas reflexões, os resultados ora apresentados permitem qualificar esse argumento com novos subsídios teóricos e empíricos. A análise da coorte de jovens egressos do ensino médio de 2012 indica que o acesso aos setores público e privado suscita regimes de ingresso radicalmente distintos. Enquanto o setor público é altamente dependente da nota e acomoda relativamente menos desigualdades socioeconômicas, o setor privado é palco de um hiato persistente entre os grupos de renda e depende pouco ou nada do desempenho, ao menos no agregado. Esse achado é visível pela decomposição de efeitos via método KHB no modelo completo (Tabela 11): ao passo que os efeitos indiretos, mediados pela nota, respondem por 92,3% a 151,4% da desigualdade de acesso ao setor público a

[20] Para retomar o conceito de vantagens cumulativas (DIPRETE; EIRICH, 2006, p. 271), ver a Subseção 3.1.2.3 do Capítulo 3.

depender do estrato de renda, no setor privado, esses mesmos efeitos variam de 21,2% a 31,9%. O contraste entre as duas categorias administrativas sugere que o desempenho é quase o único fator que explica por que os mais ricos tendem a prevalecer também nas instituições públicas e corrobora o peso dos rendimentos familiares sobre a possibilidade de aquisição de um serviço educacional privado. Dado que o ensino superior é dominado por IES particulares, o padrão de disparidades observado nestas dá o tom do conjunto do sistema – razão pela qual os efeitos diretos são mais importantes do que os indiretos quanto às probabilidades de acesso a uma graduação.

Ao desagregar os efeitos marginais médios da nota por origem social (Tabela 12), torna-se evidente que estes são bastante próximos entre os grupos de renda para acesso ao setor público e estão positivamente associados ao ingresso. Ou seja, quanto maior a nota, maior a chance de acessar uma instituição pública, independentemente de o indivíduo provir de uma origem abastada ou modesta. Na mesma linha, com desempenhos pífios (entre os 5% menores no certame do Enem), as probabilidades de ingresso a esse setor são baixíssimas, inferiores a 2,5%. Desempenhos de excelência (entre os 5% maiores), em contrapartida, alçam as probabilidades de ingresso para valores iguais ou superiores a 50%, com tendência a beneficiar os mais pobres. O grande desafio, portanto, não está em ingressar no setor público tendo notas altas, mas sim em alcançar um desempenho suficiente; probabilidades elevadas de acessar as públicas apenas são alcançadas com desempenhos excepcionalmente altos na prova, tamanha a concorrência. Nesse quesito, o capítulo anterior mostrou que os mais pobres saem por baixo: suas chances de obter notas altas no Enem são diminutas, em razão das deficiências estruturais da educação básica e das dificuldades de seu meio de origem (CURI; MENEZES FILHO, 2013; TRAVITZKI; FERRÃO; COUTO, 2016; BONETI; OLIVEIRA, 2017; NASCIMENTO, 2019; SANTOS, 2019; SILVA *et al.*, 2020).

Um quadro dramaticamente distinto é encontrado quando se analisam as probabilidades de ingresso no setor privado. Em média, o desempenho é um preditor negativamente associado ao ingresso ($-6,7$ p.p. para cada desvio-padrão). Decompondo esse dado por grupo de renda, vê-se que, quanto maiores os rendimentos domiciliares *per capita*, maior o efeito negativo do desempenho. Entre os dois quintos mais pobres, no entanto, a nota é praticamente indiferente ao ingresso nesse setor. Para o 1ºQ, cada desvio-padrão a mais de nota está associado, em média, a uma elevação de somente 2,9 p.p. nas probabilidades de ingresso, tudo o mais constante; para o 2ºQ, $-1,7$ p.p. Isso significa dizer que, em média, as chances de os mais pobres acessarem IES privadas é pouco modificada mesmo quando eles obtêm os maiores desempenhos na prova. Já os mais ricos partem de probabilidades elevadas de ingresso (84,8% entre o 5ºQ) e despencam quando atingem as maiores notas. Esse padrão explica os gráficos de probabilidades preditas da Figura 29: o hiato socioeconômico é bastante pronunciado e somente converge na tendência de queda, isto é, acima de um limiar de desempenho no qual tanto os mais ricos quanto os mais pobres tendem a optar pelas IES públicas.

Resta evidente desses resultados que é exclusivamente por meio do setor privado que se opera o mecanismo de vantagens compensatórias que permite aos mais ricos ingressar no ensino superior mesmo com os piores desempenhos no Enem. Em uma interpretação ampla do fenômeno, percebe-se que os mais ricos, quando têm notas baixas ou medianas, têm elevada probabilidade de ingresso nas IES privadas; porém, se atingem notas altas, tendem a optar pelo setor público. Já os mais pobres dependem inteiramente das notas elevadas, não gozando de uma proteção contra o baixo desempenho. Essa salvaguarda dos mais ricos tem nome: possibilidade de superar as barreiras socioeconômicas da matrícula em uma instituição privada – fenômeno que explica a forte associação entre o *background* socioeconômico e o ingresso nesse setor, tanto nesta pesquisa quanto em anteriores (BRITO, 2014; MONT'ALVÃO, 2015; COLLARES, 2010). Além disso, tal contexto também reforça a ideia de que o "berço de ouro" é o principal fator explicativo do acesso dos mais ricos ao ensino superior, ao passo que os mais pobres, prejudicados pelo "berço de lata", dependem essencialmente do mérito. Afinal, é o componente da nota que lhes permite incrementar as chances de ingresso, especialmente nas IES públicas.

Esse retrato ganha novas tonalidades quando adicionamos à equação a seletividade do curso de graduação. Usando como indicador a nota média no Enem dos ingressantes por curso, a análise de correspondência (*matching*) permite visualizar que os mais pobres, quando ingressam no setor público, tendem a fazê-lo em cursos mais compatíveis com sua proficiência mensurável em testes de larga escala, diferentemente do que se observa no acesso ao setor privado. Com base na distância entre a linha de correspondência perfeita e a curva do 1ºQ da Figura 35, calcula-se que, quando há subcorrespondência, sua magnitude é, em média, de 3,8 pontos para ingresso no setor público e 21,9 pontos para ingresso no setor privado; ao lado disso, a subcorrespondência ocorre em 46 centésimos de nota no primeiro e 74 no segundo. Para fins de comparação, o mesmo fenômeno só acontece entre o 5ºQ em 10 centésimos no público e 47 no privado, com magnitude média de 0,6 e 9,4 pontos, respectivamente. Portanto, é notório o fenômeno de subcorrespondência entre os segmentos mais empobrecidos dos candidatos, especialmente no tocante ao acesso às IES privadas. Em consonância com a literatura internacional, há outras barreiras para além do desempenho impedindo que jovens de origem humilde possam acessar cursos compatíveis com seu nível de proficiência (HOXBY; AVERY, 2012; DILLON; SMITH, 2017; CAMPBELL *et al.*, 2019; MIZALA; TORCHE, 2020).

Dando um passo além nessa discussão, a modelagem *logit* multinomial dos quartos de seletividade média combinados com a categoria administrativa traz evidências de que o hiato socioeconômico se aprofunda no ingresso aos cursos mais competitivos do setor privado (Figura 37). Em um acúmulo de desvantagens de renda e desempenho, notas mais altas distanciam os mais ricos dos mais pobres, em um padrão inédito nos dados analisados. Em poucas palavras, isso significa que a nota favorece os jovens de origem abastada muito mais do que os de origem humilde quanto ao acesso aos cursos mais seletivos. Como uma hipótese a

ser investigada posteriormente, é provável que tais cursos de excelência sejam também os que impõem as maiores barreiras de ordem socioeconômica, tornando o desempenho elevado inócuo se não acompanhado de condições materiais para efetivá-lo em uma matrícula. Novamente, é o berço se impondo sobre o destino educacional; não basta querer: é preciso poder. É o que expressam Mizala e Torche (2020, p. 30, tradução nossa) quanto aos estudantes chilenos: "brilhantes, porém pobres".

O mesmo não se observa no acesso à "nata" do setor público. Embora a decomposição de efeitos via método KHB aponte que o peso dos efeitos diretos cresce à medida que os cursos se tornam mais seletivos (Tabela 14) – fato que sugere uma mediação menor da nota nas desigualdades entre os grupos de renda –, as probabilidades preditas indicam uma grande convergência nas chances de ingresso em função da nota, com pouca ou nenhuma brecha socioeconômica. Isso corrobora, com as devidas ressalvas, o caráter relativamente meritocrático do setor público, no sentido deste não acrescentar novas barreiras para além daquelas que os jovens trazem da educação básica, as quais, por sua vez, refletem nas disparidades de desempenho ao final do ensino médio. Essa tendência já havia sido apontada anteriormente por Paul e Silva (1998), em trabalho que demonstra que notas elevadas podem compensar dificuldades socioeconômicas no acesso às IES públicas no Rio de Janeiro em 1990. No entanto, os mesmos autores alertam para os desafios de permanência e conclusão entre estudantes que necessitam conciliar o estudo com o trabalho e concluem:

> À antiga e difícil discussão da gratuidade do ensino superior em instituições públicas deveria ser acrescentada a consideração de que a universidade pública e gratuita não oferece aos alunos que precisem trabalhar subsídios para que se sustentem. Em conseqüência, estes acabam por sofrer uma severa limitação quanto às carreiras a que podem concorrer. [...] [C]omo está, a gratuidade do ensino universitário sem dúvida se torna uma falsa gratuidade. (PAUL; SILVA, 1998, p. 129)

Esse excerto nos remete a um objeto pouco discutido nesta tese: a evasão do ensino superior. De fato, reconhecer que existe a possibilidade de se acessar carreiras seletivas e prestigiadas não indica que as condições para completá-las com sucesso não respondem a outros condicionantes sociais para além daqueles exigidos à porta do vestibular. Não ignoro que o acesso às universidades públicas permanece estratificado; no agregado, beneficia os candidatos mais ricos, detentores dos maiores níveis de proficiência e das melhores condições socioeconômicas e, portanto, mais competitivos aos cursos mais valorizados social e economicamente e com maiores possibilidades de saírem diplomados ao final do processo. É bem possível que, antecipando as dificuldades para cursar uma graduação até o ato da diplomação, jovens de *background* menos privilegiado reajustem suas expectativas em um movimento de autosseleção – hipótese que implica um aprofundamento das análises de correspondência em novos estudos. Por óbvio, esse desafio também se concretiza no

acesso ao setor privado que, como temos visto, impõe mais barreiras socioeconômicas aos estudantes sob qualquer ângulo observado.

Independentemente do setor, há forte correlação no acesso dos mais ricos às carreiras mais prestigiadas, competitivas e rentáveis. O panorama das 28 carreiras evidenciou que, a despeito de pequenas diferenças a depender da variável de análise, os cursos de Medicina, Relações Internacionais, Geologia/Oceanografia e Economia tendem a concentrar estudantes de origem privilegiada, assim como reúnem os egressos com as maiores notas médias no Enem. Em contrapartida, Pedagogia, Serviço Social, Enfermagem, Educação Física e Administração/Contábeis congregam estudantes de origem desprivilegiada e de desempenho relativamente inferior no certame. Há uma potente correlação de 0,907 ($p < 0,001$) entre o desempenho médio no Enem e a proporção de jovens oriundos do quinto mais rico entre os candidatos. Em conformidade com a literatura – e acrescentando-se neste texto a variável do desempenho –, condições socioeconômicas privilegiadas se combinam com notas altas para garantir maiores probabilidades de acesso ao ensino superior e, mais do que isso, em cursos de maior prestígio que tenderão a render, no futuro, maiores frutos no mercado de trabalho (MADALOZZO; ARTES, 2017; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; CASEIRO; MACIENTE, 2019). Embora tenho dado menos atenção às relações de gênero e de cor/raça, há frentes promissoras de investigação ao se tomar essas duas categorias como estratos de análise – como tem sido demonstrado pela bibliografia recente (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015; ARTES; RICOLDI, 2016; CREPALDE; SILVEIRA, 2016; SANTOS, 2018; MENDES *et al.*, 2021) –, que demandariam recortes mais específicos do que pude conferir nesta tese.

Em um inacabado esforço de síntese, volto à pergunta original: quem vai aonde? Os destinos educacionais dos jovens dentro do sistema de educação superior sugerem uma combinação complexa de origem social, desempenho e qualidade da oferta. Em linhas gerais, a discriminação dos jovens entre instituições públicas e privadas, em cursos mais ou menos seletivos, se dá em grande parte por fatores relacionados à origem social. O berço influencia a possibilidade de obter notas elevadas e, para além disso, permite superar barreiras socioeconômicas intrinsecamente associadas ao setor privado e à "nata" do setor público. É por isso que jovens de origem privilegiada tendem a apresentar maiores probabilidades de ingresso: há para estes um leque mais amplo de alternativas de escolha. Mais do que os mais pobres, eles tendem a ir aonde quiserem.

Entre os jovens de origem desprivilegiada, contudo, o cenário é menos aberto ao campo das vontades e mais ao das possibilidades. Desprovidos de salvaguardas a seus eventuais fracassos, estes dependem muito mais do mérito para fazer valer o acesso à graduação. Notas baixas, portanto, não permitem que estes tenham elevadas chances de ingresso; quando muito, em cursos pouco seletivos no setor privado, caso consigam viabilizar uma matrícula. Notas altas, pelo contrário, permitem a esses jovens acessar cursos mais seletivos no setor público, mas não necessariamente no setor privado. Logo, entre os mais pobres o mérito

continua esbarrando em estruturas geradoras de desigualdade, de modo que o desempenho, por melhor que seja, não representa um passaporte para a graduação sem que as devidas ressalvas sejam feitas. Neste capítulo, procurei desenhar os padrões gerais desse processo, entendendo que novos recortes de pesquisa são necessários para se conhecer diferentes critérios de estratificação e esmiuçar os pormenores das desigualdades de acesso.

Parte III

Brasília e os jovens vestibulandos em 2018

5 Uma nova geração de estudantes

Em Brasília, admirei.
Não a niemeyer lei,
a vida das pessoas
penetrando nos esquemas
como a tinta sangue
no mata-borrão,
crescendo o vermelho gente
entre pedra e pedra,
pela terra a dentro.

— PAULO LEMINSKI, **claro calar sobre uma cidade sem ruínas (ruinogramas)** (1984)

O SEGUNDO ciclo de expansão do ensino superior, cujo início data de meados dos anos 1990, é um período de grandes transformações nas oportunidades educacionais da juventude brasileira. Amplia o número de vagas, cursos e instituições; garante maior acesso para uma população que até então nunca usufruíra desse direito; e ainda apresenta potenciais impactos sobre outras dimensões da vida, seja em um nível macrossociológico – relativo à organização do sistema educacional, à distribuição de renda e à constituição de famílias – ou microssociológico, por modificar a estrutura de oportunidades ao longo da trajetória de vida de uma coorte ou de um indivíduo em particular. Uma das consequências desse ciclo de expansão, conforme já detalhei ao longo da tese, é a produção não apenas de um novo perfil de ingressantes na graduação, mas também de uma nova geração de estudantes que encaram o desafio do acesso com ineditismo na história de suas famílias. Investigar como vivenciam, percebem e significam essas transformações no curso de suas vidas, às voltas com a transição médio-superior, é precisamente o objetivo do trabalho de campo que fundamenta esta parte da tese.

Esta pesquisa empírica foi desenvolvida em 2018, quando mobilizei dois procedimentos metodológicos amplamente utilizados em estudos sociológicos: questionários e entrevistas. Para fins operacionais, entendo *questionário* como um instrumento de pesquisa constituído de um conjunto de questões sobre um tema de interesse (VIEIRA, 2009). O questionário aqui utilizado teve o objetivo de levantar características sociodemográficas e educacionais de estudantes de cursos pré-vestibulares comunitários do Distrito Federal (DF), a fim de selecionar potenciais entrevistados para a etapa seguinte do trabalho de campo. Escolhi visitar cursinhos comunitários por ser um espaço que reúne, por excelência, jovens de camadas populares elegíveis ao ensino superior. Por *roteiro de entrevista*, concebo, em concordância com Edinilsa Souza *et al.* (2005), uma listagem de temas e perguntas que se desdobram em informações qualitativas, construídas de forma compartilhada com os diferentes atores envolvidos em uma investigação, utilizado para conferir uma finalidade a uma conversa entre pesquisador e pesquisado enquanto uma interação em que as informações

são obtidas menos por inquirição e mais por diálogo. As entrevistas foram realizadas para se investigar um conjunto de questões pouco exploradas entre sujeitos de pesquisa que, como os nossos entrevistados, correm o risco de não conseguir uma vaga no ensino superior: quem são esses jovens, quais esforços eles têm empregado para efetuar a transição do ensino médio ao superior, por quanto tempo têm perseguido o ingresso em um sistema em expansão, com quais custos econômicos, sociais e pessoais, e como suas perspectivas de vida têm sido moldadas diante das oportunidades de sucesso ou fracasso. Para conhecer os pormenores do trabalho de campo, indico a leitura do Apêndice B.

Antes de tratar dos jovens propriamente ditos, é preciso saber onde se está pisando. O DF é uma localidade que impõe à pesquisa uma série de questões desafiantes. Terra vermelha e seca, dispersa e desigual, estranha a um pesquisador que nasceu e cresceu na cinzenta e aglomerada capital paulista, o Planalto Central foi um espaço a ser decifrado por mim como quem desbrava um território que lhe é novo. Também 2018 foi um período que dista 12 anos da minha fase de vestibulando, quando o país vivia outro contexto histórico-político e em que o cenário educacional se encontrava em outro patamar – menos inclusivo, sem dúvida, porém, em franca expansão das oportunidades de estudo e de trabalho. Desse modo, conhecer dados e informações sobre a capital federal não apenas fornece insumos para se entender o trabalho de campo, mas também para lançar luz sobre a singularidade desse espaço-tempo, ou seja, de ser *jovem vestibulando* no DF em 2018. Como nos inspira na epígrafe o poeta Paulo Leminski (2013) em obra de 1984, é conhecer a Brasília não planejada; admirar não o legislado, mas o inesperado.

Neste capítulo, contextualizo a região em seus indicadores sociais e econômicos, suas diferenças e disparidades internas (Seção 5.1) e as principais características de sua educação superior que, como veremos, é única no âmbito nacional (5.2). Em seguida, apresento os três cursinhos pré-vestibulares visitados e o perfil geral de quem os frequenta (5.3). Concluo com uma apresentação dos sujeitos de pesquisa (5.4), de modo a preparar o terreno para as análises da condição de vestibulando no capítulo seguinte.

5.1 Distrito Federal, terra de contrastes

O DF apresenta uma organização peculiar dentro da Federação brasileira. Possui um único município – Brasília[1] – organizado em 31 regiões administrativas.[2] De acordo com

[1] No linguajar comum, ora Brasília é tratada como sinônimo de DF, ora como sinônimo de Plano Piloto. Essa confusão se dá pela particularidade da capital e do distrito entre os entes federados. Neste trabalho, priorizo "Brasília" para designar o município em seu aspecto político e social; e "DF" para me referir ao território em seu aspecto geográfico ou ao comparar com os estados do País. Os habitantes do distrito são referidos pelo gentílico "brasilienses".

[2] Com exceção do Plano Piloto e bairros adjacentes, as regiões administrativas são conhecidas como "cidades-satélites" no linguajar corriqueiro da população brasiliense. Porém, por não ter valor legal e pela conotação depreciativa, evito usar essa expressão na tese.

dados do Censo Demográfico disponíveis no portal IBGE Cidades,[3] o DF apresentava cerca de 2,57 milhões de habitantes em 2010, o que configura Brasília como a quarta maior cidade brasileira, atrás apenas de São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador. A população brasiliense é majoritariamente urbana (97%), com a maior densidade demográfica entre todos os estados (aproximadamente 445 habitantes/km^2), principalmente em virtude de sua pequena extensão (5,8 mil km^2). Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o segundo trimestre de 2018, Brasília apresentava 2,97 milhões de habitantes.

Em diversos aspectos, Brasília é uma cidade com indicadores sociais e econômicos bastante superlativos. Comparado às demais unidades federativas, o DF apresentou, em 2010, o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)[4] do país (aferido em 0,824, quando o IDH nacional é 0,727), bem como o maior rendimento domiciliar mensal *per capita*, estimado em mais de R$ 2,5 mil reais em 2018. De acordo com o Cadastro Central de Empresas de 2016, o DF apresentava ao todo 1,41 milhão de pessoas de 16 anos ou mais ocupadas, correspondente a uma proporção de 72,5% da população (o segundo lugar no país, perdendo apenas para Santa Catarina). Comparada aos demais municípios, Brasília constava na quinta posição nacional em termos de salário médio mensal, estimado em 5,5 salários-mínimos (SM). No mesmo ano, 84 mil empresas atuavam nos limites da capital, conferindo novamente a quinta posição nacional. Contudo, o que verdadeiramente se destaca nessas bandas é a importância que os serviços públicos federal e distrital desempenham na organização social da cidade: de sua massa de trabalhadores formais, 429 mil (quase um terço) estavam empregados na administração pública, na defesa ou na seguridade social.

Em razão de sua vocação aos cargos e funções centrais do Estado brasileiro, a capital é conhecida por ser uma terra não apenas de servidores públicos, mas também de "concurseiros", isto é, pessoas que se dedicam por anos para ascender profissionalmente por meio da aprovação em um concurso público, exercendo ou não atividade remunerada em paralelo à rotina de estudos. Por consequência, o serviço público encontra-se no horizonte de muitos brasilienses e, como veremos adiante nas entrevistas, motiva jovens a buscarem diplomas de nível superior para galgar posições elevadas dentro da administração pública. Essa motivação não é despropositada: segundo Thiago Rosa (2017), os diferenciais salariais entre os setores público e privado, em Brasília, são os maiores do país, com acréscimos ao primeiro variando de 54% a 77% a depender da base de dados e da metodologia utilizada. Parte da disparidade associada aos elevados "prêmios salariais" do funcionalismo público, que estão entre os maiores do mundo e em nível nacional respondem por cerca de 3% da desigualdade de renda (SOUZA; MEDEIROS, 2013), é explicada pelo fato de os órgãos estatais

[3] Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210927013157/https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 set. 2021.

[4] O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. Foi criado por Mahbub ul Haq com a colaboração de Amartya Sen e é calculado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). O índice varia de 0 a 1 – quanto mais próximo de 1, maior o nível de desenvolvimento humano.

reunirem trabalhadores de alta qualificação e por estes serem proporcionalmente mais bem pagos – a título de ilustração, o serviço público federal remunera, em média, 67% a mais que o setor privado a um empregado em função semelhante, com a mesma formação e experiência profissional, e congrega uma massa qualificada de profissionais com nível superior (BANCO MUNDIAL, 2017). Acrescenta-se o fato já mencionado de que o Brasil é uma das nações com os maiores diferenciais de remuneração entre um trabalhador de nível superior e um de nível médio (OECD, 2020). Talvez por essas razões, em matéria de desigualdade social mensurada pelo índice de Gini,[5] o DF tenha apresentado em 2015 o valor de 0,582, bastante superior ao nacional (0,518) e o maior entre todas as UFs. Em outras palavras, no Brasil – e, em particular, em Brasília –, obter um diploma de graduação faz diferença na vida de um indivíduo. Ou, como bem resume Reginaldo Moraes (2015, p. 201):

> Se em determinada sociedade a educação e seus diplomas são essenciais para definir qualidade de vida, prestigio e poder, então a reivindicação ao acesso tem um sentido muito amplo. [...] Como a aquisição do diploma se traduz em mobilidade social e equalização das condições de vida, ou é pré-condição para isso, o acesso torna-se demanda gritante. Se as diferenças sociais são menos marcadas, esse acesso pode ser menos crucial – e a demanda tende a ser menos exacerbada.

A conjugação, em um aparente paradoxo, de elevadas condições de vida e intensas desigualdades socioeconômicas nos demonstra que o DF é um espaço de contrastes, em que boa parte da população não goza dos aspectos superlativamente positivos da capital. Para melhor compreender o contexto dos entrevistados em meio a essas disparidades, abordo nos próximos parágrafos cada uma das regiões administrativas do DF em que pelo menos um deles vivia: Plano Piloto, Ceilândia, Samambaia, Riacho Fundo II, Planaltina, Sobradinho II, Paranoá, Itapoã, São Sebastião, Varjão e Brazlândia, acrescidos da Cidade Ocidental (GO). Os dados quantitativos foram extraídos do Anuário Estatístico do DF[6] e do portal IBGE Cidades; os qualitativos, do portal do Governo do Distrito Federal (GDF).[7] Para conhecer a posição das regiões administrativas no território do DF, indico na Figura 38 a localização de cada uma das regiões mencionadas ao longo do texto, além de uma seta indicativa da porção da fronteira que se localiza o município goiano de Cidade Ocidental.

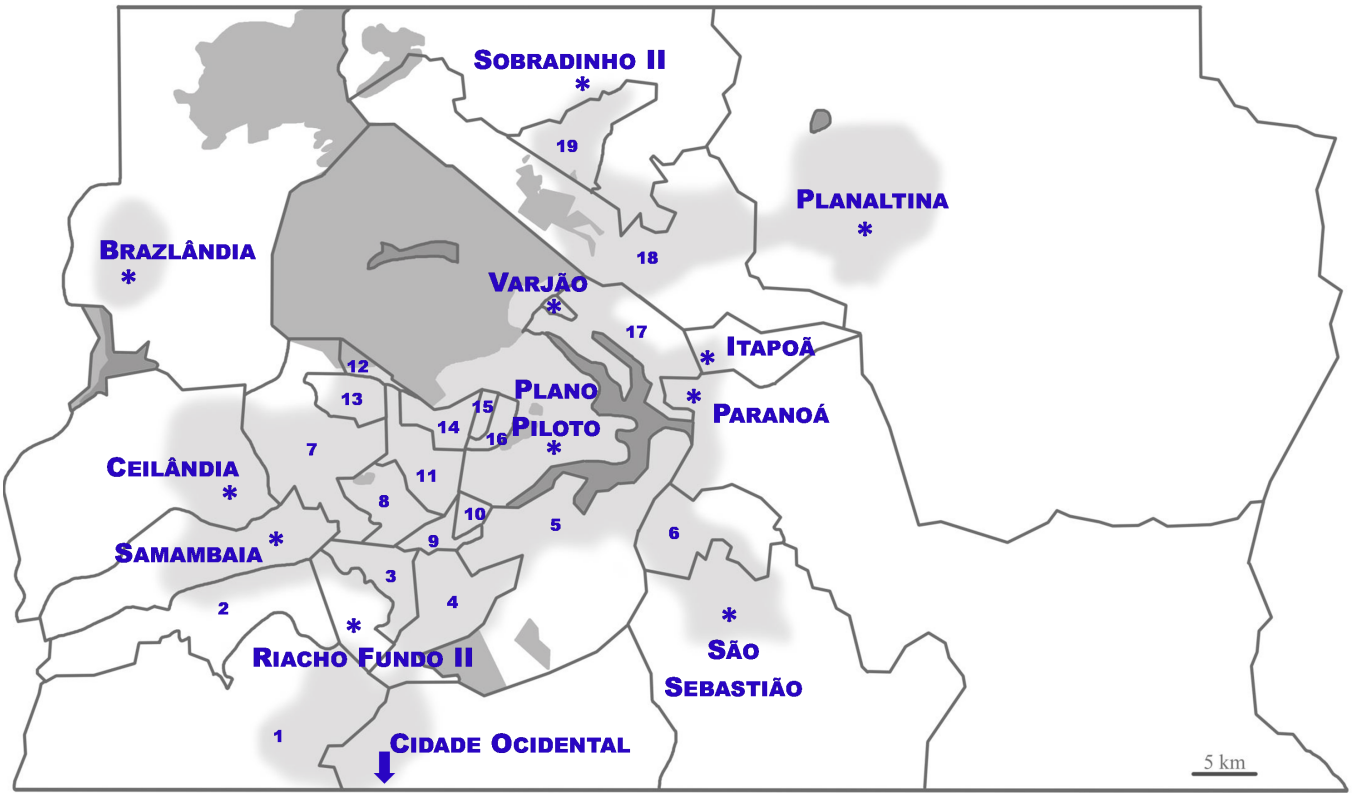
O Plano Piloto abrange as regiões centrais de Brasília, percorrendo os Eixos Monumental e Rodoviário que se cruzam traçando o desenho do avião. Evidentemente, sua história se confunde com a história da própria cidade, fundada em 21 de abril de 1960. Enquanto o

[5] O índice de Gini é um indicador de desigualdade social que expressa o nível de concentração de renda de uma determinada sociedade, variando de 0 (máxima igualdade) a 1 (máxima desigualdade) (MEDEIROS, 2012, p. 125-126).

[6] Elaborado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), instituição vinculada ao GDF. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210927013238/https://www.codeplan.df.gov.br/anuario-estatistico-do-distrito-federal/>. Acesso em: 26 set. 2021.

[7] Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210623214514/http://www.df.gov.br/administracoes-regionais/>. Acesso em: 26 set. 2021.

Figura 38 – Localização das principais regiões administrativas do DF e do município de Cidade Ocidental (GO) onde residiam os sujeitos desta pesquisa



Fonte: Elaborado por Laura Mont'serrat com base em mapas políticos do DF.
Legenda: Manchas em cinza claro – aglomerações urbanas; manchas em cinza médio – parques e reservas naturais; manchas em cinza escuro – represas. Os números representam as seguintes regiões: (1) Gama, (2) Recanto das Emas, (3) Riacho Fundo, (4) Park Way, (5) Lago Sul, (6) Jardim Botânico, (7) Taguatinga, (8) Águas Claras, (9) Núcleo Bandeirante, (10) Candangolândia, (11) Guará, (12) Estrutural, (13) Vicente Pires, (14) SIA, (15) Cruzeiro, (16) Sudoeste/Octogonal, (17) Lago Norte, (18) Sobradinho, (19) Fercal.

Eixo Monumental abriga os principais edifícios públicos, incluindo os órgãos oficiais que se distribuem pela Esplanada dos Ministérios e pelo triângulo equilátero da Praça dos Três Poderes, o Eixo Rodoviário percorre 13 quilômetros e meio cobrindo as Asas Sul e Norte, porções residenciais majoritariamente compostas por edifícios de seis andares desprovidos de cercas ou muros (ao menos materiais). No marco zero, localiza-se a Rodoviária do Plano Piloto, responsável por integrar todas as regiões administrativas do DF no vaivém de ônibus e metrô. Além de ser uma das áreas mais ricas da cidade, com renda *per capita* média mensal de 7,06 SM e aproximadamente 200 mil habitantes, o Plano Piloto é rodeado por regiões tão ou mais elitizadas, tais como Lago Sul (10,30 SM), Sudoeste/Octogonal (8,36 SM) e Lago Norte (6,01 SM), consolidando-se como um polo dos empregos mais bem remunerados, com a maior quantidade de *campi* universitários e com os melhores serviços de transporte e saúde pública do distrito. Um dos entrevistados vivia na Asa Sul, embora tivesse nascido e morado por muito tempo nas fronteiras rurais entre Goiás e DF.

Saindo da Asa Sul, a linha de metrô, que transporta por volta de 115 mil passageiros por dia, bifurca-se na altura de Águas Claras e serve, de um lado, às regiões de Ceilândia e Taguatinga (importantes polos comerciais do eixo oeste do distrito); e, de outro, à Samambaia.

Quatro dos entrevistados eram nascidos e criados em diferentes bairros da Ceilândia, que ocupa uma posição especial no distrito: trata-se da maior região administrativa, com meio milhão de habitantes, e dista aproximadamente 33 km do marco zero distrital. Foi fundada em 1971, a partir da Campanha de Erradicação das Invasões (CEI, daí decorre seu nome) pelo então governador Hélio Prates, homenageado pela avenida central. É também uma região desigual dentro de si, com renda *per capita* média mensal de 1,16 SM, apresentando tanto áreas bem servidas de infraestrutura urbana próximas ao centro quanto o Setor Habitacional do Sol Nascente, bairro de condições urbanas precárias e considerado pelos noticiários como uma das maiores favelas do Brasil.[8] De todas as regiões do distrito, Ceilândia talvez seja a mais notável: pela sua história, área geográfica e tamanho populacional, a região é como uma segunda capital dentro do distrito.

Vizinha à Ceilândia, e também localizada nas estações terminais da linha de metrô, Samambaia é uma vasta região administrativa oficializada no final da década de 1980. Moradia de mais de 250 mil habitantes, com renda *per capita* média de 1,16 SM, a cidade dista 35 km da Rodoviária do Plano Piloto. Antigamente, pertencia à zona rural de Taguatinga, tendo sido composta por chácaras produtoras de hortaliças, frutas, verduras e flores desde antes da fundação da capital, em uma região cortada por um córrego cuja nascente era rodeada pelas plantas que dão nome à cidade. Com a progressiva urbanização, Samambaia transformou-se em um polo comercial do eixo oeste, tendo amplo potencial de expansão em razão das numerosas quadras ainda não ocupadas. Uma de nossas entrevistadas ali vivia.

Quem se aproxima do Riacho Fundo II pela Estrada Parque do Contorno (EPCT) espanta-se com os longos e retilíneos quilômetros ocupados por centenas de apartamentos do Programa Minha Casa, Minha Vida[9] recentemente construídos – edifícios de quatro andares pintados em coloração marrom-bege que se camuflam na paisagem avermelhada. Atrás das fileiras de prédios, encontram-se as casas originais construídas a partir de meados da década de 1990, onde viviam dois dos entrevistados, primos de primeiro grau que dividiam um sobrado no mesmo endereço. Estima-se que cerca de 40 mil habitantes residam na região, com renda *per capita* média de 1,18 SM e distância aproximada de 28 km do centro da capital.

Do lado oposto ao eixo oeste, há a região administrativa de maior extensão territorial do DF: Planaltina. Localizada em uma área de 1,5 mil km^2, dos quais quase a totalidade é rural, Planaltina dista 42 km da Rodoviária do Plano Piloto e abriga uma população de 200 mil habitantes, com renda *per capita* média de 1,19 SM. É considerada a porção mais antiga do DF, tendo sido ocupada mais de um século antes da construção da capital, quando ainda pertencia ao município de Formosa (GO). Até hoje, a região preserva alguns de seus antigos casarões que remontam à história imperial. Além da vocação rural para a produção agrícola,

[8] Para ler mais sobre essa região e o contexto de Ceilândia, ver Ismália Afonso (2018, p. 78-80).

[9] Programa inaugurado pelo Governo Lula em 2009 que subsidia a aquisição de casa ou apartamento próprio para famílias de baixa renda. Foi lançado pela Medida Provisória n. 459, de 25 de março de 2009, e posteriormente convertido para a Lei n. 11.977, de 7 de julho de 2009.

Planaltina também é conhecida pelo turismo natural e por cerimônias religiosas que reúnem milhares de fiéis em determinadas épocas do ano.

Fronteiriças à região administrativa descrita acima, estão presentes as cidades-irmãs Sobradinho e Sobradinho II – a segunda tendo sido desmembrada da primeira no ano de 2004, em função de um projeto de expansão urbana para aliviar a ocupação populacional desordenada. Uma de nossas entrevistadas habitava em Sobradinho II, região que dista aproximadamente 26 km do marco zero, com mais de 100 mil habitantes e renda *per capita* média de 2,20 SM. É também uma das áreas internamente mais desiguais do DF, com o segundo maior coeficiente de Gini entre todas as regiões administrativas, possivelmente em razão do contraste entre as moradias populares e os condomínios fechados que vêm se instalando nos limites da região.

Relativamente próximo dos condomínios de Sobradinho, o Paranoá abriga mais de 45 mil habitantes e dois dos nossos entrevistados. O acesso dos moradores dessa cidade ao Plano Piloto se dá pela estrada construída sobre a barragem que represou o Rio Paranoá na constituição do lago homônimo, o qual banha as regiões mais abastadas da cidade, a exemplo dos Lagos Sul e Norte, assim como o Palácio da Alvorada, residência oficial do Presidente da República. Paranoá, por outro lado, seria do ponto de vista urbano o lado B da bacia hidrográfica. Sua renda *per capita* média mensal está entre as menores do distrito: somente 0,96 SM. Do mais, dista 20 km do marco zero e possui a segunda maior área rural do DF, perdendo, em extensão, apenas para Planaltina.

Região vizinha a Paranoá, Itapoã dista 22 km da Rodoviária do Plano Piloto e contém mais de 65 mil habitantes, dos quais dois foram entrevistados nesta pesquisa. É também uma das regiões administrativas mais recentes do DF, tendo sido fundada no início de 2015. Pela proximidade com Paranoá, as duas cidades são parceiras tanto no fluxo de pessoas e mercadorias quanto nos conflitos; para além do trânsito de moradores entre elas, era comum ouvir críticas mais ou menos explícitas aos vizinhos – um dos entrevistados chegou a afirmar que Itapoã era conhecida, entre os moradores de Paranoá, como uma "favelinha". Em termos de renda *per capita* média, no entanto, Itapoã apresenta valores tão baixos quanto os da cidade vizinha: apenas 0,89 SM por mês.

Próximo do Setor de Mansões do Lago Norte, localiza-se o contraste do Varjão, diminuta região administrativa de apenas oito mil habitantes e 1,5 km^2 cujas primeiras ocupações datam de 1960 para fins de atividade agrícola e que, no passado, era alvo preferido de ocupações irregulares, à época materializadas em barracos de madeira com forte presença de migrantes. Por volta do final da década de 1990, a região passou a ser urbanizada e legalizada, com a substituição paulatina dos barracos por casas de alvenaria. Essas transformações foram reforçadas por uma de nossas entrevistadas, que relatou o quanto a região foi pacificada na última década. No entanto, permanece como uma das partes mais pobres do DF, tendo apresentado em 2015 uma renda *per capita* média mensal de 0,80 SM (inferior a um décimo

da região mais rica, o Lago Sul). A distância para a marco zero distrital, porém, está entre as menores, calculada em apenas 12 km.

Vindo do Plano Piloto, uma viagem de 23 km que percorre a exuberante Ponte JK e a elitizada região do entorno do Jardim Botânico tem como destino São Sebastião, moradia de mais de 100 mil habitantes com renda *per capita* média de 1,23 SM, cujo nome foi escolhido em homenagem a um dos primeiros comerciantes da região (o "seu Sebastião"). Na edificação da capital, a região foi ocupada por olarias com o objetivo de suprir as demandas da construção civil. Pela localização e a beleza de seu terreno irregular com vales e montes arborizados, a região passou a se transformar em um local atrativo para camadas abastadas e ganhou notoriedade pelos condomínios de luxo – não obstante, nenhum dos três entrevistados que ali viviam tinham o privilégio de morar em um desses "enclaves fortificados", para usar o conceito de Teresa Caldeira (2011, p. 258).

Brazlândia é a região mais longínqua do DF, estando separada do marco zero distrital por uma distância de 52 km. Lá vivem mais de 50 mil habitantes, dos quais mais da metade habita em áreas rurais com dedicação predominante a atividades agrícolas, que incluem a produção de hortaliças, frutas, grãos, leite e produtos granjeiros. Inclusive, uma de nossas entrevistadas tinha um pai agricultor e atravessava longas distâncias para comparecer às aulas do cursinho. De acordo com o GDF, é a região mais pacata do distrito, com clima de vida interiorana e possibilidades de turismo rural, religioso e de aventura. Sua renda *per capita* média é 1,25 SM por mês.

Por fim, é preciso mencionar a Cidade Ocidental, município de Goiás na fronteira com o DF, que dista aproximadamente 45 km do marco zero distrital. Em 2018, apresentava uma população estimada de 70 mil habitantes; seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)[10] de 0,717 é inferior à média nacional (0,727). Em virtude de sua localização, a Cidade Ocidental compõe a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (Ride), fundada em 1998 para promover a articulação entre o DF e municípios goianos e mineiros dos arredores, os quais orbitam em torno dos serviços, estrutura e empregos ofertados na capital. Uma das moças que entrevistei habitava na zona rural do município goiano, bem próximo à fronteira com o DF.

5.2 A educação superior em Brasília

Deduz-se a partir da leitura dos dados explorados acima que o DF ocupa uma posição particular na Federação brasileira em virtude de seus elevados e desiguais indicadores socio-

[10] Tal como o IDH, o IDHM também é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. É calculado a partir dos dados do Censo Demográfico do IBGE e varia de 0 a 1 – quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. Trata-se de uma adaptação nacional do IDH para a aferição do desenvolvimento humano em âmbito municipal.

econômicos. É possível inferir também que a situação educacional e laboral da juventude brasiliense tem um perfil diferenciado. Explorar algumas estatísticas distritais nos dá subsídios para melhor compreender o contexto em que viviam e em que condições se davam as oportunidades educacionais dos jovens participantes do estudo. Nesta seção, lanço mão de tabulações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c) referentes ao segundo trimestre de 2018, para caracterizar social e demograficamente a população juvenil no DF, e do Censo da Educação Superior (CES) do mesmo ano para descrever o sistema de educação superior brasiliense.

Dos 2,97 milhões de residentes no DF em 2018, 177 mil (6,0%) têm entre 14 e 17 anos de idade, 355 mil (12,0%) têm entre 18 e 24 anos e 227 mil (7,7%) têm entre 25 e 29 anos. Essa amplitude etária possivelmente capta a maior parte da demanda potencial pelo ensino superior, na medida em que – espera-se – reúne jovens e adultos egressos ou em vias de concluir o ensino médio e, portanto, potencialmente demandantes de níveis mais elevados de escolaridade. Estima-se que 43,7% dos jovens de 18 a 24 anos estudam, sendo que 80% destes frequentam algum curso de graduação; do quinto restante, 15% se encontram no ensino médio regular ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de nível médio; 3%, em pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*; e 2% ainda se encontram no ensino fundamental regular ou na EJA de nível fundamental. Ademais, 43,0% dos jovens da mesma faixa etária estavam ocupados com atividades remuneradas na semana de referência, quer seja um trabalho ou um estágio, registrados ou não. Cruzando-se as informações de educação formal e ocupação profissional, tem-se o seguinte quadro da juventude brasiliense de 18 a 24 anos: 50 mil (14%) estudam e trabalham, 105 mil (30%) estudam e não trabalham, 102 mil (29%) trabalham e não estudam, e, finalmente, 96 mil (27%) não estudam, nem trabalham. Para referir-se a esses últimos, popularizou-se a alcunha de "nem-nem", designação que obscurece um conjunto de condicionantes sociais,[11] ao mesmo tempo em que ilumina as tensões de uma transição inacabada (ou inacabável, como argumentarei no próximo capítulo).

Interpretar esses números em profundidade vai muito além do escopo deste trabalho. Contudo, cabem algumas considerações. Como bem observa Nadya Guimarães (2020), a ampliação do acesso ao ensino médio e à educação superior, aliada à contínua participação juvenil no mercado, torna importante revisitar o tema da combinação entre estudo e trabalho. A socióloga observa que a literatura sobre juventude tem crescentemente alertado para a "dificuldade de reduzir as transições a sequências lineares e unidirecionais que levariam os jovens da saída da escola à entrada no mercado de trabalho e à saída da casa familiar, formando novas famílias em domicílios independentes e autossustentados" (p. 466). Sob o manto de uma aparente – e somente aparente, como veremos a seguir – vinculação estável e segura com o ambiente de estudo e/ou o local de trabalho, reside uma miríade de condições

[11] Para aprofundar sobre as complexidades da categoria "nem-nem", ver Cardoso (2013), Menezes Filho, Cabanas e Komatsu (2013), Simões (2013), Costa e Ulyssea (2014), Tillmann e Comim (2016), Afonso (2018), Shirasu e Arraes (2019), Rocha *et al.* (2020).

intermitentes e precárias. Com os sujeitos desta pesquisa, não é diferente. Por definição, jovens estão mais expostos que adultos a distintas instâncias de socialização, o que os condiciona a uma constante experimentação; por isso, a juventude reflete mais imediatamente mutações nas formas pelas quais a sociedade produz indivíduos (DAYRELL, 2007). Um leque de inquietações, dúvidas e perspectivas se constrói a partir do encontro entre os jovens e essas instituições. Aqui, interessa-nos em especial como a expansão do ensino superior das últimas três décadas remodela tais experiências.

Demonstrei anteriormente que a taxa líquida de escolarização para a população de 18 a 24 anos, no Brasil, superou o patamar de 25,0% depois de 2018. De acordo com levantamento do Inep (2020b), a taxa líquida de escolarização para a população de 18 a 24 anos no Centro-Oeste evoluiu de 26,6% em 2012 para 31,1% em 2019; no DF, em particular, apresentou crescimento de 37,9% para 42,2% no mesmo período. Trata-se da unidade da Federação com os maiores valores desse indicador e, assim como Santa Catarina, uma das duas que superou o valor referente à meta nacional estabelecida pelo PNE de 33,0% até 2024. Ainda, 88,7% dos jovens brasilienses egressos do ensino médio de 2012 obtiveram uma vaga no ensino superior até cinco anos pós-conclusão da educação básica, número que faz com que Brasília esteja entre os cinco municípios de grande porte com as maiores taxas de transição médio-superior (vide Tabela 20 do Anexo A) e na liderança entre as capitais e municípios metropolitanos. Portanto, ao abordar os jovens brasilienses em busca de uma vaga no nível superior, estamos falando de uma população que vivencia as maiores oportunidades de acesso às universidades e faculdades no Brasil, em comparação às outras unidades federativas. Ao menos nesse tópico, esses jovens experimentaram o espaço-tempo mais inclusivo da história nacional.

Longe de descreditar o objeto desta pesquisa, essa constatação, pelo contrário, torna mais instigante a percepção dos limites e contradições da ampliação do acesso ao ensino superior em nosso país – o lado obscuro da expansão. Se, por um lado, o debate sobre a democratização do acesso foi desde sempre pautado pelo reconhecimento do caráter elitista do nível superior, da seletividade das universidades públicas e do filtro socioeconômico exercido tanto pelos concorridos vestibulares quanto pelas mensalidades do setor privado, por outro lado, não deixa de ser interessante perceber como essas barreiras, filtros e constrangimentos encontram ou não certa debilidade em um cenário que nunca se apresentou como tão favorável ao ingresso desses jovens, ao menos para os duros parâmetros nacionais. Daí a intenção desta tese de tomar o acesso "no contrapé", isto é, de atentar para as fragilidades e lacunas da ampliação das oportunidades de acesso em um contexto de expansão; as desigualdades e hierarquias que sobrevivem, renovando-se, à sombra da democratização.

Com relação à oferta e ao acesso, o DF tem 66 instituições de ensino superior (IES), sendo quatro públicas e 62 privadas. Do total de 222 mil matrículas em cursos de graduação, 176 mil ocorrem na modalidade presencial. Entre estas, 56% são de mulheres, 60% de jovens

entre 18 e 24 anos e 55% de negros (pretos e pardos).[12] Ao passo que o setor público reúne 40 mil matrículas presenciais (23%), o setor privado congrega 135 mil (77%), uma proporção acima da média nacional. Anualmente, mais de 84 mil estudantes ingressam por processos seletivos, dos quais 51 mil (60%) para cursos presenciais. Seguindo a tendência nacional, os cinco maiores cursos de graduação no DF, medidos pela quantidade total de matrículas, são Direito (30,3 mil), Administração (22,9 mil),[13] Enfermagem (12,4 mil), Psicologia (7,6 mil) e Pedagogia (7,3 mil) – juntos, esses cursos somam quase a metade (46%) do total de matrículas presenciais. No lado da demanda, para se ter uma ideia, mais de 95 mil concluintes e egressos do ensino médio, residentes no DF, inscreveram-se na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2018; acredita-se que quase a totalidade destes o fizeram buscando uma vaga no ensino superior via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Programa Universidade para Todos (Prouni) ou Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).[14]

Dos estabelecimentos públicos ofertantes de graduação, as quatro instituições brasilienses são: Universidade de Brasília (UnB), Instituto Federal de Brasília (IFB), Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS) e Instituto Superior de Ciências Policiais (ISCP).[15] Sem dúvida, a referência mais importante entre todas estas, em razão de sua história, tradição e porte, é a UnB. Instituída apenas dois anos após a fundação de Brasília, por força da Lei n. 3.998/1961, a UnB tem sua sede na Asa Norte, região central da capital, e conta com outros três *campi* distribuídos em Planaltina, Ceilândia e Gama, todos estes inaugurados após 2006 no contexto do Reuni.[16] Na atualidade, a UnB conta com um corpo docente de 2,5 mil professores e um corpo discente de 39 mil estudantes de graduação, os quais se distribuem entre os mais de 150 cursos ofertados que recebem mais de 8 mil ingressantes por ano. À parte de sua relevância no DF, a UnB também se destaca pelo pioneirismo no tocante às ações afirmativas, tendo sido a primeira universidade federal a adotar em 2004 reserva de vagas com critérios étnico-raciais, desbravando um terreno polêmico à época (CARVALHO, 2006b).

Para ingressar na UnB, há três vias possíveis: aproximadamente metade das vagas destina-se ao Programa de Avaliação Seriada (PAS), sequência de testes de proficiência realizados pelos estudantes no final do ano letivo de cada série do ensino médio, cuja pontuação final é obtida por meio da média ponderada das notas nas três provas, com peso gradativamente maior para as séries mais avançadas; sua concorrência é de 2,72 candidatos por vaga –

[12] Foram desconsiderados os 19% de valores ausentes (*missing values*) fruto da subnotificação racial por parte das universidades. Para saber mais detalhes da ocorrência de subnotificação no CES, ver Senkevics, Machado e Oliveira (2016).

[13] Inclui cursos de Administração Pública e de Empresas, Contabilidade, Gestão, Logística e Secretariado.

[14] Para entender o funcionamento desses programas, ver a Subseção 1.2.1.1 (Enem/Sisu) e 1.2.2.2 (Prouni/Fies) do Capítulo 1.

[15] Por não ter sido citado nos questionários ou entrevistas, não discutirei o ISCP. Vale dizer que se trata de uma instituição vinculada à Polícia Militar do Distrito Federal, que oferece dois cursos de graduação – Bacharel em Ciências Policiais e Tecnologia em Segurança Pública –, além de pós-graduação e extensão.

[16] O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), apresentado na Subseção 1.2.1.1 do Capítulo 1, promoveu a abertura de mais de uma centena de *campi* universitários por todo o território nacional.

não à toa, é considerada a principal porta de entrada pelos concluintes do ensino médio, o que se atesta, entre os entrevistados, pelo forte sentimento de frustração entre aqueles que não são aprovados.[17] Outros 25% das vagas destinam-se a participantes do Enem via Sisu/1º semestre, oferta disponibilizada no início de cada ano letivo e que apresenta a concorrência de 39,53 candidatos por vaga. Por fim, as vagas restantes são preenchidas por meio do vestibular próprio da UnB, realizado no final do primeiro semestre para ingresso no início do semestre seguinte, com concorrência de 8,60 candidatos-vaga. Em todos esses processos seletivos,[18] há reserva de vagas, tal como preconizado pela Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012). Importa ressaltar que, para cursos que demandam testes de habilidades específicos, há uma prova realizada em paralelo a esses processos seletivos.[19]

Quanto ao IFB, este foi fundado em 2008, por meio da Lei n. 11.892/2008, compondo a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Como é próprio dos institutos federais, o IFB oferece educação profissional na forma de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), educação profissional técnica de nível médio, bacharelado, licenciatura e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, articulados a projetos de pesquisa e extensão. É composto por dez *campi* distribuídos entre Asa Norte, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga. Na graduação, apresenta cerca de 230 professores e 2,5 mil estudantes, distribuídos entre os 25 cursos ofertados. O IFB foi mencionado por um leque menor de sujeitos de pesquisa, notavelmente por aqueles mais interessados em licenciaturas ou cursos aplicados. O ingresso nos cursos de graduação ocorre integralmente por meio do Sisu/1º semestre, com adição de um teste de habilidades específicas para determinados cursos.

Diferentemente das duas instituições supracitadas, a ESCS é vinculada à Secretaria de Estado de Saúde do DF e se soma ao já mencionado ICSP como uma das duas faculdades distritais da unidade federativa.[20] Foi criada por meio do Decreto n. 22.074/2001 e oferece cursos de graduação em Medicina e Enfermagem; pós-graduação *lato* e *stricto sensu*; e programas de residência médica e multiprofissional. Quanto aos cursos de graduação, o primeiro é ofertado em *campus* na Asa Norte; o segundo, em Samambaia. Em cada curso, são disponibilizadas 80

[17] Há evidências, em contrapartida, de que o PAS, embora seja considerado pelos jovens como o mais inclusivo, seja o processo seletivo que resulta na admissão de um perfil de jovens de maior nível socioeconômico, de trajetória mais regular, de menor idade e que mais coabita com os pais, sobretudo se comparado ao perfil de quem ingressa pelo Enem/Sisu (BORGES; CARNIELLI, 2005; GOELLNER, 2019).

[18] Enquanto o Enem é administrado pelo Inep, o PAS e o vestibular da UnB são operados pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebraspe), organização social que a partir de 2014 incorporou as funções do antigo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe), órgão então integrante da estrutura da UnB.

[19] Os dados desse parágrafo foram extraídos do Anuário Estatístico da UnB (2018).

[20] Pouco antes da conclusão desta tese, foi sancionada a Lei Complementar n. 987, de 26 de julho de 2021, que autoriza a criação e define as áreas de atuação da Universidade do Distrito Federal (UnDF), projeto gestado há pelo menos três décadas. Com implementação integral prevista para os próximos cinco anos, a primeira universidade pública gerida pelo GDF incorpora no ato de criação a ESCS em sua estrutura administrativa.

vagas, sendo 32 reservadas a estudantes oriundos dos ensinos fundamental e médio da rede pública do DF. Para candidatos interessados em cursos da área de Saúde, a ESCS apareceu nas entrevistas como uma referência importante, muitas vezes mencionada pelos jovens como uma opção mais viável do que a UnB, sob a ótica da concorrência para o ingresso.

Além das instituições mencionadas, Brasília conta com 62 IES privadas, das quais 23 não têm fins lucrativos. A principal delas é a Universidade Católica de Brasília (UCB), a única instituição privada com estatuto de universidade da região, de caráter filantrópico. Com sede em Taguatinga e outros três *campi*, a comumente chamada Católica foi fundada em 1974 oferecendo cursos de Administração, Economia e Pedagogia. Hoje, oferece 50 cursos de graduação presenciais e a distância, que reúnem em torno de 16 mil estudantes e 750 professores, além de pós-graduação. Outras IES privadas conhecidas no DF, e mencionadas com frequência pelos entrevistados, são o Centro Universitário do Distrito Federal (UDF, fundado em 1967, que reúne aproximadamente 16 mil alunos) e o Centro Universitário de Brasília (Uniceub, 1968, 26 mil alunos).

5.3 Os cursinhos populares

Escassos são os estudos que lançam luz sobre os cursinhos. Essa lacuna contrasta com a influência que essas instituições exercem sobre a admissão em processos seletivos no Brasil, especialmente nas universidades públicas, que, como vimos no Capítulo 4, têm no desempenho acadêmico o mais importante fator preditivo do sucesso. De acordo com levantamento do Decanato de Ensino de Graduação da UnB, por meio de questionário aplicado no ato da matrícula, 31% dos ingressantes da UnB via Enem/Sisu em 2016 frequentaram algum curso preparatório para o processo seletivo, em comparação a 34% entre ingressantes via PAS e 53% entre ingressantes via vestibular próprio (GOELLNER, 2019).[21] Os números são eloquentes em realçar o peso que os cursinhos comerciais ou comunitários desempenham sobre a experiência de parcela não desprezível dos vestibulandos.

Em que pese essa relevância, pouco se sabe sobre tais estabelecimentos de ensino em âmbito nacional. Não há dados oficiais, os formatos institucionais são os mais diversos e as pesquisas dentro dessa temática costumam se centrar em uma ou poucas instituições. É possível atualizar a preocupação de Paulo Carrano (2009, p. 189) de que ainda são necessários mais esforços investigativos sobre os contornos de diferentes iniciativas de pré-vestibulares comunitários – gratuitas, de preços populares, conscientizadoras, antirracistas, conteudistas, etc. – e seus impactos sociais sobre a demanda e o acesso à educação superior. Para tanto, a sistematização dos cursinhos em atividade, por meio de levantamentos nacionais, e a

[21] Para fins de comparação, Felipe Tarábola (2016, p. 74) demonstra com base em dados da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) que, entre 1995 e 2013, cerca de dois terços dos ingressantes da Universidade de São Paulo (USP) frequentaram cursos pré-vestibulares como estratégia de preparação para o processo seletivo.

aferição de seus efeitos sobre as probabilidades de ingresso são bem-vindas. Na ausência dessas informações, cabe aos pesquisadores interessados na temática gerarem seus próprios dados primários. Essa foi a motivação de se aplicar um questionário em três cursinhos populares do DF.

Por isso, antes de adentrar na vida dos jovens entrevistados propriamente ditos, apresento brevemente os três cursinhos visitados. O intuito, com as descrições a seguir, é fornecer informações sobre as instituições de interesse desta pesquisa e angariar subsídios para pensar o cotidiano e as vivências dos sujeitos de pesquisa. Para garantir o sigilo, substituo os nomes originais dos estabelecimentos por letras do alfabeto grego – Alfa, Beta e Gama – na ordem em que foram incluídos no estudo. Em comum, todos esses cursinhos são gratuitos para os estudantes e contam com trabalho voluntário por parte dos docentes. Os dados dos estabelecimentos foram obtidos por meio de conversas com seus respectivos coordenadores e de visitas aos seus portais na internet. Tabulações descritivas dos questionários estão disponíveis nas Tabelas 29 (Individuo e família), 30 (Trabalho), 31 (Ensino médio) e 32 (Ensino superior) do Anexo B.

5.3.1 Cursinho Alfa, uma referência para os jovens de baixa renda

O primeiro cursinho foi visitado em dois sábados consecutivos – o primeiro para a aplicação-piloto dos questionários em uma turma e o segundo para aplicação da versão final nas três turmas restantes. O estabelecimento de ensino se localiza em uma região central do Plano Piloto, bastante servida de infraestrutura e de transporte público, no edifício de uma universidade privada com a qual o cursinho mantém convênio. Trata-se de um prédio em excelente estado de conservação, dispondo de vigilantes em período integral, salas de aulas bem equipadas e espaços amplos, limpos e ventilados. No período da noite, as aulas aconteciam em um prédio relativamente próximo, por indisponibilidade de salas na faculdade supracitada.

O cursinho Alfa foi fundado alguns anos antes do início da presente pesquisa por egressos da UnB. Compõe uma rede nacional de cursos pré-vestibulares e conta com o trabalho voluntário de inúmeros profissionais, incluindo os professores, os quais se organizam para cobrir as quatro turmas semestrais que se reúnem de segunda a sábado, além de oferecer monitorias, acompanhamento psicológico, "aulões"[22] e o "apadrinhamento"[23] dos estudantes. Com regularidade, o cursinho aplica testes simulados aos domingos, de presença obrigatória. Diferentemente do que se observa em muitos cursinhos populares (CARVALHO, 2006a), incluindo os outros dois visitados nesta pesquisa, este apresenta um

[22] Aulas oferecidas fora do turno regular a um grande número de ouvintes sobre temas importantes para o vestibular.

[23] Acompanhamento personalizado em que cada professor assume um conjunto pequeno de estudantes, ajudando-os a planejar um cronograma de estudo e a lidar com angústias e o estresse do processo de preparação para o vestibular.

caráter menos declaradamente militante. Seu *modus operandi* lembra o de uma empresa, com "missão, visão e valores", mensagens motivadoras de promoção da autoestima, incentivo à meritocracia e a perspectiva de competir com os cursinhos pagos para se tornar referência entre os pré-vestibulares acessíveis à população de baixa renda.

Em razão de sua reputação e localização, o cursinho atrai moradores de todas as regiões administrativas do DF, os quais muitas vezes atravessam longas distâncias para comparecer às aulas, em jornadas que consomem um tempo de deslocamento diário de 2 a 3 horas entre a maioria dos cursistas por mim entrevistados. Curiosamente, pouquíssimos frequentadores residem no Plano Piloto (pelos questionários, somente cinco), o que pode estar relacionado com a capacidade e preferência de as famílias que ali moram de arcar com os custos de um cursinho pago. Ao longo do trabalho de campo, descobri que se tratava de um dos cursinhos comunitários mais conhecidos da cidade, recebendo doações de pessoas físicas e jurídicas para a aquisição de materiais de apoio, assim como um dos mais disputados do ponto de vista do ingresso.

Para selecionar o corpo discente, realiza-se semestralmente um exame de admissão que ranqueia os candidatos em função do desempenho, critério que também é adotado para o preenchimento das turmas que acontecem nos períodos matutino, vespertino e noturno. Ao passo que a turma do turno matutino é a mais concorrida, seguida pelas duas do vespertino, na turma do noturno sobravam vagas. No processo seletivo, adota-se também uma medida de ação afirmativa que corresponde a um bônus de 10% na pontuação final caso o candidato apresente vínculo com o Cadastro Único.[24] Para concorrer a uma vaga do segundo semestre do ano letivo, é necessário que o candidato atenda a alguns critérios, tais como estar inscrito para o Enem daquele ano e ter frequentado o ensino médio em escola pública ou ter sido bolsista integral em escola particular.

Em adição à aplicação-piloto do questionário, explicada no Apêndice B, visitei o cursinho na manhã do sábado seguinte – dia escolhido para que pudesse encontrar todas as turmas reunidas em um único período – e realizei três aplicações com duração aproximada de oito minutos cada, sempre no início de alguma aula. Ao todo, e incluindo o pré-teste,[25] obtive 171 questionários respondidos no cursinho Alfa, dos quais 75 respondentes (44%) concordaram com a concessão da entrevista.

Esse cursinho reúne uma nítida maioria de mulheres (70%) e negros (63%); pouco

[24] O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, permitindo que o governo conheça a realidade socioeconômica dessa população e focalize suas políticas sociais. Nele, constam informações como: características da residência, identificação de cada pessoa, escolaridade, situação de trabalho e renda, entre outras. Para ler mais: <https://web.archive.org/web/20210927013532/https://www.gov.br/pt-br/servicos/inscrever-se-no-cadastro-unico-para-programas-sociais-do-governo-federal>. Acesso em: 26 set. 2021.

[25] Incluo os dados da aplicação-piloto nesta análise por dois motivos: (1) garantir maior representatividade dos questionários; (2) as alterações entre o questionário preliminar e final foram pequenas e não alteraram o conteúdo ou a forma de nenhum dos itens aqui tabulados.

mais da metade dos estudantes completara 19 anos de idade no ano em questão. A respeito de suas mães, 33% e 47% haviam alcançado, respectivamente, os ensinos fundamental e médio como maior escolaridade, e as ocupações mais frequentes foram empregada doméstica (20%), dona de casa (10%) e professora (8%). Entre os pais, 40% estudaram até o ensino fundamental e 32% até o ensino médio, exercendo uma miríade de ocupações, das quais as mais frequentes foram porteiro/segurança/vigilante (12%), pedreiro (9,5%) e motorista (8,5%). Quanto aos estudantes, cerca de 55% ainda não tinham ingressado no mercado de trabalho, percentual similar ao encontrado entre os respondentes dos outros cursinhos. Ademais, 88% dos estudantes cursaram o ensino médio integralmente em escola pública, e quase o mesmo percentual nunca teve uma reprovação em seu histórico escolar.

Comparado aos demais cursinhos visitados, este era o que mais reunia estudantes que tinham concluído o ensino médio há mais tempo: somente 28% concluiria essa etapa de ensino naquele ano, ao passo que 38% havia concluído há um ano, e os 34% restantes há dois anos ou mais. Talvez por esse motivo, somente 28 dos 171 respondentes nunca haviam se candidatado a Sisu, Prouni, Fies ou qualquer outro processo seletivo de ingresso no ensino superior – em comparação aos demais cursinhos, este é o que congregava os estudantes mais experientes em termos de contato com o universo dos vestibulares. De todo modo, 82% deles ainda não haviam ingressado no nível superior, embora metade dos respondentes tenha declarado tentativas de ingressar via Sisu pelo menos duas vezes. Entre os cursos mais almejados pelos candidatos como primeira opção, destacam-se: Medicina (32%), Direito (8%) e Odontologia (6%). Era na turma da manhã (a mais concorrida) que se concentravam os aspirantes a Medicina: dos 48 respondentes dessa turma, 26 indicaram a carreira médica como primeira opção.

5.3.2 Cursinho Beta, um projeto social para a juventude periférica

O cursinho Beta é parte de uma das atividades desenvolvidas por um projeto social voltado à juventude de territórios vulneráveis, que à época da pesquisa existia há mais de 10 anos e contava com financiamento público. Dos envolvidos no projeto, quatro são remunerados, entre gestores e psicólogos; já os demais profissionais, aqui inclusos os professores do curso pré-vestibular, atuam como voluntários. Para selecionar os estudantes, a instituição realiza um exame de admissão com caráter mais diagnóstico do que eliminatório; em todo caso, na ausência de vagas para os candidatos – o que, segundo relatos do coordenador, raramente acontece –, o teste pode ser utilizado para fins classificatórios.

O estabelecimento localiza-se em uma região administrativa de grande porte, em um edifício próprio nos limites de uma praça bastante movimentada e frequentada por jovens, próxima ao centro. Esta conta com boa iluminação e amplo espaço para sociabilidade; diversos bancos coloridos com arte de rua; e uma quadra descoberta relativamente bem

conservada, acompanhada de uma arquibancada; é também próxima ao comércio e servida por um ponto de ônibus. Embora simples e relativamente pequeno, o prédio de apenas um pavimento conta com uma estrutura conservada e os seguintes cômodos: salão de dança, sala de aula, sala de computadores com uma pequena biblioteca, sala de televisão, dois toaletes e uma área administrativa.

Por escolha dos realizadores do projeto, o local mantém suas portas sempre abertas à comunidade durante o horário de funcionamento e apresenta-se como um espaço vivo para os frequentadores da praça.[26] Todos os serviços ofertados (biblioteca, televisão com serviço de *streaming*, computadores com internet, toaletes) e as atividades desenvolvidas (como rodas de conversa, aulas de dança, de grafite, de discotecagem e do próprio cursinho) são gratuitas e procuram ser convidativas para a população do entorno. Dentro do prédio, encontram-se inúmeros cartazes e ilustrações nas paredes com mensagens militantes sobre a questão socioeconômica, racial e LGBT+[27]. Entre eles, ilustrações sobre a desigualdade social no Brasil, imagens de moradores da periferia brasiliense e até mesmo uma pintura em estêncil da vereadora Marielle Franco[28]. Percebe-se, assim, uma forte atmosfera política na organização e nos propósitos do projeto social.

O cursinho apresenta apenas uma turma que funciona de segunda a quinta-feira no período noturno e ao sábado pela manhã. Para a aplicação dos questionários, o cursinho foi visitado em uma quarta-feira à noite e o preenchimento dos instrumentos se deu no início da segunda aula, de um total de três aulas que aconteceriam no dia. Todos os estudantes presentes responderam o instrumento e, em um primeiro momento, obtive 18 questionários. Logo após a aplicação, outro estudante chegou e, por insistência do coordenador, conversei rapidamente com ele antes de entrar em sala e pedi que respondesse o questionário. Com isso, consegui 19 questionários preenchidos, dos quais 13 mostraram-se dispostos a participar da entrevista.

Dos 19 respondentes do questionário, 12 são mulheres, 15 são negros e 12 já tinham alcançado a maioridade legal ao iniciar as aulas. Por estar na periferia distrital e ser menos conhecido, esse cursinho atende com mais frequência estudantes da própria região administrativa ou vizinhas. A respeito de suas famílias, oito mães e dez pais haviam estudado somente até o ensino fundamental. Quatro mães são donas de casa, três trabalham como empregadas

[26] Um exemplo de como o espaço é apropriado pelos moradores do entorno foi exposto pelo coordenador do cursinho: certa vez, os gestores do projeto esqueceram de trancar as portas da sede no final do expediente. Para evitar qualquer subtração de patrimônio ou depredação do espaço, uma pessoa em situação de rua que percebeu o equívoco resolveu dormir dentro da sede, visando protegê-la.

[27] Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgênero e outras designações que congregam a comunidade e a militância pela diversidade sexual e de gênero; e pelo combate a todas as formas de discriminação baseada na orientação sexual, na identidade e na expressão de gênero.

[28] Marielle Francisco da Silva (Rio de Janeiro, 1979) foi uma militante feminista e defensora dos direitos humanos, eleita vereadora pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL-RJ) para a legislatura 2017-2020. Por sua atuação política, foi executada por milicianos em 14 de março de 2018 na capital carioca. Desde então, tornou-se um símbolo da luta pelos direitos humanos, em prol da população periférica e contrária aos abusos de poder pelo Estado.

domésticas, duas são auxiliares de costura e as demais exercem ofícios diversos (copeira, professora, secretária, vendedora, etc.); dos pais, as seguintes ocupações foram mencionadas duas vezes: "autônomo", desempregado, funcionário público, soldador e vigilante.

Dez estudantes ainda não haviam ingressado no mercado de trabalho, outros seis não exerciam atividade remunerada naquele momento (embora já tivessem experiência prévia) e somente três trabalhavam. Para oito estudantes, já fazia dois anos que tinham concluído o ensino médio. Dezesseis estudantes cursaram ou estavam cursando toda essa etapa de ensino apenas na rede pública; e 12 respondentes nunca haviam experimentado reprovação em sua vida escolar. Com relação ao nível superior, 17 nunca haviam ingressado em faculdade e oito nunca haviam sequer se candidatado para Sisu, Prouni, Fies ou outro processo de admissão. Entre os cursos pretendidos como primeira opção, Direito foi mencionado três vezes pelos estudantes, ao passo que foram indicados duas vezes cada um dos seguintes cursos: Enfermagem, Psicologia e Veterinária.

5.3.3 Cursinho Gama, um complemento escolar aos sábados

O cursinho Gama foi visitado duas semanas após a visita ao primeiro cursinho. Localiza-se em uma região relativamente erma de uma região administrativa na periferia do DF. Suas aulas acontecem exclusivamente aos sábados em período integral nas dependências de uma escola pública de ensino médio da região, com quem o cursinho mantém parceria e onde ocupa um armário na sala dos professores. Por envolver pouco tempo da semana, a grade de disciplinas não cobre todas as áreas de conhecimento demandadas pelos processos seletivos, e privilegiam-se as disciplinas para as quais se encontram professores voluntários. Ao lado disso, o cursinho integra uma rede nacional de cursos pré-vestibulares comunitários. Sua proximidade com partidos políticos à esquerda confere forte tom militante ao caráter pedagógico da instituição, a qual também se dedica eventualmente a aulas dirigidas à formação política dos estudantes, pautando temáticas como o acesso ao ensino superior entre jovens da periferia.

A escola que o sedia é composta por um espaço amplo, no qual se encontram cinco edifícios térreos – um deles para a parte administrativa; outro para refeitório e toaletes; e os três restantes para aulas. Nas semanas letivas, a escola recebe mais de 900 alunos do ensino médio. Há grades separando os espaços e em todas as janelas, e as portas metálicas são pesadas. No toalete, não há torneiras ou papel higiênico. O espaço é pouco arborizado e não se detectou a existência de biblioteca, área verde ou quadra esportiva.[29] No momento da pesquisa, o cursinho ocupava apenas duas salas da escola (uma para as aulas e outra para a coordenação). Em sua rotina, conta com doações de apoiadores para a aquisição de materiais administrativos.

[29] Entretanto, a escola declarou no Censo Escolar que havia quadra esportiva em suas dependências, possivelmente por considerar um conjunto de quadras de um terreno vizinho.

De acordo com depoimento da coordenadora que me recebeu no estabelecimento, o cursinho abriu quatro turmas, que somavam mais de 200 estudantes no início do ano e, em virtude da alta taxa de evasão, reduziu-as para apenas uma turma até o mês de agosto, quando o visitei. Esse fenômeno de esvaziamento remete à pesquisa de Eduardo Bonaldi (2015). Em seu estudo de caso de um cursinho popular em São Paulo, o autor narra a paulatina substituição, por parte dos jovens, das expectativas de sucesso por um sentimento de frustração e desânimo ao longo dos meses de aula, quando o desejo de ingressar em uma universidade pública passa a ser confrontado com a realidade dura dos exames vestibulares e o desempenho insuficiente que se revela nos simulados e testes. Talvez o mesmo estivesse acontecendo no cursinho Gama. Como veremos, o único aluno desse cursinho que consegui entrevistar também havia abandonado as aulas entre a aplicação do questionário e a condução da entrevista.

Em minha primeira e única visita à instituição, que aconteceu no intervalo entre a primeira e a segunda aula ainda no período da manhã, havia 18 estudantes em sala de um total de aproximadamente 40 – a coordenadora não soube informar exatamente o número de alunos que frequentavam o cursinho àquela altura. Obtive questionários respondidos por todos os presentes, dos quais 11 demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Entre os respondentes, há uma divisão equânime por sexo e uma predominância de negros (14 de 18). O perfil de estudantes é mais jovem: quase a totalidade tem no máximo 18 anos, e 14 deles ainda não haviam concluído o ensino médio, o que sugere que a maior parte toma o cursinho Gama como um complemento à escola, também pelo fato de as aulas serem aos sábados. No tocante às suas famílias, a escolaridade das mães é comparável ao encontrado no cursinho Alfa; não se pode dizer o mesmo dos pais, aqui menos escolarizados (mais da metade tinha os anos iniciais do ensino fundamental como maior nível de escolaridade). Possivelmente em função do baixo número de respondentes, poucas ocupações parentais se repetiram – entre as mães, as seguintes profissões foram mencionadas duas vezes cada: manicure, professora e secretária; quanto aos pais, foram mais frequentes pedreiro e comerciante/vendedor. Assim como no cursinho Beta, este também recebe mais estudantes da própria região administrativa.

Do total de 18 respondentes, quatro já haviam experimentado alguma reprovação escolar, e somente uma pessoa havia estudado parte do ensino médio em escola pública e parte em escola privada. Dezessete estudantes nunca haviam ingressado no ensino superior. Também por serem jovens e pouco experientes, 13 deles nunca tinham se candidatado ao Sisu, Prouni ou Fies. A respeito dos cursos almejados como primeira opção, Medicina foi apontada por quatro respondentes; os demais cursos foram mencionados duas vezes: Biomedicina, Ciências da Computação, Direito e Letras.

5.4 Juventude na fronteira do acesso

Em uma metáfora conhecida na literatura sociológica brasileira, Jessé Souza (2012) cunha o termo "batalhadores" para se referir ao que o autor chama de "nova classe trabalhadora", em contraposição à tese de que estaria em curso, após 2003, a formação de uma "nova classe média" no Brasil (NERI, 2021). Esse "lado brilhante" da pirâmide social, descrito por Marcelo Neri originalmente em 2008, seria oriundo da elevação dos rendimentos médios populacionais por consequência da redução do desemprego, da valorização real do salário mínimo, das políticas de transferência de renda, entre outras medidas que teriam gerado mutações na estrutura de classes do país. Entretanto, segundo Ribeiro e Carvalhaes (2020), o rápido anacronismo do sintagma "nova classe média", depois da crise econômica de meados da década de 2010, sugere ser mais correta a interpretação de que a elevação no padrão de vida das camadas populares significou, na melhor das hipóteses, um aumento em seu poder de consumo, tal como diagnosticaram Scalon e Salata (2012). O crescimento do desemprego, aliado à informalidade também crescente, tem levado à queda nos rendimentos médios e corrosão do poder de compra das famílias, somada a uma desconfiança em torno da razão de ser do poder público, que se manifesta em posicionamentos de rejeição e abominação da própria esfera política (CARVALHO, 2018). Se for consenso que o breve período de prosperidade sob a égide do lulismo[30] não construiu uma "nova classe média", mais difícil é caracterizar o que emergiu desse processo. Há uma nova classe trabalhadora no Brasil? Se sim, o que é novo e o que é antigo entre os batalhadores?

Sem pretensão de esgotar essas perguntas, penso que esta pesquisa nos ajuda a entender uma dimensão educacional dos batalhadores brasileiros. Em comum, os jovens aqui entrevistados, assim como boa parte dos egressos do ensino médio analisados nos capítulos anteriores, constituem uma nova geração de estudantes que logram a condição de vestibulandos, conhecidos pela literatura como jovens de primeira geração a acessar o nível superior (FELICETTI; MOROSINI; CABRERA, 2019). São moças e rapazes que representam a elevação da escolaridade média populacional e o aumento da demanda pelo ensino universitário. Foram diplomados em um ensino médio massificado com gradativa regularização dos fluxos de progressão e conclusão. Vivenciam o crescimento da oferta de graduação, a adoção de políticas de ação afirmativa, a expansão dos programas de assistência social e a predominância do setor terciário na economia, ao mesmo tempo em que percebem o desemprego da crise recente, a desvalorização dos diplomas de nível superior e as ameaças iminentes à continuidade de medidas inclusivas. Por excelência, os jovens são o maior termômetro de seu tempo, parafraseando Carmen Leccardi (2005, p. 45), e o tempo que temos vivido

[30] O conceito de "lulismo" foi caracterizado por André Singer (2012) como uma via conservadora de modernização por meio da qual, grosso modo, o Estado é o patrocinador da elevação do padrão e da qualidade de vida dos mais pobres, sem que isso implique mudanças drásticas na estrutura social ou rupturas com setores dominantes da economia e da política.

no Brasil de 2015 em diante é, para além de complexo, revelador das disputas em torno do presente e do futuro dessa juventude. Compreender como a nova geração de vestibulandos tem interpretado essas tensões é o pano de fundo desta parte do trabalho, cujo objetivo é entender suas experiências na transição médio-superior.

Em Brasília, esse quadro analítico se torna ainda mais instigante, pois, além de ser uma unidade federativa com forte vocação ao nível superior, conforme já argumentei acima, ainda congrega estudantes que, com frequência, descendem de famílias migrantes e pouco escolarizadas. É uma primeira geração de brasilienses e de candidatos ao ensino superior. Dos vinte entrevistados, três são nascidos fora do DF e, do restante, pelo menos 14 são filhos de no mínimo um genitor migrante.[31] Mais adiante, mostrarei que somente três entrevistados tinham pelo menos pai ou mãe com nível superior completo. Apesar disso, em concordância com Bonaldi (2015), os jovens que entrevistei compõem uma coletividade que passa a encontrar, em seus círculos de relações imediatas na família, na vizinhança, no trabalho e na escola, exemplos concretos de quem conseguiu superar a barreira do ensino médio e do vestibular. O sociólogo argumenta, a partir de um referencial bourdieusiano, que:

> As transformações das condições objetivas próprias ao novo estado das relações entre sistema de ensino e a estrutura social são subjetivamente apreendidas por esses jovens e por suas famílias. Assim, se para a geração dos pais, o acesso ao Ensino Superior mal era incorporado como um destino social concebível a eles, para a geração de seus filhos, o Ensino Superior já é apreendido na condição de um destino possível embora, de modo algum, provável, nem tampouco naturalizado. (BONALDI, 2015, p. 30)

Em virtude de todos esses aspectos – terem concluído o ensino médio, estarem mobilizados em torno do projeto de passar no vestibular, muitos dos quais dedicando toda ou parte de sua rotina a cursinho e/ou estudos por conta própria –, posso caracterizar o conjunto dos jovens como uma porção privilegiada dentro das ditas camadas populares. Ou, para usar uma expressão do autor supracitado, jovens "relativamente desprivilegiados". Ao longo deste e do próximo capítulo, veremos que há contrastes importantes entre os vinte entrevistados, por vezes reveladores das condições de acesso (ou de sua falta) ao ensino superior e de como percebem essa transição. Dito isto, é essencial conhecermos um pouco mais quem são os sujeitos desta pesquisa.

5.4.1 Uma visão geral dos jovens entrevistados

O Quadro 1 sintetiza o perfil dos entrevistados, em ordem alfabética do nome fictício. Refletindo a maioria de mulheres nos cursinhos, 12 dos 20 jovens entrevistados são mulheres. Suas idades variam de 19 a 25 anos. Também se percebe uma predominância de

[31] Não identifiquei a origem parental de três entrevistados.

autodeclarados pardos (8) e pretos (7), seguidos de brancos (4) e somente um amarelo.[32] A respeito da residência, o quadro revela que as regiões administrativas do DF e um município do entorno foram bastante diversos entre os entrevistados, havendo poucas repetições. Entre as mais frequentes, quatro vivem na Ceilândia e três em São Sebastião, enquanto as demais regiões congregam um ou dois entrevistados. Comentarei a conclusão do ensino médio e as ocupações em seções específicas mais adiante.

Quadro 1 – Perfil dos jovens egressos do ensino médio entrevistados – Distrito Federal, 2018

Nome	Cursinho, turno	Sexo	Cor/raça	Idade	Conclusão EM (ano)	Ocupação	Residência
Alane	Alfa, vesp.	F	Parda	19	2017	Professora de dança	Brazlândia
André	Beta, not.	M	Parda	25	2015	Vendedor ambulante	Ceilândia
Beatriz	Alfa, not.	F	Branca	20	2016	Auxiliar administrativa	Cidade Ocidental
Camila	N/A	F	Parda	20	2016	-	Riacho Fundo II
Catarina	Alfa, mat.	F	Parda	19	2016	Aplicadora de provas	Sobradinho II
Douglas	Alfa, mat.	M	Amarela	19	2016	-	Asa Sul
Fabiana	Alfa, mat.	F	Branca	23	2013	Professora particular	Varjão
Gabriel	Gama, sab.	M	Preta	19	2017	Panfleteiro eleitoral	Ceilândia
Giulia	Alfa, vesp.	F	Parda	21	2016	Jovem aprendiz	Itapoã
Graça	N/A	F	Preta	20	2017	Monitora de crianças	Ceilândia
Ivan	Alfa, not.	M	Parda	21	2018	-	São Sebastião
Joana	Beta, not.	F	Preta	19	2017	-	Ceilândia
Jussara	Alfa, mat.	F	Parda	20	2016	-	São Sebastião
Kátia	Alfa, vesp.	F	Preta	21	2016	-	Planaltina
Lavínia	Alfa, vesp.	F	Preta	21	2017	-	Itapoã
Luana	Beta, not.	F	Preta	21	2015	Atendente de loja	Samambaia
Luciano	Alfa, vesp.	M	Branca	20	2017	Jovem aprendiz	Paranoá
Mateus	Alfa, mat.	M	Branca	20	2017	Aplicador de provas	São Sebastião
Paulo	Alfa, not.	M	Preta	19	2017	-	Riacho Fundo II
Tales	N/A	M	Parda	20	2017	-	Paranoá

Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho de campo.
Notas: Entrevistados em ordem alfabética de nome fictício. Os traços (-) indicam o não exercício de atividade remunerada. Siglas e abreviaturas: N/A – não se aplica; mat. – matutino; vesp. – vespertino; not. – noturno; sab. – sabatino; F – feminino; M – masculino; EM – ensino médio.

Sair do ensino médio vai muito além de obter o diploma de conclusão da escolarização básica. É um feito que coincide com outras transições na vida dos jovens. Prolongar os estudos no nível superior, constituir uma família e ingressar no mercado de trabalho – ou, caso já tenha ingressado, intensificar o exercício de atividades remuneradas – são apenas alguns exemplos de momentos críticos da experiência juvenil. Por conseguinte, são também os mais estudados pela Sociologia da Juventude (*e.g.*, CARRANO, 2009; COMIN; BARBOSA, 2011;

[32] Cruzando-se sexo e cor/raça, nota-se a existência, entre as moças, de cinco pardas, cinco pretas e duas brancas; entre os rapazes, três pardos, dois pretos, dois brancos e um amarelo.

SOUZA; VAZQUEZ, 2015; LARANJEIRA; IRIART; RODRIGUES, 2016; SPOSITO; TARÁBOLA, 2017; SANTOS, 2018; SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018). Na pesquisa de Raquel Santos (2018) com jovens egressos do ensino médio paulista, a própria noção de "passagem para a vida adulta" é colocada em xeque diante de cenários incertos que marcam a trajetória da juventude contemporânea – no lugar de "ritos de passagem", os jovens viveriam "ritos de impasse", segundo José Machado Pais (2009, p. 380).

Se, por um lado, não é possível identificar dimensões que inequivocamente encerram a transição entre o fim da juventude e a entrada no mundo adulto, por outro lado, é possível elencar elementos que aparecem com maior ou menor importância na biografia de cada jovem. Tais elementos admitem idas e vindas, frutos dos impasses e incertezas que atravessam a experiência juvenil. Entre estas, incluem-se as "trajetórias ioiô", nos dizeres de Pais (2009, p. 373), que denotam oscilações entre distintas condições: encontrar um emprego para logo perdê-lo, abandonar os estudos para um dia possivelmente retomá-los, deixar a casa dos pais sabendo que a ela podem regressar, etc. Características como essas são encontradas na trajetória de vários dos jovens entrevistados e se costuram entre negociações com suas respectivas famílias em torno de possíveis aspirações e destinos a se alcançar, bem como dos meios para fazê-lo. É neste contexto que deve ser entendida a transição médio-superior. Para tanto, seguindo o convite de Marília Sposito (2003), um recuo é necessário para se compreender o jovem como um ator social, e não reduzi-lo exclusivamente à condição estudantil.

No restante do capítulo, desmembro a apresentação dos jovens em três seções que remetem a tópicos consolidados nos estudos sociológicos de juventude – família, escola e trabalho. Meu intuito é contextualizar suas vidas, remeter a acontecimentos de suas trajetórias prévias e familiarizar os leitores com algumas vivências e perspectivas comuns ou contrastantes entre os jovens. Essas informações serão tomadas como base para que, no capítulo seguinte, possamos nos debruçar sobre a transição médio-superior propriamente dita, com mais atenção para suas rotinas nos cursinhos, suas experiências com os processos seletivos e seus horizontes de futuro. Para tornar a leitura mais fluida e interessante, refiro-me às características e ações dos jovens à época da entrevista no tempo presente, reservando o pretérito para episódios pontuais e eventos anteriores à realização da conversa. Para entender o processo de seleção dos entrevistados, de análise das entrevistas e as notações das citações diretas, ver Apêndice B.

5.4.2 Família, suporte parental e dos pares

As configurações familiares dos jovens revelam a presença das mães na organização domiciliar, reforçando a importância das mulheres na estrutura das famílias de camadas populares (ZAGO, 2000; ROMANELLI, 2013; OLIVEIRA; VIEIRA; MARCONDES, 2015). Dos

vinte entrevistados, 18 moravam com a mãe. Destes, seis viviam também com o pai. Não houve casos de famílias monoparentais masculinas. Além do mais, seis entrevistados mencionaram não ter contato com o pai. Entre estes, alguns não souberam informar seu nível de escolaridade, e houve um caso – o de Mateus – que relatou estar em briga judicial para que o pai pagasse pensão alimentícia. Em um dos casos mais específicos, Joana contou que tanto o seu pai quanto sua mãe faleceram em um breve intervalo de tempo poucos anos antes da entrevista; por isso, a moça vive sob a tutela do primogênito de 36 anos, entregador, que é também o principal provedor da família. Entre todos os jovens, apenas André já havia se emancipado do núcleo familiar de origem e constituído sua própria família. O rapaz vive na periferia de Ceilândia com a esposa e tem uma filha pequena, fruto de seu relacionamento anterior, que mora com a mãe em outra parte do DF e recebe sua ajuda para o sustento. No geral, os lares têm uma média de quatro habitantes por domicílio, variando de dois a seis.

Quadro 2 – Informações familiares dos jovens entrevistados – Distrito Federal, 2018

Nome	Cursinho, turno	Total de coabitantes	Escolaridade		Ocupação	
			Materna	Paterna	Materna	Paterna
Alane	Alfa, vesp.	4	Fundamental II	Não estudou	Serviços gerais	Tratorista
André	Beta, not.	3	Fundamental II	Fundamental II	Emp. doméstica	-
Beatriz	Alfa, not.	5	Médio	Fundamental I	Copeira	Copeiro
Camila	N/A	6	Fundamental I	Médio	Vendedora	Vendedor
Catarina	Alfa, mat.	5	Pós-graduação	Graduação	Professora	Téc. de informática
Douglas	Alfa, mat.	3	Graduação	Médio	Funcionária pública	Agricultor
Fabiana	Alfa, mat.	4	Fundamental II	Não estudou	Emp. doméstica	Jardineiro
Gabriel	Gama, sab.	4	Fundamental II	Não estudou	Cabeleireira	Pedreiro
Giulia	Alfa, vesp.	6	Médio	Médio	Dona de casa	Eletricista
Graça	N/A	3	Médio	Fundamental II	Dona de casa	“Retroescavador”
Ivan	Alfa, not.	2	Fundamental I	-	Emp. doméstica	-
Joana	Beta, not.	6	Não estudou	Fundamental I	Emp. doméstica	-
Jussara	Alfa, mat.	4	Não estudou	Fundamental I	Vendedora	Vigilante
Kátia	Alfa, vesp.	2	Fundamental I	-	Emp. doméstica	-
Lavínia	Alfa, vesp.	3	Não estudou	-	Emp. doméstica	-
Luana	Beta, not.	3	Não estudou	Fundamental II	Vendedora	-
Luciano	Alfa, vesp.	4	Não estudou	Fundamental II	Esteticista	Funcionário público
Mateus	Alfa, mat.	3	Graduação	Graduação	Vendedora	Empresário
Paulo	Alfa, not.	4	Não estudou	Fundamental I	Vendedora	-
Tales	N/A	4	Médio	Médio	Emp. doméstica	Motorista

Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho de campo.
Notas: Entrevistados em ordem alfabética de nome fictício. Os traços (-) indicam ausência de informação. No caso de pais desempregados, foi indicada a última ocupação exercida. Siglas e abreviaturas: N/A – não se aplica; mat. – matutino; vesp. – vespertino; not. – noturno; sab. – sabatino; “Fundamental I” e “II” equivalem aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, respectivamente. “Não estudou” inclui a não conclusão do Fundamental I.

O Quadro 2 sintetiza informações socioeconômicas da família dos jovens. Com relação às ocupações parentais, sete mães trabalham como empregadas domésticas, quatro

como vendedoras, duas são donas de casa e as demais se ocupam com profissões diversas (auxiliar de serviços gerais, cabeleireira, copeira, esteticista, funcionária pública e professora). Do lado paterno, o leque de ocupações é ainda mais variado e inclui as seguintes profissões: agricultor, copeiro, eletricista, empresário, funcionário público, jardineiro, motorista, operador de retroescavadeira, pedreiro, técnico de informática, tratorista, vendedor e vigilante. Com exceção das profissões exercidas pelos poucos genitores com nível superior completo (empresário, professora e funcionários públicos), a maioria dos pais e mães exercem trabalhos categorizados, segundo o esquema de classificação ocupacional utilizado no projeto Casmin (BREEN, 2015),[33] como trabalhadores manuais qualificados, trabalhadores manuais de baixa qualificação, pequenos produtores e trabalhadores rurais – segmentos que configuram profissões da base da pirâmide social.

A respeito da escolaridade parental, os quantitativos de mães em função do maior nível de escolaridade alcançado são: não estudou ou não concluiu nenhuma etapa (6), estudou os anos iniciais do ensino fundamental (3), anos finais do ensino fundamental (4), ensino médio (4) e ensino superior (3), sendo uma delas pós-graduada. A respeito dos pais: não estudou ou não concluiu nenhuma etapa (3), estudou os anos iniciais do ensino fundamental (4), anos finais do ensino fundamental (4), ensino médio (4) e ensino superior (2); de três pais, não se sabe o nível de escolaridade, porém, depreende-se pelas entrevistas que não deve ter sido elevado. Vê-se que a maioria – 24 dos 37 genitores de que disponho de informação – tem no máximo o ensino fundamental completo. Tanto a posição de suas famílias no mercado de trabalho quanto o nível de escolaridade dos genitores ensejam comparações entre os jovens e suas famílias. Tal qual um "jogo de espelhos", segundo expressão de Kimi Tomizaki (2013, p. 102), muitas vezes os jovens e suas famílias tomam a ocupação e/ou a escolaridade dos pais e mães como um exemplo a ser evitado:

> Minha mãe, ela sempre teve uma ideia de que a minha vida fosse diferente da dela. Então, ela sempre me incentivou muito a estudar. (PAULO, 19, Alfa, noturno)
>
> Eu sempre fui encanada com isso [de estudar], porque eu via o meu pai trabalhando [na roça], e eu falava: "Eu não vou querer ser isso." (ALANE, 19, Alfa, vespertino)
>
> A minha mãe, também, pega muito no meu pé para mim estudar, desde cedo. Ela quer que... como ela não teve estudo, ela quer que, pelo menos, a gente tenha, né? (GABRIEL, 19, Gama, sabatino)
>
> Quando eu tiver um filho, eu não quero que ele cresça desse jeito, sabe? Sem, tipo, os pais na reunião [da escola]. [...] Eu tinha a sensação de que eu não tinha pai, sabe? E eu entendia que não era... que não é porque eles não quisessem ir. (FABIANA, 23, Alfa, matutino)

[33] O projeto Comparative Analysis on Social Mobility in Industrial Nations (Casmin), do qual deriva um conjunto de influentes estudos sobre estratificação social, revê o esquema Erickson-Goldthorpe-Portocarero (EGP), formalmente proposto em Erikson e Goldthorpe (1992), que define 11 classes ocupacionais, com base na especificidade do conhecimento exigido para a realização da tarefa, na dificuldade de monitoramento e na propriedade do meio de produção. Para conhecer uma aplicação prática à estratificação educacional no Brasil, ver Brito (2014).

De todos os entrevistados, apenas três têm genitores com nível superior. Nascido no Maranhão, Mateus (20 anos, cursinho Alfa, matutino) veio ainda criança para o DF, acompanhando a mãe e a irmã dois anos mais velha. Tempos depois, sua mãe conheceu seu pai de criação (com quem já não vivem mais), que adotou o rapaz por via judicial. Desde que migraram, vivem na região administrativa de São Sebastião, atualmente em um apartamento alugado considerado como confortável pelo entrevistado. Ambos os pais têm nível superior completo: sua mãe é formada em Recursos Humanos e trabalha como vendedora; seu pai graduou-se em Ciências Contábeis e gerencia uma empresa. Já sua irmã estuda Letras no IFB.

Outro caso semelhante é o de Catarina (19, Alfa, matutino), que vive com mais quatro familiares em uma casa própria em Sobradinho II, nos limites de uma região considerada pela entrevistada como de boa qualidade de vida. A mãe, mineira, veio ainda moça com a família, mas acabou sendo a única a permanecer no DF. Quanto ao pai, baiano, veio criança. Catarina é a segunda entre quatro filhos – a primogênita vive em Goiânia com o esposo, ao passo que os dois outros irmãos, de 17 e 15 anos, convivem com a entrevistada. Ambos os progenitores são diplomados – o pai, em Sistemas de Informação; a mãe, pós-graduada em Educação – e o irmão de 17 anos cursa Educação Física em uma instituição privada com bolsa do Prouni.

Por fim, a mãe de Douglas (19, Alfa, matutino) é natural de Mato Grosso, havia se formado em Administração e é servidora pública federal. O pai, imigrante japonês, tem ensino médio completo e trabalha na área rural de Goiás. Além do irmão de 15 anos com quem Douglas divide quarto em um apartamento da família na Asa Sul, o rapaz tem mais um casal de irmãos. O primogênito, de 25 anos, é formado em Zootecnia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), e a irmã de 23 anos foi agraciada com uma bolsa de estudos em um cursinho pré-vestibular de São José dos Campos (SP), preparatório para o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e o Instituto Militar de Engenharia (IME).[34]

Vê-se que esses três jovens – Mateus, Catarina e Douglas – apresentam vários casos na família de sucesso na transição médio-superior, além de terem mencionado nas entrevistas casos de ex-colegas das escolas particulares em que estudaram em algum período de suas trajetórias educacionais. No capítulo seguinte, discuto as implicações desses modelos sobre suas próprias perspectivas de vida. Por mais que casos como estes possam ser considerados comuns nas camadas sociais privilegiadas, em que o ensino superior não é apenas um destino *possível* como, sobretudo, um destino *provável* (BONALDI, 2015), entre os sujeitos desta pesquisa são as exceções que confirmam a regra. Vale lembrar que os questionários nos três cursinhos revelaram que somente um quinto das mães têm nível superior completo,

[34] Conhecidos pelo elevado nível de exigência de seus exames de ingresso, o ITA e o IME são instituições de ensino tradicionais bastante seletivas e elitizadas, vinculadas às Forças Armadas. Por não estarem ligados ao Ministério da Educação, não são objeto da Lei de Cotas. De acordo com Vanessa Silva (2017), a exclusão dessas duas faculdades das instituições-alvo da política de cotas foi resultado da pressão de setores militares sobre o Congresso Nacional.

entre as 206 respostas válidas (vide Tabela 29 do Anexo B).

Porém, não ter genitores com diploma de graduação não significa a completa ausência de referências próximas que chegaram lá. Como afirmei acima, esses jovens compõem uma geração que alcança os bancos universitários pela primeira vez. Por óbvio, nem sempre estão sós nessa jornada. Colegas da escola, amigos do bairro, primos e irmãos usualmente servem de exemplo para os jovens e, com frequência, são também os casos pioneiros de suas respectivas famílias. Isso parece valer para todos os entrevistados, com exceção de André e Ivan, que não têm proximidade com ninguém diplomado na graduação. A título de ilustração, Luana (21, Beta, noturno) relatou receber pouco apoio de sua mãe em seu objetivo de ser aprovada nos processos seletivos. Em compensação, sua irmã, de 29 anos, havia se formado em Artes Cênicas pela UnB, cursa uma pós-graduação e é quem fornece o principal apoio emocional para a vestibulanda. Já Camila (20, sem cursinho) convive com o primo Paulo, matriculado no cursinho Alfa e também entrevistado nesta pesquisa. Embora ele ainda esteja buscando uma vaga no ensino superior, Camila observa seu forte engajamento e, ao longo da entrevista, ressaltou inúmeros incentivos que o primo recebia da mãe, sua tia: *"a mãe do Paulo superincentiva, assim, em questão de estudo, e tudo"* ou *"eu queria que a minha mãe pagasse um cursinho para mim, no 3º ano. O Paulo já estava fazendo cursinho [...], a minha tia pagou para ele no 2º e 3º ano, para o PAS."*

Ainda sobre esse tópico, Fabiana (23, Alfa, matutino) vive em Varjão com a mãe (empregada doméstica com ensino fundamental completo), o pai (jardineiro com primário incompleto, analfabeto funcional) e o irmão (assistente administrativo com ensino superior em andamento). Da família, este é o único que havia acessado o ensino superior, anos após ter ingressado no mercado de trabalho, e cobre com recursos próprios um curso tecnológico de Análise de Sistemas em uma faculdade particular de massa. O contraste entre as experiências escolares de Fabiana e do irmão reforçam evidências da literatura de que, nas camadas populares, o primogênito acaba por ter a escolarização sacrificada a fim de garantir melhores condições financeiras para a família:[35] *"Demorou um pouco para [ele] entrar [na faculdade]; porque eu acho, assim, já teve essa diferença. Porque quando ele nasceu, a gente não tinha estabilidade. [...] Na cabeça dele, ele tinha que trabalhar para ajudar em casa, porque as coisas não eram fáceis."* Com Joana (19, Beta, noturno), não foi diferente. Em razão da morte precoce de seus pais, a moça se viu desde os 15 anos de idade sob os cuidados do irmão mais velho que, sozinho, sustenta uma família de seis componentes e tem ensino médio completo. A renda obtida pelo irmão é suficiente para que Joana não sinta, de imediato, a pressão de ingressar no mercado de trabalho, podendo dedicar-se exclusivamente aos estudos.

[35] Existe muita controvérsia nessa questão e a literatura internacional tem descrito tendências opostas, a depender do país e do período estudado. No Brasil, Brito (2014) demonstra, com base nos Censos Demográficos de 1960 a 2010, que as probabilidades de os primogênitos progredirem dentro do sistema educacional caíram entre as coortes mais recentes: "de 2000 em diante, ser o filho mais velho passa a diminuir as chances de progressão educacional, de maneira mais clara entre as faixas etárias mais jovens, até os 18 anos" (p. 96).

Situação parecida acontece com Giulia (21, Alfa, vespertino), com a diferença de que esta é a primogênita da família e viu sua trajetória escolar ser penalizada. Residente em Itapoã, em um *"barraco de fundo"* com apenas dois quartos, sua família é composta por seis membros, com estrutura nuclear completa. Ambos os pais têm o ensino médio como nível mais elevado de escolaridade. Enquanto a mãe é nascida no DF e se ocupa dos afazeres domésticos, o pai é original de Goiás, trabalha como porteiro e faz *"bicos"* como eletricista. Giulia é a primeira dos quatro filhos, cada um com uma diferença etária de dois anos. O segundo da fila é considerado pela irmã como *"muito inteligente"* e estuda Ciências da Computação na UnB, sendo o pioneiro a desbravar uma universidade pública – foi este irmão que levou Giulia ao cursinho, além de ser o promotor de seu projeto de ingressar na mesma universidade. Sem obter sucesso na prova quando concluiu o ensino médio, em 2016, a jovem dedicou o ano seguinte inteiramente ao trabalho e, depois, motivada pelo irmão que havia acabado de concluir a mesma etapa de ensino, matriculou-se no cursinho Alfa no início do ano letivo. À época da entrevista, ela estava em seu segundo semestre consecutivo de curso pré-vestibular, preparando-se para sua terceira tentativa de ingresso via Sisu. Diferentemente do irmão, que precisou de apenas um semestre no cursinho para ingressar na UnB, Giulia não obteve o mesmo rendimento. Ao mesmo tempo que o irmão a apoiava, indiretamente também lhe provocava a autoestima: *"O meu irmão é mais novo que eu, e passou. E eu fiquei assim: 'Gente, socorro!' Mas ainda bem que eu consegui continuar, ainda estou aqui."*

Outros jovens não têm familiares com nível superior ou em idades próximas à fase universitária, mas convivem com amigos de rua e colegas de escola que ou se encontram na mesma jornada, ou já lograram acessar uma graduação. Joana e Graça (20, sem cursinho) são amigas, participaram concomitantemente de um movimento de crianças e adolescentes iniciado há cerca de seis anos por um padre progressista, e, nesse contexto, foram introduzidas a um coletivo de mulheres negras e ao ativismo LGBT+, considerados como fundamentais para seu amadurecimento pessoal. Ambas têm conhecidos em comum que ingressaram em diferentes cursos na UnB. Da mesma forma, Gabriel (19, Gama, sabatino) se espelha em uma amiga, estudante de Educação Física na mesma universidade, que é o único exemplo próximo que o rapaz tem de sucesso na transição médio-superior: *"Muitos abandonaram, pararam no 1º ano. Só essa [amiga] mesmo, [...] que ainda corre atrás. O resto é tudo: abandonou, parou no ensino médio, nem terminou o ensino fundamental, quer parar agora. Nossa, é muito horrível."*

Como se vê, quando o modelo de acesso à graduação não deriva de pais e mães, com frequência é nutrido por irmãos, amigos ou colegas, em um movimento geracional de prolongamento da escolaridade. Nos dizeres de Santos (2018, p. 98), há uma "ação simbólica e/ou objetiva" por parte das famílias e de pares na concretização desse objetivo, manifesta por um conjunto de práticas de apoio e incentivo que a literatura sociológica resume na noção de *suporte*, derivada de Danilo Martuccelli (2007). Dentro dessa perspectiva, o indivíduo deve encontrar suportes para dar conta de sua existência e configurar alguma dimensão de independência e realização pessoal. A natureza desses suportes é variável e não está dada *a*

priori, uma vez que cada indivíduo pode encontrar saídas e apoios distintos, não havendo uma fórmula geral. Porém, sociólogos costumam trazer para o primeiro plano uma gama de recursos, capitais e redes – como se lê nos trabalhos de Maria José Braga Viana (2005; 2007; 2009; 2012)[36] – os quais cultivam disposições facilitadoras de longevidade escolar. No próximo capítulo, descortino de que maneiras se dão o apoio familiar e dos pares na experiência de vestibulando, bem como realço o papel dos cursinhos comunitários como um dos principais suportes disponíveis para jovens de camadas populares.

5.4.3 Escola, trajetórias e acidentes de percurso

Inúmeras pesquisas sobre juventude e ensino médio enfatizam relações conflituosas entre os jovens e a instituição escolar (*e.g.*, DAYRELL *et al.*, 2009; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011a; DAYRELL; CARRANO, 2014; CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015; CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016; COUTRIM; FERREIRA; LEBOURG, 2016; LARANJEIRA; IRIART; RODRIGUES, 2016; SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018). "Para grande parte dos jovens, a instituição parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades", resumem Dayrell e Carrano (2014, p. 102). Daí porque se discutem as culturas juvenis e o quão inadaptadas estão as escolas para as recepcionarem; os episódios de violência e depredação no interior dos estabelecimentos de ensino; e, mais recentemente, a "crise do ensino médio" manifesta pela estagnação dessa etapa de ensino em indicadores de resultados educacionais. Essas problemáticas alimentam as teses de "desinstitucionalização da escola", elaboradas por François Dubet (1994) para descrever a perda de centralidade da escola na produção dos indivíduos, quando essa instituição já não organiza as experiências juvenis à medida que seus sentidos e finalidades são disputados por outras agências de socialização. Não parecendo haver saída para essa crise, decreta-se que a escola se encontra à beira da falência.

Em contrapartida, essa iminente morte da escola é contrastada com uma realidade que reafirma sua importância e função social. O Brasil nunca teve tantos jovens e estes nunca estiveram tão presentes nas escolas: vivemos o "bônus demográfico"[37] da transição na pirâmide etária e, como já argumentei ao longo da tese, o acesso dos jovens ao ensino médio está nos patamares mais elevados da história, as taxas de reprovação e evasão seguem em tendência de queda (pelo menos até o advento da pandemia do novo coronavírus em 2020) e a demanda pelo ensino superior, também no auge, pressionou a adoção de políticas de expansão e inclusão com fortes impactos sobre a democratização do ingresso. Segundo

[36] Para uma abordagem multidimensional dos fatores familiares associados ao desempenho escolar, ver Alves *et al.* (2013).

[37] O bônus é considerado como uma "janela de oportunidades" associada ao declínio da fecundidade sobre a estrutura etária durante e imediatamente após a transição demográfica. Consequentemente, o país alcança o menor patamar da *razão de dependência*, quando há uma maior proporção de pessoas em idade produtiva e uma menor proporção de pessoas em idades dependentes (crianças e idosos) (RIOS-NETO, 2005). Assumindo a idade produtiva como o intervalo de 15 a 64 anos, estima-se que esse dividendo demográfico alcance seu auge entre 2021 e 2024 no Brasil (ALVES, 2016).

anteviu Gisela Tartuce (2007), a massificação do ensino secundário e a decorrente elevação da escolaridade média, em curso à época da pesquisa, aumentaria a pressão por melhores ocupações e conduziria os jovens a buscar maiores qualificações profissionais e o cumprimento de anseios vocacionais; afinal de contas, não é sem consequência a democratização de oportunidades. Evidências desse processo são abundantes em pesquisas que, tratando das perspectivas de futuro juvenis, corroboram o prolongamento dos estudos em nível superior como um horizonte para boa parte dos jovens brasileiros (LEÃO, 2006; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011b; WELLER, 2014; ALVES; DAYRELL, 2015; SOUZA; VAZQUEZ, 2015; KLEIN; ARANTES, 2016; LARANJEIRA; IRIART; RODRIGUES, 2016; PEREIRA; LOPES, 2016; PIOTTO; ALVES, 2016; WELLER; BASSALO, 2016; WELLER; WEIDONG; BASSALO, 2016; ZAGO, 2016; SANTOS, 2018). No entanto, o cenário social nos lembra diariamente que há distância entre intenção e prática. Entender as condições da escolarização básica dos jovens entrevistados, e em que medida esta os aproxima ou não da graduação, é fundamental para compreender como eles se construíam ou poderiam se construir como vestibulandos.

O Quadro 3 resume as principais informações da trajetória educacional dos jovens. Dos vinte entrevistados, 17 haviam estudado integralmente na rede pública durante os ensinos fundamental e médio; os demais passaram por escola particular em algum momento de sua trajetória. Suas idades de conclusão do ensino médio variaram de 17 a 22 anos, havendo contrastes entre a ocorrência de reprovação e o modo de conclusão dessa etapa de ensino (explorados mais adiante).

Considerando que o trabalho de campo aconteceu em 2018, nove jovens haviam concluído o ensino médio um ano antes (2017), sete em 2016, dois em 2015, somente um em 2013 e outro no mesmo ano em que a entrevista foi realizada. Logo, para a grande maioria dos entrevistados, fazia apenas um ou dois anos que haviam completado a escolarização básica, o que lhes dera poucas oportunidades para tentar o ingresso no ensino superior.[38] Todavia, como veremos no próximo capítulo, esse intervalo temporal é suficientemente largo para que muitos dos jovens se sentissem *"no limbo"*, isto é, estacionados no tempo, em razão dos desafios que a vivência da transição médio-superior lhes traz. Ainda, como se viu no Capítulo 3, a probabilidade de ingressar no ensino superior é maior nos primeiros anos pós-conclusão do ensino médio – fenômeno que torna instigante compreender a persistência de determinados entrevistados que, a cada nova tentativa frustrada, sofrem pressões para que desistam do projeto de prolongamento dos estudos.

Quanto aos três entrevistados que tiveram experiências em escolas particulares, são os mesmos que possuíam pelo menos um genitor com nível superior completo. Nenhum

[38] Vale mencionar que somente dois entrevistados haviam ingressado em algum curso de graduação: Kátia e Tales. A primeira obteve uma bolsa integral do Prouni em Letras na Universidade Paulista (Unip), cursou por um semestre e desistiu por falta de interesse no curso; o segundo, ingressou em Jornalismo na Unip com bolsa parcial da própria instituição, também cursou por um semestre e se viu obrigado a trancar por dificuldades financeiras.

Quadro 3 – Informações escolares dos jovens entrevistados – Distrito Federal, 2018

Nome	Cursinho, turno	Trajetória escolar	Reprovação	Idade na conclusão do EM	Modo de conclusão do EM
Alane	Alfa, vesp.	Pública	Sim, uma vez	18 anos	Regular
André	Beta, not.	Pública	Sim, três vezes	22 anos	EJA
Beatriz	Alfa, not.	Pública	Não	18 anos	Regular
Camila	N/A	Pública	Sim, uma vez	18 anos	Regular
Catarina	Alfa, mat.	Pública e privada	Não	17 anos	Regular
Douglas	Alfa, mat.	Pública e privada	Não	17 anos	Regular
Fabiana	Alfa, mat.	Pública	Não	18 anos	Regular
Gabriel	Gama, sab.	Pública	Sim, uma vez	18 anos	EJA
Giulia	Alfa, vesp.	Pública	Sim, uma vez	19 anos	Regular
Graça	N/A	Pública	Sim, uma vez	19 anos	EJA
Ivan	Alfa, not.	Pública	Sim, duas vezes	21 anos	Encceja
Joana	Beta, not.	Pública	Não	18 anos	Regular
Jussara	Alfa, mat.	Pública	Não	18 anos	Regular
Kátia	Alfa, vesp.	Pública	Não	19 anos	Regular
Lavínia	Alfa, vesp.	Pública	Sim, uma vez*	20 anos	Regular
Luana	Beta, not.	Pública	Não	18 anos	Regular
Luciano	Alfa, vesp.	Pública	Sim, duas vezes	19 anos	Regular
Mateus	Alfa, mat.	Pública e privada	Sim, uma vez	19 anos	Regular
Paulo	Alfa, not.	Pública	Não	18 anos	Regular
Tales	N/A	Pública	Não	19 anos	Regular

Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho de campo.
Notas: Entrevistados em ordem alfabética de nome fictício. * Lavínia não se recorda se reprovou mais de uma vez. Siglas e abreviaturas: N/A – não se aplica; mat. – matutino; vesp. – vespertino; not. – noturno; sab. – sabatino; EM – ensino médio; EJA – Educação de Jovens e Adultos; Encceja – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

deles cursou integralmente a educação básica na rede privada, e todos usufruíram em alguma medida de bolsas de estudo custeadas pela própria instituição. Exemplo disso é Mateus. Ao longo de sua trajetória escolar, estudou até a conclusão do ensino fundamental na rede pública, nos limites de sua própria região administrativa (São Sebastião). O ingresso no ensino médio coincidiu com o momento em que sua mãe conseguiu um emprego como bibliotecária em uma renomada escola particular do Plano Piloto, o que lhe possibilitou estudar as três séries do ensino médio com bolsa integral. Ainda no ensino fundamental, Mateus admitiu ter sido um *"bom aluno"*, tendo obtido excelentes notas, sendo um destaque da turma e construindo uma relação positiva com o ambiente escolar. Porém, com a transição para a escola particular, sentiu um choque em termos do grau de exigência e reprovou logo na 1ª série do ensino médio:

> Eu não consegui acompanhar o ritmo da escola, porque eles queriam a carga que eu não tinha, uma carga de conhecimento. Então, eu passei o 1º ano

> sofrendo muito para conseguir conhecimento, e eu estudava muito, e não passei de ano, eu reprovei. Aí eu fiz o 1º ano de novo no mesmo colégio. Aí depois eu passei, o 1º, o 2º e o 3º ano, com notas boas. (MATEUS, 20, cursinho Alfa, ênfase na fala)

Segundo enfatizou o rapaz, o colégio particular em que estudou não era *"qualquer colégio"*. Elitizada e prestigiada, a escola oferecia ensino em tempo integral com dinâmica de cursinho, tendo como objetivo aprovar seus egressos em instituições de excelência. Entre seus ex-colegas de sala, havia amigos cursando Medicina, Direito e Engenharia, em instituições como UnB, ESCS e Uniceub. Referências de sucesso escolar, pois, não faltavam para Mateus. E essa condição privilegiada era sentida pelos seus colegas de cursinho, que, além de o verem com certa admiração, também o colocavam na posição informal de tutor: *"O pessoal fala: 'Nossa, você veio de tal colégio, você deve ser muito inteligente.' "* Longe de esse tipo de comentário distrair ou incomodar Mateus; apenas reafirmava sua autoconfiança (*"Eu lido muito bem; eu acho que realmente eu sou uma pessoa inteligente e que sei ajudar as pessoas."*). Na mesma linha, o jovem reconhecia sua condição diferenciada perante os colegas: *"A maioria são pessoas que vieram de escola pública; então, assim, estão conseguindo alguma bagagem agora, com o cursinho."*

Outro caso nessa mesma linha é o de Catarina, cuja trajetória escolar foi marcada por movimentos pendulares entre as redes pública e privada, a depender do local de trabalho da mãe, professora, e dos rendimentos do pai, técnico de informática. Alfabetizada pela própria mãe em casa, Catarina iniciou seu percurso escolar adiantada em relação aos pares. Nos três anos iniciais do ensino fundamental, estudou em uma escola particular paga pelos pais; no 4º ano, migrou para a escola em que a mãe lecionava; já no ano seguinte, retornou à escola anterior. Em seguida, o pai ficou desempregado e todos os filhos foram matriculados na rede pública, onde Catarina estudou do 6º ao 8º ano. Depois, sua mãe foi contratada em uma escola particular orientada ao vestibular e ali Catarina permaneceu do 9º ano do ensino fundamental à 2ª série do ensino médio. Finalmente, Catarina foi matriculada em uma escola pública na 3ª série do ensino médio, por decisão própria, visando poupar a família dos gastos com o material escolar obrigatório. Ainda sobre essa transferência, já se percebia na moça uma estratégia de compensar as lacunas de ensino-aprendizagem que esperava encontrar na escola pública e, mirando os processos seletivos, buscou imediatamente um curso pré-vestibular comunitário no contraturno – no caso, o cursinho Alfa – *"para não sair perdendo"*. Não teve histórico de reprovação, reconheceu que sua formação na rede privada foi *"puxada"* e se considerava *"a melhor da sala"*, quando não *"a melhor da escola"*; na rede pública, foi selecionada para um programa de altas habilidades, no qual transitou da robótica à literatura.

Ainda entre os que passaram pela rede privada, Daniel teve um percurso escolar bastante diferenciado. Na primeira infância, cresceu na zona rural de Luziânia (GO), onde trabalhava seu pai, agricultor. Mudou-se para Brasília para ingressar no ensino fundamental,

em uma escola particular confessional com uma bolsa de estudos garantida por funcionários amigos de sua mãe, servidora federal. Concluída essa etapa de ensino, regressou a Luziânia enquanto cursava a 1ª série do ensino médio em uma escola pública do Paranoá. Apesar de nunca ter sido um aluno exemplar (*"Os professores vieram a falar: 'Esse aí não tem nem futuro.'"*), viu seu desempenho cair em meio a viagens diárias entre Goiás e DF, que consumiam de cinco a seis horas. Após um ano estafante, retornou ao Plano Piloto para os dois anos finais do ensino médio, também em uma escola pública. Mesmo não tendo se esforçado tanto, em suas palavras, destacava-se na sala de aula porque havia tido uma *"educação privilegiada"* no ensino fundamental. São dois os motivos que o fizeram migrar de uma escola confessional no Plano Piloto para a zona rural do estado vizinho: primeiro, era mais caro mantê-lo na região central de Brasília; segundo, motivações pedagógicas de sua mãe, que estaria incomodada de vê-lo ser criado como um *"playboyzinho"*, sem preocupações na vida: *"Minha mãe meio que me queria, tipo, que mostrasse como o mundo poderia ser diferente; como o mundo poderia ser, de certo modo, até cruel. [...] Eu via a galera indo para a escola para simplesmente se alimentar."*

Nem todos os jovens, contudo, escolarizaram-se sem que sofressem maiores percalços pelo caminho. Dos vinte entrevistados, metade experimentou pelo menos uma reprovação, entre os quais quatro abandonaram a escola e vieram a concluir o ensino médio ou pela EJA, ou por exames de certificação, notavelmente o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), administrado pelo Inep. Um desses casos é Ivan, cuja trajetória escolar parece ter sido a mais conturbada entre todos os entrevistados.

Quando criança, Ivan (21, Alfa, noturno) reprovou a 4ª e a 5ª série do ensino fundamental, tendo evadido logo em seguida. Retornou posteriormente aos bancos escolares na EJA; em seguida, ingressou na EJA de nível médio, mas acabou por concluir a educação básica por meio do Encceja, ainda no 1º semestre de 2018.[39] As sucessivas interrupções de escolarização privaram Ivan de construir redes de contato mais perenes entre os pares, além de gerarem no rapaz insegurança e traumas, tais como sentir as mãos trêmulas quando precisava assinar um documento na presença de outras pessoas. Ao longo de sua trajetória escolar, o jovem encontrou uma gama de obstáculos e teve pouco ou nenhum apoio de sua mãe para além de investimentos passivos (*"A minha mãe nunca foi bruta comigo, a minha mãe falava: 'Filho, estuda; filho, estuda.'"*), que, no entanto, não reverberavam em acompanhamento nas lições de casa, reuniões de escola ou mesmo nas formaturas (*"Porque sempre ela estava trabalhando, né? Eu sei que não é culpa dela."*). Ademais, em suas palavras, viciou-se nos jogos eletrônicos e chegou a *"matar aula"* por quase um ano nas *lan houses*, onde consumia grande quantia de dinheiro sem que a mãe estivesse ciente. Também encontrou *"amizades erradas"* que o desestimularam na escola, além de ter sido convocado a servir de portador de drogas para amigos mais velhos algumas vezes, estando ainda na condição de menoridade legal. Pouco depois de ter obtido o diploma de nível médio, e sem conseguir emprego, descobriu o

[39] Para ler sobre o processo de juvenilização e enegrecimento da EJA, ver a tese de Eliana Teixeira (2019).

cursinho Alfa por meio de um anúncio televisivo no último dia de inscrição e resolveu tentar.

A trajetória escolar de André (25, Beta, noturno) também foi marcada por irregularidades e uma longa pausa. Assim como Ivan, o rapaz também esteve desprovido de referências familiares com diploma de nível superior – e a própria esposa tampouco completara o ensino médio. Até a conclusão do ensino fundamental, André estudou em Ceilândia, não sem ter esbarrado em obstáculos: repetiu mais de uma vez o 6º ano e avançou direto para a 1ª série do ensino médio por meio de um programa de aceleração. No nível secundário, cursou as duas primeiras séries no Riacho Fundo II e, para a última série, optou por se transferir para uma escola no Plano Piloto. Lá, relacionou-se *"com pessoas que não era para eu me envolver"* e acabou por reprovar. Em seguida, evadiu do sistema escolar e retornou dois ou três anos depois, concluindo a escolarização básica em apenas seis meses via EJA, no ano de 2015. Desde então, não havia experimentado vestibular, Enem ou qualquer outra forma de ingresso no ensino superior e dedicou-se integralmente a atividades remuneradas (*"Pensei mais no empreendedorismo, na real, entendeu? De trabalhar, de investir. Eu não estava pensando muito em escola, não."*). Recentemente, após três anos longe da educação formal e imbuído do desejo de ascender profissionalmente, conheceu o trabalho do cursinho Beta por meio de um projeto social em que se apresentou artisticamente e que o encorajou a retomar os estudos. À época da entrevista, André vivenciava seu primeiro semestre no cursinho, logo, sua estreante condição de vestibulando.

Outra escolarização marcada por reprovação e evasão é a de Gabriel (19, Gama, sabatino), morador do Setor Habitacional do Sol Nascente, periferia de Ceilândia. Na conversa, não consegui obter detalhes da trajetória escolar do rapaz, pois suas respostas eram lacônicas e não exploravam detalhes do percurso. Fui capaz de apreender que ele estudara o ensino fundamental na mesma região administrativa, em diferentes escolas públicas, tendo um desempenho razoável que não lhe custara reprovações. Na etapa seguinte, porém, em virtude de *"problemas familiares"*, foi obrigado a se matricular em uma escola de outra região administrativa, na qual sentiu mais dificuldade para acompanhar e acabou por reprovar a 3ª série do ensino médio. Depois, matriculou-se na EJA e concluiu a escolarização básica em um semestre, no ano de 2017. Desde o início do ensino médio, pensava em cursar uma graduação. Entretanto, o jovem não tinha referências familiares de acesso ao ensino superior e, mesmo entre seus ex-colegas, poucos haviam chegado a esse nível educacional. Apesar de ter perdido o contato com os pares, Gabriel soube de uma amiga que havia ingressado em Educação Física na UnB, pelo PAS. Quanto aos demais colegas e amigos de sua rua, muitos haviam abandonado os estudos ao longo do ensino médio ou mesmo do fundamental.

Assim como Gabriel, Lavínia (21, Alfa, vespertino) também foi lacônica ao informar sobre sua trajetória escolar, sugerindo pouca reflexão sobre o seu próprio processo de escolarização. Residente em Itapoã, reprovou uma série dos anos iniciais como consequência de uma doença que a impedia de frequentar as aulas. Passou por outras duas escolas da rede

pública sendo uma aluna introspectiva: *"Muito quieta, mas eu sempre conseguia fazer algumas coisas."* A seu ver, tinha um desempenho bom na escola, embora já tivesse sido indicada para recuperação em alguns momentos. No ensino médio, a jovem se transferiu para uma escola pública do Plano Piloto, na qual relatou ter tido dificuldade em disciplinas de ciências exatas. Em razão da indisponibilidade de sua mãe por força do trabalho de empregada doméstica, seu acompanhamento escolar ficou a cargo da tia. Curiosamente, Lavínia não soube explicar como havia concluído o ensino médio aos 20 anos de idade tendo, aparentemente, somente uma reprovação no histórico. Insisti nesse ponto ao longo da entrevista e ela afirmava não se recordar se havia reprovado mais de uma vez ou se havia iniciado os estudos com atraso.

A despeito desses casos, não se deve pensar que há uma oposição entre trajetórias bem-sucedidas na rede privada *versus* trajetórias acidentadas na rede pública. Há jovens que cursaram toda sua escolarização em escolas públicas sem acidentes de percurso e com bastante envolvimento na aquisição de conhecimentos, mesmo desprovidos de exemplos familiares de sucesso escolar e com pouco ou nenhum acompanhamento parental.

Este parece ser o caso de Joana, residente em Ceilândia. Embora ela não tivesse referências familiares de acesso ao ensino superior, quase todos os seus amigos do ensino médio ingressaram na UnB, a maioria pelo PAS, em cursos como Enfermagem, Ciência da Computação, Química e Turismo – além de andarem sempre juntos, de modo a compartilhar experiências que os motivavam mutuamente em sua saga. Joana relatou que sua turma "*tirava notas acima da média*" e, de fato, seu percurso escolar, cumprido na rede pública sem reprovações ou abandonos, pode ser considerado uma trajetória de sucesso: alfabetizada em língua portuguesa e proficiente em matemática desde cedo, a moça ajudava suas colegas de sala nos anos iniciais do ensino fundamental. Destacou que já nos anos finais pensava em cursar uma faculdade e se inteirava dos processos seletivos, motivada pelo desejo de ascender socialmente: *"Eu sempre fui uma pessoa muito preocupada em sair da minha situação atual, de pobre, de periférica, que não tem condições, que tem desprivilégios na sociedade."* No ensino médio, sem conhecer nenhum cursinho popular e contando com o apoio de amigos de origem mais abastada, Joana adquiriu livros didáticos e estabeleceu uma rotina de estudos paralela à escola para se dedicar às três fases do PAS. Envolveu-se bastante com a escola, instituição considerada por ela como um ambiente rico que proporcionava debates, encontros e peças de teatro, diplomando-se em 2017. Atribuiu parte de seu engajamento formativo à experiência de perder os pais precocemente, aos 15 anos de idade, o que teve como consequência o desenvolvimento de uma responsabilidade grande em sua vida pessoal, cobrando-se também como aluna.

Paulo (19, Alfa, noturno) também é um jovem egresso da rede pública de alto desempenho escolar. Nascido e criado no Riacho Fundo II, o rapaz viu a região administrativa crescer e por lá estudou até a conclusão da 1ª série do ensino médio. Durante todo o ensino fundamental, estudou na mesma escola e não teve histórico de reprovação escolar, mesmo

tendo feito amizades com colegas *"que não se importavam com os estudos"*. Comentando que a qualidade das escolas localizadas no Riacho Fundo II era baixa, optou por estudar, a partir da 2ª série do ensino médio, em uma escola considerada pelo rapaz como politicamente engajada de uma região vizinha. Essa decisão foi incentivada pela mãe que, segundo ele, *"sempre teve uma ideia de que minha vida fosse diferente da dela"*. Em sua nova escola, Paulo descortinou um universo que muito influenciou sua formação: no lugar de um ambiente conservador, encontrou uma escola por onde circulavam ideias progressistas e até mesmo a livre expressão da homossexualidade – no início, sentiu um *"baque"*, na medida em que seus preconceitos passaram a ser questionados por colegas e por si mesmo. Durante os dois últimos anos do ensino médio, Paulo usufruiu de uma bolsa parcial em um curso pré-vestibular bastante conhecido do DF, no qual obteve uma preparação específica para o PAS da UnB no contraturno escolar. Ainda no 2º ano do ensino médio, realizou estágio em uma instituição de educação em direitos no período noturno. Ao lado disso, participou de movimentos de capoeira e da militância negra. Essas experiências foram consideradas pelo jovem como um divisor de águas em sua trajetória. Não por menos, Paulo relatou que não enfrentou obstáculos para concluir o ensino médio, no ano de 2017. Sua meta era ser bem sucedido no PAS para ingressar em Direito, fato que não se concretizou, diferentemente do que aconteceu com vários de seus colegas de escola em relação a outros cursos.

Exemplos como os de Paulo e Joana na rede pública, ou de Mateus e Catarina na rede privada, ilustram relações positivas entre os jovens e a escola. Para todos eles, vale retomar a noção de suporte discutida na seção anterior: quer seja pelo acompanhamento e investimento parental, quer seja pela influência de irmãos, amigos, professores ou outros atores sociais do entorno, esses jovens encontraram motivação em seu percurso escolar e construíram disposições voltadas à escolarização prolongada. Em contraste, casos como o de Ivan, André, Gabriel e Lavínia denunciam certo desamparo, em razão de condições socioeconômicas menos abastadas em suas famílias ou de dificuldades outras que comprometem em algum grau sua trajetória e desempenho. Como ficará evidente no próximo capítulo, trajetórias escolares, por mais bem sucedidas que sejam, não necessariamente indicam sucesso na transição médio-superior, ou pelo menos não nos termos de sucesso esperados por determinados jovens. Inevitavelmente, muitos desses jovens caem naquilo que chamarei por ora de "zona cinzenta", seguindo Abramo, Venturi e Corrochano (2020, p. 535), de negociações tensas que envolvem o trabalho e a dedicação aos estudos, mirando uma universidade pública ou a viabilização do curso em uma particular. Na melhor das hipóteses, trajetórias de sucesso sugerem a internalização de certas posturas de estudante, como resultado da socialização, mais ou menos condizentes com práticas alinhadas à preparação para a concorrência dos vestibulares. Mas em nenhuma instância eliminam as tensões e incertezas após a diplomação em nível médio.

5.4.4 Trabalho, desemprego e "viração"

Quanto à inserção no mundo do trabalho, os sujeitos de pesquisa podem ser divididos em dois grandes grupos. De um lado, um quantitativo de nove jovens que não exercem atividade remunerada: Camila, Douglas, Ivan, Joana, Jussara, Kátia, Lavínia, Paulo e Tales. De outro, um total de 11 jovens que exercem atividade remunerada (Quadro 4). Organizo estes nas seguintes jornadas de trabalho: integral, de duração igual ou superior a 30 horas semanais (André, Beatriz, Luana); parcial, de duração inferior a 30 horas semanais (Alane, Giulia, Luciano); e intermitente, sob demanda, com duração irregular (Catarina, Fabiana, Gabriel, Graça e Mateus). Tal classificação não ocorre sem algum desconforto – em particular aqueles em jornada intermitente –, pois, como discutirei ao longo da seção, procura-se nomear algo que é inominável dentro das configurações trabalhistas que orientam nossos esquemas de interpretação: jovens e adultos estão sujeitos a uma miríade de ocupações que nem sequer adquirem a "forma-trabalho" convencional (TELLES, 2013; CORROCHANO, 2014; ABÍLIO, 2014), de modo que toda classificação parece débil, frouxa ou insuficiente.

As ocupações variam, mas há um denominador comum: o predomínio do vínculo informal. Dos 11 jovens em exercício, somente três têm carteira assinada: Beatriz (auxiliar administrativa em uma clínica veterinária), Luciano e Giulia (jovens aprendizes em empresas pública e privada, respectivamente). Também se nota que, dos nove jovens desocupados, somente três procuram emprego. Entre os de situação trabalhista mais precária, dois jovens estavam à procura de emprego: Graça e Gabriel. Evidentemente, as condições particulares de trabalho ou de não trabalho de cada um dos vinte entrevistados implicam consequências distintas sobre sua relação com a aspiração de acessar o ensino superior. Essas implicações, bem como as negociações em torno do exercício ou não de trabalho remunerado e dos afazeres domésticos, serão discutidas em maior profundidade no capítulo seguinte. Aqui, vou me ater a ilustrar situações díspares dentro e entre esses dois grupos; e desenvolver uma chave teórica para compreendê-los.

Entender a inserção profissional dos jovens entrevistados implica dar um passo atrás e conhecer as particularidades da inserção da população jovem no mercado de trabalho e as especificidades dessa inserção após a crise econômica de 2015-2016. Em um olhar panorâmico de 1960 a 2010, Guimarães, Barone e Brito (2015) argumentam que houve uma reconfiguração do mercado de trabalho no Brasil: as atividades industriais e de serviços tornaram-se predominantes sobre as agrícolas, em espaços urbanos crescentemente concentrados; a população economicamente ativa (PEA) teve seu perfil alterado com a participação maciça das mulheres; a qualificação da mão de obra se elevou em paralelo à retração do trabalho de crianças e adolescentes; e, finalmente, a experiência do desemprego em massa, a partir dos anos 1980, impôs reveses sobre a expansão laboral observada até então.

Essas transformações das relações de trabalho – quase sempre atreladas a uma ideia

Quadro 4 – Informações ocupacionais dos jovens entrevistados – Distrito Federal, 2018

Nome	Cursinho, turno	Idade de ingresso no mercado	Exercício de atividade remunerada			Procura emprego?
			Ocupação	Vínculo	Jornada	
Alane	Alfa, vesp.	14-16 anos	Professora de dança	Informal	Parcial	Não
André	Beta, not.	17-18 anos	Vendedor ambulante	Informal	Integral	Não
Beatriz	Alfa, not.	14-16 anos	Auxiliar administrativa	Formal	Integral	Não
Camila	N/A	14-16 anos	-	-	-	Não
Catarina	Alfa, mat.	17-18 anos	Aplicadora de provas	Informal	Intermitente	Não
Douglas	Alfa, mat.	17-18 anos	-	-	-	Não
Fabiana	Alfa, mat.	17-18 anos	Professora particular	Informal	Intermitente	Não
Gabriel	Gama, sab.	14-16 anos	Panfleteiro eleitoral	Informal	Intermitente	**Sim**
Giulia	Alfa, vesp.	14-16 anos	Jovem aprendiz	Formal	Parcial	Não
Graça	N/A	14-16 anos	Monitora de crianças	Informal	Intermitente	**Sim**
Ivan	Alfa, not.	14-16 anos	-	-	-	**Sim**
Joana	Beta, not.	Nunca trabalhou	-	-	-	Não
Jussara	Alfa, mat.	Nunca trabalhou	-	-	-	Não
Kátia	Alfa, vesp.	17-18 anos	-	-	-	Não
Lavínia	Alfa, vesp.	Nunca trabalhou	-	-	-	**Sim**
Luana	Beta, not.	14-16 anos	Atendente de loja	Informal	Integral	Não
Luciano	Alfa, vesp.	14-16 anos	Jovem aprendiz	Formal	Parcial	Não
Mateus	Alfa, mat.	19-20 anos	Aplicador de provas	Informal	Intermitente	Não
Paulo	Alfa, not.	Nunca trabalhou	-	-	-	Não
Tales	N/A	14-16 anos	-	-	-	**Sim**

Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho de campo.
Notas: Entrevistados em ordem alfabética de nome fictício. Os traços (-) indicam o não exercício de atividade remunerada. Siglas e abreviaturas: N/A – não se aplica; mat. – matutino; vesp. – vespertino; not. – noturno; sab. – sabatino.

de "modernização" –, no Brasil e em outros países em desenvolvimento, sempre estiveram associadas a um "imenso contingente de trabalhadores que pareciam não ter lugar nas relações formais e regulamentadas de trabalho", nos dizeres de Ludmila Abílio (2014, p. 57). Isso ficou flagrante no cenário pandêmico pela dificuldade de se localizar massas de trabalhadores para o pagamento do auxílio-emergencial, na medida em que a rede de proteção fora desenhada para um tipo específico de trabalhador: o empregado formal (com carteira assinada) e regular (com tempo mínimo de exercício) (CARVALHO, 2020). Porém, muito antes de a pandemia expor tais fragilidades, a literatura já vinha colocando em xeque uma compreensão de relações trabalhistas centrada na noção de formalidade e que insistia em entender como residual ou temporário o contingente de informais (TELLES, 2013; ABÍLIO, 2014). Em comparação a transformações no modo capitalista de produção no mundo, Maria Carla Corrochano (2014, p. 211, grifo da autora) afirma:

> Se é fato que a realidade de heterogeneidade das condições de emprego se avoluma, ela já era realidade há tempos no Brasil. Diferentemente dos países europeus, aqui, as formas institucionalizadas de proteção e o apoio

> aos desempregados se constituíram muito recentemente, e os empregos protegidos do setor formal sempre se combinaram a uma grande parcela de atividades informais, comumente chamada de *bicos*.

Entre 1981 e 2010 – décadas marcadas pela redemocratização, estabilização da moeda, políticas de combate à pobreza, diminuição paulatina das desigualdades de renda e algum crescimento econômico –, evoluiu de 46% para 55% a proporção da força de trabalho com algum vínculo formal, quer seja um contrato de assalariamento registrado ou contribuição individual à previdência (COMIN, 2015, p. 387). Esse quadro reforça a impressão de que, para a maioria dos jovens e adultos, a realidade do mercado de trabalho sempre esteve mais próxima da instabilidade do que da segurança, da precariedade do que da proteção, e, por isso, atravessada por "idas e vindas e de um constante *se virar* para conseguir *ganhar a vida*" (CORROCHANO, 2014, p. 211, grifos da autora). Daí porque me parece certeiro o diagnóstico de Vera Telles (2006) de que é um traço constitutivo da sociedade brasileira a "viração" – termo coloquial que define, nas palavras de Abílio (2014, p. 14), "a provisoriedade das ocupações que garantem a sobrevivência [...], os 'bicos' e as ocupações extremamente vulneráveis que estruturam a vida de muita gente". Sem vínculos trabalhistas, ou mesmo sem a garantia de obtê-los em um futuro próximo, o que importa para muitos brasileiros é "correr atrás", mantra que popularmente se diz representar o DNA do nosso povo.

Essas dificuldades de inserção segura, estável e qualificada no mercado de trabalho amplificam-se em se tratando dos jovens, por um conjunto de razões bastante conhecidas pela literatura: inexperiência profissional, falta de capacitação e alta rotatividade estão entre algumas delas (CORSEUIL *et al.*, 2014; REIS, 2015; CORSEUIL; FRANCA; POLOPONSKY, 2020). De modo geral, essas características se realimentam em um círculo vicioso, segundo Corseuil, Franca e Poloponsky (2020, p. 505-506), por meio do qual a baixa credencial e a parca experiência juvenis abrem as portas para empregos pouco qualificados, concentrados em postos temporários no setor informal ou em empresas menos produtivas dentro do setor formal, que rapidamente os reconduzem ao desemprego sem, no entanto, garantir a eles as credenciais necessárias para um emprego melhor no futuro. Telles (2006) sustenta que essa é uma condição estrutural da juventude, agravada pelo fato de que os jovens sentem mais imediatamente as mutações no trabalho que se desenham no mundo, particularmente nos contextos periféricos globais.

Um retrato atual da situação trabalhista dos jovens de 15 a 29 anos é elaborado por Corseuil, Franca e Poloponsky (2020) a partir de dados da Pnad-c. Segundo os autores, a recessão econômica deflagrada nos últimos anos quase dobrou a taxa de desemprego juvenil, de 15,1% para 24,9% entre os primeiros trimestres de 2015 e 2017, respectivamente. Uma vez sem emprego, cresce a probabilidade de o jovem permanecer nessa condição – entre os desocupados no 2º trimestre de 2018 (o período imediatamente anterior ao início das entrevistas), a probabilidade de permanecer desempregado era cerca de 51,0%. Esse

prolongamento da desocupação resulta, em última instância, na elevação do desemprego de longo prazo e do desalento,[40] estáveis na casa dos 38,0% e 4,5%, respectivamente, após o auge da recessão. Em comparação ao momento prévio à crise, a desistência de buscar um posto de trabalho era dois terços menor, de somente 1,5%. Isso tudo em um cenário anterior à pandemia, cujas consequências sobre a juventude ainda estão para ser estudadas e, sem surpresa para ninguém, não serão positivas.[41]

Manifestações dessa conjuntura adversa são visíveis na fala de muitos dos jovens entrevistados. Ivan mencionou estar *"loucamente"* procurando trabalho: *"A gente envia currículo, vai atrás; e fala que vai ter uma resposta, mas nunca tem."* Seu interesse é algo na área administrativa ou relacionado à tecnologia de informação. Cinco meses antes da entrevista, estagiava como auxiliar de serviços gerais, mas fora demitido. Lavínia também enfrenta dificuldades para conseguir um emprego, independentemente da área. Ela relatou estar procurando estágio ou qualquer outra atividade remunerada desde os 14 anos de idade, mas "*nada vinha*", com exceção de trabalhos no período noturno que seriam inviáveis em termos de segurança e deslocamento. Até então, não tendo adquirido experiência profissional, seguia "*entregando currículo, entregando currículo, e nada vem*" e relatou estar *"quase desistindo"*. Esse diagnóstico é similar ao de Tales (20, sem cursinho): *"Está sendo difícil, porque emprego aqui no DF está péssimo."* Em paralelo, Catarina não via condições de ingressar no mercado de trabalho somente com o diploma secundário, prevendo que seriam reservados a ela postos de menor qualificação: *"Com o desemprego do jeito que está hoje, é muito difícil eu conseguir alguma coisa fixa."*

Em contrapartida, há jovens que envolviam-se em jornadas de trabalho de aproximadamente 20 horas semanais, usualmente no contraturno das aulas. Para alguns, a ocupação era pensada para garantir algum sustento sem inviabilizar os estudos: tanto Luciano (20, Alfa, vespertino) quanto Giulia frequentam o período vespertino do cursinho Alfa e estagiam de manhã em empresas, na condição de jovens aprendizes – ele trabalha no suporte técnico de uma empresa pública, obtido por meio de *"uma peixada do meu pai"*[42], sindicalista com amplo capital social; ela, no setor financeiro em uma empresa privada do ramo de bebidas alcoólicas. Também é no período da manhã que Alane (19, Alfa, vespertino) leciona dança para crianças em um projeto parceiro de escolas públicas de sua região de moradia, sem vínculo formal. Para outros, exercia-se o que se lograra exercer. Graça, que não frequentava cursinho, relatou estar se dedicando a *"bicos"* como monitora de *van* escolar, auxiliando no embarque e desembarque de crianças. Gabriel, por sua vez, dedicava-se a panfletagem na campanha eleitoral de 2018. Apesar de a jornada ser estafante, Gabriel contou que sua

[40] Desemprego de longo prazo é o desemprego por um período igual ou superior a um ano; desalento é a desistência de se procurar um emprego por se perder a esperança de encontrá-lo.

[41] Para uma análise preliminar dos impactos iniciais da pandemia sobre a inserção laboral de jovens, ver Silva e Vaz (2020).

[42] Por essa expressão, o rapaz quis dizer que a vaga de estágio foi garantida a ele por influência do seu pai sobre a gestão de pessoas da empresa.

remuneração era *"pouquíssima"*. Em razão do trabalho, foi preciso interromper a frequência às aulas no cursinho Gama.

O que se pode esperar desse quadro, agravado pela recente crise, sobre a situação laboral da juventude brasileira? Há várias frentes para se responder a essa pergunta, muitas delas para além dos propósitos deste trabalho. Aqui, atenho-me a dois pontos. O primeiro é a dificuldade crescente de exercer em algum grau a *moratória* do mercado de trabalho, isto é, o adiamento do ingresso no mercado, geralmente para fins educacionais (SPOSITO; TARÁBOLA, 2017). Se, por um lado, não se deve opor o trabalho ao estudo como se fossem duas condições excludentes, por outro lado, também não se pode cair na ingenuidade de achar que a deterioração dos postos de trabalho, o aumento da pobreza e da desigualdade e o retorno da fome não sejam fatores comprometedores da frequência escolar e do cultivo de perspectivas de longo prazo (GUIMARÃES; BRITO; COMIN, 2020). Como bem descreve Corrochano (2014, p. 213), a figura do "jovem trabalhador" não é estranha à sociedade brasileira; a novidade é que este jovem agora pode sonhar com o estudo – os caminhos são diversos e, com frequência, é o estudo que deve ser conciliado com o trabalho, e não o contrário (COMIN; BARBOSA, 2011). De todo modo, alguma dedicação aos estudos deve acontecer e os jovens entrevistados apresentam um leque de estratégias para viabilizar alguma condição intermediária, quer seja em um trabalho compatível com a rotina dos cursinhos, quer seja por meio de uma negociação ora tácita, ora tensa, com a família. Corre-se atrás não apenas do emprego, mas também dos estudos, do cursinho, de material, da passagem de ônibus, de cursos complementares e de uma vaga na universidade.

Exemplo disso é a rotina de Luana (21, Beta, noturno), caracterizada por intenso envolvimento com o trabalho. No mercado desde os 14 anos de idade, Luana já havia tido diversas experiências profissionais, a maioria em *shopping centers*, e nenhuma delas como registrada. Além de gerenciar um brechó virtual, Luana trabalha 6 horas diárias de segunda a sexta-feira como atendente de uma loja de roupas, em um negócio administrado por uma amiga da antiga chefe. Alterna-se aos sábados em jornadas que chegam a 12 horas. Por decisão própria, optou por não ter carteira assinada no atual emprego e, com isso, ter uma jornada mais flexível e com carga horária parcial. Essa preferência se deu pelo interesse em conciliar o trabalho com o cursinho (*"Foi ótima a escolha, assim, porque com 8 horas [diárias], realmente, ia ser bem difícil para mim. [...] Eu não tenho mais essa opção de parar de trabalhar para estudar."*), uma vez que Luana pretende ingressar em uma universidade pública, mesmo que isso implique sair do DF. Ficar sem trabalho, nem pensar. Em razão do relacionamento problemático com a mãe, com quem Luana divide uma casa em Samambaia, a moça enxerga no trabalho a única possibilidade de exercer alguma autonomia: *"Comecei a trabalhar porque eu queria trabalhar, porque eu precisava de independência financeira, que a minha relação com a minha mãe é complicada, e eu queria sair de casa. Então, eu precisava trabalhar."* Essa fala remete às conclusões de Dayrell e Carrano (2014) de que o trabalho é um meio de viabilizar a experiência juvenil, porque é por meio dele que muitos jovens garantem

o mínimo de recursos para lazer, consumo ou namoro, concretizando uma dimensão de autonomia inerente à idade.

Em compensação, essa reflexão não deve anular a crítica de que as ocupações da juventude periférica são o elo mais precarizado da cadeia produtiva, o qual se manifesta nas frágeis relações de trabalho, alvo de grande exploração. Certas ocupações, como os entregadores de aplicativo, já nascem negras, juvenis e periféricas, em particular os *bike boys*, correspondentes à faixa etária mais afetada pelo desemprego e subutilização da força de trabalho (ABÍLIO, 2019b, p. 8). Entre os jovens entrevistados, nota-se a pressão que muitos deles sentem para conseguir algum emprego, seja ele qual for. Gabriel, a título de ilustração, mencionou procurar trabalho em qualquer área: *"Eu entreguei muito [currículo] em farmácia, supermercado. Tanto faz para mim, qualquer lugar estava bom."* Mesmo se não engajados nessa busca, outros jovens relataram ouvir recomendações de familiares para que fizessem o mesmo, tais como Beatriz, Camila, Fabiana, Joana e Mateus.

Isso nos conduz ao segundo ponto a respeito dos efeitos da crise sobre a juventude: as transformações no mercado de trabalho têm intensificado a necessidade de "se virar" por meio do fenômeno da *"uberização"*. Na definição de Abílio (2019a, p. 7):

> A uberização nomeia uma nova forma de controle, gestão e organização do trabalho, na qual os trabalhadores tornam-se nanoempreendedores de si próprios [...] desprovidos de direitos e garantias, ao mesmo tempo em que arcam com riscos e custos de sua atividade, se autogerenciam e estão subordinados às empresas-aplicativo [...] em formas mais difíceis de reconhecer e mapear.

Embora essa conceituação restrinja a uberização ao trabalho mediado pelos aplicativos, o que a autora propõe vai além. O que se percebe nos tempos recentes é a corrosão da chamada "sociedade salarial". Mais do que o predomínio de um tipo de vínculo trabalhista, a sociedade salarial deve ser entendida como uma forma de integração social em que o assalariamento – com remuneração regular, jornada de trabalho, direitos trabalhistas e proteção social – dava os contornos políticos e culturais do pleno emprego (ABÍLIO, 2014, p. 60-61): todos ganham salário, todos têm profissões, todos pagam impostos e todos usufruem de uma rede de proteção. Essa ficção esbarra em limites evidentes que, aliás, sempre estiveram evidenciados em sociedades periféricas (SANTOS; JAKOBSEN, 2020). A solução provisória dos conflitos distributivos patrocinada pelo Estado em uma sociedade de mercado demonstra que mesmo a mais tímida das redistribuições de renda esbarra em conflitos de classe e nos imperativos econômicos da acumulação, de modo que o fenômeno do *welfare state* euro-americano se apresenta como uma exceção, embora permaneça em nossos horizontes como a regra. Como exceção que é, deve ser interpretado na esteira de Thomas Piketty (2014) como um *acidente histórico*, produto de circunstâncias históricas específicas que não aludem nem a tendências seculares de modernização, nem a lógicas intrínsecas da atual fase do capitalismo

mundial. O argumento que pretendo enfatizar é: a extensão da "viração" indica uma nova dinâmica do mundo do trabalho que é vivida pelos jovens antes de qualquer outro grupo.

Um exemplo dessa "viração" é perceptível no caso de André. Antes de comparecer às aulas, o rapaz de 25 anos trabalha como vendedor ambulante de doces e salgadinhos no transporte público do DF, além de comercializar cosméticos pelo sistema de vendas diretas. Em sua casa, funciona um comércio informal (*"vendinha"*), gerenciado pela sua esposa e que conta com a colaboração do rapaz nos fins de semana. Tendo ingressado no mercado de trabalho com idade entre 17 e 18 anos, André trabalhara como vendedor de operadoras telefônicas e auxiliar de produção em refinaria de açúcar. Fato é que a ocupação atual de André, exercida há dois anos, é parte fundamental de sua identidade, tendo ganhado proeminência sobre os planos de estudo (*''Tudo eu consegui através do meu suor, vendendo balinha na rua, que eu consegui manter a vendinha, manter tudo."*). Para potencializar as vendas, André adotou um codinome do meio *hip hop* e cria rimas com os preços, nomes e tipos de produtos. Com isso, atrai clientes nos ônibus em que circula e sustenta uma identidade perante os pares. Foi motivado por essa experiência que o rapaz resolveu se dedicar a ingressar em um curso de Comunicação Social. No dia da entrevista, como nos demais dias de aula, André compareceu vestido com uma camisa da associação de vendedores em transporte coletivo, além de dois sacos plásticos com salgadinhos e uma caixa de papelão recheada de guloseimas. Antes e no intervalo das aulas, é comum encontrar o rapaz circulando pela praça pública das imediações, procurando arrecadar algum dinheiro em toda oportunidade. Nem é preciso dizer que os colegas de sala – e o próprio entrevistador! – também eram seus clientes. Por fim, André não soube especificar a duração da jornada de trabalho, bastante variável a depender de sua disposição e da decisão de comparecer ou não às aulas à noite, ou a renda mensal, também uma incógnita. Durante nossa conversa, mencionou que, para chegar a tempo da entrevista, precisou interromper mais cedo o trabalho e, com isso, *"perder dinheiro"*.

Longe de ser algo exótico à realidade brasileira, o dia a dia de jovens como André integra a paisagem urbana de nossas cidades. O que pode ser considerado emergente, então? De um lado, essa "viração" generalizada encontra oportunidades de expansão em cenários de desemprego crescente, aumento da pobreza e desregulamentação do trabalho, em que há pressão maior pelo engajamento do trabalhador em seu próprio empreendimento (ABÍLIO, 2020b); de outro lado, há uma naturalização de um discurso empreendedor em confluência com a precariedade das relações de trabalho. "O empreendedorismo valoriza as atividades informais, os excluídos do mundo empresarial e do emprego formal", observam Tommasi e Corrochano (2020, p. 363) para sustentar que as "virtudes" de *sobreviver na adversidade* são simbolicamente mobilizadas pela ideologia do empreendedorismo, que tende a qualificar a "viração" como potencialmente criativa, ousada e inovadora. Ressignifica-se a precariedade e a exploração em nome de atributos positivos, em uma reacomodação às desigualdades conveniente para amortecer o impacto do iminente fim da "sociedade salarial". Segundo as mesmas autoras, 22,2% dos jovens de 18 a 24 anos eram empreendedores em 2018, em uma

tendência crescente desde 2000.

As implicações do aprofundamento desse fenômeno estrutural vão muito além da inserção no mercado de trabalho. Dizem respeito à posição social que os jovens ocupam após ou durante a conclusão da escolarização básica e, por isso, atingem em cheio os vestibulandos. Em consonância com Adalberto Cardoso (2013, p. 296), as tensões que envolvem jovens em condições similares aos sujeitos desta pesquisa refletem, de um lado, o desemprego juvenil em larga escala e a ocorrência de jovens que concluem ou abandonam a escola e não encontram oportunidades de ingresso no mercado; de outro lado, apontam para jovens em condição de trabalhar, mas que esperam por uma ocupação melhor no futuro e, nesse ínterim, procuram qualificar-se profissionalmente. Inserir-se no mercado, por volta dos 18 anos de idade, não é uma garantia, em especial no contexto recessivo. Ainda, superar a barreira do vestibular também é uma incerteza. O que se vê, portanto, é que essa fronteira – muitas vezes borrada – entre desemprego, desalento, "viração" e moratória incide sobre jovens em fase de transição como os entrevistados, pioneiros de sua geração no malabarismo entre o trabalho e o ensino superior. Para investigar essas nuances segundo a perspectiva dos próprios jovens, o próximo capítulo será dedicado ao estudo da condição de vestibulando em Brasília, 2018.

6 Ser vestibulando

A escassa visibilidade ainda permitia distinguir
onde se punham os pés, mas não aonde eles levariam.
— JOSÉ SARAMAGO, **A Viagem do Elefante** (2008)

KÁTIA é uma moça de 21 anos, autodeclarada preta, residente da região administrativa de Planaltina e estudante no período vespertino do cursinho Alfa. Ela diz que, assim que concluiu o ensino médio dois anos antes da entrevista ser realizada, sentiu *"um grande choque de realidade"*, na medida em que seus planos de ingressar na Universidade de Brasília (UnB) não se concretizaram. Comentou que, ao longo das 1ª e 2ª séries do ensino médio, não dava muita importância aos estudos porque não era sensibilizada acerca da dificuldade que a barreira do vestibular representaria em sua vida anos depois. Porém, foi na 3ª série que passou a sentir uma *"pressão total"* por parte da família e da escola para completar a educação básica e ingressar na faculdade ou conseguir um emprego. Foi nesse momento que viu ser necessário *"se matar de estudar"*, ao mesmo tempo em que se sentia despreparada, sem informações ou recursos para se organizar em torno dessa meta. Mesmo reconhecendo que a escola abordava os processos seletivos no dia a dia, ela denuncia não ter sido suficientemente alertada de que os desafios eram maiores do que ela imaginava: *"Todo mundo sabe que é difícil entrar, mas eu não sabia que era tão difícil."* Por mais doloroso que tenha sido o choque e a frustração, Kátia assente que, no fundo, *"foi bom, porque me fez amadurecer"*.

Esse relato é uma síntese dos principais pontos que abordarei ao longo deste capítulo. Primeiro, a jovem descreve uma ruptura entre sua condição de estudante antes e depois de concluir o ensino médio, expressa em uma forte quebra de expectativas ou, em suas palavras, um *"choque de realidade"*. Em seguida, ela revela não se sentir suficientemente preparada e informada para estudar e planejar o ingresso em uma universidade, sentindo-se desarmada perante as pressões da família e da escola para que obtivesse sucesso na transição médio-superior; ainda, sentia-se também dividida entre insistir na graduação ou ingressar no mercado de trabalho. Por fim, relata ter descoberto que a transição era mais difícil do que pensava e reconhece a importância dessa experiência em seu processo de amadurecimento.

Inspirado por esse caso, o texto será dividido em três seções, além desta introdução. Na primeira, exploro o choque de realidade descrito por ela e por quase todos os entrevistados, entendendo-o como uma ruptura com uma condição de estudante que se revela incompatível com as exigências dos processos seletivos pós-conclusão do ensino médio (6.1). A segunda e mais longa seção é dedicada a esmiuçar o que chamarei de "ofício de vestibulando", grosso modo, um conjunto de expectativas e práticas que caracterizam a postura de um candidato perante os processos seletivos e que explicam como a construção desse ofício gera incentivos e coerções sobre as ações e planos dos jovens (6.2). Por fim, a terceira seção reúne as

experiências dos jovens e suas perspectivas de vida diante de cenários de sucesso ou fracasso na transição: como entendem o papel do mérito nessa saga? A que ou a quem atribuem a responsabilidade por ainda não terem ingressado? (6.3) O objetivo é compreender a vivência e os dilemas dos entrevistados no limiar da transição médio-superior, tendo como pano de fundo a expansão da oferta e a promulgação de políticas de inclusão que marcaram a década por eles vivida.

6.1 Choque de realidade

Há uma experiência que atravessa o relato de praticamente todos os sujeitos de pesquisa: uma sensação de ruptura pós-diplomação do ensino médio. Quase todos os entrevistados contam que viveram algum tipo de choque logo antes, durante ou após a conclusão dos estudos em nível médio, caracterizado por uma frustração das expectativas que nutriam para si ao completarem a educação básica diante da realidade que lhes é apresentada no instante seguinte. Em comum, mobilizam termos e expressões de um léxico da ruptura: *"minha vida virou em especial"*, *"fiquei perdido"*, *"fiquei arrasado"*, *"um baque"*, *"uma chacoalhada"*, *"uma surpresa"* ou, na definição já mencionada, *"um grande choque de realidade"*:

> O meu pior ano, assim, da vida, foi o 3º ano [do ensino médio], por conta da pressão, e todo aquele negócio de entrar na faculdade. [...] Todo mundo entrando na faculdade, todo mundo ingressando em algum canto. E eu, lá... (LUCIANO, 20 anos, cursinho Alfa, vespertino)

> Foi uma ruptura muito grande. [...] Eu pensei assim: "É, agora, os meus amigos passaram pelo PAS[1]; eu não passei. Então, eu tenho que fazer alguma coisa para passar." (PAULO, 19, Alfa, noturno)

> Foi, assim, um choque muito grande, de realidade. [...] Eu fui fazer [o vestibular] em 2014. E quando eu abri a prova... cara, eu fiquei me perguntando, tipo, ali, na prova: "Meu, o que eu estou fazendo aqui?! Porque isso não tem nada a ver com a minha formação!" (FABIANA, 23, Alfa, matutino)

No depoimento desses jovens, vê-se que a sensação de ruptura deriva, principalmente, da tentativa frustrada de ingressar no ensino superior, acentuada pela comparação com colegas que obtiveram sucesso. Para quem vivia uma *"receitinha"*, nas palavras de Alane, acreditando que bastaria estudar para ser recompensada pelo esforço, é um choque ter de rever suas perspectivas em um cenário em que não há garantias, e a pressão que eles sentem – de si mesmos, da família ou dos pares – só aumenta. Essa frustração se agrava pelo fato de que metade dos jovens entrevistados teve trajetórias boas ou excelentes ao longo da escolarização básica, sem histórico de reprovações ou abandonos e, ainda assim, não

[1] O Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB é uma sequência de testes de proficiência realizados pelos estudantes no final do ano letivo de cada série do ensino médio, cuja pontuação final é a média ponderada das notas nas três provas, com peso gradativamente maior para as séries mais avançadas. Para ler sobre esse e outros processos de admissão na UnB, ver Seção 5.2 do Capítulo 5.

lograram acessar o ensino superior. E talvez se encontre nessa tensão a raiz de sua frustração: quando concluem a educação básica, muitos deles percebem que o ensino médio não lhes garante credenciais, quer seja para competir por uma vaga no ensino superior, quer seja para um ingresso qualificado no mercado de trabalho. Em suma, estar preparado para completar os estudos não significa estar preparado para o que vem depois, ou, como define Raquel Santos (2018, p. 143) a partir de entrevistas com 40 jovens egressos do ensino médio paulista, "o enfrentamento do primeiro processo seletivo significou para os jovens a descoberta de que para transpor as barreiras de mérito acadêmico era preciso ir além do que obtiveram na escola". Constatar isso implica uma revisão de sua postura como estudante, imbuída de uma autocrítica de suas trajetórias até então, na direção do que chamarei de "ofício de vestibulando" a partir da próxima seção.

Exemplo disso é o caso de Jussara. Residente de São Sebastião, autodeclarada parda, de 20 anos de idade, a moça estuda no período matutino do cursinho Alfa e almeja o curso de Direito na UnB. Ela declara que o ensino médio *"não foi ruim, mas também não foi maravilhoso"*. Contou que era frequente o absenteísmo do corpo docente, que sentiu uma piora no desempenho em relação ao que vinha do ensino fundamental e que *"se você estava tirando notas suficientes para passar, está bom"*. Ela observa que não havia, na escola, uma perspectiva de prepará-los para o nível superior. Por isso, Jussara sentiu-se pouco informada sobre o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB, e pouco preparada para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – a seu ver, o conteúdo deste é *"totalmente o contrário do que sempre vi na escola"*, de modo que não bastava alcançar um desempenho razoável no boletim escolar para ser bem-sucedida nos processos seletivos, mas também dedicar-se a um treinamento específico, que ela só viria a descobrir mais tarde: *"Depois que eu terminei o ensino médio, eu comecei a ver que eu precisava me esforçar mais, que não era 'assim', né? Que exigia mais esforço meu."*

Além da questão do preparo, o relato de Jussara ilustra a relevância de se ter conhecimento sobre os processos seletivos e o ensino superior, de modo geral. Uma de suas decepções – que também surge nos depoimentos de Beatriz, Kátia, Lavínia e Tales – é descobrir com atraso a importância do PAS na seleção de ingressantes para a UnB. Tales afirmou ter descoberto o que era o PAS somente quando estava na 3ª série do ensino médio e, portanto, já inelegível a concorrer pelo programa; e Lavínia mostrou arrependimento por não ter se candidatado a ele. Às vezes, o desconhecimento é anterior a tudo isso, como se vê na entrevista de Graça (20, sem cursinho): *"Eu vim conhecer a UnB, e saber o que era a UnB, quando eu estava, o quê, no meu 1º ano de ensino médio. [...] Até então, eu nunca tinha ouvido sequer falar dela. Eu só sei que a galera fazia PAS para entrar nela, mas..."* Outros, sensibilizados desde o princípio a respeito dessa porta de entrada, sentem-se frustrados por não terem sido bem-sucedidos no processo seletivo que julgavam mais favorável ao acesso. Ainda que tenham mirado em mais de uma alternativa de ingresso, Alane, Catarina, Joana, Luana e Paulo depositaram suas maiores esperanças no PAS e, assim, tiveram que lidar com a decepção de

não terem sido aprovados – *"a gente se sente inútil, porque eu fiz o PAS e não passei"* (Alane) –, ao mesmo tempo em que viam colegas obterem sucesso no mesmo exame. Como o PAS não admite mais de uma tentativa, o choque que esses jovens sentiram é o de que precisariam reorientar suas perspectivas para outros processos seletivos. Isso demandaria não apenas tempo, mas também uma nova dinâmica de estudos, já na condição de egressos do ensino médio e, consequentemente, desligados da instituição escolar. Ademais, ao contrário da polivalência do Enem, o PAS é destinado exclusivamente para a UnB; quem opta por essa via está escolhendo concorrer por uma vaga na universidade mais prestigiada e seletiva do DF: *"Fiquei muito esperançosa com o PAS, e não rolou. [...] Eu poderia ter pegado uma bolsa de 100%, por exemplo, no Enem. [...] Mas eu não quis. Foi uma escolha."* (Luana, 21, Beta, noturno).

O já mencionado caso de Fabiana é também emblemático dessa experiência de despreparo para os processos seletivos. Ela conta que foi surpreendida com o baixo desempenho nos vestibulares por ter percebido que as notas no boletim escolar não refletiam seu nível de aprendizado perante os concorrentes. Na disciplina de Física, por exemplo, Fabiana conta que as médias bimestrais indicavam elevado desempenho, embora ela quase nunca tenha tido aulas de Física durante o ensino médio, pois faltavam docentes e não havia substitutos. Críticas como essa antecipam algumas das preocupações com as quais a moça teria de lidar mais para frente – em comparação ao ensino fundamental, seu ensino médio teve uma qualidade inferior, com consequências negativas para seu destino pós-escolarização básica (*"Não foi uma coisa que eu percebi quando eu troquei de escola. Isso eu percebi quando eu saí da escola."*). A incapacidade de realizar uma prova de vestibular significou para Fabiana uma surpresa e uma decepção muito grandes. Ela imaginou que estaria mais bem preparada, pois não tinha conhecimento da concorrência para ingressar no ensino superior, em particular, no curso de Medicina. Após o choque, viu-se obrigada a repensar sua trajetória e replanejar sua vida enquanto vestibulanda: *"Depois que eu saí do ensino médio, a minha vida tem sido isso: eu comecei do zero, e tô aí até hoje."*

"Começar do zero" e *"estar aí até hoje"* são duas metáforas que expressam uma sensação de renascimento seguida de uma impressão de estar presa no presente. Esse depoimento assemelha-se bastante à experiência de Giulia, de 21 anos, que precisa conciliar a frequência às aulas no cursinho Alfa no período vespertino com um estágio de jovem aprendiz no contraturno. Ao colocar sua trajetória em perspectiva, a jovem conta que nenhuma de suas expectativas foi atendida ao término do ensino médio: ou ir direto para uma faculdade, ou matricular-se em um cursinho. Em vez disso, Giulia se viu obrigada a dedicar-se integralmente a uma ocupação que, em sua avaliação, não teria relevância para o seu crescimento profissional – à época, estava trabalhando no setor financeiro de uma alfaiataria. Essa frustração foi nutrida tanto pelo sucesso escolar de seu irmão mais novo quanto por observar o filho de sua chefe, como se vê no depoimento a seguir:

> E o filho dela, vez ou outra, ia para a alfaiataria, estudar; e aí ele estudava no [colégio particular], e ia para lá estudar. Aí eu ficava, tipo, vendo ele estudando, assim; e aí, nossa, ele estudava coisas, assim, bem mais avançadas que eu; coisas... ele estava na 8ª série, e já tinha matéria de Biologia e Química, eu ficava olhando assim; e, às vezes, eu contando estoque, assim, me sentindo horrível. [...] Enquanto tem gente ali bem mais avançada que eu, bem mais nova, bem mais avançada que eu, se dedicando, estudando, sabendo, conhecendo o mundo. [...] Eu me sentia sufocada, porque eu estava fazendo uma coisa inútil, entendeu? Eu me senti muito inútil, muito frustrada. Eu falei: "Gente, o que eu estou fazendo da minha vida, eu preciso estudar, eu preciso ser maior que isso; maior do que eu ficar, assim, arrumando roupa, fazendo coisa, assim, que não vai me dar futuro."

Esse choque de realidade foi o estopim para que Giulia percebesse o quão inviável seria, no tocante a seus planos de vida, abandonar o projeto de ingressar em uma faculdade para se dedicar a um trabalho de baixa qualificação. Nesse contexto, Giulia relatou que, a despeito da frustração, a experiência foi importante para que ela reagisse, começasse a procurar outro emprego que lhe permitisse conciliar com a preparação para o vestibular e buscasse um curso preparatório que lhe desse sistemática à rotina de estudos. Em suma, *"renascer das cinzas"*, para usar sua metáfora. Para tanto, a jovem contou com o apoio do irmão que, embora lhe desse incentivos, também lhe provocava a autoestima: *"Aí o meu irmão passou, e o meu irmão é mais novo que eu, e passou, e eu fiquei assim: 'Gente, socorro!' "*. Nos seus dizeres, *"a gente precisa de uma chacoalhada"*. Como se vê em muitos entrevistados, o fenômeno de ter suas expectativas rompidas por uma experiência de fracasso, a qual coloca em xeque seus planos de vida, é um denominador comum da luta pelo ensino superior em camadas populares.

Porém, o ensino superior não necessariamente é a única ou a principal baliza de suas experiências pós-conclusão do ensino médio. É o caso de André e de Ivan, cujas trajetórias escolares foram marcadas por reprovações e abandonos, tendo ambos concluído o ensino médio com idades avançadas, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de um exame de certificação, respectivamente. Ambos eram iniciantes em matéria de vestibular e o desejo de prolongar os estudos não surgiu como uma natural continuidade da educação básica. André afirmou que, em um primeiro momento, *"não pensei muito em faculdade, não"*. Foi motivado pela experiência de vendedor ambulante no transporte coletivo que André resolveu se dedicar a ingressar em um curso de Comunicação Social, cotejando sua experiência profissional com o ofício de publicitário. André observou que apenas o ensino médio não lhe garantia as credenciais necessárias para o mercado de trabalho: *"Eu pensei que ia estar mais preparado, entendeu? Só que eu fui ver que o ensino médio, às vezes, também não é muita coisa."* Essa observação reforça achados de Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016) acerca da impressão de que, entre jovens de camadas populares, o ensino médio é visto como "o mínimo", uma etapa de formação em geral insuficiente para o ingresso no mercado de trabalho. O choque de realidade, para André, não veio da reprovação no vestibular, mas sim da inserção precária no mercado.

A situação de Ivan é similar nos contornos gerais, com a diferença de que ele ainda não havia tido a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. Em que pese o percurso acidentado, os planos de Ivan são bastante claros: conseguir um emprego, ingressar em uma faculdade na área de Tecnologia da Informação (TI) e obter um diploma de nível superior para concorrer a uma vaga na carreira policial. Tão ou mais importante que o cursinho é já estar dedicando parte de sua jornada a uma atividade remunerada, motivo pelo qual o rapaz distribui currículos e sente o peso de, aos 21 anos de idade, ainda não estar trabalhando: *"O que mais me atrapalha é o desemprego, porque isso pesa muito a consciência. Desde mais novo, depois de uma certa idade, eu quase entrei em depressão por causa disso; porque, tipo, eu sempre quis ajudar a minha mãe, e eu consegui ajudar ela poucas vezes."* Ivan aspira realizar o Enem para ingressar em uma faculdade particular; não sabe, porém, como exatamente isso se concretizaria, para quais bolsas de estudo se candidataria e que alternativas estariam à disposição. O jovem tampouco havia tido experiência com Enem, vestibular de universidade pública ou PAS, cuja existência descobriu recentemente, já no cursinho. Ciente de suas defasagens, Ivan sente o peso da falta de formação na presença dos colegas de sala, comparando a base escolar que adquiriu na EJA com a de seus pares do período noturno do cursinho Alfa: *"Eu tenho dificuldade, às vezes. Porque, poxa, eu nunca vi [o conteúdo], aí eu fico: 'Caraca, eu sou um burro pra caralho.' [...] Pô, a gente vê coisa, assim, que eu nunca vi, né? Eu vejo a galera toda entendendo, e eu fico meio intimidado, eu fico meio pra baixo."*

No outro lado do espectro, entre aqueles que usufruíram de maiores oportunidades de escolarização, alguns jovens relataram com menos força o referido choque de realidade porque já haviam experimentado uma ruptura ainda no ensino médio. Mateus, por exemplo, obteve uma bolsa integral em um colégio de elite após ter vindo de uma trajetória no ensino fundamental público. Na escola particular, sentiu dificuldade de se adaptar à nova realidade: *"Não consegui acompanhar o ritmo da escola, porque eles queriam a carga [de conhecimento] que eu não tinha. [...] Passei o 1º ano sofrendo muito para conseguir conhecimento, e eu estudava <u>muito</u>, e não passei de ano; eu reprovei"* (ênfase na fala). Embora não tivessem culminado em reprovações, os relatos de Catarina e Douglas, ambos com passagem pela rede privada, também são reveladores de uma escolarização intensiva quanto à cobrança por resultados. Mas, diferentemente de Mateus, estes concluíram o ensino médio na rede pública – enquanto Douglas viu seu desempenho cair, Catarina buscou um cursinho popular no contraturno a fim de compensar a baixa qualidade da escola (*"Para não perder o ano."*). O que é evidente nas entrevistas, em particular na de Mateus e Catarina, é que as escolas particulares que eles frequentaram eram preparatórias para o vestibular: *"O meu 3º ano foi igual a um cursinho"*, disse o rapaz. Não por menos, Mateus concluiu a educação básica estando ciente de que não iria ingressar em Medicina na primeira tentativa. Logo, não houve ruptura; no máximo, uma frustração já planejada.

Esses casos reafirmam o argumento central desta seção. O choque de realidade se dá quando ocorre um desajuste entre o ofício de aluno, construído ao longo da educação

básica, e o ofício de vestibulando, exigido à porta dos processos seletivos (explicarei esses conceitos logo mais). Em escolas privadas que atendem um alunado elitizado com pais altamente escolarizados, o aluno *é* o vestibulando – os dois papéis se sobrepõem, uma vez que a razão de ser da escola é inseri-los no ensino superior em cursos prestigiados de universidades seletivas, por meio de currículos propedêuticos orientados à obtenção de sucesso no vestibular e para além dele (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002; ALMEIDA, 2007; NOGUEIRA, 2007; CALDEIRA; ALVES, 2021). Isso não significa ignorar que, mesmo entre esse alunado, há custos associados ao estresse da preparação e da disputa. No entanto, para a maior parte dos nossos entrevistados, o vestibular é, em si, a novidade. Descobrir que essa barreira existe e, mais, que ela é mais difícil de superar do que se imagina, é o que marca transversalmente a experiência desses jovens, em algum momento de sua trajetória individual. A partir do choque de realidade, uma reconstrução é necessária. O que, como e por que emerge uma nova postura de estudante é o objeto do restante do capítulo.

6.2 Ofício de vestibulando

"Raros estudantes estão prontos para se tornarem verdadeiros profissionais de seus estudos", assim discorre o sociólogo Alain Coulon (2008, p. 39) para descrever a necessidade de os jovens franceses aprenderem a *ser estudantes* na graduação e, assim, obterem sucesso na vida acadêmica. Mesmo após mais de uma década no sistema escolar, os jovens são confrontados com novas lógicas quando adentram o ambiente universitário, o qual demanda mais autonomia, uma nova postura para com a instituição e uma nova relação com o saber. Quem não se readéqua, argumenta o autor, corre risco de fracassar e evadir do sistema. Como define Philippe Perrenoud (1995), o ofício de aluno[2] é mutável, transformando-se no tempo e no espaço. Ao longo da vida letiva, crianças e jovens aprendem a ser alunos e a jogar as regras de suas respectivas instituições escolares. Diferentes escolas e diferentes etapas de ensino ensejam distintos ofícios de aluno.[3] Assim, tornar-se um universitário, para Coulon (2008), requer uma ruptura com o ofício de aluno construído até então e um processo de aprendizado de uma nova forma de ser estudante, em meio ao estranhamento que a transição médio-superior lhes proporciona.

Sem ignorar que a entrada na vida universitária enseja a construção de um ofício de estudante e que os custos dessa construção diferem entre estudantes com distintas origens socioeconômicas e culturais, assim como entre diversos tipos de curso e instituição, esta pesquisa não versa sobre essa construção, objeto do estudo de Coulon (2008). Diferentemente do caso francês, os jovens brasileiros não têm a opção de transitar do ensino médio para

[2] Na França, a expressão *métier d'élève* é traduzida para "ofício de aluno", e *métier d'étudiant* para "ofício de estudante", referindo-se respectivamente aos estudantes de educação básica e superior. Neste texto, uso as duas traduções de forma intercambiável.

[3] Para uma discussão sobre ofício de aluno aplicada ao contexto brasileiro, ver a tese de Fábio Pereira (2015).

o ensino superior sem que se interponha entre eles uma barreira inexistente na educação francesa: o vestibular. Na França, existem processos seletivos para quem almeja ingressar nas *grandes écoles*, instituições de ensino superior de alto prestígio que abarcam cerca de um terço do alunado francês mediante forte concorrência entre os candidatos. No entanto, o mesmo autor reconhece que existe a opção das *universités*, acessíveis para qualquer jovem que tenha concluído o equivalente ao ensino médio e obtido a certificação via exame de *baccalauréat*.[4] No Brasil, em contrapartida, não há ampla garantia de acesso ao ensino superior e os processos seletivos atuam deliberadamente pela exclusão de candidatos menos preparados, quer seja para ingressar em uma universidade pública, quer seja para obter uma bolsa de estudos ou financiamento no setor privado, quando a própria cobrança de mensalidades nas faculdades particulares já não finca uma barreira de ordem econômica. Essa especificidade do caso brasileiro em relação ao francês impõe um elemento estranho à sociologia francesa: antes de aprender a ser estudante, o jovem brasileiro deve aprender a "passar no vestibular". Deve, portanto, construir um *ofício de vestibulando*.

Proponho que o ofício de vestibulando seja entendido como um conjunto de práticas e representações estruturadas socialmente no processo de preparação para o vestibular, que, por sua vez, operam como princípios de estruturação de novas práticas e representações em torno da aprovação naquele.[5] Para ser vestibulando, o indivíduo não precisa estar vinculado a nenhuma instituição, diferentemente do ofício de aluno tradicionalmente abordado na sociologia francesa, que pressupõe um processo de afiliação institucional (PERRENOUD, 1995; COULON, 2008; CHARLOT, 2000). Basta que tenha como objetivo ser aprovado nos processos seletivos e estar, em alguma medida, mobilizado em torno dessa meta. Na condição de jovens aspirantes ao ensino superior, a maior parte matriculada em cursinhos populares, todos os entrevistados desta pesquisa encontram-se às voltas com o ofício de vestibulando. O intuito de empregar esse conceito não é apontar, apressadamente, quem se enquadra ou não no ofício, mas sim de explorar aproximações ou distanciamentos para com este modelo, por vezes idealizado, de investimento frente à concorrência dos processos seletivos. A depender das condições de vida e da ambição do entrevistado, as características e os determinantes do ofício variam. Há, no entanto, quatro pilares do ofício de vestibulando que orientam seus relatos e guiam minha análise:

a) Engajar-se em uma rotina de estudos;

b) Conhecer as regras do jogo;

c) Negociar um projeto familiar;

d) Lidar com incertezas do futuro próximo.

Assim se estrutura esta parte do capítulo. Não me furto a reconhecer que a pesquisa não versa sobre uma juventude genérica e inespecífica, mas sim sobre um determinado

[4] Para se aprofundar na distinção entre *grandes écoles* e *universités* francesas, ver Givord e Goux (2007).

[5] Essa definição remete à formulação de Bernard Charlot (2000) a respeito do ofício de aluno.

segmento dos jovens brasileiros – aqueles pertencentes a camadas populares, diplomados em nível médio com trajetória escolar parcial ou total na rede pública, moradores da capital federal, urbana, desenvolvida e desigual, mobilizados em torno de um ideal comum: ser aprovados nos exames de ingresso para universidades públicas e/ou entre beneficiários de políticas inclusivas para universidades privadas.

6.2.1 Engajar-se em uma rotina de estudo

Em célebre poema de 1980, Ferreira Gullar (2021) conta a história de um jovem de 16 anos de idade, que desaparece de casa trajando calças cinza e camisa branca. Deixou de lado os discos, o cinema e a namorada. Não soube do carnaval, se lhe fez bem ou mal, ficou triste e sumiu. Estudou dura, duramente, durante os últimos meses. Estudou tanto para receber, em uma quinta-feira à tarde, a notícia de que não havia sido classificado. E agora? Não se sabe para onde foi, nem o que pretende fazer, nem se voltará para casa, se estudará (mais?) e tentará outra vez. O conselho do poeta, reconhecendo que não tem poder e nada lhe pode assegurar, é o de que "a gente não foge da vida"; não adianta fugir, nem endoidar. Conclui: "é justa a sua revolta: seu outro vestibular."

Essa parábola é ilustrativa dos desafios que confrontam os jovens entrevistados. Pela data em que foi publicada, e pelo tom que lhe confere o poeta, o personagem de Gullar carrega os traços de um jovem de camadas sociais relativamente privilegiadas. Sua vida gira em torno do vestibular e não há outro empecilho em sua rotina que não a disposição em encarar mais um ano de preparação, tendo pleno apoio familiar, tempo e material para exercer integralmente o ofício de vestibulando. Dos anos 1980 para cá, como vimos nos capítulos iniciais da tese, muita coisa mudou na transição médio-superior. Com a expansão educacional, o Brasil testemunhou a produção de uma nova geração de vestibulandos, cujas experiências são bastante contrastantes com aquelas que informaram o poema de Gullar quarenta anos atrás. Porém, alguns atributos permanecem. Nesta seção, discuto como os sujeitos de pesquisa lidam com a preparação, os estudos e a rotina associados ao objetivo de passar no vestibular.

6.2.1.1 Autonomia, disciplina e foco

Douglas é um rapaz de 19 anos, de ascendência oriental, residente no Plano Piloto, que exerce a rotina de estudos mais longa e regrada de todos os entrevistados. Em dias de semana, acorda às 5:30 da manhã, organiza a lancheira e segue para a academia de musculação. Depois, retorna para casa, toma café-da-manhã, arruma-se e parte, tomando um ônibus por um trajeto de 15 a 20 minutos. Às 8 horas, chega ao cursinho Alfa, onde tem aulas até às 12:20. Almoça no próprio estabelecimento e tira uma sesta no canto de alguma sala. Às 13:30, retoma os estudos por conta própria, seguindo um cronograma elaborado com auxílio de sua

"madrinha"[6], e utiliza a monitoria sempre que necessário. Às 16 horas, faz uma pequena pausa e regressa aos estudos até às 19 horas. Em seguida, volta para casa e prepara as refeições para o dia seguinte. Às 21 horas, torna a estudar e segue até à meia-noite. Nas segundas e quartas-feiras, sai uma hora antes do cursinho Alfa para comparecer a um segundo cursinho, elitizado e pago, cuja bolsa integral lhe foi concedida pelo excelente desempenho no processo seletivo do primeiro. Aos sábados, comparece novamente ao cursinho Alfa para as aulas matinais e segue com o cronograma de estudos em casa até às 22 horas. Aos domingos, finalmente, cumpre alguns afazeres domésticos na parte da manhã e deita-se às 16 horas, dormindo até a manhã do dia seguinte para repor as energias. Em virtude da rotina intensiva (*"Eu só vejo a família para dar 'bom dia' e 'boa noite'."*), abandonou curso de línguas, outras práticas esportivas e a igreja. Sua aspiração: Medicina.

Com algumas passagens pela rede privada ao longo da educação básica, apoio da mãe com nível superior completo, dedicação integral aos estudos, oportunidade de frequentar dois cursinhos bem estruturados e o privilégio de viver no Plano Piloto, o caso de Douglas parece ser arquetípico de uma trajetória determinada ao sucesso, em que a preparação para o vestibular é o epicentro de suas experiências cotidianas. No entanto, até para Douglas essa rotina é uma novidade: *"Estou surpreso com o meu objetivo; eu não tinha isso antes. [...] Nunca na minha vida [eu tive disciplina]. Eu era a procrastinação em pessoa."* Após ter concluído o ensino fundamental em escola particular, sua família optou por matriculá-lo em uma escola pública para aliviar a situação econômica do domicílio e proporcionar ao rapaz um *"banho de realidade"*. Ainda que a experiência tenha sido enriquecedora como formação pessoal, Douglas reconhece que foi sacrificante do ponto de vista dos estudos. Ao longo do ensino médio, viu o desempenho cair, considerava-se um *"péssimo aluno"*, quase reprovou por falta e não compareceu a uma das provas do Enem *"por estar de ressaca"*; já egresso, sentiu-se *"meio perdido, sem o pé no chão"*, fingia que estudava e não aproveitou o ano seguinte para trabalhar ou ser aprovado em um novo processo seletivo. Percebendo que seria inviável continuar nesse comodismo, resolveu dar uma guinada em sua vida. Foi quando, em 2018, matriculou-se no cursinho Alfa e procurou se repaginar, com auxílio do cursinho e incentivo dos pares, resultando na rotina descrita acima. Resume a experiência no cursinho em uma frase: *"Todo mundo que está aqui sabe que o prazo para brincar já acabou."*

Há três elementos na rotina de Douglas que são mencionados por vários entrevistados: autonomia, disciplina e foco. Em maior ou menor grau, os jovens vestibulandos aproximam-se desse ideal de estudante, de quem é demandado *autonomia* para se planejar e conduzir seus próprios estudos, *disciplina* para manter-se fiel aos compromissos e *foco* no seu objetivo e nos meios de alcançá-lo. Daí decorre uma série de investimentos – de aprendizagem, emocional e econômico – depositados em torno do processo de preparação: matricular-se em um cursinho e comparecer às atividades; estabelecer uma rotina de estudos para além das aulas; adquirir

[6] Refere-se ao "apadrinhamento" oferecido pelo cursinho Alfa.

materiais impressos e digitais; procurar cursos complementares; gastar tempo e dinheiro com transporte e alimentação; e, quando é o caso, conciliar a rotina de estudo com o trabalho remunerado e os afazeres domésticos. Como a maioria desses jovens vê o ensino superior como um *destino possível*, mas não necessariamente *provável* ou *certo*, e procura compensar defasagens da educação básica que lhe proporcionaram uma sensação de ruptura após a conclusão do ensino médio, é preciso investir um "esforço descomunal" na consecução desse objetivo, segundo a expressão de Wilson de Almeida (2009, p. 102).

Nesse contexto, o cursinho se apresenta como um espaço de socialização secundária[7], um ambiente propício para o desenvolvimento de uma postura de vestibulando em sintonia com a disputa dos vestibulares. Não necessariamente é o cursinho que a garante, mas a instituição promove tais valores e incentiva determinadas práticas, fornecendo, segundo Luciano, *"os meios para se disciplinar"*. O cursinho Alfa, em particular, é especialmente estruturado para apoiar os estudantes por meio de aulas regulares de segunda a sábado, monitoria, simulados, apadrinhamento e acompanhamento psicológico. *"Eu acho que o que ajuda mais é o apoio. Tipo assim, tanto dos professores quanto dos colegas. Eu acho que é muito importante, porque fazer isso sozinho é muito complicado"*, afirma Kátia em um conteúdo recorrente nas entrevistas: o cursinho é fundamental não só pelas aulas, mas também pelos demais recursos que coloca à disposição e pelo compartilhamento de experiências entre os pares. Há uma empatia entre os jovens que os fortalece na construção desse ofício.

Por vezes, essa cumplicidade ganha tons militantes, reforçando um caráter político da luta pelo acesso ao ensino superior: *"Aqui, no [cursinho Beta], eu pude encontrar essa semelhança. [...] Todos nós somos iguais, por a gente morar aqui na periferia, por a gente não ter nenhum privilégio"* (Joana). A importância do cursinho como um espaço de socialização, enfatizado por pesquisas anteriores (*e.g.*, BACCHETTO, 2003; CARVALHO, 2006a; NASCIMENTO, 2009; BONALDI, 2015), ajuda-nos a entender por que alguns jovens que iniciaram os estudos por conta própria – Catarina, Douglas, Fabiana, Mateus e Paulo – resolveram se matricular em um cursinho mesmo sabendo que isso envolveria um investimento de tempo e de dinheiro; mais adiante, veremos como esses custos são negociados na família. Por agora, o ponto central é que o cursinho é entendido ora como um ambiente que lhes permitiu desenvolver certos atributos associados ao sucesso acadêmico, ora como um espaço que canaliza as frustrações com que o jovem teve de lidar na conclusão do ensino médio para um objetivo propedêutico:

> No ano passado, eu não era tão focada como agora. Hoje eu consigo olhar a vida de outra maneira, tipo: "Não, tem que ser, tem que focar agora." Antes, não. Eu não tinha essa mentalidade. (BEATRIZ, 20, Alfa, noturno)
>
> No ensino médio, você meio que é obrigado. Tudo, desde a tua escola, você meio que é obrigado. E aqui, não. Aqui é uma escolha. Você está aqui porque

[7] Segundo a definição de Berger e Berger (1994), a socialização secundária corresponde ao processo de introdução do individuo a um mundo social específico (no caso, dos vestibulares), modificando práticas sociais anteriormente executadas por este.

> você quer; se você está chegando tarde em casa, é porque você quer. (LUANA, 21, Beta, noturno)

> É uma coisa difícil você prender aquele bando de adolescente, [...] pegar um Machado de Assis, colocar para aquele moleque de 15 anos ler. Ele vai ler e não vai entender nada; tipo, já vai se revoltar, já vai passar ali, se arrastando. Entendeu? É a diferença. Porque quando a gente chega aqui [no cursinho], a gente já tem isso construído, né? A gente já sabe aproveitar essas coisas, a gente já enxerga com outros olhos; coisa que não acontece quando a gente está na escola. (FABIANA, 23, Alfa, matutino)

As menções a uma *"escolha"*, a *"já ter isso construído"*, a *"enxergar com outros olhos"* e a adquirir uma *"mentalidade"* indicam que há em curso um processo de o vestibulando se tornar sujeito de seu próprio estudo, aprender a tirar proveito das oportunidades educacionais e tomar para si a responsabilidade pelo seu destino. Não há uma mera transmissão de conteúdo do cursinho para o indivíduo – como se essa nova instituição fosse um prolongamento da instituição escolar –, até porque o que está em questão aqui é menos a dimensão curricular do cursinho, e mais a dimensão formativa dessa instituição como promotora do ofício de vestibulando. A ruptura vivida pelos jovens após a conclusão do ensino médio é o pano de fundo para uma profunda revisão de postura que os mobiliza em torno de sua meta. Uma síntese dessa ideia encontra-se na fala de Kátia: *"Não adianta a gente chegar e falar: 'Ó, fulano, você tem que estudar, tá? Tipo, estuda, se esforça.' Não adianta. Às vezes, a pessoa tem que quebrar a cara para aprender."* Nesse contexto, emergem qualidades que a maioria dos jovens não enxergava em si durante a época escolar e que foram possibilitadas pelas experiências de fracasso. Maturidade, autoconhecimento e disciplina são termos que revelam um amadurecimento pessoal, para além da questão estudantil: são jovens tornando-se um pouco menos *jovens* do que eram antes.

Segundo Jussara, *"o jeito que eu aprendi a estudar na escola não é o mesmo que você aprende para poder prestar um vestibular"*. Esse *"jeito de estudar"* implica uma gestão racionalizada da vida cotidiana. Por um lado, todos os jovens aqui entrevistados estão em algum grau mobilizados em torno do vestibular. Matriculados ou não em um cursinho, a experiência de viver a transição médio-superior marca sua trajetória, anseios e perspectivas. Por outro lado, é notável que o grau de envolvimento com o ofício de vestibulando diferencia alguns deles, na medida em que revela a centralidade que os vestibulares adquirem em sua vida, como ficará mais claro ao longo do texto. Quanto mais intensa, mais essa experiência é racionalizada pelo jovem e impõe concessões sobre outras dimensões da vida. Fabiana, por exemplo, mensura o tempo de deslocamento de sua casa ao cursinho em número de horas de estudo perdidas, razão pela qual ela falta nos dias de aula que julga menos importantes e compensa dedicando-se à respectiva matéria em casa. Há um custo, uma pressão e um sofrimento. Entender como lidam com essas tensões é fundamental para entender como se constroem enquanto vestibulandos.

6.2.1.2 Um descanso com culpa

Se entendermos o ofício de vestibulando como um conjunto de disposições estruturadas, orientadoras da ação, facilmente visualizaremos seu efeito coercitivo sobre as práticas dos jovens vestibulandos. Como estrutura social que é, apresenta exterioridade com relação aos indivíduos e existe apesar das manifestações individuais. É, em linhas gerais, um "fato social", para usar a clássica designação de Émile Durkheim (2004, p. 44): "Um fato social reconhece-se pelo poder de coerção externa que exerce ou é suscetível de exercer sobre os indivíduos." Para o sociólogo, esse poder coercitivo é reconhecido pela existência de alguma sanção ou pela resistência que o fato impõe a iniciativas individuais que procurem violá-lo. No contexto dessa pesquisa, a idealização de um modelo de estudante dedicado de corpo e alma à preparação para o vestibular exerce uma coerção sobre a vida cotidiana dos jovens entrevistados, nutrindo uma pressão para atender tais expectativas e impondo custos emocionais desse atrito entre o que se espera e o que se pode dar. Exemplo dessa fricção está na fala de Kátia, que se dedica somente aos estudos e assim descreveu seu dia a dia: *"Estudo, durmo e choro."* Ou em Fabiana, que comparou a dificuldade de se tornar vestibulanda a *"dar murro em ponta de faca"*, pelo desgaste que o processo de aprendizagem enseja.

Engajar-se em uma rotina intensa, dedicada e regrada de estudos não é um feito para qualquer um. Mais do que vontade, é preciso ter condições. E aqueles que não encontram meios objetivos e subjetivos de se tornarem vestibulandos em tempo integral – ou "verdadeiros profissionais de seus estudos", para Coulon (2008, p. 39) – sentem a pressão ou o constrangimento dessa não realização. Em contraste com a maioria dos entrevistados, os quais não hesitam em apresentar suas penosas rotinas com compromissos desde o momento em que acordavam até a hora de dormir, Ivan ficou constrangido ao ser questionado sobre o dia a dia: *"Praticamente, eu não faço nada; procuro emprego, envio e-mail, dou uma olhada nas fotos no celular dos quadros [negros das aulas], tento dar uma 'revisadinha' rápida."* Essa procrastinação parecia ser fruto menos de preguiça ou má vontade, e mais da falta de referências ou de preparo para sistematizar seu tempo livre em uma rotina produtiva de estudos – lembrando que, conforme já antecipei, o vestibular não é central na vida desse jovem, uma vez que sua maior preocupação é o desemprego ou, quando muito, obter qualquer diploma de nível superior para posteriormente ingressar na carreira policial.

Outro constrangimento surgiu na entrevista de Camila. A moça de 20 anos, residente de Riacho Fundo II, é coabitante e prima de Paulo, 19 anos, estudante do cursinho Alfa. Ao contrário do primo, que passa o dia nas dependências do cursinho e alterna as aulas com oficinas de redação e curso de língua estrangeira, Camila não está engajada na preparação para o vestibular e as únicas aulas que frequenta são a de um curso técnico em uma instituição pública no período da tarde. De manhã, permanece em seu quarto *"estudando para o Enem"*, ou pelo menos é esta a justificativa apresentada à sua mãe. Para mim, a moça revelou que não era tão assídua nos estudos. Perguntada sobre sua rotina quando não estava em

nenhum compromisso, Camila respondeu: *"Assim, às vezes, eu fico no celular, tento estudar, mas está bem difícil."* Em outro momento: *"Eu vou fazer o Enem, mas, também, não estou estudando para ele continuamente."* A entrevistada também não forneceu elementos que demonstrassem segurança de que ela iria ingressar no nível superior. Ao contrário, depois de uma hora de conversa, Camila confessou que, *"como eu não estou estudando"*, não acreditava ter condições de passar. Até por isso, já se resignava no raciocínio de que, se não passasse, seria principalmente porque não se dedicou o suficiente.

Diferentemente de Camila, André atribui ao trabalho e, de maneira geral, à sua condição de vida a incapacidade de se dedicar mais intensamente à preparação. No cursinho Beta, André procura ser assíduo às aulas, que acontecem a partir das 19 horas de segunda a quinta-feira. Mas, com frequência, chega atrasado, com fome, vindo direto da rua depois de um dia vendendo doces e salgados no transporte coletivo. Para ele, o cursinho representa um projeto de grande valor em sua vida, uma oportunidade de ter o acompanhamento de professores e uma rotina, *"porque estudar sozinho é difícil"*. A experiência de André como morador da periferia de Ceilândia lhe ensinara que a falta de oportunidades é uma porta de entrada para a criminalidade. O jovem não tinha nenhum amigo frequentando o ensino superior e o cursinho, sendo uma instituição *da* periferia *para* a periferia, na visão dos frequentadores, simboliza um ambiente de acolhimento, de incentivo e de suporte:

> A gente fica muito feliz, entendeu? Porque, por saber que, às vezes, você não tem o incentivo dentro da sua casa, mas você tem um incentivo externo, que é dos professores. [...] Isso é muito importante para o aluno continuar a querer frequentar, a não desistir. [...] Tipo, um jovem que tem acesso à criminalidade, essas coisas, entendeu? Que não tem um incentivo também, porque a maioria não tem incentivo. (ANDRÉ, 25, Beta, noturno)

Na mesma linha, André não se furtou a denunciar as desigualdades sociais que sente na pele. Contrastou sua experiência com a de um jovem residente no Lago Sul, bairro elitizado de Brasília, que teria tempo livre para estudar (*"Eu não tenho, porque eu tenho que trabalhar, eu tenho que pensar na responsabilidade das minhas contas, num monte de coisa."*). Para estar no cursinho, André deve sair mais cedo do trabalho e, com isso, *"perder dinheiro"* que poderia estar ganhando caso estivesse até mais tarde na rua. Daí, o rapaz conclui: *"Eu sempre tenho que ficar sacrificando, para mim poder conseguir aprender e conseguir fazer a prova, que é o meu objetivo, entendeu?"* Para enfrentar essas dificuldades, André conta essencialmente com o apoio da esposa, quem lhe estimula a não faltar às aulas.

Finalmente, o caso de Luciano é ilustrativo do poder coercitivo que o ofício de vestibulando exerce sobre a vida dos jovens. No último ano do ensino médio, considerado pelo rapaz como um período triste em sua vida, o jovem relatou sofrer bastante pressão na iminência dos vestibulares. Por descuido, acabou não fazendo a segunda etapa do PAS, então não se qualificou para a seleção. Ao lado disso, ao tentar o vestibular da UnB, acabou esquecendo o documento de identidade, tendo sido impedido de realizar a prova. Em suma, ele reconhece

que não havia se preparado e se organizado para os processos seletivos, aqui incluso o Enem: *"Eu não sei, eu acho que eu sou bem desleixado, assim, né? Deixei tudo para a última hora, fiz tudo 'nas coxas', e acabei não tirando uma nota boa para ingressar."* Essa desatenção aos processos seletivos e seus mecanismos custou bastante ao entrevistado. À época, ele não conhecia o funcionamento do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) ou do Programa Universidade para Todos (Prouni), tampouco sabia como operava a política de cotas – e não que a escola não atentasse para os vestibulares; a questão é que o foco da escola era o PAS, por acreditar que esse programa poderia ser benéfico para a maioria de seus alunos (*"A escola tem muita gente ali para ela cuidar; então, ela vai ser pragmática, vai deixar alguns de lado."*). Assim, Luciano acabou por não saber utilizar essas ferramentas e, no Sisu, competiu pela ampla concorrência (mesmo tendo direito às cotas para egressos da rede pública e baixa renda familiar). Qual foi a consequência disso?

> Quando essa minha amiga entrou, né, para Engenharia Civil, a gente ia sair para comemorar e tal; mas, eu... eu... eu nem sabia o que eu estava sentindo. Eu acho que eu estava sentindo uma certa inveja, assim, por ela ter entrado. [...] E senti, um pouco... um peso maior, aí nesse ano, quando o meu amigo, que era bem próximo de mim, pegou o curso que eu estava muito a fim de fazer, entende? Aí eu fiquei... eu acho que até não falei com ele; eu estava com uma puta inveja. (LUCIANO, 20, Alfa, vespertino)

Diante desse cenário, Luciano não viu alternativa que não iniciar um curso preparatório. Com auxílio do "apadrinhamento" do cursinho Alfa, o rapaz elaborou uma grade de estudos que ele raramente seguia. Nos finais de semana, por exemplo, é previsto que ele cumpra algumas obrigações de estudo, mas o jovem relatou ficar *"de bubuia"* (à toa) e reconhecia seu pouco engajamento, revelando o sentimento contraditório de um arrependimento pouco comprometido. Ironizando, Luciano afirmou que *"o domingo é o dia que eu descanso sem culpa"*, já que, no sábado, o seu descanso carrega o fardo da transgressão e do remorso (*"Esqueço de estudar."*). No entanto, o engajamento frouxo nos estudos fora das aulas do cursinho não significa que o rapaz esteja desocupado, pois, além de frequentar o cursinho no período da tarde, Luciano frequenta um estágio pela manhã. Por isso, a ele sobra pouco tempo para lazer em sua rotina regular (*"Abri mão de fazer esportes, essas coisas, ganhei uns 'quilinhos'."*). Os raros momentos livres de que dispõe gasta com a namorada, então aluna do ensino médio, ou com alguns amigos. A experiência de ter sentido inveja destes, como se vê, não gerou uma resposta imobilizante por parte do rapaz, embora ele mesmo reconhecesse que poderia se esforçar mais. De fato, ver alguns de seus conhecidos ingressarem no curso e na universidade pretendida provou a ele que essa conquista também estava a seu alcance. Luciano espera ingressar na UnB por meio do Sisu e, por mais esperançoso que esteja, já considera a possibilidade de um eventual fracasso e, diferentemente do choque que sofrera antes, prepara-se psicologicamente para lidar com *"o baque"*.

6.2.2 Conhecer as regras do jogo

As inscrições para o Enem costumam acontecer no mês de maio. Quem solicita isenção da taxa de inscrição deve comprovar o direito ao benefício. O exame ocorre em dois fins de semana, geralmente em novembro, quando os portões abrem às 12 horas e fecham rigorosamente às 13 horas no horário de Brasília. Os candidatos devem portar documento original com foto e caneta esferográfica de cor preta. O PAS da UnB acontece em três fases ao longo do ensino médio e requer a participação do candidato em todas elas. As seleções para uma vaga via Sisu ou Prouni abrem duas vezes ao ano; ambos classificam os candidatos em função das opções de curso indicadas e das notas obtidas no Enem. Tanto o Prouni quanto o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) exigem, no mínimo, comprovação de renda familiar. Há pelo menos quatro critérios da Lei de Cotas que, combinados entre si, podem maximizar as oportunidades de acesso dos vestibulandos. A admissão em cursos de nível superior varia intensamente em função das notas de corte.

Esses dados são exemplos do que usualmente se conhece como "informação sobre os processos seletivos". Figuram em editais, portais na internet e cartazes em escolas e faculdades. Pipocam nas notificações de aplicativos para celular e nas conversas de corredores. Escutam-se em materiais de publicidade nos meios de comunicação em massa. Por definição, informação é um dado, com significado social, com o fim de transmitir e circular uma mensagem, geralmente mediada por veículos especializados. Contudo, lidar com esse montante de informações envolve mais do que transmissão, recepção e acúmulo. Implica um saber, um planejamento e uma estratégia. Nesse sentido, o termo "conhecimento" parece ser mais preciso. Nesta seção, desenvolvo o argumento de que não basta ter informação sobre os processos seletivos, mas também transformar essas informações em conhecimento para jogar as regras do jogo.

6.2.2.1 Itinerários para o nível superior

Não existe ingresso no ensino superior brasileiro que preceda a escolha por um curso ou, no mínimo, uma área de conhecimento. Acessar o ensino superior é, em parte, consequência da via que se escolhe para acessá-lo, havendo vários fatores que determinam essa escolha. Vocação, pressão familiar, situação socioeconômica, conveniência geográfica, perspectivas de futuro, instituição de vínculo, turno e duração do programa são alguns deles. Investigar essa temática demanda uma pesquisa especialmente dedicada a compreender o que motiva jovens de camadas populares a optar por um ou outro caminho, bem como a nuançar a agência dos indivíduos perante razões estruturais que condicionam, em última análise, aquilo que se apresenta como um desejo ou um anseio.[8] Longe de ter a pretensão de

[8] Há um leque relativamente recente de pesquisas sobre o processo de escolha dos cursos de graduação (*e.g.*, PINTO; CASTANHO, 2012; MADALOZZO; ARTES, 2017; MARTINS; MACHADO, 2018; RIBEIRO; MORAIS,

esgotar esse tema, este trabalho de campo traz alguns indícios de como as escolhas de curso por parte dos jovens são ilustrativas da informação que eles têm sobre o *modus operandi* do ensino superior brasileiro. Saber jogar as regras do jogo é um conhecimento prático que se manifesta, também, nas perspectivas de o jovem se inserir no sistema de educação superior.

Em matéria de universidade, a UnB é a principal opção dos entrevistados. Pelo menos 13 jovens indicaram essa universidade como sua prioridade. A qualidade, a importância histórica, o prestígio e a gratuidade desta são elementos que aparecem com recorrência nos relatos dos vestibulandos – há de se recordar que a UnB é a única instituição pública de ensino superior com estatuto de universidade no DF. Muitos não sabem exatamente explicar por que preferem essa universidade, pelo fato de que lhes parece natural ter a UnB como primeira opção: *"Eu não sei por que eu sempre quis a UnB, mas eu sempre quis"* (Kátia); *"Eu não consigo me ver em outro lugar"* (Luana); *"Eu sinto que eu tenho uma ligação com aquele lugar"* (Beatriz); *"Deve ter uma idealização, por eu morar em Brasília. [...] Mas é um sonho que eu tenho."* (Paulo). Essa importância é tamanha que, por vezes, vem antes e acima da escolha de curso. Embora vários entrevistados tenham suas preferências profissionais, essas escolhas poderiam ser substituídas se as alternativas fossem consideradas como mais estratégicas para ingressar na UnB: *"Se eu mudar... só se for na UnB"* (Beatriz). Esse fenômeno matiza as preferências iniciais dos jovens e sugere certo pragmatismo na escolha dos cursos, facilmente substituíveis por outros (preferencialmente de áreas congêneres) como meio de viabilizar o acesso. Investigando estudantes de camadas populares que ingressaram na Universidade de São Paulo (USP), Almeida (2009, p. 90) demonstra que esse reajuste de opções "foi o que sobrou para fazer próximo daquilo que no âmago queria, em uma graduação que vai, cada vez mais, afastando-se do desejo inicial alimentado antes da entrada".

O caráter público da instituição também atiça motivações políticas em ocupar aquelas vagas. Ao provocar Alane a respeito das chances de desistir de concorrer a uma vaga frente a eventuais dificuldades de ingresso, a moça foi categórica na resposta: *"Eu vim de uma escola pública. Então, eu jamais vou perder a minha oportunidade, porque aquilo é meu, aquilo é meu. [...] Eu não vou desistir jamais, jamais. Porque a minha vaga vai estar lá dentro, e eu quero ela."* Em seguida, completou com uma crítica aos *"aluninhos burgueses"* que disputam vagas em universidades federais – para ela, a sua procedência da rede pública a credencia para ocupar uma vaga que, por direito, é dela, e os estudantes de origem privilegiada que paguem para estudar em instituições privadas. Outra entrevistada que manifestou opinião similar foi Joana. Com experiência na militância negra e LGBT+, a jovem comentou que os *"estudantes privilegiados"* não deveriam estar na universidade pública: *"Se uma pessoa tem condições financeiras para estar pagando uma universidade, por que ela está numa universidade que é para pobre estar? Que é para gente negra estar? Que é para a gente de escola pública estar? [...] Por que eles têm que tomar as nossas vagas para entrar?"* Para essas duas entrevistadas,

2020). Para uma revisão teórica de como a Sociologia da Educação compreende tal objeto, ver a tese de Cláudio Nogueira (2004).

percebe-se claramente uma noção de universidade pública como um direito dos estudantes negros, de baixa renda e procedentes da escola pública. Também por isso, ambas miram a política de cotas como forma de ingresso.

Esse senso de apropriação da universidade enquanto um bem público alicerça-se em uma visão socialmente construída de direito ao ensino superior. Assim entendido, enfatiza-se uma dimensão vocacional da escolha da carreira: há jovens que aspiram *determinado* curso em *determinada* universidade, não aceitando alternativas (ou pelo menos não em um primeiro momento), ao passo que outros optam por certos caminhos com menos afinco, ou os escoram em razões mais instrumentais – voltarei a estes adiante. Paulo, por exemplo, está convicto de estudar Direito na UnB, pois pretende se tornar um procurador e auferir os ganhos materiais e simbólicos do cargo (*"Eu quero que as pessoas me enxerguem em um lugar de poder; e o Direito é uma ferramenta de poder."*). Como ele já havia chegado perto de alcançar seu objetivo, obtendo pontuação para ingressar em todos os cursos menos competitivos que Direito, o rapaz tinha todos os incentivos para mantê-lo. Evidentemente, não ter ingressado a essa altura é motivo de alguma frustração e tristeza, em suas palavras. Porém, ele acredita que é uma questão de tempo e basta continuar estudando para passar no vestibular. Na fala dele, assim como na de outros jovens, percebe-se uma noção meritocrática de que o esforço há de ser recompensado. Ao lado disso, a meritocracia que sustentam é alimentada por um conhecimento sobre seu próprio desempenho e o de seus concorrentes, não se dando em abstrato:

> Eu tenho uma chance. É só eu me esforçar até eu conseguir. [...] Eu melhorei; eu estou crescendo. Não é como se eu tivesse diminuindo o meu conhecimento; está aumentando. Então, um dia, vai. (PAULO, 19, Alfa, noturno)
>
> Você percorre um caminho que vai desde o curso que precisa de uma nota menor [...] até o penúltimo, que é o Direito. [...] Só que para você sair do Direito, e chegar em Medicina, é um caminho três vezes maior do que o que você percorreu para chegar até no Direito. [...] Então, assim, só para chegar até o Direito, eu já tive que ralar muito. E mais ainda para chegar nesse nível de competir com quem já está ali, à beira da Medicina. [...] Tem sido um crescimento progressivo, [...] a cada ano eu me sentia mais confiante; eu olhei para mais questões e conseguia resolver mais coisas. (FABIANA, 23, Alfa, matutino)

Para certos jovens, particularmente aqueles com mais experiência em cursinhos e processos seletivos, ou com uma escolarização pregressa bastante orientada ao vestibular, essas escolhas vocacionadas são alimentadas por uma leitura bastante informada sobre as possibilidades de acesso. São vestibulandos que não estão jogando no escuro, uma vez que informação é fundamental para exercer tal ofício. A título de ilustração, Douglas e Fabiana pesquisaram previamente qual é o desempenho das instituições de educação superior (IES) em avaliações em larga escala: *"Eu ia lá procurar, onde é que ela está no* ranking *do MEC. Porque se ela não tivesse uma avaliação boa, você podia pagar tudo, eu não ia"* (Fabiana), *"Tem um* ranking *de Medicina que, tipo, mostra a diferença da qualidade do curso para a Católica e*

a UnB; a diferença é gigante, então eu prefiro ficar na UnB" (Douglas). Não por menos, eles sabem estimar qual é a nota de corte em cada instituição, conhecem os componentes de sua própria nota e o quanto precisam aperfeiçoar para alcançar a meta. Douglas, aliás, considera a possibilidade de migrar para São Paulo caso ingresse na USP por esta ser *"a melhor do Brasil"* e estabeleceu uma ordem de prioridades:

> Tudo depende da minha nota. [...] Se eu tiver uma nota absurda de alta, que eu preciso tirar 700 em tudo,[9] eu vou para a USP; eu acho que eu consigo. [...] Se eu tiver uma nota "mais ou menos", eu entro para a UnB. Se eu tiver uma nota baixa, eu entro para a UFG [Universidade Federal de Goiás]. O importante é entrar esse ano. (DOUGLAS, 19, Alfa, matutino)

Um contraste interessante ocorre entre Mateus e Fabiana. Colegas da mesma turma no cursinho Alfa, ambos estão integralmente dedicados aos estudos e aspiram o ingresso em Medicina. Eles se distinguem quanto à instituição que miram: ele foca a Universidade Católica de Brasília (doravante denominada "Católica"); ela, na Escola Superior de Ciências da Saúde (ESCS). Por ter frequentado o ensino médio em colégio particular, Mateus não tem direito a concorrer por alguma modalidade de cotas no Sisu, fato que reduz brutalmente suas chances de ingresso em uma IES pública, especialmente em curso tão concorrido. Porém, por ter renda familiar baixa, *"que os meus amigos que fizeram o ensino médio comigo não têm"*, o rapaz está habilitado a concorrer pelo Prouni como bolsista integral. Logo, a condição socioeconômica de Mateus o coloca, enquanto vestibulando, em uma posição intermediária – menos privilegiado que seus pares do ensino médio e mais preparado que seus pares do cursinho –, a partir da qual ele traça uma estratégia que visa potencializar os ganhos de sua situação ambivalente. Fabiana, por sua vez, é egressa da rede pública, está desde 2013 tentando ingressar e acompanhou a adoção gradual da Lei de Cotas. Seu foco na ESCS se dá não só pela qualidade aferida como também *"por conta das cotas"*, que tornavam tal instituição mais próxima de sua realidade social, em sua opinião. São as cotas que permitem a Fabiana aspirar uma IES pública, da mesma forma que é o Prouni que alimenta em Mateus o sonho de estudar na Católica.

Nem todos os planejamentos, no entanto, sustentavam-se em um cálculo tão informado dos meios de ingresso. Na entrevista, Lavínia contou que sonha em cursar Medicina em uma instituição pública, preferencialmente a ESCS. De início, demonstrou não cogitar alternativas a esse plano. Mais adiante na conversa, afirmou que aceitaria ingressar em outros cursos, assim como em instituições privadas. Também não parece ter noção da concorrência para entrar em Medicina em uma instituição do quilate da ESCS – apesar de sua nota no último Enem não ter chegado perto de 700, desempenho reconhecido por ela como insuficiente, a moça foi assertiva ao dizer que via chance de entrar já no próximo processo seletivo. Ademais, Lavínia tem uma rotina bastante atarefada: na parte da manhã, frequenta outro

[9] As notas no Enem variam, em tese, de 0 a 1.000 para cada uma das quatro provas objetivas (Linguagens e Códigos; Matemática; Ciências Humanas; e Ciências da Natureza). Há também a prova de Redação.

cursinho popular, igualmente localizado na região central da cidade; de tarde, o cursinho Alfa[10] – ao todo, gasta mais de três horas diárias com transporte público. Caso não ingresse no ensino superior, Lavínia afirmou que, para o semestre seguinte, pretende renovar a matrícula nos dois cursinhos populares e ainda conseguir um emprego; questionei como ela acomodaria essas três atividades em sua rotina e ela não soube responder. Na mesma linha, a moça externou os planos de cursar Medicina e trabalhar simultaneamente; novamente, perguntei como ela pretenderia conjugar um curso em tempo integral com o emprego: *"Não sei... ou não trabalharia."* Essas contradições, caracterizadas por algum irrealismo, contrastam com os planejamentos de pares que, assim como ela, almejam cursos concorridos e apresentam planos bastante concretos quanto às possibilidades de sucesso ou fracasso. No caso dela, parece não haver grande capacidade de se projetar muito à frente.

Mais até do que Lavínia, Ivan parecia desconhecer os mecanismos de admissão e declarou não ter interesse em concorrer pela política de cotas (embora tivesse direito a três dos quatro critérios da Lei n. 12.711/2012). Para ele, o diploma universitário é um meio de se credenciar para a carreira policial de nível superior (*"Desde criança, eu sou louco, louco, pela Polícia Militar."*). Porém, a vontade de cursar uma faculdade pensando no futuro disputa com o anseio de já estar no mercado de trabalho. Não é fácil deduzir a partir de sua entrevista qual plano vem primeiro, na medida em que todos estão à mercê das oportunidades que surgirem. Ingressando no nível superior, sua aspiração é o curso de Gestão de TI, ancorado em sua predileção desde a infância por jogos eletrônicos. Questionado sobre em qual universidade prefere estudar, respondeu: *"Olha, a que eu vi que tem foi só a Unip [Universidade Paulista], até agora. Tipo, se eu não me engano, a UDF [Centro Universitário do Distrito Federal] também tem, mas eu não pesquisei muito. Foi a primeira que eu vi, na Unip; eu falei: 'Eu vou fazer e tal.'"* Ele complementa que não tem interesse em estudar na UnB *"porque não tem o curso que eu quero, né, que é TI. Tem, eu acho, que é Ciência da Computação; um curso, assim, que é diferente."* Interessante notar como as respostas de Ivan manifestam mais impressões do que informações propriamente ditas.

Outro jovem que também apresentou suas aspirações com pouca convicção foi Gabriel. Quanto às escolhas de carreira, o rapaz se mostrou em dúvida entre Administração e Direito. A primeira, entendida como uma porta de entrada para concursos públicos, é cogitada em virtude de sua experiência em uma agência bancária; a segunda, por incentivo de uma série televisiva sobre direito penal, que tem como protagonista uma advogada negra bastante determinada, que serviu de inspiração para o jovem.[11] Porém, o fiel da balança

[10] Como ela não estava contando que fosse ingressar no cursinho Alfa, por conta da seletividade do exame de admissão, matriculou-se em outro cursinho no contraturno, por garantia. Tendo conseguido os dois, resolveu conciliar a agenda e demonstrou apreciação por ambos, não tendo ressaltado dificuldades para acompanhar as aulas e os conteúdos.

[11] Trata-se da série estadunidense "Como defender um assassino" ("How to get away with murder"), criada por Peter Nowalk e transmitida pela emissora ABC entre 2014 e 2020. A protagonista da série é interpretada pela atriz Viola Davis (1965-).

seria o que seu desempenho permitisse: *"Eu não sei; assim, Administração, eu acho mais fácil, né, de conseguir."* A respeito das instituições de ensino superior, também não delimitou sua prioridade: *"Queria muito ou Católica ou a UnB, né? Porque é as melhores. Mas, assim, a que vim, está ótimo."* Para obter uma vaga, o rapaz relatou que tentaria qualquer uma das políticas de acesso: *"Eu vou tentar pelo Sisu, pelo Prouni, pelo Fies. [...] Vou tentar tudo; o que vim, está bom."* Desconhece o modo de funcionamento da política de cotas ou referências das notas de corte em cada curso ou instituição. Mesmo assim, conta com um desempenho satisfatório no próximo Enem (*"Só coisa boa, se Deus quiser!"*) e vê chances de ingressar em algum dos cursos pretendidos.

De modo similar, Camila justificou sua opção por Pedagogia a partir de um misto de vocação e praticidade. Por um lado, embora não tenha deixado de reconhecer a desvalorização da profissão, ancorou sua escolha na identificação com a área de educação e na vontade de ser professora (*"A minha educação foi uma coisa, assim, que eu lembro de todos os detalhes, que eu lembro de toda a minha trajetória. É uma coisa, assim, que eu quero poder ser professora, ajudar meus alunos e tudo."*). Por outro lado, revelou que a opção pela carreira se dava também pela facilidade de ingressar nesse curso. Questionada se estaria disposta a mudar de opção, respondeu: *"Não, não. Porque até que o meu curso, assim, como ele não é muito concorrido, aí eu não penso."* Isso se justifica pela pressão que Camila sente, em razão de diversos exemplos de sucesso escolar na família: as irmãs por parte de pai cursando nível superior, o irmão por parte de mãe matriculado em escola particular e o já mencionado primo Paulo dedicando-se integralmente ao ofício de vestibulando no cursinho Alfa. Enquanto Paulo não enxerga outra possibilidade que não Direito na UnB, Camila expõe que *"a questão de entrar na faculdade ainda é uma coisa que eu quero"* e que *"não posso terminar essa vida sem entrar na faculdade"*. Cursar uma graduação, para Camila, é uma aspiração maior do que o curso propriamente dito. Já para Paulo, não existe *"fazer uma faculdade"*, existe *"cursar Direito na UnB"*.

Essas falas nos remetem ao caso de Irene relatado na tese de Jaqueline Kalmus (2010, p. 83): para a participante, oriunda de uma camada social desprivilegiada, "o jeito é fazer o que dá", e não o que se quer. Ao mesmo tempo, também corroboram as conclusões de Pierre Bourdieu (2017, p. 350) a respeito da necessidade que se torna virtude: "A necessidade impõe um gosto de necessidade que implica uma forma de adaptação à necessidade e, por conseguinte, de aceitação do necessário, de resignação ao inevitável." Ora, se para Ivan não faz diferença qual graduação cursar, uma vez que o importante para ele é prestar um concurso público, por que ser tão criterioso quanto à escolha de Gestão de TI na Unip sobre Ciência da Computação na UnB? Por que não optar por uma universidade pública, já que lhe custará menos que uma particular? Provavelmente porque, ao tomar essa decisão, ele arranja uma justificativa para não concorrer à UnB e, assim, dispensar essa opção que lhe demandaria muito mais esforço do que ele poderia investir. O mesmo se aplica à escolha de Camila por Pedagogia: sua motivação se dá por vocação ou por conveniência? Será que a baixa concorrência do curso não é razão suficiente para lhe despertar um "gosto natural",

intrínseco, pela docência? Com Gabriel, idem. A certa altura da conversa, ele revelou:

> Hoje em dia, eu vejo assim, que as pessoas correm muito atrás do ensino superior e tal e que tem que ter o ensino superior. Mas eu acho que, hoje em dia, o curso técnico está ganhando muito dinheiro. Se você tem um curso técnico, ganha também; pode ganhar muito dinheiro; ganha até mais que alguém que tenha nível superior. (GABRIEL, 19, Gama, sabatino)

Por mais que essa opinião possa servir de baliza para Gabriel se orientar nas escolhas profissionais pós-ensino médio, ela não encontra lastro na realidade. Como já demonstrei no Capítulo 5, o Brasil – e, em particular, a capital federal – são locais onde os retornos econômicos médios para o trabalhador de nível superior são bastante superiores aos de quem tem nível médio – em âmbito nacional, essa relação é 2,31 vezes maior para quem tem diploma de graduação, em média, comparada a uma razão de 1,43 no conjunto dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), segundo o relatório **Education at a Glance** (OECD, 2020, p. 97). No entanto, a crença de que o curso técnico possa ser mais recompensador lhe fornece uma justificativa para não encarar a disputa acirrada para ingressar em universidades gratuitas, de prestígio, como a UnB. Trata-se da escolha do possível. Para outros jovens, porém, que investem no ofício de vestibulando com elevadas ambições no sistema educacional, a escolha não é, obviamente, pelo impossível, mas sim por forçar os limites das possibilidades, inaugurando em sua geração o acesso a universidades antes inacessíveis. Como saber se essa escolha é possível? Arriscando. Um itinerário desafiante e custoso, sem dúvida, e que demanda muito conhecimento sobre o jogo.

6.2.2.2 Vivendo e aprendendo a jogar

No capítulo anterior, enfatizei que esses jovens e seus pares compõem uma primeira geração familiar a alcançar os bancos universitários. Agora, desenvolvo esse argumento para refletirmos sobre as consequências dessa rede de relações sociais na conquista de seus objetivos. Compor uma primeira geração não significa ser, eles mesmos, o caso pioneiro. A indagação sociológica não reside em narrar as experiências do primeiro e único indivíduo da família a chegar lá, mas sim em interpretar uma mudança estrutural em curso, que afeta, modifica e transforma as experiências da coletividade. Nesta pesquisa, quase todos os sujeitos convivem em seus círculos sociais com exemplos concretos de sucesso na transição médio-superior, quer seja entre irmãos mais velhos, colegas de sala ou amigos da vizinhança. Esse ponto reforça a observação de Eduardo Bonaldi (2015, p. 274) a respeito da relevância do capital social nas trajetórias juvenis, uma vez que tais redes atuam como instâncias de socialização secundária "que apresentam aos jovens determinados cursos de ação ou certas possibilidade de acesso a determinadas instituições", os quais, por sua vez, deflagrarão opor-

tunidades e dinâmicas importantes para o prolongamento da escolarização ou a inserção no mercado de trabalho.

Comentei anteriormente que os poucos jovens entrevistados com passagem por escolas particulares – não por acaso, os mesmos cujas famílias são mais escolarizadas – tendem a desenvolver uma aptidão precoce para enfrentar os desafios do vestibular. Para estes, não é possível precisar quando decidiram cursar uma graduação, pois lhes parece que esta decisão sempre esteve tomada, como uma decorrência natural de sua inserção em uma família escolarizada. Mateus, por exemplo, afirmou que nunca lhe passou pela cabeça *"ter só o ensino médio completo"*, de tal modo que, como premissa que é, o que está em jogo para ele é quando ingressar no ensino superior e para que curso. Catarina também não soube dizer quando se interessou por fazer uma faculdade. Mais que isso, ela sempre teve como prioridade a UnB e contrasta sua aspiração à do irmão mais novo, considerado por ela como *"muito relapso com estudo"*, pois recusou a UnB mesmo tendo nota para ingressar e preferiu uma bolsa integral do Prouni na UDF, em razão de menores carga horária e grau de dificuldade. Em sua visão, ela foi levada a aspirar o nível superior, incorporando tal disposição desde criança:

> Na minha vida, eu sempre fui voltada para estudo. Então, tipo, mesmo que eu não tivesse uma consciência, a faculdade sempre foi um assunto. Tipo: "O que você quer ser quando você crescer?" [...] Eu sempre quis fazer o ensino superior. Tipo, eu não sei se eu quis, mas eu sempre tive muito claro que eu ia fazer. Não sei se foi um querer meu, [se] me foi imposto e eu aceitei. (CATARINA, 19, Alfa, matutino)

Aqui se diferencia, novamente, quem vem construindo o ofício de vestibulando desde cedo, ainda na escola, e quem se vê obrigado a aprendê-lo após a conclusão do ensino médio. No primeiro grupo, vê-se que para Catarina e Mateus as elevadas expectativas se colocam com bastante força em razão de seus históricos escolares. Por ter concluído o ensino médio em uma escola particular renomada, Mateus ouve elogios entre a turma do cursinho Alfa (*"O pessoal fala: 'Nossa, você veio de tal colégio, você deve ser muito inteligente'."*), o que, para ele, não gera incômodo porque ele concorda com a avaliação dos colegas. Da parte de Catarina, a situação é parecida. Na entrevista, ela contou que foi considerada como *"a melhor aluna da escola"*, quando ainda estudava na rede privada, tendo se destacado em inúmeras ocasiões. Comparando-se com os colegas do cursinho, Catarina nota vantagens em sua formação de base: *"Porque o pessoal que está aqui, no [cursinho Alfa], tipo, tem uma dificuldade imensa, em educação de base. E eu tenho uma base muito boa."* O desempenho acima da média na escola e no cursinho faz com que ela coloque bastante pressão sobre si mesma. Há uma ideia implícita de que, se eles são tão bons quanto pensam, devem ser capazes de prová-lo; devem ter mérito, portanto.

Em contrapartida, para quem compõe o segundo grupo – jovens que desenvolvem o ofício de vestibulando após a conclusão do ensino médio – uma rede de apoio apresenta-se

como fundamental para motivar, amparar e informar os jovens a respeito dos meios de se passar no vestibular. Na dissertação de Ricardo Silva (2009), fica evidenciado que o conhecimento sobre programas do governo federal (no caso, Prouni e Fies) é dependente das condições socioeconômicas e culturais de origem, bem como das relações sociais estabelecidas na escola e para além dela. Nesta pesquisa, idem. É por intermédio de amigos, irmãos, professores e colegas que estes jovens reúnem subsídios para construir-se enquanto vestibulandos. Se, anteriormente, enfatizei a importância do cursinho no engajamento em uma rotina de estudo, agora realço a relevância que os pares e familiares têm na aquisição de um conhecimento prático sobre as regras do jogo, o que nos obriga a retomar o conceito de *suporte* (vide Subseção 5.4.2 do Capítulo 5).

Isso significa dizer que amigos, colegas, irmãos e conhecidos atuam como fonte de inspiração e sabedoria para lidar com o processo de preparação para o vestibular, a rotina de vestibulando e a escolha do curso e da universidade. A título de ilustração, Graça não frequenta nenhum cursinho e procura manter uma carga de estudos por conta própria, em paralelo a um "bico" como monitora de transporte escolar. Para manter a motivação, seus amigos que ingressaram na UnB a levam para passear pelo *campus* e participar de eventos acadêmicos; por vezes vão juntos visitar o Palácio Itamaraty[12] na perspectiva de cultivar seu sonho de se tornar diplomata. No decorrer das entrevistas, foram recorrentes as menções ao apoio que os jovens recebem de amigos e colegas, particularmente daqueles que servem como exemplos de sucesso e, assim, tornam-se provedores de informações e experiências concretas de como funciona o processo seletivo, o ingresso e a vivência universitária; e fonte de inspiração para seus sonhos:

> O que mais me ajuda... são os meus amigos, né? Porque eles estão ingressados na universidade. Então eles me ajudam a ter uma maturidade de saber como que é, de fato, a universidade. [...] Então isso me motiva mais, porque eles me preparam para estar lá dentro. (JOANA, 19, Beta, noturno)

> O que mais me ajuda é ver as pessoas já na universidade. Que eu querer chegar lá e estar no mesmo lugar que elas, essa é uma motivação para mim. [...] De certa forma, todo mundo merece um ensino superior. Todo mundo merece conquistar as coisas na vida. Então, isso... eu acho que isso que é o que me ajuda a estudar. (GIULIA, 21, Alfa, vespertino)

No outro lado do espectro, também nesse aspecto se percebe o peso de não ter conhecidos com nível superior ou de ter obtido uma base escolar insuficiente. A única referência familiar na vida de Ivan, por exemplo, é a mãe, que completou até o ensino fundamental. Além dela, ele não conta com mais ninguém: do lado da família, havia cortado relações com seus parentes da Bahia; do lado dos pares, não chegou a fazer amizades, pois sua passagem pela escola foi curta e conturbada, marcada por retenções, evasões e a frequência à EJA nos

[12] Localizado na Esplanada dos Ministérios, na capital federal, o Palácio Itamaraty é a sede do Ministério das Relações Exteriores.

ensinos fundamental e médio. Ao longo da escolarização, tampouco pôde contar com o acompanhamento da mãe e, hoje, ressente-se de não ter tido os incentivos necessários para se conscientizar sobre os desafios da transição para a vida adulta (*"Nunca tive ninguém presente, nunca tive ninguém para puxar a minha orelha. Sempre tive mordomia. A minha mãe sofria bastante para me dar as coisas, e eu nem aí."*). É possível afirmar que a entrevista foi bastante informativa até pela brevidade das respostas que Ivan fornecia, muitas vezes denotando certo desconhecimento das temáticas que abordamos ao longo dos pouco mais de trinta minutos de conversa. Diferentemente de Paulo ou Beatriz – colegas de cursinho, também de famílias pouco escolarizadas –, Ivan parece radicalmente distante do universo escolar. Até mesmo sua inscrição no processo seletivo do cursinho Alfa foi casual: o rapaz descobriu sua existência por meio de um anúncio na televisão no último dia de inscrição. E é dentro dessa instituição, aos 21 anos de idade, que o jovem toma conhecimento, pela primeira vez, de como ingressar em uma faculdade, tendo um acúmulo de defasagens educacionais para sanar.

Ainda que não tão distantes do universo escolar, é frequente os jovens se queixarem de lacunas na formação que não puderam ser preenchidas pelos pais ou na escola. Em muitos casos, e isso nos remete ao que discuti no início do capítulo, eles sentem que lhes falta preparo para lidar com as informações. Não é que não soubessem dos meios para ingressar em uma universidade, mas sim que não sabiam exatamente o que fazer com essa informação, como proceder, como se planejar. Kátia diz: *"No ensino médio, por exemplo, tem o PAS, que é o Programa de Avaliação Seriada. Você 'caga' para aquilo; tipo, a maioria dos alunos."* Igualmente, Giulia conta que, diante da cobrança de taxa para se inscrever no mesmo programa, os estudantes não viam necessidade em tal investimento porque não estavam sensibilizados para a relevância dessa via de acesso à UnB: *"Eu não tinha dinheiro, e nem o meu pai, e eu também não me interessava. E os professores falavam, mas era aquela coisa: 'Ah, faz.' Tá, faz. Mas, e aí? Qual a importância disso para a minha vida?"*. Ou no depoimento de Tales: *"As pessoas falavam, mas não explicavam o que era: 'Faz o PAS, que é importante.' Mas ninguém sabia o que era. Muitas pessoas perdeu a chance de fazer por conta disso."*

No decorrer de suas trajetórias de vida, os jovens percebem que a transição médio-superior não está garantida. Agora, mais do que nunca, precisarão assumir determinados caminhos e, para tal, espelham-se em suas próprias trajetórias e na de seus colegas. Com base nas entrevistas, percebo o quão fundamental é o jovem contar com exemplos de sucesso na transição. Embora a existência deles não seja salvaguarda do acesso, os casos concretos lhes conferem um senso de realidade na busca por uma vaga. Ao invés de ser apresentada como algo abstrato (*"fazer uma faculdade"*, *"só coisa boa, se Deus quiser!"*), essa aspiração passa a ser mais apurada, fundamentada, planejada. Nesse sentido, o capital social dessa nova geração de vestibulandos mostra-se como essencial para a aquisição de conhecimento sobre os processos seletivos, o desenvolvimento de habilidades para o exercício do ofício de vestibulando e a incorporação de predisposições que posicionem o vestibular como uma meta a ser cumprida. Ainda, a importância desse tipo de capital pode, até certo ponto, compensar

lacunas de outros tipos de capital – o econômico e o cultural – que eventualmente faltem em seus meios familiares.

6.2.3 Negociar um projeto familiar

Enunciar os jovens entrevistados como representantes de uma primeira geração que alcança, ou luta para alcançar, os bancos universitários não deve servir para escamotear os custos e dificuldades desse processo. Sem resvalar para uma romantização, a jornada de cada um deles é penosa e de desfecho incerto. O apoio familiar, longe de estar dado, é negociado, pois a experiência de ocupar essa posição incerta entre a saída do ensino médio e a entrada no ensino superior "não tem lastro em repertório familiar", como descrevem Abramo, Venturi e Corrochano (2020, p. 536). Para muitos pais e mães, esse tempo de espera entre os dois níveis de ensino é pouco compreensível e, assim, pouco legitimado. Daí decorrem as pressões para que ingressem no mercado de trabalho, reproduzindo escolhas que teriam sido tomadas pela geração anterior diante dos mesmos impasses.

Se, no capítulo anterior, organizei os sujeitos de pesquisa em dois grandes grupos – os que exercem e os que não exercem atividade remunerada –, agora retorno a essa classificação para descortinar sobre quais bases tal decisão de trabalhar ou não se sustenta. Ressalto a importância do trabalho remunerado não por ser o único elemento a ser negociado entre os jovens e seus familiares, mas sim por ser bastante representativo das tensões que envolvem a passagem para a vida adulta. Acordos existentes em torno da moratória do ingresso no mercado de trabalho, ou as pressões para que o jovem colabore para a renda domiciliar, sintetizam dilemas que podem ou não colocar em xeque o ofício de vestibulando. O primeiro passo é entender se o acesso ao ensino superior é uma meta exclusiva do indivíduo ou se, também, pertence ao coletivo da família.

6.2.3.1 Quando o vestibular é uma meta familiar

Transformar o acesso ao ensino superior em um objetivo da família, e não apenas do indivíduo elegível, é fundamental para que o candidato tenha sucesso na transição médio-superior; esse suporte é tão ou mais importante em contextos socioeconômicos desfavorecidos, em que as condições sociais para o acesso não estão dadas e dependem da participação ativa não só do jovem, mas também dos membros da família. Essas conclusões são de Kim e Schneider (2005) para a sociedade estadunidense. Inspirados pelos estudos de James Coleman acerca do capital social, os autores cunham o conceito de "alinhamento de ambições" (p. 1.183) para se referir a uma rede de expectativas em torno dos jovens que promova o prolongamento de sua escolarização, ao permitir uma correspondência entre o que o indivíduo espera para si e o que a família espera para ele. Se estão *alinhados*, há uma confluência de forças e de disposições para o cumprimento desse objetivo.

Embora esse quadro teórico não seja propriamente novo e remeta aos primórdios dos estudos sobre a associação entre nível socioeconômico e sucesso escolar,[13] ele parece ter sido resgatado em face da recente inclusão de novos públicos ao ensino superior em diversas partes do mundo. Também por não se constituir como uma etapa obrigatória, a continuidade dos estudos em nível de graduação envolve decisões, por parte do indivíduo e sua família, em uma fase da vida em que a universidade não necessariamente é o caminho mais óbvio ou prioritário. Um exemplo desses impasses é a pesquisa de Patricia Ames (2013) a partir de jovens mulheres das áreas rurais do Peru, para quem o acesso ao ensino superior é uma novidade das últimas duas décadas. Para essas moças, optar pela via da graduação implica adquirir maior grau de autonomia e independência financeira, bem como romper com uma série de representações sociais construídas sobre elas: da maternidade, da ruralidade e, no caso das mulheres indígenas, da etnicidade. As mães, ao se alinharem às perspectivas das filhas, entram em conflito com o lugar social que elas mesmas ocuparam. Conclui a autora que esse apoio representa um projeto compartilhado e intergeracional de confrontar as desvantagens estruturais e o pouco suporte institucional que as moças recebem.

Entre os entrevistados desta pesquisa, a necessidade desse alinhamento também se faz presente e, para todos deles, é negociado. Ademais, mesmo quando mães, pais e/ou irmãos alinham-se ao projeto de o jovem ingressar em uma graduação, nem sempre esse apoio é legitimado por outros membros da família ou do entorno do jovem. O caso de Fabiana é ilustrativo disso. Em anos anteriores, ministrava aulas particulares em uma carga semanal intensa. Percebendo-se relativamente estagnada nos estudos, conversou com os pais que precisaria reduzir a jornada de trabalho e passou a assumir a quantidade mínima de aulas que lhe proveria uma renda suficiente para cobrir passagens de ônibus e refeições: *"Hoje, os meus pais, eles me apoiam 100% no que eu quero; o que não foi sempre assim até um tempinho atrás."* Mesmo com esse apoio do núcleo familiar para superar lacunas de formação e concorrer a uma vaga no curso de Medicina – saga que, à época da entrevista, já completava cinco anos –, Fabiana convive com críticas indiretas da família extensa, que insistentemente a compara com primos que já trabalham ou cursam uma faculdade particular: *"Às vezes, eles nem falam nada. É só, tipo assim: 'Ah, a minha filha está se formando o ano que vem, em Arquitetura. Vai ser uma arquiteta* top*, não sei o quê, e não sei o quê.' E fica aquela coisa: 'Ah, porque o meu filho já trabalha.'"* Por vezes, esses episódios desembocam em conflitos abertos que resultam em brigas e choro. Não à toa, Fabiana reconhece que coloca muita pressão sobre si mesma e pensa em desistir todos os dias. Ao mesmo tempo, reconhece que, independentemente do desempenho que obtiver nos processos seletivos, ainda contará com a compreensão da família e a segurança de que *"eles realmente compraram"* o projeto.

[13] Um conceito bastante profícuo nessa área é a noção bourdieusiana de "boa vontade cultural", a qual pode ser definida como "a docilidade, o esforço e a tenacidade com que as classes médias se entregam ao trabalho de aquisição da cultura legítima para compensar as desvantagens relativas decorrentes de um capital cultural limitado" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 66).

Essa tensão entre o suporte familiar a uma rotina de estudos que permita aspirações mais ambiciosas e a pressão para ingressar no mercado de trabalho nem sempre está resolvida. Os arranjos familiares em torno da meta de ser aprovado no vestibular são provisórios e dependem de inúmeros fatores: condições socioeconômicas da família, perspectivas de sucesso por parte do jovem, tempo desde a conclusão do ensino médio, percepção de que o jovem está realmente engajado nos estudos, etc., sendo que essas tensões não parecem solucionadas nem mesmo entre aqueles de famílias mais escolarizadas. Douglas, por exemplo, contou que ouviu de sua mãe que, se ele trabalhasse, ajudaria muito em casa porque *"ia dar uma afrouxada nas contas"*; no entanto, ela também reconhece que *"a prioridade da sua vida tem que ser o estudo"*. Para quem não tem uma nota baixa, essa priorização é facilmente justificada. O mesmo acontece com Catarina (que, por sucessivas vezes, chegara bem perto de ser aprovada) e Mateus. Este não enfrenta pressão familiar para que troque os estudos pelo mercado de trabalho. No máximo, ouviu de seu pai que desistisse por um tempo, arranjasse um emprego público e utilizasse o salário para custear um curso particular de Medicina – sugestão considerada ultrajante por ele e por sua mãe. Tanto a mãe quanto a irmã estão cientes das dificuldades de se encarar o vestibular para cursos competitivos, de modo que os custos econômicos e emocionais do processo estão previstos na organização domiciliar:

> [Minha mãe] entende que Medicina é difícil; ela sabe que para passar em Medicina tem que ter muito esforço. Não é de primeira, sempre. Ela sempre acha que cursinho é uma realidade. Então, ela é muito, assim... ela sabe a realidade de quem quer Medicina, não é aquela pessoa que acha que, "com fé", você vai passar. (MATEUS, 20, Alfa, matutino)

Vê-se que a negociação que Mateus teve de realizar em casa também foi influenciada pelo curso escolhido. Não é *"qualquer curso"*; é Medicina. Tanto a irmã, estudante de Letras no Instituto Federal de Brasília (IFB), quanto a mãe, vendedora com graduação em Recursos Humanos, sabem da especificidade dessa carreira. O elevado (e inviável) custo de se de pagar uma IES privada para cursá-la coloca ainda mais pressão para que Mateus tenha um desempenho suficientemente alto para competir por uma vaga no setor público ou por uma bolsa integral de estudos. Situação parecida ocorre com Beatriz, com o diferencial de que ela pretende cursar Odontologia, outro curso elitizado que demanda, além das mensalidades, no caso do setor privado, o custeio de uma série de materiais complementares. Prestes a completar dois anos desde a conclusão do ensino médio, Beatriz denuncia que, além da mãe, *"não tem muita gente que te apoia"*. Quanto ao pai, em um primeiro momento ele acreditava que era melhor ela *"entrar logo numa particular"* e *"deixar a UnB para outra oportunidade"*, mas, ao perceber que o sonho da filha é se tornar dentista, entendeu que o melhor caminho, de fato, seria ingressar em uma universidade pública. Logo, Beatriz conta com apoio para frequentar aulas no cursinho Alfa à noite, enquanto trabalha em uma clínica veterinária durante o dia. Porém, a demora para ser admitida joga contra seu projeto, ao reduzir seu

poder de barganha perante a família. Outras formas de negociação que explicitam o elemento temporal aparecem nos seguintes relatos:

> Minha mãe, ela me apoia muito, mas ela me deu um prazo. Ela falou: "Você tem até o vestibular do ano que vem para passar; se você não passar, infelizmente, você vai ter que procurar um emprego." Então, eu tenho esse ano, e o vestibular do ano que vem, para tentar. Caso contrário, eu vou ter que trabalhar e estudar. (PAULO, 19, Alfa, noturno)
>
> Minha mãe, ela sempre foi "de boa", ela nunca fez muita pressão. [...] Isso a gente já combinou: eu vou tentar o curso, assim que eu terminar o curso, eu vou procurar emprego e tal. [...] Às vezes, pesa um pouco, porque a gente está pagando... porque antes a gente morava numa casa própria, aí ela se separou e a gente foi morar de aluguel. (KÁTIA, 21, Alfa, vespertino)

Para ambos, que têm a UnB como prioridade, há um combinado em torno de um prazo para a dedicação integral aos estudos. Nem sempre essas regras são explicitamente anunciadas. Questionada se a família apoiaria mais um ano de cursinho, Jussara respondeu: *"Sim, me apoiaria, com certeza, sem dúvida nenhuma."* E se precisasse de mais um ano? *"Aí vem a questão, né? Então, eu não sei o que... eu não consigo imaginar o que eles poderiam falar. Talvez, eles poderiam me propor para poder entrar na faculdade particular, né?"* Mesmo implícito, esse prazo não deixa de ser um fator de pressão pelo cumprimento da meta, reforçando o caráter coercitivo do ofício de vestibulando. Mais do que estar estudando, é preciso fazer prova disso, justificar a posição que se ocupa.

No depoimento de Giulia, essa questão se coloca de uma maneira bastante interessante. Com a mãe desempregada, a moça, sendo a primogênita de quatro irmãos, sente-se compelida a trabalhar. Por isso, conseguira um emprego na alfaiataria, com jornada de 40 horas semanais. Mas, percebendo que não podia se dedicar aos estudos, sentiu-se estagnada e em crise – foi quando vivenciou o *"choque de realidade"* descrito anteriormente. Ao pedir demissão da alfaiataria, procurou por um emprego que lhe permitisse estudar: *"Não consegui nada no Enem. Eu não estudei, eu não me preparei, eu só fui fazer e não consegui nota. E aí, esse ano, eu falei: 'Não, eu preciso arrumar um trabalho que me deixa estudar, porque senão eu não vou conseguir entrar para o curso que eu quero.' "* Trabalhar é uma premissa, algo inescapável para ela aos 21 anos de idade. Após essas mudanças, ela se dedica na parte da manhã a uma posição de jovem aprendiz em uma grande companhia privada e segue para o cursinho na parte da tarde. Cumprir alguma atividade remunerada é parte da negociação, mas, ao que parece, está longe de ser seu objetivo: *"Não sei se eu quero me efetivar lá ainda, porque eu acho que não é minha vocação. [...] Não estou procurando outros trabalhos, não, eu estou tranquila; porque lá a minha carga horária me deixa estudar."*

Finalmente, alguma negociação acontece mesmo quando o vestibular não é uma meta familiar. De todos os entrevistados, Luana é o único caso de vestibulanda que não conta com apoio familiar, com exceção de sua irmã mais velha, que já não coabita na residência. Em realidade, sua aspiração de acessar o nível superior ocorre apesar de sua mãe, que atua

deliberadamente contra o projeto. Segundo Luana, ela escuta da mãe que *"quando eu era só para estudar, eu escolhi não estudar"*. Concluído o ensino médio, a expectativa era a de que a moça se dedicasse ao trabalho, de modo que qualquer aspiração de ingressar no ensino superior deveria ser arcada por sua própria conta. Em decorrência de uma relação conflituosa com a mãe, mencionada diversas vezes ao longo da entrevista, Luana buscou alguma autonomia financeira ainda no ensino médio. Por ter trabalhado em condições bastante precárias (*"Sugava toda a minha energia"*), resolveu se ausentar do mercado por um tempo para se dedicar aos vestibulares. Foi aí que se sentiu bastante pressionada para que voltasse a trabalhar, na medida em que nem sequer encontrava em casa um ambiente para estudo: *"Questão da minha mãe: ela está o tempo todo falando, né? Ela não entende que a gente precisa de um espaço para estudar."* A saída foi costurar um arranjo que lhe possibilitasse as duas vias: engajar-se na rotina de vestibulanda para cumprir seu projeto pessoal sem deixar de trabalhar para corresponder às expectativas da mãe. Com isso, conseguiu um emprego com jornada de 30 horas semanais que lhe possibilitasse arcar com as contas domiciliares e gastos pessoais, além de conciliar com a rotina de estudos. Matriculada no cursinho Beta à noite, Luana constrói seu próprio caminho para acessar o ensino superior: *"Depois que eu comecei a trabalhar, que eu estou ajudando em casa, e que a minha mãe vê que eu estou estudando, ela está, tipo: 'Deixa, vai no seu tempo', né? Mas, agora, eu estou mais nisso: 'Concentra no seu tempo, e vai nele.'"*

6.2.3.2 Desocupação: moratória ou desemprego?

Nove jovens não exercem atividade remunerada, entre os vinte entrevistados. A não participação no mercado de trabalho (tecnicamente chamada de "desocupação") agrupa cenários díspares. Ao que interessa a esta pesquisa, duas condições são especialmente valiosas para se compreender a experiência dos jovens entrevistados: o *desemprego* e a *moratória*. De um lado, parte dos jovens – Igor, Lavínia e Tales – estão desempregados porque, embora desocupados, tomam providências para conseguir um emprego, que, aliás, pode vir a ser prioritário sobre os planos de estudo. De outro lado, outros jovens – Camila, Douglas, Kátia, Joana, Jussara e Paulo – encontram-se em moratória, isto é, negociaram com a família o não exercício de atividade remunerada, conforme exemplifiquei na seção anterior. Há, ainda, um grupo intermediário – composto por Catarina, Fabiana e Mateus – que trabalha em jornadas reduzidas ou irregulares, com o fim exclusivo de custear alguns gastos do dia a dia; na prática, também se encontram em um tipo de moratória. Investigar essas nuances é o objetivo desta seção.

Antes de avançar, é preciso observar que a moratória não se refere exclusivamente ao mercado de trabalho. Exercendo ou não uma ocupação, a maioria dos jovens havia negociado uma licença dos afazeres domésticos. Nenhuma das moças ou dos rapazes demonstraram estar encarregados pelo grosso das tarefas domésticas, com exceção de Joana, que divide

os afazeres com a irmã e a cunhada enquanto o irmão mais velho é o provedor da família – lembrando que ela já havia perdido os pais. Entre as moças, muitas alegam não ter tempo para as tarefas domésticas porque passam a maior parte do dia na rua, frequentando aulas no cursinho, estudando por conta própria ou trabalhando: *"Lá em casa, todo mundo ajuda, até os meus irmãos. [...] Eu, nem tanto, porque eu fico mais fora de casa, estudando, trabalhando"* (Giulia), *"Eu fico muito tempo fora, então não tenho muito tempo"* (Beatriz), *"Hoje, é mais a minha mãe, porque eu, praticamente, não fico em casa; eu vou em casa só para dormir mesmo"* (Fabiana).

Entre os rapazes que passam o dia fora de casa, os argumentos para eximir-se das mesmas responsabilidades são similares: *"Porque eu não passo o meu dia lá [em casa]"* (Luciano). Contudo, mesmo aqueles que permanecem por horas em casa não parecem cobrados a buscar alguma justificativa. Gabriel, Ivan e Tales se enquadram nesse grupo e indicam suas respectivas mães como as encarregadas pelo serviço doméstico. Fica a impressão de que os rapazes são, de praxe, poupados em alguma medida dos afazeres domésticos, em consonância com a literatura (BRUSCHINI, 2006; RIBEIRO, 2009; ARTES; CARVALHO, 2010; OLIVEIRA; MARCONDES, 2016). De toda forma, quero chamar a atenção de que ofício de vestibulando parece implicar, também, certa licença desse tipo de trabalho, fazendo parte do apoio familiar para ser aprovado nos processos seletivos.

Ao lado disso, é na negociação em torno da moratória do ingresso no mercado de trabalho, bem como dos sentidos atribuídos ao não exercício de atividade remunerada, que se encontram as maiores tensões para esses jovens. Quando há uma mobilização familiar em prol do ofício de vestibulando, a desocupação é legitimada como uma estratégia para a obtenção de sucesso – o caso de Douglas, descrito anteriormente, é ilustrativo desse apoio, assim como o diálogo que Fabiana teve de construir com seus pais para reduzir a jornada de trabalho a um mínimo de horas semanais. Com Mateus e Catarina não é diferente. O rapaz contou que trabalha, ocasionalmente, como aplicador de provas, e que esse rendimento é complementar ao sustento provido por sua mãe: *"Um dia, por semana, eu recebo pelo dia que eu aplico. Se eu não for, eu não recebo. [...] O dinheiro que eu ganho, por um dia, é só para mim. Então, assim, só quem me sustenta mesmo é a minha mãe."* Igualmente, Catarina faz alguns *"bicos"* como aplicadora de provas ou em *"alguma coisa que não me tome tempo"*. Da mesma maneira, ela conta com o sustento familiar e seus rendimentos são complementares, servindo para ela se deslocar ao cursinho, alimentar-se por lá ou imprimir algum material. Para os quatro jovens citados neste parágrafo, a prioridade é passar no vestibular. Mobilizar-se por essa meta significa fazer concessões sobre a participação no mercado de trabalho, de modo que, mesmo quando trabalham, usufruem majoritariamente de uma moratória negociada com a família.

Às vezes, essa negociação é mais conturbada, não explicitando um combinado entre os membros familiares e, com isso, gerando resultados contraditórios. Camila é o melhor

exemplo disso. De manhã, ela fica em casa; de tarde, frequenta um curso técnico. Não está matriculada em cursinho e, como já discuti anteriormente, encontra-se pouco engajada em uma rotina de estudos. Para além dos ganhos profissionais da escola técnica, depreende-se que esse curso serve como uma salvaguarda frente à pressão familiar para ingressar no mercado de trabalho (*"Como eu estou fazendo esse curso, né, é meio que uma segurança que eu tenho, né? Pelo menos eu não estou parada, eu estou fazendo um curso técnico e tal."*). Uma vez que a jovem não se encontra em uma rotina de preparação para o vestibular, *"ficar em casa"* estudando por conta própria não lhe dá as credenciais necessárias para a moratória do mercado de trabalho. O anseio de adiar a entrada no mercado é sustentado por uma situação ambígua. De um lado, Camila diz acreditar que, de alguma forma, conseguiria ingressar em um curso de nível superior, sendo o curso técnico uma ocupação provisória que a afasta da atividade remunerada. De outro, reconhece que o exercício de atividade remunerada, ao mesmo tempo que é engrandecedor para si mesma e necessário para sua família, poderia aniquilar sua esperança de prolongar os estudos em nível universitário. Questionada se estaria procurando emprego, Camila respondeu:

> Assim, eu estou "naquela", sabe? Porque, tipo, eu tenho muita vontade de entrar na universidade, e eu queria conseguir um emprego depois que eu entrasse, porque o emprego toma muito o tempo da pessoa. Eu tenho, assim, medo de eu não conseguir conciliar, tipo, os dois; e, às vezes, ficar acomodada só no emprego. Aí, atualmente, eu não estou procurando.

Essa intuição é reafirmada por uma breve experiência profissional que teve em uma agência bancária próxima à sua residência. Camila relatou ter permanecido apenas alguns dias nesse trabalho por ter refletido o seguinte: *"Cara, se eu ficar bem para esse negócio, eu não vou estar bem comigo mesma, internamente. Porque a questão de entrar na faculdade ainda é uma coisa que eu quero."* Tanto nesse trecho quanto na citação acima vê-se que Camila teme se sentir confortável em um possível emprego, pois essa sensação seria o passaporte para o comodismo. Logo, para fazer jus à sua vontade de iniciar uma faculdade, Camila opta pelo desconforto dessa posição, cujo preço é escapar das cobranças da família para que ela *"deixasse isso para lá"* e fazer prova de que é a estudante que está buscando, via estudos, uma ascensão social. Para agravar, ela vive à sombra de um primo engajado na rotina de vestibulando, o que eleva os parâmetros do que seria uma preparação para encarar a concorrência dos processos seletivos.

Para outros, o trabalho ganha uma centralidade ímpar, de tal maneira que, em vez de ser evitado, é perseguido. No Capítulo 5, mencionei que Ivan está *"loucamente"* procurando trabalho, que Lavínia procura emprego desde os 14 anos de idade e que Tales encontra-se às voltas com o desemprego que o impede de ter condições financeiras de destrancar a faculdade. Tanto para Ivan quanto para Lavínia, a maior decepção ao terminar o ensino médio não foi ser reprovado nos processos seletivos – algo que, à época, o rapaz nem sequer havia tentado –, mas sim estar desempregado. Não encontrar uma ocupação é a principal fonte de angústia

e frustração. Encontrando, fica implícito nos depoimentos que sua ocupação poderia ser priorizada sobre os estudos. O diploma é visto por Ivan como um meio de ingressar na carreira policial e, por Lavínia, como uma maneira de ser valorizada pelos empregadores: *"Geralmente, hoje em dia, no mercado de trabalho, eles estão prezando muito isso; ter experiência."* Para Tales, o cenário ideal seria conciliar um emprego com os estudos; porém, na impossibilidade de tal harmonia, a escolha é pelo trabalho.

Na idade em que se encontram, e ainda com poucas qualificações, conseguir um emprego não é sinônimo de garantir alguma estabilidade. Gabriel é exemplar de uma trajetória pendular. Em agosto de 2018, quando visitei o cursinho Gama, ele comparecia às aulas de sábado e procurava emprego. Dois meses depois, quando nos reencontramos para a entrevista, já havia abandonado o cursinho e trabalhava como entregador de panfletos na campanha eleitoral. Passada a eleição, voltou à posição de desempregado e permanecia fora do cursinho. É um jovem no limiar da condição conhecida como "nem-nem", transitando entre posições instáveis, precárias e de vínculos intermitentes. Não à toa, Gabriel procura qualquer emprego, em qualquer área, assim como aceita ingressar em qualquer curso superior, independentemente da instituição e da forma de ingresso. Curiosamente, ele disse que aceitou o trabalho de panfleteiro *"só para passar o tempo"* – possivelmente para não revelar que precisasse daquele dinheiro ou que procurasse se diferenciar de outros jovens desempregados, já que sua posição de egresso do ensino médio, ainda que no cursinho, não lhe confere o *status* de estudante propriamente dito. Isso contrasta com a justificativa de Catarina para ser aplicadora de provas: *"alguma coisa que não me tome tempo."* Ela trabalha para permanecer em moratória; ele trabalha para logo em seguida tornar-se desempregado novamente.

Esses significados díspares que o trabalho adquire são explicados, antes, pela centralidade atribuída aos processos seletivos e como isso modifica suas perspectivas de vida. Quando se constrói um ofício de vestibulando dedicado ao sucesso na transição médio-superior, os estudos ganham proeminência sobre outras dimensões, de modo que ocupações, afazeres domésticos, relacionamentos e oportunidades de lazer vêm a reboque. Contudo, é preciso ter condições, apoio familiar e informação para exercer tal ofício. Quando não se tem, torna-se muito mais desafiante equilibrar essas dimensões; desafio agravado pelo desemprego e pela informalidade. Assim como André, que inventa rimas e trocadilhos para vender guloseimas no transporte coletivo, Gabriel é um exemplo de jovem que vive na "viração". Qual é o espaço do vestibular na vida desses jovens? Que lugar eles ocupam na transição médio-superior? Para entender esses pontos, é necessário analisar as tensões que se avizinham em seus horizontes de curto e médio prazo.

6.2.4 Lidar com incertezas do futuro próximo

Vestibular é uma palavra derivada do latim *vestibulum*, que nomeia uma área entre a porta e os demais cômodos de uma residência, geralmente onde as pessoas retiram suas roupas de rua (*vestis*) ao entrarem.[14] Até hoje, vestíbulos são entendidos como antessalas, de entrada ou de passagem, relacionadas ao ato de se vestir ou se despir. Designam uma transição associada à ideia de preparação para um novo ambiente. Foi com esse significado que "vestibular" passou a nomear um exame de ingresso ao ensino superior, ainda nos primórdios do século passado, mais especificamente, no ano de 1915 (WHITAKER, 2010).[15] Desde sua origem, o termo "vestibular" contém a noção de transição, de mudança, de tempo de espera, de não ter um fim em si mesmo. Nesse sentido, os candidatos ao vestibular – os vestibulandos – são os sujeitos dessa espera, os agentes dessa transição. Se o vestibular os leva para *outro lugar*, vale se questionar: quem chegará, quando e onde?

Essa reflexão traz para o primeiro plano um dos principais elementos com os quais os jovens devem lidar na construção do ofício de vestibulando: a incerteza do futuro próximo. Passar no vestibular depende não só de um esforço individual e de mérito, mas também de fatores externos ao vestibulando: o apoio da família e o que subjaz a essa negociação, o número de vagas ofertadas no curso de interesse, a manutenção de políticas de acesso a que os candidatos têm direito, o grau de competitividade de seus adversários, os custos associados aos programas acadêmicos, as contingências do dia da prova, etc. Por isso, planejar é sempre um desafio, ao mesmo tempo em que, sem planejamento, é difícil vislumbrar sucesso nessa competição. Os jovens entrevistados lidam de maneiras díspares com as angústias relativas ao futuro. E essas diferenças na forma de se projetar são fundamentais para entender a postura de vestibulando que assumem no presente.

6.2.4.1 O limbo de um presente estendido

O choque de realidade que muitos jovens alegam sentir pela quebra de expectativas após a conclusão do ensino médio se relaciona ao lugar, ou ao não lugar, que eles passam a ocupar. Se antes eram estudantes, hoje são desempregados; se trabalham, são informais; se registrados, não se enxergam no ofício. Daí decorre a noção de que vivem uma transição. Desprovidos de garantias institucionais que legitimem a posição intermediária entre o ensino médio e o ensino superior, ou entre o ensino médio e a carreira profissional, os jovens relatam viver *"no limbo"*, para usar a expressão de Luciano. Mesmo o cursinho não é capaz de carimbar

[14] Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210927013653/https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/vestibular/>. Acesso em: 26 set. 2021.

[15] Embora os exames de admissão no ensino superior existam desde as primeiras instituições de ensino, ainda no Brasil Colônia, a designação "vestibular" foi adotada com o Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, pelo então presidente Wenceslau Braz e por Carlos Maximiliano, ministro da Justiça e Negócios Interiores, com o objetivo de reorganizar o ensino secundário e o superior (CURY, 2009; MITRULIS; PENIN, 2006).

uma legitimidade a esse não lugar: não pertence ao sistema educacional, não confere o passe livre estudantil, não permite meia-entrada cultural e não tem uma data para terminar porque não há certificado de conclusão para além da aprovação nos vestibulares. *"Quem faz cursinho não é visto pela sociedade. Quando você entra, todo mundo te parabeniza: 'Você é o máximo, parabéns, se esforçou, vai ser juíza!' Mas se ainda não entrou: 'É vagabunda, não se esforça.' "*, afirma Jussara. Em seu depoimento:

> Tem horas que eu fico: "Não, 20 anos, estou chegando nos 20." Tá, mas... esse negócio da idade, querendo ou não, vai pressionando a gente. [...] Eu fico: "Não, ainda é cedo, ainda vai dar tempo, ainda vai dar." [...] Se eu entrar com 21 na faculdade, quando eu terminar, eu já vou ter 26, eu já estou perto dos 30. Eu não sei, a gente fica com essas coisas na cabeça. Às vezes, você fica: "Não, eu tenho que terminar logo, porque eu estou à toa, eu já não estou aguentando mais."

A impressão de *"estar à toa"* é ilustrativa de um vazio que Jussara sente, pois, na época da entrevista, já fazia dois anos que havia concluído o ensino médio. Longe de estar inativa, a moça frequenta o cursinho Alfa pela manhã, estuda durante a tarde nas monitorias ou em casa, usufrui de apoio familiar irrestrito e almeja o curso de Medicina. Assim como ela, outros jovens utilizam expressões similares para contrastar suas rotinas atarefadas com a sensação de não estar fazendo nada – um misto de estar condenado ao presente, de desperdício de tempo produtivo e de dúvidas quanto ao porvir.

> Meu colega mesmo, que passou na Católica, ele falou: "Camila, tem uns cursos no IFB, que é muito bom para você que ainda não entrou na faculdade, para você não ficar parada, e tudo." (CAMILA, 20, sem cursinho)
>
> Eu fiquei parada. Assim, eu fiquei sem trabalhar, porque tinha acabado o meu contrato do estágio; acabou o ensino médio. [...] Aí eu fiquei em casa. Aí eu tentei estudar, mas aí eu não consegui passar no Enem. (BEATRIZ, 20, Alfa, noturno).
>
> Eu já passei o ano inteiro, sabático, de não faculdade. Então, eu vou dar um jeito de... não sei, pelo menos, iniciar um semestre, pedir ajuda dos parentes, assim, para pagar a faculdade. [...] Acho que deu, né? Para ficar de... o ano sabático tem que acabar, né? Tem que acabar esse ano. (LUCIANO, 20, Alfa, vespertino)
>
> Parece que eu estou meio que parada no tempo. Então, isso, querendo ou não, atrapalha outras áreas da sua vida, né? [...] Eu acho que [passar no vestibular] vai encerrar um processo. E aí eu vou ter, assim, tipo, um fôlego novo para começar um outro novo processo, que é, tipo, o da vida acadêmica, para ingressar no mercado de trabalho. (CATARINA, 19, Alfa, matutino)

Para interpretar esses relatos, considero útil retomar o conceito de *presente estendido* tal qual elaborado por Carmen Leccardi (2005). Originalmente cunhado por Helga Nowotny (1996, p. 51) para descrever a experiência pós-moderna, o conceito foi aplicado pela socióloga italiana para compreender as vivências da juventude contemporânea. Em sua visão, o presente estendido se refere ao "lapso temporal suficientemente breve para não fugir ao

domínio humano e social, mas também suficientemente amplo para consentir alguma forma de projeção para além no tempo" (LECCARDI, 2005, p. 45-46). Essa noção rompe com a premissa de uma linearidade das trajetórias individuais, enfatizando que, mais do que aberto, o futuro é indeterminado e indeterminável, restando somente o presente (ora mais, ora menos estendido) como a única dimensão temporal disponível para a ação, para a tomada de decisão. No contexto dos vestibulandos, é o conceito que melhor traduz a vivência do limbo – laços institucionais frágeis e a incapacidade de planejar o futuro demandam uma revisão constante de expectativas e planos, de modo que o futuro próximo pode vir a ser uma mera extensão do tempo presente.

Ao explorar essa dimensão entre jovens brasileiros aspirantes ao ensino superior, Leão, Dayrell e Reis (2011b, p. 1.079) concluem que "os projetos de vida tendem a ser elaborados na medida da experimentação de si no contexto de um determinado campo de possibilidades, sem metas rígidas, em um processo de exploração marcado pela provisoriedade". Daí decorrem as trajetórias ioiô que comentei no capítulo anterior, quando se transita entre condições precárias e intermitentes sem garantias institucionais. Em uma analogia, a carteira de trabalho está para o mercado assim como a carteirinha de estudante está para a educação. Que lugar social resta para quem não se enquadra em nenhuma dessas opções?

Como demonstrei ao longo do texto, dos vinte entrevistados, nove não exercem atividade remunerada; dos 11 que o fazem, somente dois são registrados, como jovens aprendizes. De todos os entrevistados, nenhum cursa graduação e a totalidade concluiu o ensino médio. Até para usufruir de alguns benefícios da classe estudantil, nove jovens frequentam outro curso (geralmente técnico ou de língua estrangeira) também para obter direito ao passe livre estudantil[16] – ainda que nem toda a jornada semanal seja coberta com o subsídio do governo, a parte que é contribui para o orçamento familiar. Esses e outros subterfúgios ajudam a preencher a lacuna que sentem na experiência cotidiana, mas não a resolvem.

Uma consequência da angústia de viver no presente estendido é ter de provar – a si mesmo ou aos outros – que não se está *"fazendo nada"*. Mais do que estudar, é preciso demonstrar que está estudando. Talvez por isso Camila tenha que fingir para a mãe que está se preparando para o Enem de manhã, no quarto, quando na verdade se dedica a outras atividades; ou o que motivou Gabriel a aceitar o trabalho precário nas eleições com o argumento de que era *"só para passar o tempo"*, já que a desocupação o persegue e ele acredita que *"depende só de mim; se eu correr atrás"*. Ademais, Joana é exemplar de que, mesmo quando se está engajado na rotina de estudos, ainda se é alvo de críticas de terceiros. Dentro de casa, repercutem rumores de vizinhos de que ela volta tarde não porque estaria frequentando o cursinho, mas sim porque sairia para namorar ou usar drogas. Até mesmo no

[16] Conforme prevê a Lei Distrital n. 4.462, de 13 de janeiro de 2010, estudantes de escolas públicas e privadas do DF gozam de gratuidade no sistema de transporte público local. Mais informações disponíveis em <https://web.archive.org/web/20200128180640/http://www.bilheteunicodebrasilia.df.gov.br/bilhete-unico-de-brasilia-2/>. Acesso em: 26 set. 2021.

núcleo familiar, ela escuta do irmão mais velho – que teve sua escolarização sacrificada para o sustento da família – que ela deveria focar ser aprovada em um concurso público: *"Acho que a maioria dos estudantes passam por isso na família. [...] 'Ah, você tem que passar em concurso, primeiro. Porque aí você vai ter uma estabilidade. Depois você pode pagar a faculdade, se você quiser', entendeu?"* A pressão para ingressar logo no mercado de trabalho se potencializa pela descrença de que a universidade pública está ao alcance deles.

Emergem provocações, indiretas e constrangimentos que os intimam a abandonar os planos de escolarização longeva em prol de uma inserção imediata no mercado. Evidentemente, essa pressão se justifica pela posição socioeconômica que as famílias ocupam – para muitos parentes, sobretudo fora do núcleo familiar e, portanto, alheios à negociação em torno de um projeto comum, o universo do vestibular parece distante de suas realidades: *"Sou a ovelha negra da família, sabe? Eu sou aquela 'que não faz nada', porque não trabalha; porque, tipo, 'só' estuda. Estudar é 'muito fácil', né? Essa vida de vestibulanda é muito fácil, na cabeça deles. E eles não acreditam. Ninguém acredita"* (Fabiana). Isso mostra que a fase de vestibulando é demandante de bastante autonomia e maturidade por parte do estudante, possivelmente mais do que em qualquer etapa estudantil que tenham vivido antes. Pois, além da necessidade de estudo, foco e disciplina, essa fase é marcada pelo não lugar da transição, e essa posição adiciona poucos vínculos e muitas angústias. Não há garantias institucionais que possam ancorar ou significar a experiência de vestibulando em algo concreto e seguro. Em consequência disso, muitos anseiam pela superação deste momento, para encerrar o *"ano sabático"* interrompendo de vez o presente estendido e fincando-se em alguma referência palpável que dê um sentido de que a vida segue em movimento, isto é, um senso de continuidade biográfica:

> [Na faculdade] você sempre vai estudar uma matéria que você não gosta, mas eu vou... eu já vou estar naquele curso, entendeu? Eu já vou ser parte daquilo. Eu sei que eu vou formar, que eu vou ser um médico, se eu já estou na Medicina. (MATEUS, 20, Alfa, matutino)
>
> Sempre me cobrei muito, pelo meu histórico, assim, tipo. Eu quero passar, tipo. Parece que é uma barreira intransponível que eu... tipo, eu sei que eu tenho capacidade para fazer isso, mas, de alguma forma, eu não estou conseguindo. [...] Tem aquela cobrança: "Ah, sempre estudou muito e até agora não está fazendo faculdade." Tipo: "Ah, para que você estudou tanto, então, já que não está cursando faculdade agora? Será que fez tanta diferença?" (CATARINA, 19, Alfa, matutino)
>
> O meu pai sempre pensou muito nisso de estudo. Ele sempre me liga, perguntando como foi o meu Enem, se eu consegui. É... até me sinto um pouco constrangida de falar para ele que eu não consegui mais uma vez. [...] Eu não estava nem acreditando mais em mim mesma, assim, em... até em questão familiar, até a minha mãe, às vezes, fala: "Não é melhor você arrumar um emprego mesmo, e deixar isso para lá?" (CAMILA, 20, sem cursinho)

Diante da aparente impossibilidade de se traçar um projeto, Leccardi (2005) sugere colocar em segundo plano a noção de futuro, considerado por ela como pouco funcional

porque somente o presente constituir-se-ia como referente central dos novos horizontes temporais. Contudo, nesta pesquisa, quero enfatizar o conceito de futuro. A mesma autora reconhece que, nas trajetórias individuais, há "sulcos profundos traçados pelas diferenças de classe, de pertencimento étnico e, em um plano talvez menos evidente, mas não menos poderoso, de gênero" (p. 49). Embora ela não aprofunde essa reflexão e, de modo geral, traga poucos subsídios empíricos, penso que é uma atitude precipitada abolir o conceito de futuro, pois, a meu ver, é na oposição entre o *presente estendido* e o *futuro planejado* que se abrem as cisões de classe e de outras categorias sociais. Pois, em concordância com Leão, Dayrell e Reis (2011b), se as incertezas do futuro próximo afligem toda a juventude, os desafios são ainda maiores para os jovens de camadas populares, "uma vez que contavam com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estavam em constrangimentos estruturais" (p. 1.081). Isso nos conduz à próxima e última seção acerca do ofício de vestibulando.

6.2.4.2 Quem tem direito ao futuro?

Sentir-se estacionado no presente, parado no tempo, é angustiante para quem se permite pensar o futuro. O historiador Noah Sobe, em entrevista a Vidal e Bontempi Júnior (2020), relembra-nos que, além de uma dimensão cronológica do tempo, enquanto uma convenção que nos habilita a distinguir passado, presente e futuro, há uma dimensão do tempo enquanto uma espécie de horizonte cultural. Essa noção deriva do antropólogo Arjun Appadurai (2013), para quem o futuro é um "fato cultural", isto é, algo que existe nas mentes e nos corações das pessoas, permeado por significados múltiplos, sendo sua existência subjetiva e profundamente pessoal. Assim, não basta afirmar que o futuro não existe face às incertezas do porvir, mas, antes, pensar para quem o futuro existe ou não. Segundo Appadurai (2013), o "direito ao futuro" é desigualmente distribuído na sociedade, de modo que as atitudes e práticas para criar, preparar-se e administrar as possibilidades e cenários vindouros são condicionadas socialmente e têm consequência sobre a ação corrente dos indivíduos. Entender como os jovens vestibulandos pensam um amanhã é crucial para entender como eles vivem uma transição que, por não ter fim em si, não aponta para outra direção que não o que vem depois.

Até aqui, realcei a importância de os jovens e suas famílias se mobilizarem em torno de um projeto comum. Esse projeto, para a maioria dos entrevistados, envolve aspirações com maior ou menor grau de ambição. Alguma perspectiva de ascensão social se faz presente para atender a um chamado vocacional; para crescer profissionalmente e auferir ganhos materiais e simbólicos do diploma; para afirmar-se perante os parentes, amigos e vizinhos, entre outras conquistas. Em todos esses projetos, coloca-se o imperativo de se distanciar das necessidades imediatas para imaginar um futuro para si – há um planejamento, uma antecipação ou, nas palavras de Alane, *"uma receitinha"*. Daí decorre certa ansiedade ou angústia de romper com o presente estendido e abraçar o futuro planejado, no qual se deposita esperança e pelo

qual se dedica o esforço, a disciplina e o foco. Veem-se exemplos dessa relação nos seguintes depoimentos:

> Vejo a galera já com a minha idade, [...] já ganhando o salário, já encaminhando. Aí, de vez em quando, dá vontade, tipo, de largar de estudar. Mas não vou largar, não. [...] É um preço que eu estou pagando agora, para eu colher no futuro. Por mais que agora eles possam estar na frente, sei lá, daqui a um tempo, tipo, eu vou cobrir essa diferença. (DOUGLAS, 19, Alfa, matutino)

> Na minha cidade tem muita gente que faz isso: trabalha, e só isso, sabe? E passeia, dá "rolê". É aquela coisa, né? Aquela vida de jovem, maravilhosa, vai para balada, tudo isso. Então, às vezes, dá vontade de ficar só vivendo isso aí. [...] Só que tem hora que eu falo: "Gente, não, eu quero esse curso; é isso que eu quero; eu quero aprender." Então, a gente, às vezes, dá aquele toque e fala: "Não, eu não posso ficar só nisso, eu tenho que ir mais para frente." (JUSSARA, 20, Alfa, matutino)

Pensamentos como esses refletem a postura de um vestibulando disposto a pagar certos preços para obter ganhos no futuro, algo na linha de uma visão ascética[17]. Há o pressuposto de que algo deve ser sacrificado: a inserção no mercado, o lazer, a saúde física e mental e/ou a qualidade das relações interpessoais. Giulia chegou ao ponto de expressar remorso por ter namorado na adolescência (*"Eu não teria namorado e eu teria lido mais, teria me dedicado mais nos estudos e à leitura."*) e o quanto isso teria servido de empecilho à conquista de um bem maior. Esse bem é a carreira, a graduação, a profissão. Na visão de Alane, para alguém ser uma *"pessoinha"* em Brasília, esse alguém precisa ter um diploma e preferencialmente ser aprovado em um concurso público. Muitos concordam com essa avaliação. Por isso, insistem que o futuro não deve ser uma mera continuidade do presente, e não aceitam qualquer alternativa, recusando aquelas que os afastam de seus planos.

Dos vinte entrevistados, pelo menos nove tiveram a oportunidade de ingressar em algum curso, mas optaram por outro caminho. Mateus e Kátia conseguiram bolsa integral do Prouni para, respectivamente, Direito na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Letras na Unip. Ele recusou a vaga; ela cursou por um semestre e desistiu por falta de afinidade. Jussara nem quis tentar o Prouni, assim como Joana (*"Para não correr o risco de conseguir"*). Luana tentou e também não quis assumir a vaga – na mesma época, foi aprovada em Arquivologia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), porém, optou por arriscar mais uma vez uma graduação mais perto de casa. Paulo, Douglas e Fabiana relataram ter nota para ingressar em diversos cursos na UnB, menos naqueles que almejavam – Direito, no caso do primeiro, e Medicina, no caso dos outros dois. Bianca passou em Biotecnologia na UnB, mas não se enxergava na profissão, então resolveu nem se matricular. Catarina foi admitida para uma vaga em Farmácia na UnB e em Ciência Política na Universidade Federal do Rio

[17] Em uma perspectiva bourdieusiana, o ascetismo diz respeito ao princípio que se encontra na base da maneira austera de viver própria de classes sociais desprivilegiadas, entre as quais é preciso renunciar aos prazeres imediatos em benefício do futuro (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

Grande do Norte (UFRN) e também não as preencheu; depois, chegou perto de ingressar em Economia na UnB, não sendo classificada por uma diferença de poucas posições.

Em todo caso, há entre esses e mais alguns jovens uma recusa em aceitar a oportunidade que lhes aparece, quando ela não os encaminhar para o futuro que eles aspiram. Por vezes, esse desajuste conduz ao choque de realidade que muitos deles vivenciam, como no já mencionado caso de Giulia, que pediu demissão do emprego ao testemunhar o irmão mais novo passar no vestibular e o filho da ex-chefe estudar conteúdos avançados. Vivências como esta levam os entrevistados a concluir que, se fosse para ingressar em qualquer curso, ou aceitar qualquer emprego, já o teriam feito:

> Nesse vestibular [para a UnB], eu passei em todos os cursos, menos Direito e Medicina. Então, eu poderia estar lá já, mas eu não quero. Então eu vou esperar até eu passar em Direito. Então... não tem o que fazer. (PAULO, 19, Alfa, noturno)
>
> Se fosse para ganhar dinheiro para me sustentar, eu já teria passado num concurso público; que, inclusive, eu estudei seis meses para concurso público. Só que eu desisti, porque não era o que eu queria. Eu sabia que eu ia ficar numa salinha, com ar condicionado, virada para um computador, e a minha vida ia ser um lixo. (FABIANA, 23, Alfa, matutino)
>
> Eu amo os meus alunos; eu aprendi muito com eles. [...] Então, tipo, não [largaria o emprego este ano], porque eu amo eles; hoje, não. Mas, claro, o Enem também me chama. [...] Eu amo eles, mas eu sinto que não é a minha vocação. (ALANE, 19, Alfa, vespertino)

Esses depoimentos reforçam uma aposta no amanhã condicionada por uma ruptura com o presente. São jovens de postura meritocrática: reconhecem que o esforço é a chave para lhes garantir um futuro melhor. Como os demais jovens de camadas populares, vivem sob pressão para que abandonem seus projetos de longo prazo em prol de escolhas que lhes tragam retornos imediatos, de curto prazo. Sabem que as condições socioeconômicas de suas famílias depõem contra suas aspirações, mas, ao antecipar que o futuro pode ser uma mera extensão do presente, insistem em seguir um caminho diferente. Almejar o prolongamento dos estudos em oposição à inserção no mercado, aspirar uma carreira vocacional em recusa a qualquer opção de fácil acesso e sonhar com uma universidade pública de prestígio em oposição às faculdades particulares de massa são exemplos de como essa resistência se constrói e dá significado à sua experiência de vestibulandos enquanto uma luta constante, por vezes solitária, e sempre custosa:

> Toda essa questão, por exemplo, das pessoas... do sistema, né? Que te fala assim: "Não, não é para você estar aí." Tipo, eu tenho que trabalhar: "Vá trabalhar, você não vai ter tempo para estudar!" Tipo, quando eu olho para o mundo, assim, tipo, eu assusto. Tipo: "Caramba, né?" Estou correndo mesmo contra o fluxo, contra a correnteza, para ir atrás de algo que eu quero. (LUANA, 21, Beta, noturno)
>
> [Minha avó] fala para mim entrar na particular. "Entra, no vestibular; você vai fazer vinte anos e não está na faculdade ainda!" E, assim, desanima bastante.

> [...] Já pensei em ir para outros estados, para fazer... para tentar a pública, e ela não aceita. Porque ela fala que aqui tem muita faculdade; o que eu vou fazer em outros estados? (BEATRIZ, 20, Alfa, noturno)

Em contraste a esses jovens que procuram se distanciar da situação em que se encontram, existe outro grupo de entrevistados que parecem mais resignados às oportunidades que o presente lhes apresenta. Não que estes não procurem ascender socialmente ou que não estejam interessados em atender uma vocação; caso contrário, não estariam sequer mobilizados ao vestibular. Antes, os processos seletivos têm menos centralidade em suas falas. Para jovens como André, Ivan, Gabriel e Lavínia, a prioridade é garantir um sustento, seja ele qual for e por qualquer meio, de modo que o vestibular é uma entre outras alternativas que podem surgir em suas vidas. O importante é estar atento a essas oportunidades e saber *"correr atrás"*, como frequentemente se ouviu. Paga-se menos o preço do prolongamento da escolarização e há uma tendência de se aceitar o que surgir pela frente. Como já destaquei anteriormente, não é claro, na fala de Ivan, qual é sua prioridade: ora arranjar um emprego, ora passar no vestibular. Com Lavínia, idem; questionada quais são seus planos para o ano seguinte, ela respondeu: *"Continuar a estudar, procurar um emprego..."*. Gabriel não hesitou em indicar que estaria disposto a qualquer ocupação que conseguisse, bem como aceitaria qualquer curso, em qualquer instituição, independentemente da forma de ingresso, *"o que vier primeiro"* – a propósito, o rapaz apresentou-se como um dos poucos que recorreria ao crédito do Fies. Ainda, o relato de André é ilustrativo de como se entende essa luta diária pelo sustento:

> É um fator muito grande, entendeu, que faz com que a gente passe a trabalhar na rua; tentar sobreviver de alguma forma, entendeu? Que a gente não vai assaltar, igual tem muitos lá da minha região. Eles migraram mais por esse lado aí, porque não tinha oportunidade. Ou, se tinha oportunidade, também tem uns que não aceita, né? Não dá valor à oportunidade. [...] Aí foi para o mundo da criminalidade. Não tinha, tipo, a atitude de chegar e investir numa balinha, e vender, entendeu? Para tentar sobreviver. Isso foi uma forma de sobrevivência minha. (ANDRÉ, 25, Beta, noturno)

"Valorizar a oportunidade", *"investir"* e *"empreender"* são ideias que surgem nesta ou em outras falas de André. Há uma premissa de que o jovem deve ser o empresário de si mesmo, submetendo-se a uma norma subjetiva em que ele deve estar constantemente engajado na esfera produtiva. Ao que usualmente se chama de empreendedorismo, Ludmila Abílio (2019b, p. 3) prefere chamar de "autogerenciamento subordinado", no bojo da "viração" intensificada pelo processo de uberização das relações de trabalho, quando o trabalhador não mais é contratado; encontra-se desprovido de garantias, direitos e/ou segurança; arca com riscos e custos de sua atividade; está disponível ao trabalho; e é recrutado e remunerado sob novas lógicas. Essa reflexão não se aplica somente ao mercado de trabalho, mas também ao *mercado de oportunidades*, de forma mais ampla, que atravessa a experiência de quem tem que *"se virar"* diariamente. Minha impressão é a de que a possibilidade de planejar um

futuro – o direito a aspirar – é um privilégio de quem pode se distanciar das necessidades imediatas. Jovens que vivem na "viração", *"no corre"* e atrás das oportunidades são aqueles que habitam um tempo sem futuro. Estão no presente estendido porque são impedidos de planejar. Como consequência, tendem a ser pragmáticos.

Em contrapartida, aqueles que se recusam a aceitar o presente carregam a angústia do limbo que marca a experiência de vestibulando. Ser candidato ao ensino superior é viver a transição e suas incertezas. Para tanto, eles buscam em alguma medida se repaginar frente a esses desafios, experimentando a ruptura pós-ensino médio como um convite ao autodesenvolvimento – *"renascer das cinzas"*. Não por coincidência, os jovens que mais planejam o futuro são os mesmos que mais haviam refletido sobre o passado. Foram eles que trouxeram discursos já amadurecidos sobre a escolarização pregressa; que racionalizam suas vidas cotidianas na rotina de estudos; que calculam os ganhos, custos e riscos de cada escolha nos processos seletivos; que antecipam preocupações com as quais teriam que lidar; e que negociam tais projetos com a família. Em suma, eles constroem um senso de continuidade biográfica que, a essa altura, tem no vestibular o epicentro de suas experiências. Opõem-se ao pragmatismo das escolhas de curto prazo e, ao reivindicar o futuro a que julgam ter direito, tendem a valorizar o mérito individual. Essa oposição entre duas maneiras de entender o acesso ao ensino superior é o pano de fundo das percepções dos entrevistados sobre o momento que vivem e nos convida a encerrar este capítulo aprofundando tais reflexões.

6.3 Meritocracia *versus* pragmatismo

Quando iniciei preliminarmente a análise, ainda em campo, dividi os entrevistados em três grupos, em função das probabilidades de acesso ao ensino superior segundo meu juízo prático.[18] O primeiro grupo foi composto por aqueles que tinham uma base escolar sólida, profundamente engajados na rotina de vestibulando, que não precisavam trabalhar ou que o faziam ocasionalmente, alguns com familiares mais escolarizados ou pelo menos bastante envolvidos no projeto dos jovens – Catarina, Douglas, Joana, Mateus e Paulo – e quem eu tinha certeza de que seriam aprovados. Já o segundo grupo constituiu-se de jovens em situação intermediária, nem tão bem, nem tão mal, ainda engajados na rotina de vestibulando, porém com maiores dificuldades advindas da base escolar insuficiente, de defasagens anteriores ou de dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho – Alane, Beatriz, Fabiana, Giulia, Jussara, Kátia, Luana e Luciano –, estes, a meu ver, teriam alguma probabilidade de ingressar, a depender do curso que tentassem, do desempenho e de alguma sorte. Por fim, o terceiro grupo foi composto por aqueles com maiores defasagens escolares, menor nível socioeconômico, alguns com pouco ou nenhum envolvimento na rotina de

[18] Somente um entrevistado – Tales – não foi incluído em nenhum grupo, pois, na época, não estava inscrito no Enem ou em outro processo seletivo. Para relembrar, o rapaz havia trancado o curso de Jornalismo na Unip por dificuldades financeiras; sua expectativa era retomar o curso assim que possível.

estudos, muitos trabalhando, e que eu avaliava que não seriam aprovados – André, Camila, Gabriel, Graça, Ivan e Lavínia. Resultado: errei quase todas as previsões...

Quadro 5 – Aspiração e destino dos jovens entrevistados – Distrito Federal, 2018-2019

Nome	Cursinho, turno	Aspiração em 2018		Destino em 2019		Satisfeito com o resultado?
		Curso	IES	Curso	IES	
Alane	Alfa, vesp.	Artes Cênicas	UnB	Artes Cênicas	UnB	**Sim**
André	Beta, not.	Comunicação	UnB	Pedagogia	FACDF	**Sim**
Beatriz	Alfa, not.	Odontologia	UnB	-	-	Não
Camila	N/A	Pedagogia	UnB	-	-	Não
Catarina	Alfa, mat.	Economia	UnB	Gestão Pública	IFB	Não
Douglas	Alfa, mat.	Medicina	USP	Direito	UnB	**Sim**
Fabiana	Alfa, mat.	Medicina	ESCS	-	-	Não
Gabriel	Gama, sab.	Administração	?	-	-	Não
Giulia	Alfa, vesp.	Ciência Política	UnB	-	-	Não
Graça	N/A	Direito	UnB	Gestão Pública	IFB	**Sim**
Ivan	Alfa, not.	Gestão de TI	Unip	Gestão de TI	Unip	**Sim**
Joana	Beta, not.	Direito	UnB	-	-	Não
Jussara	Alfa, mat.	Direito	UnB	-	-	Não
Kátia	Alfa, vesp.	História	UnB	-	-	Não
Lavínia	Alfa, vesp.	Medicina	ESCS	-	-	Não
Luana	Beta, not.	Arquivologia	UnB	Arquivologia	UFPB	**Sim**
Luciano	Alfa, vesp.	Computação	UnB	-	-	Não
Mateus	Alfa, mat.	Medicina	Católica	Letras	IFB	Não
Paulo	Alfa, not.	Direito	UnB	-	-	Não
Tales	N/A	Jornalismo	Unip	-	-	Não

Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho de campo.
Notas: Entrevistados em ordem alfabética de nome fictício. Os traços (-) indicam a não matrícula em graduação; o ponto de interrogação (?) indica a não resposta ao quesito. Siglas e abreviaturas: N/A – não se aplica; mat. – matutitno; vesp. – vespertino; not. – noturno; sab. – sabatino.

Para entender esse desfecho, é preciso conhecer o que aconteceu com os jovens após as entrevistas. O Quadro 5 ilustra as aspirações em 2018 e o destino em 2019 para cada um deles, bem como se estavam ou não satisfeitos com o resultado, de acordo com o que me informaram quando retomamos o contato, após os processos seletivos para o primeiro semestre daquele ano. Vê-se que, dos vinte entrevistados, seis declararam satisfação pelos resultados obtidos, porém, somente dois tiveram suas expectativas iniciais atendidas: Alane e Ivan. Outros quatro não atenderam exatamente as aspirações originais, mas ainda assim demonstraram-se felizes porque já esperavam tais realizações como uma segunda opção: André ingressou em Pedagogia na Faculdade do Distrito Federal (FACDF) por meio de uma bolsa integral financiada por uma instituição ligada à EJA; Daniel foi aprovado em

Direito na UnB; Graça foi admitida em Gestão Pública no IFB; e Luana ingressou no curso de Arquivologia na UFPB (vale lembrar que ela já havia obtido este resultado anteriormente, porém, não conseguira planejar a mudança para Paraíba).

Houve também jovens que se matricularam em algum curso e, não satisfeitos, já planejavam a evasão em um futuro próximo: Mateus sonhava com Medicina na Católica e conseguiu Letras no IFB; Catarina almejava Economia na UnB e foi admitida em Gestão Pública no IFB. Além destes, somam-se dois jovens que foram aprovados para cursos distintos do que esperavam e, por isso, nem chegaram a se matricular (dados não apresentados no quadro): Paulo foi admitido para Ciência Política na UnB; Kátia foi contemplada com uma bolsa integral do Prouni em Ciência Política no Centro Universitário Internacional (Uninter). Do restante, nove jovens não obtiveram sucesso nos processos seletivos, os quais se somam a Tales, que tampouco conseguiu viabilizar uma maneira de conciliar um novo emprego em regime integral com os estudos e, assim, até aquele momento não havia destrancado o curso de Jornalismo na Unip.

Em resumo, de todos os entrevistados, somente seis demonstraram satisfação pelos resultados alcançados no primeiro semestre de 2019. Ademais, os poucos casos de admissão – e os muitos de reprovação – fogem bastante das minhas expectativas iniciais.

Essa ocorrência me mostrou que o prisma utilizado para entender as chances de acesso ao ensino superior não estava calibrado para a realidade daqueles jovens. Eu, oriundo de uma camada social relativamente privilegiada, egresso da escola particular, de uma família com alguma estabilidade financeira, pais escolarizados e profundamente engajados na "boa vontade cultural"[19], fui incutido em uma ideologia do mérito, assim como também foram parte dos entrevistados. O ensino superior, para mim, era um destino não só *provável*, como *certo*, incontornável – a única dúvida que pairava é quando aconteceria o ingresso, e se seria para o curso e a universidade que almejava – planos que, vejam só, concretizaram-se logo no ano seguinte à colação de grau, remetendo-nos às desigualdades longitudinais do Capítulo 3. Nunca esteve em questão o acesso, pautado em uma noção naturalizada de mérito que ofusca desigualdades de origem: quem tem condições, estuda mais; quem estuda mais, consegue; basta se esforçar.

Quando me voltei ao trabalho de campo desta pesquisa, ao errar as previsões percebi que havia cometido o equívoco de espelhar minha própria trajetória na vivência daqueles jovens. Estes experimentam outro tempo e espaço – periferia de Brasília, 2018 – que, após a expansão do ensino superior e a adoção de políticas inclusivas, parece muito distante do cenário em que me formei – zona oeste de São Paulo, 2006. Fui confrontado com outras lógicas de pensar o ensino superior, influenciado pela máxima, parafraseando Emerson Rocha (2009, p. 361), de que *toda pesquisa é insensível a tudo aquilo a que o pesquisador é insensível*. Obrigado a recalibrar a compreensão sobre os jovens para entender seus destinos

[19] Vide a Subseção 6.2.3.1 deste capítulo para ler mais sobre esse conceito.

após a conclusão do ensino médio, percebi que a meritocracia não é a única régua a mensurar o sucesso na transição médio-superior.

Se minha identificação com os jovens que mais reproduziam discursos meritocráticos foi pronta e imediata, o mesmo não aconteceu com os demais. Estranhos à minha chave analítica inicial, não conseguia compreender por que eles pareciam não atribuir tanta importância ao ensino superior, mesmo estando em cursinhos; ou, quando o atribuíam, por que pareciam indiferentes à escolha de curso ou instituição. Ainda, por que traziam tantas responsabilidades para si, insistindo em um "correr atrás" dentro de contextos sociais tão precários? Por que pareciam, até certo ponto, resignados? Para avançar sobre essas questões, fui compelido a revisitar a literatura recente sobre juventude, escola e trabalho, com o intuito de encontrar pistas para reconfigurar a chave de análise das entrevistas. Revelou-se útil pensar uma cisão entre visões meritocráticas e pragmáticas que disputam as perspectivas de futuro dos jovens. Delas decorrem como os jovens compreenderão o mérito e a "viração", o direito e a oportunidade, o futuro planejado ou o presente estendido.

6.3.1 Entre o mérito e a "viração"

Estudar, planejar-se e organizar-se são atos que atravessam a vivência, em alguma medida, de todos os entrevistados. São ações que implicam atitudes individuais de engajamento no objetivo explícito de ser aprovado nos processos seletivos, motivado por um anseio de ascensão social e informado por uma sociedade desigual que valoriza os diplomas como signo de prestígio e de acesso a ganhos materiais e simbólicos. Com frequência, os jovens declaram o quanto se sentem sobrecarregados, o quanto devem assumir sacrifícios e o quanto se sentem sozinhos nessa jornada, ainda que contem com o suporte institucional do cursinho e/ou com o apoio emocional de familiares, amigos e colegas. Todavia, eles percebem que, em última análise, depende deles. Quer seja para obter uma elevada pontuação na prova, quer seja para buscar alternativas aos vestibulares mais concorridos, há um grau de protagonismo em suas ações que é inescapável em uma fase da vida imbuída de responsabilidades. Trata-se de terreno fértil para o cultivo do mérito enquanto um princípio orientador da ação, como se lê no seguinte relato:

> Eu acredito muito na meritocracia, nesse lado. Porque, por mais que você se esforce, vai ter alguém que se esforça mais. Mas se você se esforçar o suficiente, eu acho que tu consegue. Por isso que eu acho que o ensino superior é importante. Ainda mais numa universidade boa. (DOUGLAS, 19, Alfa, matutino)

Nem todos os jovens foram tão explícitos quanto Douglas na defesa dos valores meritocráticos. É verdade que existe uma crítica disseminada entre setores progressistas – e que encontra nos cursinhos populares um espaço para reverberar (CARVALHO, 2006a;

MITRULIS; PENIN, 2006; BONALDI, 2015) – de que a meritocracia se presta ao ocultamento de disparidades sociais. Muitos dos entrevistados ecoam tais questionamentos. Joana, por exemplo, foi enfática em criticar o descaso do poder público com a educação, questionando a *"burocracia de ter que fazer uma prova para ingressar na universidade"* e a ausência de vagas no ensino superior e que estas inexistem por *"falta de vontade política"*; ao lado disso, denunciou que os alunos são vítimas de uma *"educação bancária"*[20] ao longo da escolarização e que *"esse mundo capitalista"* é o responsável por pressionar os jovens a buscar diplomas de nível superior se quiserem *"ser alguém na vida"*. Mesmo sem mobilizar um vocabulário tão esculpido na militância, diversos outros entrevistados teceram críticas parecidas que reconhecem a desigualdade de oportunidades educacionais a que estão submetidos (voltarei a este ponto na próxima seção). Ainda assim, é perceptível na fala de muitos o valor atribuído ao mérito:

> Quando você quer, você tem uma meta, e aí você, tipo, trilha essa meta de uma forma correta, né? Tipo, eu estudei; eu não estava esperando o resultado cair do céu; eu estava estudando, eu estava correndo atrás. (CATARINA, 19, Alfa, matutino)

> Sempre tive na minha cabeça que eu tinha uma receitinha: "Eu vou fazer isso, vai dar certo." [...] Tipo, estudar, ir para os "aulão" e, lá na frente, a minha vaga ia chegar. E não foi assim que aconteceu. [...] Muita gente da minha turma, que, tipo, pouco se lixava para as aulas, passaram e não quiseram a vaga. E eu estava ali, lutando. (ALANE, 19, Alfa, vespertino)

> Quando eu não passei pelo PAS, [...] fiquei me sentindo muito mal, me sentindo um lixo. Eu falei: "Velho, eu não mereço ingressar na universidade, não mereço mesmo, porque eu sou muito burro!" [...] Depois desse tempo, eu falei: "Olha, mano, as coisas não são assim; eu tenho uma chance; é só eu me esforçar, até eu conseguir." (PAULO, 19, Alfa, noturno)

Essas e outras falas corroboram que há uma aposta em ser recompensado pelo seu esforço: *"trilhar uma meta de forma correta"* (Catarina), *"eu estava lutando"* (Alane), *"é só eu me esforçar até conseguir"* (Paulo), *"estou me esforçando o suficiente"* (Joana), *"se me esforçar mais, é provável que eu vá conseguir"* (Jussara), *"se eu tenho esse sonho, é para mim lutar por ele"* (Tales). Evidentemente, essas noções não estão desconectadas da realidade, na medida em que todos esses jovens testemunham colegas, amigos ou familiares passando pelas mesmas experiências, sendo que alguns obtêm sucesso e outros não a partir de um conjunto de fatores observáveis, tais como o mérito individual. Afinal, eles compõem uma primeira geração que, como já ressaltei, dá significado ao acesso ou pelo menos à disputa por ele por meio da luta, do esforço e da superação – a vivência de *"nadar contra a corrente"* a que Luana se referira antes.

[20] Conceito formulado por Paulo Freire (2013), no final dos anos 1960, para designar uma forma tradicional – e alienante – de educação em que o aluno é tratado como um "banco", isto é, um mero depósito de conteúdos que serão cobrados posteriormente nas avaliações. Não se trata, portanto, de uma educação cultivadora do pensamento crítico e, por isso, não é entendida pelo educador como libertadora.

Como demonstrei nos Capítulos 3 e 4, o desempenho acadêmico tem impacto no destino dos jovens de camadas populares, chegando ao ponto de compensar, em certa medida, as desvantagens socioeconômicas de origem. Não basta, portanto, inferir que a meritocracia é uma ideologia naturalizada na juventude como se fosse exógena a ela. É preciso reconhecer que essa ideologia tem uma razão de ser, porque faz algum sentido e é empiricamente verificada nas trajetórias dos entrevistados e de seus pares. O mérito é a estratégia em que muitos se agarram para chegar aonde seus pais não chegaram; para acompanhar colegas, amigos e irmãos nessa jornada; e para superar o choque de realidade vivido pós-conclusão do ensino médio. Exemplar dessa visão é a fala de Mateus, para quem somente o mérito pode fazê-lo conquistar resultados que seus ex-colegas da escola particular alcançam por muito menos, em um depoimento que muito nos lembra a definição de "vantagens compensatórias" (ver Subseção 3.1.2.3 do Capítulo 3) discutida anteriormente:

> Eu queria que a minha família tivesse essa condição. Porque, assim, eu tenho vários amigos que estudavam igual a mim, que tiraram até nota menor que eu e conseguiram passar no vestibular da Medicina, particular. Que é difícil, mas é muito mais alcançável do que uma universidade pública. Então, assim, são pessoas que têm condição. Então, como eles têm condição, eles não vão precisar se esforçar tanto, igual uma pessoa que não tem dinheiro e só precisa da pública. (MATEUS, 20, Alfa, matutino)

Nem todos, porém, têm a condição de desenvolver tamanha garra em busca de um sucesso que parece improvável ou no mínimo inesperado. Fabiana, aos 23 anos de idade, após vários anos de cursinho e de estudo por conta própria, tem ciência do ofício de vestibulanda que teve de desenvolver, do conhecimento que precisou construir para compensar defasagens escolares e da negociação que costurou aos poucos com a família. Ainda hoje é obrigada a escutar, de membros da família extensa, que *"não é possível filho de empregada doméstica e jardineiro fazer Medicina"* e que *"se você tivesse entrado em qualquer curso aí, quando você saiu da escola, você já estaria se formando agora, e já ia arrumar um emprego"*. Assim como ela, Joana e Mateus também sofreram pressão para priorizar o concurso público sobre a escolha por Direito e Medicina, respectivamente; Beatriz era desacreditada pelo pai de que poderia ingressar na UnB; Camila ouve que é mais prudente focar um emprego, entre outros casos já relatados. Obstáculos como estes fazem muitos deles refletir se vale ou não a pena insistir no sonho de acessar uma graduação.

Essa insegurança é o ponto de tensão entre uma postura meritocrática – de ser obstinado, acreditar em si mesmo, esforçar-se e ser recompensado pelo esforço – e uma postura pragmática – de aceitar as oportunidades que surgem por caminhos menos demandantes de estudo, negociação e planejamento. Luana, à guisa de exemplo, conta que é nos ombros da irmã mais velha, graduada em Artes Cênicas pela UnB, que ela encontra força para continuar. Quando titubeia, receosa de seus planos de longo prazo, ela ouve da irmã: *"Você tem que entender o que é importante para a sua vida, como que você se vê daqui a cinco ou daqui a*

dez anos, né? E para você colher na frente, você tem que plantar." Trata-se da insistência em construir o futuro.

Quando o futuro lhes parece distante, resta viver o presente. E, no presente, o que se impõe é o pragmatismo das escolhas que garantem sustento, com retorno imediato. Não que não haja adesão a alguma visão meritocrática. Ela ainda existe, pois o esforço e a recompensa continuam organizando as percepções de que o sucesso depende de aproveitar oportunidades, resumidos na máxima *"correr atrás"*. Porém, os planos são menos ambiciosos e as negociações, mais frouxas. Há menos contrapartidas ao que é negociado com a família porque há menos concessões a se fazer aos ganhos de curto prazo, havendo menos a se perder. Exemplo disso é Ivan relatar que nunca se queixou das oportunidades que tem, sendo grato à possibilidade de estudar (*"Quando eu entrei na EJA, foi o dia mais feliz da minha vida."*) e de perseguir seus objetivos de vida:

> Nunca reclamei de acordar cedo, para vim, tipo, sábado [ao cursinho]. Sábado, eu tenho que acordar "cedaço" para vim para cá. Eu nunca reclamei. Enquanto a galera chega: "ah, porra, acordei cedo, e 'mimimi'; é chato; tem que trabalhar; tem que isso." Quando alguém tá desempregado, fica ouvindo essas coisas! [...] Nunca reclamei. Sou grato pra caramba. (IVAN, 21, Alfa, noturno)

De fato, o rapaz realizou o sonho de ingressar em Gestão de TI pela Unip, com bolsa de uma empresa de tecnologia que atua com recrutamento de candidatos a emprego. Assim como ele, André também mostrou satisfação pelo que conquistou: o curso de Pedagogia em uma faculdade particular de massa, pouco renomada, de Ceilândia. Pode-se concluir que ambos obtiveram sucesso na transição médio-superior? Sim, tendo-se em vista que a métrica de sucesso, para eles, é visivelmente inferior à de Catarina, Fabiana, Paulo e Mateus, para ficar em alguns exemplos de jovens que não se contentaram com *"qualquer curso"* em *"qualquer universidade"*, optando por permanecerem no limbo enquanto não alcançarem o resultado esperado. Para estes, ingressar na carreira almejada é um direito que eles têm e pelo qual vale a pena lutar. Não se trata de demonstrar gratidão por toda e qualquer oportunidade que surgir. Obstinados que são, eles querem mais.

Até onde vão? Esta é a questão que se coloca, e que nesta pesquisa não sou capaz de responder. Nas entrevistas, sempre os questionei do quanto estavam dispostos a tentar. Na maioria das vezes, as respostas eram parecidas: *"até eu conseguir"* (Lavínia), *"até eu entrar"* (Joana), *"até eu passar"* (Paulo), *"eu não vou parar de estudar"* (Kátia), *"eu não vou desistir tão fácil"* (Mateus). Também com frequência, essas respostas eram logo relativizadas, dando lugar a planos alternativos que, na prática, implicam um rebaixamento das aspirações iniciais – aquilo que a sociologia conhece por *reajuste de expectativas*, quando as condições objetivas são transformadas em esperanças subjetivas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 54). Se não a UnB, que seja uma faculdade particular; se não determinado curso, que seja outro da mesma área de conhecimento. Pelos destinos que alguns deles tiveram em 2019 (Quadro 5), esse

reajuste é evidente. Alguns jovens tiveram de se contentar com opções de menor prestígio, menor valorização econômica ou menor relação com sua alegada vocação.

No semestre seguinte à entrevista, certos jovens retornaram aos bancos de cursinhos (Fabiana, Joana, Lavínia, Luciano e Paulo) e outros tentaram, mas não conseguiram, como duas ex-alunas do cursinho Alfa que não foram aprovadas no processo seletivo (Jussara e Kátia). Tanto Kátia quanto Gabriel optaram por redirecionar os estudos para concursos públicos em vez dos vestibulares. Beatriz, Camila, Jussara e Giulia seguiram por conta própria, algumas delas cogitando o ingresso em um curso técnico-profissionalizante de nível médio. Tales arranjou um emprego em jornada integral e não tinha planos de retomar a faculdade. Mateus e Catarina, já na graduação, planejavam evadir de seus respectivos cursos para tentar, novamente, o ingresso na UnB. Joana, mesmo no cursinho, havia iniciado um curso técnico – justo ela que, no ano seguinte à entrevista, obteve pontuação para ingressar em História na UnB, sua segunda opção, mas tentou Ciência Política porque estaria mais relacionada com Direito, sua prioridade. O que ela declarou como um *"erro de estratégia"*, prefiro entender como uma aposta dobrada no mérito, de elevado risco, que ela quis pagar para ver. Frustração, decepção e remorso são alguns dos sentimentos que eles relataram ter, pois quem cria expectativas cria também as condições para frustrá-las.

Em suma, essas histórias nos revelam como um conjunto de fatores – idade, negociações familiares, obstáculos financeiros, desempenho insuficiente e experiências de fracasso – vão culminando para reduzir a aposta em seu próprio esforço, obrigando-os a procurar alternativas. Mesmo os jovens em um primeiro momento persistentes tendem a se converter em pragmáticos ao longo do tempo. Essa metamorfose de expectativas e práticas, imbuídas de desencanto e resignação, reitera que há em curso um processo de incorporação de estruturas sociais: as barreiras objetivas do vestibular se transformam em barreiras subjetivas da autoexclusão e do reajuste de disposições. O fracasso das camadas populares na transição médio-superior, como uma regularidade estatística que estrutura as oportunidades educacionais há séculos, apesar das mutações recentes no bojo da expansão, segue relativamente intacto. Esses jovens, mais do que qualquer outra coorte na história nacional, vivem justamente a ambivalência de um tempo em que as probabilidades de acesso nunca estiveram tão altas e, mesmo assim, tão difíceis de se alcançar.

Nesse ínterim, da passagem de um sistema elitizado para um de massa, na unidade federativa mais inclusiva e desigual do país, o que se percebe é a fricção entre princípios orientadores da ação ora sustentados nos valores meritocráticos que o vestibular atiça nas escolas, nas famílias e na sociedade como um todo, ora remetidos ao pragmatismo da "viração" que marca as experiências educacionais e profissionais das camadas populares. André diz: *"quem acredita, consegue"*, enquanto Douglas pensa que *"quem se esforça, consegue"*. Quanto às expectativas para o próximo Enem, Gabriel responde: *"Só coisa boa, se Deus quiser!"*. Em contrapartida, Catarina debocha que *"não estava esperando o resultado cair do céu"* e

Mateus afirma que Medicina não é um curso em que, *"com fé"*, garante-se a aprovação. Da mesma forma, Alane condiciona o sucesso à sua luta (*"que a minha vaga ia chegar"*) e Joana contextualiza essa mesma luta na conquista de um direito, ao passo que Ivan diz que *"é difícil eu ser esperançoso, mas minha cabeça está dizendo que vai dar tudo certo"* .

Os obstinados acreditam que o mérito é a chave para reivindicar um direito; já os pragmáticos desenvolvem um senso prático para correr atrás das oportunidades. Os obstinados pensam longe e apostam no futuro planejado; os pragmáticos, jogam no presente estendido, um dia após o outro. Esses contrastes dizem menos sobre o apetite dos jovens pelo esforço e mais sobre suas possibilidades, contextos e horizontes. Se o ofício de vestibulando remete a uma meritocracia estrutural da educação brasileira, a pergunta é: quem pôde desenvolvê-lo mais cedo em seus percursos de vida? Quem conta com mais recursos materiais, incentivos escolares e suporte da família e dos pares? Quem pode se distanciar das necessidades mais imediatas de reprodução da vida? Essas nuances nos conduzem ao próximo ponto, sobre como os jovens entendem a responsabilidade pelos sucessos ou fracassos que colecionam ou venham a colecionar.

6.3.2 Responsabilização, culpa e fracasso

No clássico **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, Luiz Antônio Cunha (1975) afirma que a meritocracia é um dos pilares das ditas sociedades abertas, em que os indivíduos têm, em tese, a possibilidade de ascender socialmente em função de seu esforço, assegurados que estão pelos valores liberais de um Estado republicano. Do ponto de vista teórico, o vestibular enquadra-se perfeitamente nessa chave, pois a competição que ele suscita é dependente da nota que o candidato obtém em testes objetivos e padronizados. No entanto, pela sua natureza seletiva e excludente, o vestibular leva à produção de uma massa de perdedores, a qual deve ser entendida como o subproduto da concorrência que o alimenta. Por consequência, a visão modernizante – um tanto otimista – de uma ascensão social guiada pelo mérito é posta em xeque pela constatação de uma reprodução estrutural das desigualdades de origem, demonstrando que o vestibular se presta muito mais à chancela de privilégios anteriores ao sistema educacional. Essa é uma síntese do embate entre teorias de modernização e de reprodução das desigualdades que marca o campo educacional brasileiro e internacional desde, pelo menos, a década de 1970.

Independentemente da forma como se entende o vestibular ou qualquer outro meio de selecionar ingressantes, a sociedade segue tendo o desafio de lidar com o quantitativo de jovens que fracassam na transição médio-superior. Por mero pudor, evita-se o emprego de termos como "vencidos", "perdedores" ou "fracassados", ao mesmo tempo em que se exalta a vitória como se ela não tivesse uma contraparte. Fato é que quase todos os jovens entrevistados nesta pesquisa, assim como parte considerável dos 776 mil da Parte II que

não ingressaram no ensino superior, encontram-se, em alguma medida, às voltas com o próprio fracasso. São jovens que ora nunca tiveram a oportunidade de se matricular em uma graduação, ora encaram tardiamente o vestibular porque enfrentaram obstáculos para concluir a escolarização básica, ora não encontram maneiras de viabilizar os estudos em um determinado curso ou instituição. Como percebem o fracasso – e, mais, como entendem sua responsabilidade na construção dele – é uma questão fundamental para compreender como encaram a transição, se enxergam ou não uma dimensão de direito à educação superior e o valor que atribuem ao mérito.

A primeira pergunta a ser respondida é: há uma individualização do fracasso? Na teoria sociológica, as abordagens críticas à ideologia meritocrática têm ressaltado que uma das consequências da expansão educacional é o indivíduo trazer para si a responsabilidade por não ter logrado obter determinado diploma, em um processo bastante denunciado por cientistas sociais como culpabilização da vítima pelo seu insucesso (SANDEL, 2021). Em **Os Excluídos do Interior**, Bourdieu e Champagne (2015, p. 248) argumentam que, à luz da ampliação das oportunidades educacionais, o fracasso escolar é vivido cada vez mais como uma tragédia – em suas palavras, uma "catástrofe" – nos meios populares, pois:

> Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente [...], se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram "sua chance" e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar.

Uma decorrência de muitos dos jovens entrevistados apostarem em seu próprio esforço como meio de serem recompensados com uma vaga no ensino superior é o ato de encarar em suas próprias ações a responsabilidade pela obtenção de sucesso ou fracasso – o bônus e o ônus da ordem meritocrática. A título de exemplo, Douglas manifestou sua crença no mérito, ao mesmo tempo em que reconheceu ser o único responsável por ainda não ter ingressado em Medicina na UnB: *"Eu não aproveitei as chances que eu tive quando eu devia ter aproveitado. [...] Quando eu decidi estudar, já estava muito em cima da hora."* Com isso, ele projeta que, se tivesse estudado no mesmo ritmo em que se encontra hoje, provavelmente já teria sido aprovado, e complementa: *"Porém, é a vida; a gente vai vivendo com os nossos erros."* O que chama atenção em sua fala é o quanto Douglas se percebe como um agente de seu próprio destino, por meio de ideias como: saber aproveitar as chances; estudar é uma decisão; e se não se toma determinado caminho, é um erro com o qual deve-se conviver.

Os depoimentos de outros entrevistados de mesmo perfil são similares, em particular aqueles que, assim como Douglas, usufruíram de maiores oportunidades que seus pares do cursinho. Catarina relata: *"Eu não vi um culpado, senão eu. Tipo, eu não podia culpar os meus pais, os meus professores, ou que... a única pessoa que eu tinha para eu culpar era eu mesma. Na minha cabeça, eu tinha perdido alguma coisa, que eu não tinha feito o suficiente."* Da

mesma forma, Mateus afirma que *"deveria ter estudado um pouco mais. [...] No ano passado, que eu saí do ensino médio, eu vi que quem passou estudou mais que eu, e merecia mais. [...] Eu acho que é merecimento: se você passa, você estudou bastante."* Para esses jovens, a responsabilidade – ou *"a culpa"* – é deles mesmos, não podendo ser atribuída à família, à escola, aos professores, ao cursinho, etc. Porém, nem todos os entrevistados pensam dessa forma.

Se, por um lado, esta pesquisa corrobora que uma visão meritocrática acompanhada de uma responsabilização de si está presente na juventude de camadas populares, por outro lado, essa perspectiva não me parece suficiente para interpretar o campo. Na maioria das entrevistas, há uma corresponsabilização em que a parcela de responsabilidade que o indivíduo atribui a si mesmo é somada a uma parcela compartilhada com a escola. Essa culpabilização híbrida se manifesta em denúncias dirigidas à instituição escolar, por vezes bastante duras, quanto ao despreparo de suas formações, à informação insuficiente sobre os processos seletivos e à desatenção para com suas necessidades. Em conjunto, essas críticas nos remetem ao início do capítulo, quando os jovens relataram a experiência de um choque de realidade pós-conclusão do ensino médio. Seguem exemplos desses apontamentos:

> O objetivo dos professores, na minha escola, era ensinar os alunos a passar nas provas da escola, e não para o vestibular, para o Enem. [...] A escola pública, eu acho que não é preparada para colocar os alunos na universidade. (BEATRIZ, 20, Alfa, noturno)
>
> Se eu tivesse tido aulas melhores, na alfabetização, no ensino fundamental, [...] uma base boa, escolar, do ensino médio. [...] Desde lá atrás, fez muito falta. Porque eu nunca fui uma pessoa, assim, de brincar. Não, eu sempre fui encanada com isso. (ALANE, 19, Alfa, vespertino)
>
> Essa questão do meu ensino médio e fundamental não ter sido bem feito me atrapalhou bastante. Então, isso foi, literalmente, uma pedra no meu caminho. [...] Em escola particular, eles te motivam mais essa questão do PAS, do Enem. Já é focado no vestibular. Então, são... como é que fala? São métodos diferentes; são ensinos diferentes. Não é a mesma coisa que a escola pública. (JUSSARA, 20, Alfa, matutino)

Não focar o vestibular implica não preparar os entrevistados para o ofício de vestibulando. Este é exatamente o oposto do que os cursinhos praticam como instituição de ensino e, acima de tudo, como instância de socialização. Não à toa, os jovens afirmam que a experiência no cursinho é radicalmente distinta daquela vivida na escola, quer seja pelo currículo, quer seja pela didática: *"No cursinho, eles te preparam realmente para a prova. No ensino médio, eles estão lá mais para te ensinar a ler e escrever."* (Giulia). Há uma crítica ao esvaziamento de sentido da educação pública, em prol de uma visão de que a escola deveria preparar para os processos seletivos, afinal, este é o desafio com o qual eles têm que lidar. Essa denúncia ao caráter dual da educação brasileira, em que há uma pedagogia para as camadas privilegiadas e outra para os meios populares, é tema recorrente na pesquisa educacional (ver LIBÂNEO, 2012) e corrobora, na contramão das teses de "desinstitucionalização" (DUBET,

1994), que parte dos estudantes reivindica uma escola "institucionalizada", com ênfase na aprovação no vestibular. Catarina resume essa tensão da seguinte forma: *"Com todo o sistema educacional péssimo que a gente tem, a gente ainda tem que fazer as provas. [...] Mesmo que a escola vá contra isso, no final das contas, a gente ainda tem vestibular e Enem para fazer. E eles definitivamente não preparam a gente para isso."*

Nem por isso os entrevistados deixam de mencionar que também carregam alguma culpa pelo produto final. Assim, mesmo entre jovens que denunciam as insuficiências da escola, são expressas autocríticas e arrependimentos como *"eu não me dediquei muito"* (Jussara), *"eu não me dediquei o suficiente"* (Fabiana), *"falta de foco"* e *"autossabotagem"* (Luana), *"minha falta de postura"* (Luciano), *"o meu desinteresse"* (Giulia), *"agora eu sou muito mais esforçada do que há um tempo atrás"* (Kátia) e *"eu era ingênuo"* (Paulo). Admitindo-se que os jovens demonstram insatisfação com a experiência escolar e que atribuem a essa instituição parte de seu fracasso na transição médio-superior, como conciliar tais críticas estruturais com a visão individualizante de que eles deveriam ter se esforçado mais, de que poderiam ter agido de um modo diferente?

A resposta para isso está em se entender que o ofício de vestibulando demanda uma agência, expressa na tríade autonomia, disciplina e foco – em suma, um protagonismo do estudante em torno de sua meta –; e que tais atributos são percebidos pelos entrevistados como fundamentais para a transição. Nesse sentido, as críticas ao sistema educacional e à instituição escolar, em especial, não são única e simplesmente porque eles não aprenderam os conteúdos necessários para prestar as provas ou não obtiveram informações suficientes sobre os exames e as carreiras. Acima de tudo, eles reconhecem que o processo de escolarização não cultivou uma postura de estudante alinhada ao que se espera de um vestibulando. Eles sentem que não aprenderam a estudar, a se organizar e a se planejar. Não se tornaram, portanto, estudantes autônomos. Em vista disso, os apontamentos críticos à escola se confundem com uma profunda revisão de si: deixar de ser ingênuo, de procrastinar, de brincar; em uma palavra: amadurecer. É o que Fabiana, com bastante vivência em cursinhos, coloca nos seguintes termos:

> Até eu adquirir a maturidade necessária, para chegar ao nível que eu estou hoje e tudo mais, foi um processo bem lento. [...] A minha construção foi mais difícil, porque eu fiz praticamente tudo sozinha, entendeu? Eu tive que aprender dando murro em ponta de faca. [...] Hoje é muito mais fácil ver o quanto é difícil ingressar numa universidade. (FABIANA, 23, Alfa, matutino)

Evidentemente, esta pesquisa não é a primeira a levantar críticas que os jovens elaboram à sua trajetória educacional e, particularmente, à instituição escolar. Esse debate encontra-se no âmago de uma denúncia mais ampla contra o esvaziamento de sentido da escola, em especial no ensino médio (*e.g.*, ZAGO, 2008; PEREGRINO, 2009; LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011a; ARROYO, 2014). Por ser entendido como um estágio de transição, o não lugar

da fase de vestibulando acaba por extrapolar para o próprio não lugar que o ensino médio ocupa na vida dos jovens e no sistema educacional. Se é ensino *médio*, está no meio de quê? Do acesso à universidade? Do mercado de trabalho? Se sim, qual preparação o jovem terá ao completar essa etapa de ensino? Pelos depoimentos reproduzidos ao longo do capítulo, deduz-se que é pouca; não por acaso, eles sentem que há uma ruptura após a conclusão da educação básica. Leão, Dayrell e Reis (2011b, p. 1.082) concluem, a partir de grupos de discussão com jovens matriculados no ensino médio paraense, que "a escola não vem possibilitando uma compreensão da realidade onde se inserem, uma visão sobre o mundo do trabalho e suas exigências, um conhecimento do que a universidade pode ou não oferecer, os cursos existentes com suas especificidades e demandas próprias". Subscrevo essa conclusão com base neste trabalho de campo.

Corresponsabilizar a escola pelo fracasso na transição médio-superior é sinal de que se percebe uma dimensão de direito. Quer seja do direito a uma educação básica de qualidade, que os prepare para o que vem depois da escola, quer seja de acessar o curso que almejam no ensino superior. Nesse sentido, há uma associação entre o ofício de vestibulando, o mérito e o direito educacional. Por estarem intrincados, a crítica à escola não está implicada na aceitação do fracasso. Dentro dos limites, o que os jovens podem fazer? É este o grau de agenciamento que a fase de vestibulando suscita entre aqueles que jogam o jogo. Joana comenta que o seu fracasso na transição médio-superior se deve à *"falta de vagas na universidade"*, que obriga os jovens a terem de provar sua competência por meio de um teste; da mesma forma, Graça se declarou ansiosa por não saber o que poderia acontecer após as eleições de 2018 (*"Esse pode ser um dos últimos Enem que vai ter política de cotas."*). Aqui se percebe a compreensão de que há um direito a ser reivindicado.

Se a aposta no mérito carrega o fardo da responsabilidade, que peso carrega um jovem que não tem no mérito em "passar no vestibular" um elemento central de sua vida? De todos os entrevistados, o único que não teceu nenhuma crítica ao seu passado – quer seja à sua postura de estudante, à qualidade da escola ou mesmo, como alguns fizeram, à sua condição social – foi Gabriel. A despeito de ter estudado em escolas que ele mesmo reconhece como de baixa qualidade e morar em uma das regiões mais pobres do DF que ele caracteriza como violenta e *"horrível"*, Gabriel não apontou nada que poderia ter sido diferente em sua vida: *"Eu acho que eu não tenho nada de reclamar, não; assim, mudar, não. Não tem uma coisa forte para mim ter que mudar."* Em sua opinião, ele ainda não havia ingressado no ensino superior única e simplesmente porque fora *"desleixado"*. Há um incômodo com a situação que ele vive, mas esse incômodo convive com a total resignação: *"não procurei, nunca corri atrás."* Assim como ele, Lavínia também não apresentou uma denúncia sistemática à escola, tendo atribuído seu insucesso à *"dificuldade em Matemática"*. Ainda que haja uma sensação de que algo poderia ter sido diferente, essa percepção não desemboca em uma corresponsabilização com a escola ou o sistema educacional e recai exclusivamente sobre a jovem.

A visão pragmática que orienta esses entrevistados parece enxergar menos uma dimensão de direito à educação superior e, portanto, mobiliza menos intensamente os valores meritocráticos em torno do estudo, da disciplina e do sucesso. Se não entendem o ensino superior nem como um direito, nem como uma recompensa pelo esforço, como veem o acesso a esse nível? Isso nos conduz às conclusões deste capítulo.

6.3.3 A construção social de um não lugar

Expandir o ensino superior tem como consequência direta a incorporação de massas populacionais que antes não o frequentavam. Difícil imaginar que a inclusão de novos públicos não gere, além dos desafios pedagógicos já estudados por outros autores (*e.g.*, KALMUS, 2010; ÁVILA; PORTES, 2012; SILVA, 2012; VARGAS; PAULA, 2013; ALMEIDA; ERNICA, 2015; PIOTTO; ALVES, 2016; LIMA, 2020), divergências na maneira como o próprio acesso é entendido. À medida que o ingresso às faculdades e universidades "desce" a pirâmide social, alcançando estratos sociais até então nunca contemplados, a importância mesma do ensino superior é ressignificada. O valor dos diplomas, a percepção de um direito, a experiência da transição, as tentativas frustradas de ingresso e outros elementos que atravessam a vivência dos vestibulandos são lidos com novos olhares.

Jovens que reproduzem, conscientemente ou não, a ideologia do mérito estão apenas mobilizando um aparato simbólico inerente ao nosso modelo de sociedade. É sabido que a meritocracia é uma das principais ideologias do capitalismo contemporâneo, calcada nos princípios individualistas que regem a dita modernidade (JACKSON, 2021; SANDEL, 2021). No Brasil, os antigos exames de admissão, a aprovação nas séries escolares e os vestibulares suscitam ora uma eliminação, ora uma classificação, que nutre certa competição por posições sociais (RIBEIRO, 1982; SOUSA, 2007). Ao longo da vida escolar, o estudante é testado pelas provas e marcações nos diários de classe; pelas avaliações internas e externas ao ambiente escolar; e pelos exames vestibulares. Fora da escola, continuam a ser avaliados nos postos de trabalho, nos relacionamentos afetivos e nas redes sociais (ver VIANA, 2013). Ser avaliado e, consequentemente, premiado ou punido pelas suas atitudes e julgado por seus resultados compõem as engrenagens da nossa sociedade, com uma profundidade tal que essa lógica passa a reger diferentes (ou talvez todas as) esferas da vida. Não é de se estranhar, portanto, que essa organização social suscite uma subjetividade que convoca o indivíduo a ser um "empreendedor de si mesmo": é preciso ser racional, eficaz, engajado e produtivo, como sugerem Dardot e Laval (2016).

Logo, a percepção de Catarina, Douglas, Fabiana, Mateus e Paulo, entre outros, de que o esforço há de ser recompensado é perfeitamente compreensível. É a partir da mesma lógica seletiva que as camadas abastadas possivelmente compreendem, desde sempre, a vitória no vestibular e a prevalência nas universidades públicas (RIBEIRO, 1982; SOLARI,

1984). Trata-se, da parte desses jovens, da extensão de uma ideologia meritocrática que agora respinga sobre as camadas populares. Não apenas é compreensível, como também em alguma medida é justificável: conforme demonstrei no Capítulo 3, o desempenho no Enem é um importante fator preditivo do acesso ao ensino superior. Na prática, o que esses jovens estão buscando é ascender nas curvas de probabilidade de ingresso em função da nota, isto é, compensar defasagens socioeconômicas a partir do esforço, da disciplina e do foco. O ofício de vestibulando é essencialmente meritocrático; e não poderia ser diferente quando o que está em jogo é o desempenho – decisivo, custoso e ansiado – em uma prova.

Ao cultivar tais expectativas, esses jovens almejam planos ambiciosos: Direito na UnB, Medicina na Católica; aspirações vocacionais em determinados cursos de determinadas instituições, ambos escolhidos a dedo. Não é coincidência que esses jovens estejam entre os de trajetória escolar mais regular, com tendência a construir um ofício de vestibulando precocemente, contando com suporte familiar e um desempenho escolar relativamente alto, apesar dos reveses. Seus horizontes de futuro se pautam tanto pela busca de realização pessoal quanto por crescimento profissional e consolidação de uma carreira. Subjacente a essas noções, está implícita a procura por estabilidade, satisfação, segurança, planejamento e prosperidade. Logo, a experiência da transição há de ser temporária e seguida, se a dedicação for grande o suficiente, pelo sucesso. Do *não lugar* a *um lugar ao sol*.

Esta não parece ser a única possibilidade de desfecho, como, aliás, não foi para a maioria deles no semestre seguinte à entrevista. Em análise recente, Guimarães, Brito e Comin (2020) organizam uma tipologia de trajetórias juvenis a partir dos resultados de um *survey* com representatividade nacional. Entre as seis categorias descritas, uma delas muito se aproxima dos jovens aqui entrevistados: "os recém-chegados" (p. 482), em apelido dado pelos autores, compreendem mais de um quinto da juventude; têm por volta dos 20 anos de idade e pouca experiência profissional; encontram-se às voltas com o início da vida laboral e o vestibular; e são desprovidos de vínculos trabalhistas e de certificados escolares (de ensino técnico-profissionalizante ou superior). Justamente por isso, é a faixa etária mais acometida pela situação de "nem-nem". Argumentam os autores que o grupo de 18 a 24 anos:

> Encontrava[-se] quase plenamente inserido no mercado de trabalho e fora da escola – embora a grande maioria não tenha ultrapassado o nível médio de ensino [...]. Sair da escola nessa idade não significa abandonar os estudos para sempre; muitos buscarão formação de nível superior em outro momento da vida, mas o arco de escolhas possíveis no início de seus percursos profissionais será certamente condicionado por esse déficit educacional. (GUIMARÃES; BRITO; COMIN, 2020, p. 490)

Um arco limitado de escolhas é um denominador comum de quase todos os entrevistados. Se, de um lado, os jovens mencionados acima insistiam, até certo ponto, em alargar seu leque de possibilidades, de outro lado, há jovens que pareciam já operar em um horizonte curto. Refiro-me mais diretamente aos casos de André, Gabriel, Ivan e Lavínia, para quem a

dureza do dia a dia – o imperativo de garantir algum sustento, a pressão para o exercício de atividade remunerada e a resignação em aceitar o que lhes aparecesse à frente – era reforçada, em um mesmo movimento, por uma trajetória escolar acidentada que até então os afastara da escolarização formal e pela corrosão das bases sobre as quais eles poderiam construir futuros alternativos ao que viviam no presente. Isso porque a necessidade de "se virar" parecia solapar as possibilidades de pensar um futuro.

A esse respeito, Vera Telles (2006, p. 176) sublinha que, entre os mais jovens, "as circunstâncias atuais do mercado de trabalho não significam uma degradação de condições melhores ou mais promissoras em outros tempos", uma vez que estes adentram "num mundo já revirado, em que o trabalho precário e o desemprego já compõem um estado de coisas com o qual têm que lidar, e estruturam o solo de uma experiência em tudo diferente da geração anterior". Uma ressalva: a autora registrou tais ideias em referência a uma geração que era jovem no início dos anos 2000. Trata-se, em linhas gerais, da geração dos pais e mães dos jovens aqui entrevistados. De fato, há motivos para crer que tais tendências tenham sido aprofundadas, considerando-se o abismo social da recente crise, a desregulamentação trabalhista, o advento da uberização e a hegemonia do ideal empreendedor (ver Subseção 5.4.4 do Capítulo 5).

Nesse sentido, a "viração" generalizada do subdesenvolvimento brasileiro (ABÍLIO, 2014; CORROCHANO, 2014), agravada pela deterioração dos postos de trabalho pós-crise econômica (CORSEUIL; FRANCA; POLOPONSKY, 2020; GUIMARÃES; BRITO; COMIN, 2020; SILVA; VAZ, 2020), corrói a própria noção de "carreira" e, com ela, uma perspectiva de vida de longo prazo. Ao minar esses dois elementos, compromete também a importância do ensino superior, uma vez que este se equilibra, por um lado, no planejamento de uma carreira profissional e, por outro, em um elevado custo de oportunidade, sobretudo para jovens de camadas populares (ABDAL; NAVARRA, 2014). Como planejar se o importante é obter qualquer emprego, em qualquer área? Como realizar-se pessoalmente se o que vale é *"fazer uma faculdade"*, independentemente do curso ou da instituição? Como se dedicar aos estudos se a garantia de sustento se impõe como uma necessidade cotidiana? Como obter mobilidade social se o mercado apenas lhe oferecer trabalhos precários e as universidades, uma *"barreira intransponível"*? Como escapar do não lugar da transição se a alternativa é o não lugar da "viração"?

Há algo nessa teia de relações sociais que toca no âmago da noção de cidadania brasileira. Telles (2013, p. 96-97) afirma que "os direitos trabalhistas se institucionalizaram como peça de um ordenamento jurídico que regulamenta os usos da força de trabalho, mas não se instituíram como valor, prática e referência normativa nas relações de trabalho". Daí porque, na visão da socióloga, o mercado oferece o retrato mais bem acabado de uma cidadania inacabada: uma sociedade na qual os direitos não compõem as regras que organizam a vida social. Consequentemente, essa população vive em um estado permanente de "nomadismo

ocupacional" (p. 99), marcado por trajetórias descontínuas que transitam a todo momento dentro e fora do mercado. Tangenciam o formal e o informal; o emprego e o desemprego; o trabalho e o não-trabalho; e, assim, perdem até mesmo o estatuto de trabalhadores. Em vista disso, a mesma autora escreve:

> Sem garantias que os constituam como trabalhadores, fora ou no limiar da trama representativa que constrói identidades reconhecíveis, ficam, a rigor, sem lugar na sociedade: não se constituem plenamente como trabalhadores, não são cidadãos e não se singularizam como sujeitos de direitos. (TELLES, 2013, p. 106)

Essa ausência de um lugar para os trabalhadores – que, como vimos, encontra seu expoente máximo na juventude – pode ser perfeitamente estendida à reflexão do não lugar pós-conclusão do ensino médio, da transição para o ensino superior e, para além dela, dos impasses em torno da passagem para a vida adulta. Afinal, o que é *"o limbo"* senão a ausência de vínculos, sejam eles de qual ordem for, e das garantias de construí-los no curto ou médio prazo? De acordo com Adalberto Cardoso (2013), os desafios de jovens recém-egressos do ensino médio público resumem-se em disputar vagas de universidades com um segmento privilegiado, concorrência que se demonstra desleal em razão das desigualdades escolares; caso optem por ingressar em IES privadas menos concorridas, devem exercer atividade remunerada, adentrando um terreno no qual também são preteridos em função da pouca experiência e baixa qualificação. Nos dizeres do autor, por não ter condições de acessar o ensino superior, ou poder de barganha no mercado de trabalho, são jovens para os quais a sociedade se apresenta como um ambiente "enclausurado" (p. 311), condenando seus futuros.

O que estou sugerindo aqui é que a democratização do ensino superior, com o objetivo de estender o direito à educação para contingentes cada vez mais representativos da população, alcançou estratos sociais nos quais a própria noção de direito não faz parte da gramática social. Este é o cerne da atitude dos jovens de postura pragmática. Eles não são novidade no Brasil; o ensino superior é que é a novidade para eles. Não por acaso, a incorporação de massas juvenis tem esbarrado em certos limites nos últimos anos, como demonstrei no Capítulo 1, talvez porque tenhamos alcançado o caroço dessas relações sociais, isto é, limites estruturais da sociedade. É o ponto no qual as tensões entre trabalho e estudo, as precariedades do mercado, as possibilidades de deslocamento pela cidade e as violações de direitos não são passíveis de serem solucionadas com mais vagas nas universidades, bolsas no setor privado ou cotas nas federais. Precisa-se de mais: enfrentar a concentração de renda que gera situações abissais entre as classes sociais; lidar com a informalidade reinante no mercado; superar precariedades das condições de vida e de moradia; e resolver os obstáculos de escolarização que ainda empurram milhões de jovens à evasão e/ou ao baixo desempenho escolar.

Em suma, no embate entre princípios de ação meritocrático e pragmático, os primeiros apontam para a tradição do ensino superior, para a lógica seletiva do acesso e para os

planos de longo prazo das carreiras profissionais – elas mesmas cada vez mais ameaçadas pelas novas configurações do trabalho, pouco a pouco mais instável, precário e inseguro, mesmo para quem tem um diploma de nível superior. Estão olhando para o futuro, sim, mas pelo retrovisor. Um futuro calcado em uma experiência passada de acesso e de direito, que depende do esforço individual para compensar defasagens de sua classe de origem e que visa colher os frutos incertos de um mercado desigual, com diplomas gradativamente desvalorizados e uma informalidade persistente, senão crescente. Se, ainda assim, os jovens mais obstinados apostam na construção de um futuro planejado e se mobilizam em torno dessa meta, mais difícil ainda é entender como os "sem-futuro" se movem, a que forças respondem ou, em referência à epígrafe de José Saramago (2008), aonde seus pés levam na escassa visibilidade do terreno onde pisam. Esse é o desafio de compreender os pragmáticos, os quais obrigaram esta pesquisa a virar de ponta-cabeça na tentativa de explicar suas trajetórias, vivências e lógicas de ação.

Para concluir, penso que os pragmáticos representam uma condição já presente na base da pirâmide social, mas que tem se estendido ao restante da sociedade: a "viração" generalizada, o presente estendido, a corrosão das noções de carreira e salário. Ao se apresentarem como vestibulandos, esses jovens tornam visível a fragilidade de suas posições sociais, desta vez em uma transição para a qual eles até então nunca foram considerados. Logo, o não lugar que os acomete não é o da transição, do limbo, do tempo de espera; é mais amplo, é um não lugar da vida, de uma esfera de direitos reiteradamente negada, da impossibilidade de construir uma perspectiva de futuro em longo prazo. São jovens que estão agindo na lógica possível de um modelo de sociedade em ruínas, vivendo em um período paradoxal no qual alcançou-se a maior cobertura de acesso ao ensino superior da história do país e, ao mesmo tempo, elevaram-se a taxa de desemprego juvenil, a concentração de renda no topo da pirâmide social e a pobreza estrutural. Que possibilidades emergem desse impasse? São os pragmáticos que estão nos respondendo essa pergunta.

Conclusão

ESTA tese versou sobre um momento crítico na vida de milhões de jovens brasileiros – a transição do ensino médio ao ensino superior – e, ao mesmo tempo, um período sensível da nossa história, correspondente às três décadas durante as quais essa transição se estendeu à maior parcela da juventude. Representada pelo diagrama de uma pirâmide invertida no início da tese (Figura 1), a pesquisa foi organizada em torno de três níveis de análise que se complementam, de modo a afunilar a investigação do acesso ao ensino superior de uma abordagem macro para uma microssociológica. Do nível macro, cujo objetivo foi compreender as linhas gerais dessas transformações no acesso à graduação, passamos pelo nível meso, que colocou em foco os anos de auge da expansão e desigualdades associadas; por fim, o nível micro adentrou na vida de duas dezenas de jovens brasilienses a partir de um trabalho de campo em cursinhos populares.

Nestas considerações finais, retomo a linha argumentativa da tese capítulo por capítulo, com o intuito de sintetizar os principais resultados e conclusões. Minha expectativa é rememorar o leitor das reflexões mais importantes de cada parte e propor um diálogo mais explícito entre elas, para além das remissões apresentadas ao longo do texto. Em seguida, exploro as principais limitações da pesquisa, as lacunas e os apontamentos que subsidiam uma agenda de pesquisas a partir dos diálogos aqui construídos e dos resultados encontrados.

Luzes e sombras da expansão educacional

Uma visão panorâmica da evolução do ensino superior brasileiro é apresentada na Parte I desta tese. Colocando o intervalo de 1991 a 2020 em perspectiva, o Capítulo 1 procurou caracterizar grandes transformações pelas quais a educação superior passou no período. A novidade, em poucas linhas, é a inauguração de um sistema "de massa" – em oposição a um sistema "de elite" que perdurou por séculos da nossa história (GOMES; MORAES, 2012) – e todas as suas implicações. O quantitativo de matrículas cresceu de 1,6 milhão em 1991 para 8,6 milhões em 2019, ao mesmo tempo em que a proporção de jovens de 18 a 24 anos que acessam o nível terciário alcançou o recorde de 25,5% no mesmo ano. Antes distante, o anseio de obter um diploma de graduação aproximou-se da realidade de milhões de jovens: contingente manifesto pelas cifras de inscritos e participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em tendência crescente desde o seu surgimento e até a crise econômica e política de 2015-2016.

Mais do que acréscimos numéricos, essas transformações alteraram qualitativamente o cenário da educação superior. Programas de cotas, bolsas de estudo e financiamentos

subsidiados pelo governo federal caracterizaram a promoção da inclusão entre segmentos sociais menos privilegiados. A título de ilustração, os jovens pertencentes aos 40% mais pobres da sociedade alcançaram a marca de 16,1% entre quem acessa a graduação em 2015; uma proporção tímida, sem dúvida, mas incrivelmente superior à sua virtual ausência (2,7%) vinte anos antes. O mesmo pode ser dito com relação à incorporação de pretos, pardos e indígenas (PPI) dentro do sistema: no início dos anos 1990, eles não chegavam a 2 em cada 10 graduandos; hoje, são 4 em cada 10. Concorre para esse processo a promulgação de políticas de ação afirmativa, em especial da Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012). Essa lei abrange todos os cursos, turnos e instituições federais de ensino superior vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) e apresentou especial impacto sobre os cursos mais concorridos das instituições mais seletivas (SENKEVICS; MELLO, 2019; MELLO, no prelo). Nunca se discutiu tanto, como temos visto desde a última década, o imperativo de diversificar o corpo discente das faculdades e universidades com vista a democratizar as oportunidades de acesso.

Essas mudanças no perfil discente foram acompanhadas por modificações no perfil institucional da oferta. Com a consolidação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a criação da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, um leque cada vez mais amplo de instituições públicas se ramificou pelos interiores do país (FERREIRA; OLIVEIRA, 2016; FERREIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2016). Essa evolução do setor público tencionou, mas não confrontou, a predominância do setor privado na oferta de matrículas, as quais foram ampliadas durante o segundo ciclo de expansão com a progressiva participação de setores empresariais com fins lucrativos e tendência à formação de oligopólios (ALMEIDA, 2014; SAMPAIO, 2014b). Também se observou, principalmente pela via privada, a emergência e consolidação da educação a distância (EaD) (AZEVEDO; CASEIRO, 2021) como uma alternativa cada vez mais importante que responde, na atualidade, por 28,5% de todas as matrículas. Em tempos de recessão econômica, agravada pelo quadro pandêmico do novo coronavírus (Sars-CoV-2), a EaD tem se apresentado como um caminho alternativo de expansão a reconfigurar a graduação brasileira daqui para as próximas décadas.

Em matéria de desigualdades de acesso, a trajetória foi marcada por idas e vindas. O Capítulo 2 retratou mudanças e permanências nas barreiras que se interpõem à escolarização dos jovens. Os avanços na democratização do acesso à graduação nem de longe foram acompanhados pela solução de contradições da educação básica. Entre os jovens pertencentes à população 20% mais pobre, os ensinos fundamental e médio representam um filtro para dois terços deles. Mesmo com a massificação da oferta do ensino médio após os anos 1990, essa etapa de ensino represa cerca de um quarto de toda a juventude. Logo, concluir a escolarização básica ainda representa uma barreira para parcela importante dos jovens, embora seja preciso reconhecer que, no conjunto dos estudantes, não é a barreira mais relevante na atualidade. Cada vez mais se produziu uma massa de jovens elegíveis ao ensino superior que, em 2015, correspondiam a 57% da população de 18 a 24 anos. Na mesma linha, o crescimento

da demanda pelo ensino superior significou uma elevação brutal na concorrência por uma vaga, em especial no setor público federal, nutrido pela centralização parcial das admissões via Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Até meados dos anos 2000, a expansão beneficiou de maneira desproporcional os estratos mais privilegiados da sociedade. De acordo com pesquisas anteriores mencionadas ao longo daquele capítulo, os primeiros tempos da expansão resultaram em um acirramento das desigualdades de acesso, pois as novas vagas – abertas sobretudo no setor privado e ainda na ausência de políticas massivas de inclusão – favoreceram o acesso de quem já tinha mais condições de usufruir as novas oportunidades educacionais, em tendência que chamei de *inclusão à deriva*. Foi após a virada da década de 2010 que este padrão passou a ser revertido. Em um movimento de continuidade da expansão, patrocinada com mais força pelo setor público, e com a adoção de programas de ação afirmativa nos setores público e privado, inaugurou-se o que tenho chamado de *inclusão dirigida*. Como um fruto desse processo, os segmentos sociais menos privilegiados observaram crescimentos proporcionalmente maiores em sua participação no ensino superior, impondo uma perda relativa para os mais ricos. Em 1995, os jovens pertencentes ao quinto mais rico da sociedade correspondiam a 75% do corpo discente; em 2015, são "somente" 40%. Desde então, permanecem estagnados nesse patamar, sinalizando que a entrada dos mais pobres no sistema também foi freada após as turbulências políticas, econômicas e sociais do ano em questão.

Com isso, alcançamos em meados da década de 2010 o auge do segundo ciclo de expansão. Até a deflagração da crise e de suas consequências, parecíamos viver um ciclo virtuoso no qual a inclusão estaria assegurada em longo prazo. Inspiradas pela redução de desigualdades sociais, pela expansão da cidadania e por políticas redistributivas em diferentes esferas sociais, narrativas otimistas batiam na tecla de que "agora o pobre faz faculdade" e alçavam a "democratização do acesso" aos grandes feitos das políticas sociais das últimas décadas, talvez perdendo apenas para os programas de combate à pobreza. Porém, como venho afirmando, onde há luz, há sombra; assim, os capítulos seguintes se destinaram a reposicionar o debate sobre acesso em um ângulo ainda pouco estudado pela pesquisa nacional. A Parte II tem como pontapé inicial a superação de limitações técnicas e metodológicas que inviabilizaram uma agenda de pesquisas que, a contragosto, adiciona alguns ingredientes de ceticismo nesse suposto caldo de virtudes pós-redemocratização.

Nesse sentido, o Capítulo 3 observa que, até o momento, nenhuma pesquisa brasileira havia se debruçado sobre os diferenciais de desempenho nas probabilidades de acesso ao ensino superior, ao menos em escala nacional. Revisitando o debate sobre origem social e desempenho dos primórdios da Sociologia da Educação (TREIMAN, 1970; BOURDIEU; PASSERON, 2014) – e aqui recalibrado para a tensão mérito *versus* berço –, o painel de egressos do ensino médio de 2012 nos permite visualizar a construção das disparidades de acesso ao ensino superior a cada ano. Demonstro, a partir de modelos logísticos binários, que

as probabilidades de ingresso na graduação variam intensamente a depender da origem social do estudante. Mais do que isso, a composição da desigualdade muda a depender do estrato socioeconômico. Para os mais ricos, o acesso encontra-se praticamente assegurado independentemente do desempenho aferido no Enem, com probabilidades de ingresso de 70% entre as notas mais baixas. Em um padrão descrito pela literatura internacional como "vantagens compensatórias" (BERNARDI, 2014; BERNARDI; TRIVENTI, 2018), sustento que os grupos mais privilegiados gozam de uma proteção contra seus eventuais fracassos e, portanto, são capazes de acessar uma graduação mesmo que obtenham os piores desempenhos nos exames seletivos. Esse fenômeno coloca em xeque uma visão estritamente meritocrática das trajetórias educacionais, haja vista que as vitórias dos mais ricos parecem asseguradas pelas suas condições de origem – o "berço de ouro" de ter no seio familiar pais escolarizados e com altos rendimentos domiciliares.

Em contrapartida, um padrão bastante diferente é encontrado no estrato dos jovens mais pobres entre os candidatos do certame. Desprovidos da tal salvaguarda, aos grupos menos privilegiados recai exclusivamente sobre o desempenho a possibilidade de acessar uma graduação. Porém, a possibilidade mesma de obter um escore elevado no vestibular é comprometida pela sua origem social (CURI; MENEZES FILHO, 2013; TRAVITZKI; FERRÃO; COUTO, 2016; BONETI; OLIVEIRA, 2017; NASCIMENTO, 2019) em razão das deficiências estruturais da educação básica e da distribuição desigual de renda, em um movimento de acúmulo de desvantagens. O saldo desse processo são as probabilidades de ingresso sistematicamente inferiores para os mais pobres; somente com (improváveis) notas altas eles poderiam acessar uma graduação. Concluo que esse quadro lança sobre tais estratos grandes responsabilidades pelos frutos que colhem. Prejudicados pelas condições precárias de origem – o "berço de lata" –, os jovens mais pobres experimentam o bônus e o ônus da ordem meritocrática. Devem fazer prova de seu esforço e, em caso de sucesso, podem ser recompensados. Se fracassarem, não dispõem de alternativas. Daí porque a meritocracia no acesso à graduação no Brasil significa uma estratégia de premiar, ou principalmente de punir, o desempenho dos mais pobres.

Dentro dessa mesma chave analítica, o Capítulo 4 adiciona novas camadas de complexidade ao debate. Qualificando o ingresso entre os setores público e privado, desdobro as conclusões do capítulo anterior para sustentar que é exclusivamente por meio das instituições de educação superior (IES) privadas que os jovens mais ricos podem compensar um eventual baixo desempenho. Isso ocorre porque, no agregado da rede privada, as barreiras socioeconômicas relativas ao pagamento de matrículas e mensalidades podem ser mais facilmente transpostas por quem tem maior poder aquisitivo; adicionalmente, é sobre esse mesmo setor que residem as menores notas médias para ingresso. Menos dependente da nota; mais dependente do nível socioeconômico – disso resulta que os segmentos sociais mais privilegiados têm maiores probabilidades de ingressar no setor privado, ainda que alcancem as piores notas no Enem. Já em relação ao setor público, por sua vez, o quadro é drastica-

mente distinto. O desempenho é o preditor mais importante de acesso, de tal maneira que as disparidades entre os grupos socioeconômicos é quase inteiramente mediada pela nota, com pouca acomodação de efeitos diretos da renda domiciliar *per capita* sobre as chances de ingresso. Logo, o acesso ao setor público é mais dependente da nota e menos dependente do nível socioeconômico. Nesse sentido, em comparação às IES privadas, o acesso ao setor público é mais meritocrático.

Um desdobramento dessa conclusão é investigada no mesmo capítulo quando se adiciona uma nova variável ao estudo: a seletividade dos cursos mensurada pela nota média de ingresso. Embora não altere a interpretação geral das distinções entre os setores público e privado, esse elemento contribui para nuançar alguns resultados. Jovens de origem social menos privilegiada tendem a ingressar em cursos menos seletivos, mesmo quando têm notas altas o suficientes para acessar os mais concorridos – esse fenômeno é descrito na literatura internacional como subcorrespondência (*undermatching*) (BASTEDO; FLASTER, 2014; CAMPBELL *et al.*, 2019; MIZALA; TORCHE, 2020) e, no Brasil, manifesta-se especialmente no acesso ao setor privado, dentro do qual se observa o maior hiato entre os jovens mais ricos e os mais pobres. Ao se analisar os cursos por quartos de seletividade média, padrões bastante distintos são encontrados entre as duas categorias administrativas. Enquanto no setor público a nota permanece como o principal preditor de ingresso e praticamente equipara as probabilidades preditas de ingresso entre os grupos socioeconômicos, no setor privado o hiato entre os mais ricos e mais pobres cresce em função da nota. Isto é, ao invés de o desempenho promover a convergência das probabilidades preditas de ingresso, ele amplifica a divergência entre os grupos. Em conjunto, esses resultados ajudam a entender por que determinadas carreiras são tão mais acessíveis aos jovens de origem privilegiada e de alto desempenho (Medicina, Relações Internacionais, Geologia/Oceanografia, Economia, Odontologia) e outras parecem voltadas àqueles de origem humilde e de baixo desempenho (Pedagogia, Serviço Social, Administração/Contábeis, Educação Física, Enfermagem).

Após o panorama de números e indicadores da desigualdade de acesso em âmbito nacional, a Parte III desloca nossa atenção para outra direção. Inaugurando o nível micro-sociológico de análise, o Capítulo 5 explica por que Brasília, ou mais amplamente o Distrito Federal (DF), é um caso particular dentro da Federação brasileira. Elevada renda média *per capita*; os maiores "prêmios salariais" do diploma superior; profundas desigualdades socioeconômicas e territoriais; grande cobertura de ensino superior (SOUZA; MEDEIROS, 2013; ROSA, 2017; INEP, 2020b), entre outros fatores, configuram a capital federal como um local privilegiado para se investigar o lado inverso do acesso à graduação. Com base nisso, explico o trabalho de campo que envolveu a aplicação de mais de 200 questionários em três cursos pré-vestibulares comunitários; ademais, contei com a colaboração de vinte jovens selecionados para entrevistas semiestruturadas. O perfil dos sujeitos de pesquisa é minuciosamente explicado no capítulo em tela, mas cabe aqui retomar alguns traços gerais mais importantes.

Mais do que membros de uma geração que alcança, ou tenta alcançar, o nível universitário com pioneirismo em suas famílias, a maior parte dos jovens entrevistados é também uma primeira geração de brasilienses. Nascidos de pais migrantes com baixa escolaridade, grande parte dos sujeitos encontram-se às voltas com a conclusão do ensino médio e das angústias, desafios, medos e expectativas do que fazer após essa etapa (ver SANTOS, 2018). Contam com o suporte dos pais, irmãos, primos, de seus pares – contemporâneos nas experiências de transição médio-superior – e dos profissionais dos cursinhos populares. Quando trabalham, encontram-se em ocupações informais e reconhecidamente provisórias; quando não trabalham, ora negociam com a família uma moratória da entrada no mercado, ora buscam emprego em um cenário de precariedade agravado pela crise. Essas são, em resumo, as principais características de uma parcela da juventude brasiliense na fronteira do acesso, notadamente aquela de camadas populares que representa uma fração dos "batalhadores brasileiros".

Para aprofundar esses impasses, o Capítulo 6 encerra a tese com uma reflexão sobre a experiência de ser vestibulando nesse espaço-tempo singular do Planalto Central em 2018. O pontapé inicial são os depoimentos dos jovens entrevistados de que a maioria deles vivenciou um "choque de realidade" após a conclusão do ensino médio. Acreditavam estar mais bem preparados tanto para acessar uma universidade pública quanto para ingressar no mercado de trabalho. Interpretei esse fenômeno como um desajuste entre o ofício de aluno que construíram ao longo de sua escolarização básica – para muitos deles, marcada por reprovações, abandonos e/ou baixo desempenho – e o que apelidei de *ofício de vestibulando*, no sentido de um conjunto estruturador de práticas a organizar a lógica de ação dos candidatos ao vestibular. Identifico nos depoimentos quatro elementos que marcam essa postura de vestibulando: engajar-se em uma rotina de estudo, conhecer as regras do jogo, negociar um projeto familiar e lidar com as incertezas do futuro próximo. Em maior ou menor grau, todos os entrevistados habitavam um "não lugar" da transição médio-superior e orbitavam em torno das possibilidades e desafios para construir um ofício de vestibulando. Porém, diferenças marcantes entre eles me levaram a sugerir uma clivagem entre duas lógicas de ação a moldar as perspectivas dos jovens.

De um lado, jovens de perfil obstinado acreditavam que o esforço poderia ser recompensado pela conquista de uma vaga no ensino superior. Mais do que acreditar, eles se mobilizavam em torno de uma meta e apresentavam aspirações com maior grau de ambição: não se contentavam com "fazer uma faculdade", pois escolhiam a dedo os cursos e instituições a que se candidatariam, chegando ao ponto de recusar determinadas opções caso não atendessem seus anseios pessoais. Esses jovens, segundo meu argumento, reproduzem uma lógica de seletividade tradicionalmente atiçada na sociedade em torno dos vestibulares (ver BARBOSA, 1999), por meio da qual o mérito é a senha para reivindicar um direito. De outro lado, jovens de perfil pragmático não colocavam o vestibular no centro de suas vidas, ainda que estivessem matriculados em cursinhos populares. Para eles, o mais importante era

encontrar formas de sustento no curto prazo e, para tanto, saber aproveitar as oportunidades – frequentar qualquer curso em qualquer instituição, obter qualquer posto de trabalho em qualquer empresa. Impossibilitados de pensar o futuro, esses jovens se viam obrigados a "correr atrás" e, assim, viam-se presos em um "presente estendido" (ver LECCARDI, 2005, p. 45). Entendo essa postura como uma consequência da extensão do direito à educação superior a estratos sociais aos quais uma gama de direitos é negada. Para estes, a lógica da "viração" já existente em um mercado de trabalho informal, instável e precário é transposta para a escolha dos caminhos pós-educação básica. É preciso "se virar" no acesso à graduação e na vida, de modo geral.

Lacunas, limitações e novas agendas de pesquisa

No arco de desenvolvimento que nos levou do auge para o declínio da política expansionista, há um pouco a se celebrar e outro tanto a se lamentar. Inauguramos os anos 1990 em um contexto de abertura política e econômica, com o fim do regime militar e a promulgação de uma nova Constituição Federal. Estabilização da moeda, massificação do ensino médio, crescimento na oferta e na demanda pela graduação e a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) fundaram um cenário propício para a deflagração de um segundo ciclo de expansão da educação superior. Nos anos 2000, esse processo ganha novos contornos com a implementação de políticas inclusivas – o Brasil entrava para o seleto rol de nações com programas de ação afirmativa (ALON, 2015) – e um investimento sem precedentes na expansão do setor público via universidades e os recém-criados institutos federais, os quais, por sua vez, mantiveram seu caráter gratuito a despeito de encontrar cada vez menos paralelos no plano internacional (CARNOY *et al.*, 2016). Com isso, alcançamos o maior corpo discente e a maior cobertura educacional da nossa história, sendo difícil não reconhecer esses avanços.

Hoje, em plena crise econômica cujo estopim foi a recessão de 2015-2016, agravada pelas convulsões políticas desde então e a recente pandemia do novo coronavírus, a esperança em tempos melhores se esvai, enquanto a pobreza volta e os empregos se vão. Até então, a tônica era a abertura: expandir direitos, promover a cidadania, abrir a economia e criar vagas em universidades. Essa abertura parece ter inflexionado após as turbulências do período recente e o que se vê, do contrário, é o fechamento: de empresas, de postos de trabalho, de oportunidades, de universidades; espectros da ditadura rondam a sociedade brasileira com ameaças de eliminação de órgãos oficiais, de censura à imprensa e à intelectualidade e, em suma, de fechamento do regime. Por ironia do destino, até mesmo o imperativo de se fechar em suas casas, de cobrir a boca com máscaras faciais e de evitar contatos físicos vieram à tona para desolar ainda mais a combalida esfera pública brasileira. Se por mera incompetência na administração do País, se por um movimento nas placas tectônicas das classes sociais,

fato é que ao longo dos trinta anos abordados nesta tese caminhamos da *abertura* para o *fechamento*. Com o direito à educação, não poderia ser diferente.

Nesse rosário de retrocessos, contudo, em matéria de universidade fica a impressão de que alguma coisa resistiu. Certos horizontes, quando se abrem, dificilmente tornam a fechar. Como na canção de Gonzaguinha (1979) que abre esta tese: "só quis saber como é, qual é; perna no mundo, sumiu."

Há uma geração de jovens que conheceu um Brasil diferente. Esta viu seus irmãos, primos, amigos e colegas ingressarem em uma universidade pela primeira vez por meio de uma gama de programas sociais que, embora mirrados na atualidade, acenam na memória coletiva em retrospectiva. Nunca se provocou tanto, como nas últimas décadas, o alargamento do exercício da cidadania para acomodar cada vez mais as frações mais empobrecidas da sociedade brasileira. Toda a tensão apresentada ao longo desta tese – entre o mérito e o berço, entre a persistência e o pragmatismo – não encerra e nem resolve esses conflitos, mas indica um movimento, uma dinâmica, em que lógicas excludentes do passado são reatualizadas em hierarquias persistentes e, ao mesmo tempo, questionadas pela força equalizante da geração de oportunidades. A partir desse atrito, inúmeras frentes de pesquisa se abrem para entender, afinal, o que aconteceu com o acesso à graduação depois de tantas reviravoltas.

Aqui, procurei contribuir com algumas reflexões. Porém, é preciso reconhecer que muito foi deixado de lado. Na parte quantitativa, a pesquisa se desenvolveu sobre uma base longitudinal até então nunca estudada. Por mais interessante que seja essa iniciativa, ela esbarra em dificuldades técnicas e metodológicas. Uma delas é estar limitada a estudantes que concluíram o ensino médio em determinado ano e participaram dos certames do Enem, o que, por si só, gera efeitos de seleção; ao lado disso, continuamos sabendo pouco sobre os jovens que nem sequer se candidatam a uma vaga na graduação – há de se lembrar que uma das motivações desta pesquisa foi justamente discutir os ditos "excluídos do ensino superior", isto é, precisamente a parcela mais vulnerável da juventude em termos de ingresso. Ainda, pela complexidade de construir esse painel de egressos e pensar maneiras de analisá-lo em diálogo com a literatura, modelagens estatísticas mais indicadas na atualidade foram ignoradas neste texto, a exemplo dos modelos hierárquicos com distintos níveis de análise (por exemplo, individual, escolar e municipal) e dos modelos de regressão quantílica para aprofundar o debate de correspondência indivíduo-curso (*matching*). Na mesma toada, também não abarquei técnicas de inferência causal para esmiuçar em detalhes os mecanismos geradores da desigualdade e, assim, isolar causas para os padrões observados nos gráficos e tabelas.

No lado qualitativo do trabalho, também me restringi a uma única unidade federativa que, embora importante, responde por uma parcela relativamente pequena do acesso à graduação no Brasil. No DF, diversos cursinhos populares poderiam ter sido visitados, mas a pesquisa inevitavelmente teve de se localizar em alguns poucos e nem sequer um levantamento de quantos e quais cursinhos existem foi possível de ser encontrado ou realizado.

A respeito dos entrevistados, procurei abarcar uma diversidade de perfis, trajetórias e perspectivas, mas, como em qualquer trabalho de campo, estive limitado às possibilidades de contato e agendamento das conversas. Nem todos os respondentes dos questionários se dispuseram a uma entrevista (48% do total); ainda que quase todos os contatados tenham aceitado participar da conversa, não foi possível agendar entrevistas com dois, que trabalhavam em período integral e que poderiam contribuir para iluminar dificuldades da conciliação trabalho-estudo. Em vista disso, a amostra de entrevistados contém uma quantidade maior de jovens que não exercem atividade remunerada ou a exercem em jornadas reduzidas. Na medida do possível, procurei driblar essas dificuldades com uma seleção de entrevistados e um roteiro de entrevistas que abrissem margens para amplas discussões sobre a questão investigada.

Evidentemente, a agenda de pesquisas não se encerra aqui. Minha expectativa é a de que novos estudos possam ser desenvolvidas sobre pontos que restaram em aberto ou que foram tratados de maneira insatisfatória – vale lembrar: serão a recepção e a crítica a este e a outros trabalhos que ditarão alguns caminhos para o futuro. Por enquanto, consigo sugerir três frentes de prolongamento crítico a esta investigação.

Primeiramente, uma vez aberta a caixa-preta do desempenho, há toda uma agenda a ser investigada dentro dessa temática. Exercícios de mediação e moderação de efeitos de variáveis, mais sofisticados do que pude realizar aqui, são bem-vindos para se compreender quanto das desigualdades socioeconômicas no acesso passa pela nota ou é derivado dos contextos familiares de origem dos estudantes. Mais do que isso, qual é o peso da escola nesse processo? E da oferta em âmbito municipal, estadual e regional? Que outros fatores, para além do nível socioeconômico e do desempenho, podem explicar tais disparidades? Em um modelo bastante simples de mediação de efeitos inspirado em Stephen Morgan (2012), não somos capazes de responder a essas perguntas. Por isso, pesquisadores devem investir em novas frentes de análise que esmiúcem ainda mais o potencial das bases longitudinais. Esta é uma fronteira recém-aberta pela pesquisa nacional; este projeto tocou somente na casca. Se tudo der certo, os resultados desta pesquisa serão considerados datados em um futuro próximo.

Em segundo lugar, os primeiros capítulos deste texto identificaram um possível fim do segundo ciclo de expansão. Não ousei cravar uma data para o seu encerramento, mas sugeri indicadores de que a inclusão de novos segmentos populacionais ao ensino superior esteja estacionando e o processo de inclusão, em arrefecimento. Essa ressaca da expansão está para ser melhor explorada por ulteriores estudos, à medida que se tornarem mais claras, evidentes e consolidadas as tendências aqui descritas. Que impactos terá a EaD sobre a reorganização da graduação? Como ficará o balanço público-privado em um cenário de incertezas no mercado de trabalho e de retração do investimento público? Que consequências trarão para a permanência e a evasão os cortes orçamentários em verbas discricionárias, fundamentais

para alimentar programas de bolsas e assistência estudantis? Qual é o futuro da diplomação de jovens no Brasil em um contexto recessivo nas esfera social e econômica e regressivo no campo político? Quais são as possibilidades e os desafios para termos um "terceiro ciclo de expansão" em algum amanhã? Que novos modelos de expansão podem ser pensados?

Finalmente, a parte qualitativa também pede um aprofundamento. No término do último capítulo da tese, sugiro que são os pragmáticos que têm trazido as respostas para pensar o direito à educação em uma sociedade em que as relações de trabalho têm se apresentado cada vez mais informais, precárias e uberizadas. Essa lógica de "viração", embora antiga no subdesenvolvimento brasileiro, parece estar se consolidando não apenas no mundo do trabalho, mas também nos horizontes de vida dos indivíduos, com potenciais impactos em diferentes dimensões da trajetória pessoal, aqui incluso o acesso à graduação. Creio que essa ideia, desenvolvida ainda preliminarmente neste trabalho, é uma frente promissora que merece atenção de novas pesquisas. Como a "viração" se generaliza no plano coletivo e é incorporada como um dispositivo de ação dos indivíduos é uma pergunta para os próximos anos, quiçá décadas. Entre avanços e retrocessos, os direitos sociais no Brasil seguem em disputa e, no meio disso, encontra-se o direito à educação básica e superior. Mais estudos são necessários para entender o presente e o futuro da juventude que lida diretamente com esses impasses, incertezas e transformações.

Encerro este texto sem a pretensão de ter esgotado os temas aqui abordados. Naturalmente, as areias movediças do campo político brasileiro colocam imensos desafios para qualquer prospecção que possa ser feita a partir dos dados atuais. Qual é o futuro do acesso à graduação no Brasil? Difícil dar uma resposta. Penso, contudo, que esta pesquisa contribuiu com algumas ferramentas para esclarecer – ou talvez para complexificar – a discussão sobre o acesso em suas nuances sociológicas e educacionais. Caso esta tese tenha contribuído para iluminar um pouco mais as sombras da expansão educacional, penso que o objetivo foi atingido. Quanto às novas sombras que foram projetadas, convido os colegas do campo a iluminá-las em novas pesquisas, e assim por diante.

Referências

ABDAL, A.; NAVARRA, J. "Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa": deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no ensino superior privado. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 99, p. 65–87, 2014.

ABÍLIO, L. C. **Sem maquiagem: o trabalho de um milhão de revendedoras de cosméticos**. São Paulo: Boitempo/Fapesp, 2014.

____. **Informalidade e periferia no Brasil contemporâneo**. São Paulo, 2019a. 1-21 p.

____. Uberização: do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas: individuo y sociedade**, v. 18, n. 3, p. 1–11, 2019b.

____. De motoboy invisível a entregador organizado: uberização e o trabalhador just-in-time na pandemia. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (Ed.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Editora Positiva, 2020a. p. 261–287.

____. Uberização e juventude periférica: desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 39, n. 3, p. 579–597, 2020b.

ABRAMO, H. W.; VENTURI, G.; CORROCHANO, M. C. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 39, n. 3, p. 523–542, 2020.

AFONSO, I. **Nem trabalha nem estuda? Desigualdade de gênero e raça na trajetória das jovens da periferia de Brasília**. Curitiba: Appris, 2018.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222–245, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56–75, 2015.

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. Qualidade e eqüidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 32, n. 3, p. 453–476, 2002.

ALBUQUERQUE FILHO, W. B. **Determinantes da persistência no ensino superior: um estudo sobre trajetórias e metas educacionais**. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALMEIDA, A. M. F. Ultrapassando o pai: herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Ed.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 81–97.

ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M. Inclusão e segmentação social no ensino superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 63–83, 2015.

ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Ed.). **Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALMEIDA JÚNIOR, M. F. *et al.* A reestruturação do Fies. **Radar: tecnologia, produção e comércio exterior**, n. 58, p. 31–36, 2018.

ALMEIDA JÚNIOR, V. P.; PEDROSA, P. A. E. Fundo de Financiamento Estudantil (Fies): vicissitudes e desafios. **Radar: tecnologia, produção e comércio exterior**, n. 58, p. 37–41, 2018.

ALMEIDA, W. M. **USP para todos? Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública**. São Paulo: Musa/Fapesp, 2009.

____. **ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo : uma análise sociológica**. São Paulo: Musa/Fapesp, 2014.

____. Os herdeiros e os bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 85–100, 2015.

____. Revisitando "USP para Todos?": desafios permanentes na inclusão dos estudantes de baixa renda no ensino superior público brasileiro. **Revista de Ciências Sociais**, v. 51, n. 3, p. 21–62, 2020.

ALON, S. The evolution of class inequality in higher education: Competition, exclusion, and adaptation. **American Sociological Review**, v. 74, n. 5, p. 731–755, 2009.

____. **Race, class, and affirmative action**. New York: Russell Sage Foundation, 2015.

ALON, S.; GELBGISER, D. The female advantage in college academic achievements and horizontal sex segregation. **Social Science Research**, v. 40, n. 1, p. 107–119, 2011.

ALON, S.; TIENDA, M. Assessing the "mismatch" hypothesis: Differences in college graduation rates by institutional selectivity. **Sociology of Education**, v. 78, n. 4, p. 294–315, 2005.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 161–180, 2007.

ALVES, J. E. D. Crise no mercado de trabalho, bônus demográfico e desempoderamento feminino. In: ITABORAÍ, N. R.; RICOLDI, A. M. (Ed.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?: implicações demográficas e questões sociais**. Belo Horizonte: Abep, 2016. p. 21–43.

ALVES, M. T. G. Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para conceituação e operacionalização empírica. **Lua Nova**, n. 110, p. 189–214, 2020.

ALVES, M. T. G. *et al.* Fatores familiares e desempenho escolar: Uma abordagem multidimensional. **Dados**, v. 56, n. 3, p. 571–603, 2013.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: Uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, v. 15, n. 1, p. 1–30, 2009.

ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 375–390, 2015.

AMES, P. Constructing new identities? The role of gender and education in rural girls' life aspirations in Peru. **Gender and Education**, v. 25, n. 3, p. 267–283, 2013.

ANDERSON, A. C.; BOWMAN, M. J.; TINTO, V. **Where colleges are and who attends: effects of accessibility on college attendance**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1972.

ANDRADE, B. C. **Higher education funding in Brazil and the income contingent loans alternative**. 2019. Dissertação (Mestrado em Economia) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

ANDRADE, C. Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: O impacto das ações afirmativas. In: **Anais do 18º Congresso Brasileiro de Sociologia**. Brasília: SBS, 2017. p. 1–18.

ANDREW, M. Effectively maintained inequality in U.S. postsecondary progress: The importance of institutional reach. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 1, p. 30–48, 2017.

ANHAIA, B. C.; NEVES, C. E. B. Educação superior e ações afirmativas: a experiência brasileira a partir de duas políticas inclusivas. In: PIRES, A.; SAMPAIO, H.; POMA, L. S. (Ed.). **Ensino superior no Brasil e no Peru e as políticas de inclusão nas últimas décadas**. Campinas: Unicamp, 2020. p. 42–65.

APPADURAI, A. (Ed.). **The future as cultural fact: essays on the global condition**. London: Verso Books, 2013.

ARIOVALDO, T. C. C.; NOGUEIRA, C. M. M. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada - SiSU. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 152–174, 2018.

ARRETCHE, M. Apresentação. In: ARRETCHE, M. (Ed.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015. p. 1–20.

ARROYO, M. G. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Ed.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 53–73.

ARTES, A. O ensino médio como um filtro para o acesso ao ensino superior: As desigualdades por região e cor/raça. In: **Anais da 37ª Reunião Nacional Da ANPEd**. Florianópolis: Anped, 2015. p. 1–16.

ARTES, A.; CARVALHO, M. P. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? **Cadernos Pagu**, n. 34, p. 41–74, 2010.

ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 858–881, 2015.

____. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior brasileiro: o não lugar feminino. In: ITABORAÍ, N. R.; RICOLDI, A. M. (Ed.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?: implicações demográficas e questões sociais**. Belo Horizonte: Abep, 2016. p. 81–93.

ARTES, A.; UNBEHAUM, S. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. 1–23, 2021.

ARUM, R.; GAMORAN, A.; SHAVIT, Y. More inclusion than diversion: Expansion, differentiation, and market structure in higher education. In: SHAVIT, Y.; ARUM, R.; GAMORAN, A. (Ed.). **Stratification in higher education: a comparative study**. Stanford: Stanford University Press, 2007. p. 1–35.

ASTIN, A. W. An empirical characterization of higher educational institutions. **Journal of Educational Psychology**, v. 53, n. 5, p. 224–235, 1962.

____. **Who goes ehere to college?** Chicago: Science Research Associates, 1965.

ATKINSON, A. B. **Desigualdade: o que pode ser feito?** São Paulo: Leya, 2016.

ATKINSON, A. B.; PIKETTY, T.; SAEZ, E. Top incomes in the long run of history. **Journal of Economic Literature**, v. 49, n. 1, p. 3–71, 2011.

ÁVILA, R. C.; PORTES, É. A. A tríplice jornada de mulheres pobres na universidade pública: trabalho doméstico, trabalho remunerado e estudos. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 809–832, 2012.

AYALON, H.; SHAVIT, Y. Educational reforms and inequalities in Israel: The MMI hypothesis revisited. **Sociology of Education**, v. 77, n. 2, p. 103–120, 2004.

AZEVEDO, A. R. Políticas para a educação superior e evolução de indicadores de qualificação docente entre 1995 e 2013: um estudo exploratório. In: **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016. v. 1, p. 651–670.

AZEVEDO, A. R.; CASEIRO, L. C. Z. A educação superior pública na modalidade a distância no Brasil: desafios e possibilidades. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Ed.). **Cenários do direito à educação**. Brasília: Inep, 2021, (Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 3). p. 247–284.

BACCHETTO, J. G. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. Brasília: Banco Mundial, 2017.

BAQUERO, M. **Pesquisa quantitativa nas ciências sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BAR-HAIM, E.; SHAVIT, Y. Expansion and inequality of educational opportunity: A comparative study. **Research in Social Stratification and Mobility**, n. 31, p. 22–31, 2013.

BARBOSA, L. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**, v. 120, n. 3, p. 58–102, 1996.

____. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

BARBOSA, M. L. O.; GANDIN, L. A. Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 91, p. 1–38, 2020.

BARBOSA, R. J. Desigualdade de rendimentos do trabalho no curto e no longo prazo: tendências de idade, período e coorte. **Dados**, v. 59, n. 2, p. 385–425, 2016.

BARBOSA, R. J.; SOUZA, P. H. G. F.; SOARES, S. S. D. Distribuição de renda nos anos 2010: uma década perdida para desigualdade e pobreza. **Texto para Discussão IPEA**, n. 2.610, p. 1–45, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, G. T. F. *et al.* Indicador de nível socioeconômico dos inscritos no Enem: concepção, metodologia e resultados. **Texto para Discussão INEP**, n. 47, p. 1–68, 2019.

BARROS, R. P.; CARVALHO, M.; FRANCO, S. Pobreza multidimensional no Brasil. **Texto para Discussão IPEA**, n. 1.227, p. 1–38, 2006.

BARTHOLO, T. L. *et al.* What do children know upon entry to pre-school in Rio de Janeiro? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 292–313, 2020.

BASTEDO, M. N.; FLASTER, A. Conceptual and methodological problems in research on college undermatch. **Educational Researcher**, v. 43, n. 2, p. 93–99, 2014.

BASTEDO, M. N.; JAQUETTE, O. Running in place: Low-income students and the dynamics of higher education stratification. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 33, n. 3, p. 318–339, 2011.

BAUER, A. *et al.* Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 62, p. 326–352, 2015.

BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Ed.). **O Brasil republicano**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, (História geral da civilização brasileira, v. 11). p. 468–513.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125–156, 2009.

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. P. Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias. In: SOARES, S. *et al.* (Ed.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2005. p. 143–189.

BERGER, P. L.; BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. (Ed.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1994. p. 200–214.

BERNARDI, F. Unequal transitions: Selection bias and the compensatory effect of social background in educational careers. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 30, n. 2, p. 159–174, 2012.

____. Compensatory advantage as a mechanism of educational inequality: A regression discontinuity based on month of birth. **Sociology of Education**, v. 87, n. 2, p. 74–88, 2014.

BERNARDI, F.; CEBOLLA-BOADO, H. Previous school results and social background: Compensation and imperfect information in educational transitions. **European Sociological Review**, v. 30, n. 2, p. 207–217, 2014.

BERNARDI, F.; CEBOLLA, H. Social class and school performance as predictors of educational paths in Spain. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 146, p. 3–22, 2014.

BERNARDI, F.; TRIVENTI, M. Compensatory advantage in educational transitions: Trivial or substantial? A simulated scenario analysis. **Acta Sociologica**, v. 63, n. 1, p. 40–62, 2018.

BERTOLIN, J. C. Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 237–248, 2011.

BERTOLIN, J. C.; MCCOWAN, T.; BITTENCOURT, H. R. Expansion of the distance modality in Brazilian higher education: Implications for quality and equity. **Higher Education Policy**, no prelo.

BITTENCOURT, H. R. *et al.* Uma análise da relação entre os conceitos Enade e IDD. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 40, p. 247–262, 2008.

BLACK, S. E.; CORTES, K. E.; LINCOVE, J. A. Academic undermatching of high-achieving minority students: Evidence from race-neutral and holistic admissions policies. **American Economic Review**, v. 105, n. 5, p. 604–610, 2015.

BLOSSFELD, H.-P. *et al.* (Ed.). **Models of secondary education and social inequality: an international comparison**. 2. ed. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2016.

BLOSSFELD, H.-P.; SHAVIT, Y. Persisting barriers: changes in educational opportunities in thirteen countries. In: SHAVIT, Y.; BLOSSFELD, H.-P. (Ed.). **Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries**. Boulder/San Francisco/Oxford: Westview Press, 1993. p. 1–23.

BLOSSFELD, P. N.; BLOSSFELD, G. J.; BLOSSFELD, H.-P. Educational expansion and inequalities in educational opportunity: Long-term changes for East and West Germany. **European Sociological Review**, v. 31, n. 2, p. 144–160, 2015.

BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S.; BARROS, G. T. F. Trajetória escolar, aprendizagem e desigualdade no ensino fundamental no Brasil. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (Ed.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Brasília: Inep, 2018. v. 1, p. 55–78.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLIVER, V. Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education. **Higher Education**, v. 61, n. 3, p. 229–242, 2011.

BONALDI, E. V. **Tentando chegar lá: as experiências sociais de jovens em um cursinho popular de São Paulo**. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BONETI, L. W.; OLIVEIRA, G. M. Enem: análise do desempenho escolar nas edições de 2009 a 2013. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 2, p. 371–386, 2017.

BORGES, J. L. d. G.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 113–139, 2005.

BOUDON, R. **A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Ed.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a. p. 43–70.

____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Ed.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015b. p. 163–204.

____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Ed.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015c. p. 89–141.

____. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Ed.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 243–255.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Los herederos: los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOWEN, W. G.; CHINGOS, M. M.; MCPHERSON, M. S. **Crossing the finish line: completing college at America's public universities**. Princeton: Princeton University Press, 2009.

BRAGHINI, K. M. Z. A história dos estudantes "excedentes" nos anos 1960: a superlotação das universidades e um "torvelinho de situações improvisadas". **Educar em Revista**, n. 51, p. 123–144, 2014.

BRANDÃO, Z. (Ed.). **Democratização do ensino: meta ou mito?** 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2002.

BREEN, R. Fundamentos de uma análise de classe neoweberiana. In: WRIGHT, E. O. (Ed.). **Análise de classes: abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 46–65.

BREEN, R.; GOLDTHORPE, J. H. Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. **Rationality and Society**, v. 9, n. 3, p. 275–305, 1997.

BREEN, R.; KARLSON, K. B.; HOLM, A. Total, direct, and indirect effects in logit and probit models. **Sociological Methods & Research**, v. 42, n. 2, p. 164–191, 2013.

____. Interpreting and understanding logits, probits, and other nonlinear probability models. **Annual Review of Sociology**, v. 44, n. 1, p. 39–54, 2018a.

____. A note on a reformulation of the KHB method. **Sociological Methods & Research**, v. 50, n. 2, p. 901–912, 2018b.

BREEN, R. *et al.* Nonpersistent inequality in educational attainment: Evidence from eight european countries. **American Journal of Sociology**, v. 114, n. 5, p. 1.475–1.521, 2009.

BREEN, R.; VAN DE WERFHORST, H. G.; JÆGER, M. M. Deciding under doubt: A theory of risk aversion, time discounting preferences, and educational decision-making. **European Sociological Review**, v. 30, n. 2, p. 258–270, 2014.

BRICEÑO-LEÓN, R. Quatro modelos de integração de técnicas qualitativas e quantativas de investigação nas Ciências Sociais. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R.; GOMES, M. H. A. (Ed.). **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 157–183.

BRINT, S.; KARABEL, J. **The diverted dream: community colleges and the promise of educational opportunity in America, 1900-1985**. New York/Oxford: Oxford University Press, 1989.

BRITO, M. M. A. **A dependência na origem: desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRITO, M. M. A. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 224–263, 2017.

BROER, M.; BAI, Y.; FONSECA, F. A review of the literature on socioeconomic status and educational achievement. In: BROER, M.; BAI, Y.; FONSECA, F. (Ed.). **Socioeconomic inequality and educational outcomes: evidence from twenty years of TIMSS**. Cham: Springer International Publishing, 2019. p. 7–17.

BRUNNER, J. J. La idea de universidad: tendencias y transformación. In: SCHWARTZMAN, S. (Ed.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 67–87.

BRUSCHINI, C. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado? **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 23, n. 2, p. 331–353, 2006.

BUCHMANN, C. Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. In: PORTER, A. C.; GAMORAN, A. (Ed.). **Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement**. Washington, D.C.: National Academies Press, 2002. p. 150–197.

BUIS, M. L. Direct and indirect effects in a logit model. **Stata Journal**, SAGE Publications, v. 10, n. 1, p. 11–29, 2010.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário técnico de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CALDEIRA, B. F.; ALVES, M. T. G. Protagonistas para o mundo: mercado escolar e aspirações das elites pelo ensino superior. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1–20, 2021.

CALDEIRA, T. P. R. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Editora 32/EdUSP, 2011.

CAMERON, S. V.; HECKMAN, J. J. Life cycle schooling and dynamic selection bias: Models and evidence for five cohorts of American males. **Journal of Political Economy**, v. 106, n. 2, p. 262–333, 1998.

CAMPBELL, S. *et al.* Inequalities in student to course match: Evidence from linked administrative data. **CEP Discussion Paper**, n. 1.647, p. 1–44, 2019.

CARD, D. *et al.* **Expanding access to administrative data for research in the United States**. Rochester, NY, 2010.

CARDOSO, A. Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. **Caderno CRH**, v. 26, n. 68, p. 293–314, 2013.

____. **A construção da sociedade do trabalho no Brasil: uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades**. 2. ed. Rio de Janeiro: Amazon, 2019.

CAREGNATO, C. E. *et al.* Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro: estratificações entre os níveis médio e superior da educação. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 2, p. 469–486, 2019.

CARNEIRO, P.; HECKMAN, J. J. The evidence on credit constraints in post-secondary schooling. **NBER Working Paper**, n. 9.055, p. 1–42, 2002.

____. Human capital policy. In: HECKMAN, J. J.; KRUEGER, A. B. (Ed.). **Inequality in America: what role for human capital policies?** Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2003. p. 77–239.

CARNOY, M. *et al.* **Expansão das universidades em uma economia global em mudança: um triunfo dos BRIC?** Brasília: Capes, 2016.

CARRANO, P. Jovens universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: SPOSITO, M. P. (Ed.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1, p. 179–227.

CARRANO, P. C. R.; MARINHO, A. C.; OLIVEIRA, V. N. M. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. especial, p. 1.439–1.454, 2015.

CARVALHAES, F.; CHOR, D. Posição socioeconômica, idade e condição de saúde no brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 31, n. 92, p. 1–27, 2016.

CARVALHAES, F.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. O impacto da Lei de Cotas nos estados: um estudo preliminar. **Texto para Discussão GEMAA**, n. 1, p. 1–17, 2013.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v. 31, n. 1, p. 195–233, 2019.

CARVALHO, J. C. B. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 299–326, 2006a.

CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Attar, 2006b.

CARVALHO, L. **Valsa brasileira: do boom ao caos econômico**. São Paulo: Todavia, 2018.

____. **Curto-circutio: o vírus e a volta do Estado**. São Paulo: Todavia, 2020.

CARVALHO, M. L. B.; SCORTEGAGNA, L.; SPANHOL, F. A educação a distância no contexto da reforma da educação superior no Brasil. In: PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. (Ed.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida: Ideias & Letras, 2011. p. 277–296.

CARVALHO, M. M.; WALTENBERG, F. D. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Economia Aplicada**, Economia Aplicada, v. 19, n. 2, p. 369–396, 2015.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã/Fapesp, 1999.

____. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Ed.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 80–124.

____. **Avaliação escolar, gênero e raça**. São Paulo: Papirus, 2009.

____. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Ed.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 207–221.

CARVALHO, M. P.; LOGES, T. A.; SENKEVICS, A. S. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. **Revista Estudos Feministas**, v. 24, n. 1, p. 81–99, 2016.

CARVALHO, M. P.; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 3, p. 717–734, 2014.

CARVALHO, R. R. S.; FERREIRA, S. Universidades federais: desafios da expansão e da democratização do acesso ao ensino superior. In: FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. (Ed.). **Universidades públicas: mudanças, tensões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 93–128.

CASARI, P. **Retorno esperado e escolha profissional: fatores associados à escolha da carreira dos alunos da Universidade de São Paulo**. 2006. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) — Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

CASEIRO, L. C. Z. Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação. **PNE em Movimento**, n. 3, p. 1–36, 2016.

CASEIRO, L. C. Z.; AZEVEDO, A. R. A construção dos indicadores de monitoramento da Meta 12 do PNE. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (Ed.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Brasília: Inep, 2018. v. 1, p. 213–240.

____. Eficiência e potencial de expansão da educação superior pública. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Ed.). **5 anos de Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2019, (Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 2). p. 107–158.

CASEIRO, L. C. Z.; MACIENTE, A. N. Estratificação horizontal da educação superior e inserção no mercado formal de trabalho dos recém-egressos dos cursos de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM). In: **Anais do 43º Encontro Anual da Anpocs**. Caxambu: Anpocs, 2019. v. 1, p. 1–23.

CASTRO, C. M.; RIBEIRO, S. C. Desigualdade social e acesso à universidade: Dilemas e tendências. **Fórum**, v. 3, n. 4, p. 3–23, 1979.

CASTRO, M. H. G. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. In: HENRIQUES, R. (Ed.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Ipea, 2000. p. 425–458.

CASTRO, V. G.; TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 239–258, 2016.

CATANI, A. M.; HEY, A. P. Expansão da educação superior: algumas considerações e tendências. In: ACEVEDO, F. (Ed.). **Expansión de la educación superior en América Latina**. Montevideo: Universidad de la Republica, 2020. p. 9–32.

CATELLI JÚNIOR, R. **Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CERQUEIRA, C. A.; GIVISIEZ, G. H. N. Conceitos básicos em demografia e dinâmica demográfica brasileira. In: RIOS-NETO, E. L. G.; RIANI, J. L. R. (Ed.). **Introdução à demografia da educação**. Campinas: Abep, 2004. p. 15–44.

CHARLES, M.; BRADLEY, K. Equal but separate? A cross-national study of sex segregation in higher education. **American Sociological Review**, v. 67, n. 4, p. 573–599, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHIEN, C.-L.; MONTJOURIDÈS, P.; VAN DER POL, H. Global trends of access to and equity in postsecondary education. In: MOUNTFORD-ZIMDARS, A.; HARRISON, N. (Ed.). **Access to higher education: theoretical perspectives and contemporary challenges**. Oxon: Routledge, 2017. p. 3–32.

CHOWDRY, H. *et al.* Widening participation in higher education: Analysis using linked administrative data. **Journal of the Royal Statistical Society**, v. 176, n. 2, p. 431–457, 2013.

COELHO, E. C. **As profissoes imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

COLEMAN, J. S. *et al.* **Equality of Educational Opportunity**. Washington, D.C., 1966. 1-737 p.

COLLARES, A. C. M. **Educational Inequalities and the Expansion of Postsecondary Education in Brazil, from 1982 to 2006**. 2010. Tese (Doutorado Em Sociologia) — University of Wisconsin-Madison, Madison, 2010.

COMIN, A. A. Desenvolvimento econômico e desigualdades no Brasil: 1960-2010. In: ARRETCHE, M. (Ed.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015. p. 367–394.

COMIN, A. A.; BARBOSA, R. J. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 91, p. 75–95, 2011.

CONLEY, D.; GLAUBER, R. Parental educational investment and children's academic risk: Estimates of the impact of sibship size and birth order from exogenous variation in fertility. **Journal of Human Resources**, v. 41, n. 4, p. 722–737, 2006.

CONNELL, R. W. *et al.* **Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CONNELLY, R. *et al.* The role of administrative data in the big data revolution in social science research. **Social Science Research**, v. 59, p. 1–12, 2016.

CORBUCCI, P. R. Sobre a redução das matrículas no ensino médio regular. **Texto para Discussão IPEA**, n. 1.421, p. 1–26, 2009.

CORREA, E. V. **Efeito da repetência nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo longitudinal a partir do Geres**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CORREA, E. V.; BONAMINO, A.; SOARES, T. M. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 242–269, 2014.

CORROCHANO, M. C. Jovens no ensino médio: qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Ed.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 205–228.

CORSEUIL, C. H. *et al.* A rotatividade dos jovens no mercado de trabalho formal brasileiro. In: CORSEUIL, C. H.; BOTELHO, R. U. (Ed.). **Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Ipea, 2014. p. 157–171.

CORSEUIL, C. H. L.; FRANCA, M. P.; POLOPONSKY, K. A inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho num contexto de recessão. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 39, n. 3, p. 501–520, 2020.

CORTI, A. P. Ensino médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 41–68, 2016.

COSTA, A. L.; PICANÇO, F. Para além do acesso e da inclusão: impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no ensino superior. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 39, n. 2, p. 281–306, 2020.

COSTA, H. B. **Entre o lulismo e o ceticismo: um estudo de caso com prounistas de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

COSTA, J. *et al.* Expansão da educação superior e progressividade do investimento público. **Texto para Discussão IPEA**, n. 2.631, p. 1–38, 2021.

COSTA, J. S. M.; ULYSSEA, G. O fenômeno dos jovens nem-nem. In: CORSEUIL, C. H.; BOTELHO, R. U. (Ed.). **Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Ipea, 2014. p. 115–137.

COSTA, S. L. **A luta pelo ensino superior: com a voz, os evadidos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EdUFBA, 2008.

COUTRIM, R. M. E.; FERREIRA, F. M.; LEBOURG, E. H. Estudar para quê? A (des)valorização do ensino médio na fala de três gerações. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 72–83, 2016.

CREPALDE, N. J. B. F.; SILVEIRA, L. S. Desempenho universitário no Brasil: estudo sobre desigualdade educacional com dados do Enade 2014. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, n. 7, p. 211–238, 2016.

CRESWELL, J. W.; PLANO-CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRUCES, G.; DOMENCH, C. G.; GASPARINI, L. Inequality in education: Evidence for Latin America. **CEDLAS Working Papers**, n. 135, p. 1–28, 2012.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CURI, A. Z.; MENEZES FILHO, N. A. Mensalidade escolar, background familiar e os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 43, n. 2, p. 223–254, 2013.

CURY, C. R. J. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 717–738, 2009.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302–327, 2013.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIES, S.; GUPPY, N. Fields of study, college selectivity, and student inequalities in higher education. **Social Forces**, v. 75, n. 4, p. 1.417–1.438, 1997.

DAVIES, S.; MALDONADO, V.; ZARIFA, D. Effectively maintaining inequality in Toronto: Predicting student destinations in Ontario universities. **Canadian Review of Sociology**, v. 51, n. 1, p. 22–53, 2014.

DAVIES, S.; RIZK, J. The three generations of cultural capital research: A narrative review. **Review of Educational Research**, American Educational Research Association, v. 88, n. 3, p. 331–365, 2018.

DAVIES, S.; ZARIFA, D. The stratification of universities: Structural inequality in Canada and the United States. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 30, n. 2, p. 143–158, 2012.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1.105–1.128, 2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Ed.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101–133.

DAYRELL, J. *et al.* Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P. (Ed.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1, p. 57–126.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M. C. S. (Ed.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9–29.

DILLON, E. W.; SMITH, J. A. Determinants of the match between student ability and college quality. **Journal of Labor Economics**, v. 35, n. 1, p. 45–66, 2017.

DIPRETE, T. A.; EIRICH, G. M. Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. **Annual Review of Sociology**, v. 32, n. 1, p. 271–297, 2006.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 891–917, 2008.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

____. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 255–266, 2015.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, v. 14, n. 29, p. 22–70, 2012.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. 9. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2004.

ERIKSON, R.; GOLDTHORPE, J. H. **The constant flux: a study of class mobility in industrial societies**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

ERIKSON, R. *et al.* On class differentials in educational attainment. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 102, n. 27, p. 9.730–9.733, 2005.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 1–19, 2020.

EZCURRA, A. M. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In: PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. (Ed.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida: Ideias & Letras, 2011. p. 97–120.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C.; CABRERA, A. F. Estudante de primeira geração (P-Ger) na educação superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 28–43, 2019.

FERNANDES, D. C. Raça, origem socioeconômica e desigualdade educacional no Brasil: uma análise longitudinal. In: **Anais do XXV Encontro Anual da Anpocs**. Caxambu: Anpocs, 2001. p. 1–53.

____. Race, socioeconomic development and the educational stratification process in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, n. 22, p. 365–422, 2004.

FERRÃO, M. E. *et al.* Estudo longitudinal sobre eficácia educacional no Brasil: comparação entre resultados contextualizados e valor acrescentado. **Dados**, v. 61, n. 4, p. 265–300, 2018.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: Evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do Saeb-99. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 26, p. 47–73, 2002.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. Expansão, interiorização e alterações nas universidades federais no contexto do desenvolvimento. In: FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. (Ed.). **Universidades públicas: mudanças, tensões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 17–56.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. Universidades federais, desenvolvimento regional e inovação: alterações político-acadêmicas e construção de novas identidades. In: FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J. F. (Ed.). **Universidades públicas: mudanças, tensões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 57–91.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 61, p. 625–637, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

GAMBETTA, D. **Were they pushed or did they jump?: individual decision mechanisms in education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. **Conceitos essenciais da sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

GIRARD, A.; BASTIDE, H. La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. **Population**, v. 18, n. 3, p. 435–472, 1963.

GIVORD, P.; GOUX, D. France: Mass and class - persisting inequalities in postsecondary education in France. In: ____. **Stratification in higher education: a comparative study**. Stanford: Stanford University Press, 2007. p. 220–239.

GOBLOT, E. **La barrière et le niveau: étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne**. [S.l.]: Presses Universitaires de France, 1925.

GOELLNER, I. A. Estratificação universitária através de dispositivos de seleção: o caso da Universidade de Brasília. In: PIRES, R. R. C. (Ed.). **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019. p. 349–374.

GOLDTHORPE, J. H. Class analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment. **British Journal of Sociology**, v. 47, n. 3, p. 481–505, 1996.

____. **La sociología como ciencia de la población**. Madrid: Alianza Editorial, 2017.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 171–190, 2012.

GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. (Ed.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida: Ideias & Letras, 2011. p. 153–190.

GOMES-NETO, J. B.; HANUSHEK, E. A. Causes and consequences of grade repetition: Evidence from Brazil. **Economic Development and Cultural Change**, v. 43, n. 1, p. 117–148, 1994.

GONZAGUINHA, L. **Com a perna no mundo**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1979.

GRÄTZ, M.; WIBORG, Ø. N. Reinforcing at the top or compensating at the bottom? Family background and academic performance in Germany, Norway, and the United States. **European Sociological Review**, v. 36, n. 3, p. 381–394, 2020.

GRISA, G. D.; NEVES, C. E. B.; RAIZER, L. Percursos acadêmicos de estudantes cotistas: Um estudo de caso a luz da equidade, raça e paridade participativa. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. 1–23, 2020.

GUIMARÃES, N. A. Apresentação: os jovens brasileiros e o trabalho: desafios que se atualizam. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 39, n. 3, p. 465–473, 2020.

GUIMARÃES, N. A.; BARONE, L. S.; BRITO, M. M. A. Mercado e mercantilização do trabalho no Brasil (1960-2010). In: ARRETCHE, M. (Ed.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015. p. 395–421.

GUIMARÃES, N. A.; BRITO, M. M. A.; COMIN, A. A. Trajetórias e transições entre jovens brasileiros: pode a expansão eludir as desigualdades? **Novos Estudos CEBRAP**, v. 39, n. 3, p. 475–498, 2020.

GULLAR, F. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

HÄLLSTEN, M. The structure of educational decision making and consequences for inequality: A Swedish test case. **American Journal of Sociology**, v. 116, n. 3, p. 806–54, 2010.

HARRELL, F. E. **Regression modeling strategies: with applications to linear models, logistic and ordinal regression, and survival analysis**. 2. ed. Basel: Springer, 2015.

HARTLAUB, V.; SCHNEIDER, T. Educational choice and risk aversion: How important is structural vs. individual risk aversion? **SOEP Papers**, n. 433, p. 1–39, 2012.

HASENBALG, C. Estatísticas do século XX: educação. In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ed.). **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

HEARN, J. C. The relative roles of academic, ascribed, and socioeconomic characteristics in college destinations. **Sociology of Education**, v. 57, n. 1, p. 22–30, 1984.

____. Academic and nonacademic influences on the college destinations of 1980 high school graduates. **Sociology of Education**, v. 64, n. 3, p. 158–171, 1991.

HERBAUT, E. Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français: avantages cumulatif et compensatoire au cours de l'enseignement secondaire. **Revue Française de Sociologie**, v. 60, n. 4, p. 535–566, 2019.

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2012.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFFMANN, J. P. **Linear regression analysis: applications and assumptions**. 2. ed. Provo: Brigham Young University, 2010.

HOLZER, H. J.; NEUMARK, D. Affirmative action: What do we know? **Journal of Policy Analysis and Management**, v. 25, n. 2, p. 463–490, 2006.

HONORATO, G. Investigando "permanência" no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. (Ed.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: 7Letras/Faperj, 2015. p. 96–132.

HONORATO, G.; ZUCCARELLI, C.; VIEIRA, A. Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 28–53, 2019.

HOUT, M. Maximally maintained inequality and essentially maintained inequality: Crossnational comparisons. **Sociological Theory and Methods**, v. 21, n. 2, p. 237–252, 2006.

HOUT, M.; DIPRETE, T. A. What we have learned: RC28's contributions to knowledge about social stratification. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 24, n. 1, p. 1–20, 2006.

HOUT, M.; RAFTERY, A. E.; BELL, E. O. Making the grade: Educational stratification in the United States, 1925-1989. In: ____. **Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries**. Boulder/San Francisco/Oxford: Westview Press, 1993. p. 25–49.

HOXBY, C. M.; AVERY, C. The missing "one-offs": The hidden supply of high-achieving, low income students. **Brookings Papers on Economic Activity**, n. 18.586, p. 1–65, 2012.

IANNELLI, C. Expansion and social selection in education in England and Scotland. **Oxford Review of Education**, v. 34, n. 2, p. 179–202, 2008.

IANNELLI, C.; SMYTH, E.; KLEIN, M. Curriculum differentiation and social inequality in higher education entry in Scotland and Ireland. **British Educational Research Journal**, v. 42, n. 4, p. 561–581, 2016.

IDADOS. **Financiamento do ensino superior: Fies e ProUni**. Rio de Janeiro, 2016. 1-24 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010**. Brasília: Inep, 2013.

____. **Relatório pedagógico: Enem 2011-2012**. Brasília: Inep, 2015.

____. **Classificação Internacional Normalizada da Educação: áreas de formação e treinamento 2013 (Cine-F 2013) – descrição das áreas detalhadas**. Brasília: Inep, 2017.

____. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2018**. Brasília: Inep, 2018.

____. **Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2020a. 1-32 p.

____. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2020**. Brasília: Inep, 2020b.

JACCOUD, L.; THEODORO, M. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S. A. (Ed.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 103–119.

JACKSON, M. (Ed.). **Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment**. Stanford: Stanford University Press, 2013a.

JACKSON, M. Introduction: How is inequality of educational opportunity generated? The case for primary and secondary effects. In: JACKSON, M. (Ed.). **Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment**. Stanford: Stanford University Press, 2013b. p. 1–33.

____. **Manifesto for a dream: inequality, constraint, and radical reform**. Stanford: Stanford University Press, 2021.

JACKSON, M. *et al.* Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: The transition to A-level courses in England and Wales. **Acta Sociologica**, v. 50, n. 3, p. 211–229, 2007.

JACKSON, M.; JONSSON, J. O. Why does inequality of educational opportunity vary across countries? Primary and secondary effects in comparative context. In: JACKSON, M. (Ed.). **Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment**. Stanford: Stanford University Press, 2013. p. 306–337.

JACKSON, M.; KHAVENSON, T.; CHIRKINA, T. Raising the stakes: Inequality and testing in the Russian education system. **Social Forces**, v. 98, n. 4, p. 1.613–1.635, 2020.

JÆGER, M. M. Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society. **Social Forces**, v. 87, n. 4, p. 1.943–1.971, 2009.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2012.

JARDIM, F. A. A.; ALMEIDA, W. M. Expansão recente do ensino superior brasileiro: (novos) elos entre educação, juventudes, trabalho? **Linhas Críticas**, v. 22, n. 47, p. 63–85, 2016.

JENCKS, C.; TACH, L. Would equal opportunity mean more mobility? In: MORGAN, S. L.; GRUSKY, D. B.; FIELDS, G. S. (Ed.). **Mobility and inequality: frontiers of research in sociology and economics**. Stanford: Stanford University Press, 2006. p. 23–58.

JERRIM, J.; CHMIELEWSKI, A. K.; PARKER, P. Socioeconomic inequality in access to high-status colleges: A cross-country comparison. **Research in Social Stratification and Mobility**, n. 42, p. 20–32, 2015.

JONSSON, J. O. Persistent inequalities in Sweden. In: ____. **Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries**. Boulder/San Francisco/Oxford: Westview Press, 1993. p. 101–132.

____. Explaining sex differences in educational choice an empirical assessment of a rational choice model. **European Sociological Review**, v. 15, n. 4, p. 391–404, 1999.

JUSTINO, R. **Estudantes universitários brasileiros e chineses: um estudo comparado dos exames Enem e GaoKao**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

KALMUS, J. **Ilusão, resignação e resistência: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KARABEL, J. Community colleges and social stratification. **Harvard Educational Review**, v. 42, n. 4, p. 521–562, 1972.

____. **The chosen: the hidden history of admission and exclusion at Harvard, Yale, and Princeton**. Boston: Mariner Books, 2006.

KARABEL, J.; ASTIN, A. W. Social class, academic ability, and college "quality". **Social Forces**, v. 53, n. 3, p. 381–398, 1975.

KARINO, C. A.; LAROS, J. A. Estudos brasileiros sobre eficácia escolar: uma revisão de literatura. **Revista Examen**, v. 1, n. 1, p. 95–126, 2017.

KARLSON, K. B. Multiple paths in educational transitions: A multinomial transition model with unobserved heterogeneity. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 29, n. 3, p. 323–341, 2011.

____. Summarizing primary and secondary effects. **Research in Social Stratification and Mobility**, n. 33, p. 72–82, 2013.

KARLSON, K. B.; HOLM, A. Decomposing primary and secondary effects: A new decomposition method. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 29, n. 2, p. 221–237, 2011.

KARRUZ, A. Oferta, demanda e nota de corte: experimento natural sobre efeitos da Lei das Cotas no acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. **Dados**, v. 61, n. 2, p. 405–462, 2018.

KAUSHAL, N.; MAGNUSON, K.; WALDFOGEL, J. How is family income related to investments in children's learning? In: DUNCAN, G. J.; MURNANE, R. J. (Ed.). **Whither pportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances**. New York: Russell Sage Foundation, 2011. p. 187–206.

KERCKHOFF, A. C. **Diverging pathways: social structure and career deflections**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

KERCKHOFF, A. C.; HANEY, L. B.; GLENNIE, E. System effects on educational achievement: A British-American comparison. **Social Science Research**, v. 30, n. 4, p. 497–528, 2001.

KESLER, C. Educational stratification and social change: Evidence from German unification. **European Sociological Review**, v. 19, n. 5, p. 467–482, 2003.

KIM, D. H.; SCHNEIDER, B. Social capital in action: Alignment of parental support in adolescents' transition to postsecondary education. **Social Forces**, v. 84, n. 2, p. 1.181–1.206, 2005.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 135–154, 2016.

KLEIN, R.; RIBEIRO, S. C. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. **Educação e Seleção**, n. 5, p. 29–43, 1982.

KNOP, M.; COLLARES, A. C. M. A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior. **Sociedade e Estado**, v. 34, n. 2, p. 351–380, 2019.

KOHLER, U.; KARLSON, K. B.; HOLM, A. Comparing coefficients of nested nonlinear probability models. **Stata Journal**, SAGE Publications, v. 11, n. 3, p. 420–438, 2011.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, p. 752–769, 2011.

KUHA, J.; MILLS, C. On group comparisons with logistic regression models. **Sociological Methods & Research**, v. 49, n. 2, p. 498–525, 2020.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LARANJEIRA, D. H. P.; IRIART, M. F. S.; RODRIGUES, M. S. Problematizando as transições juvenis na saída do ensino médio. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 117–133, 2016.

LAZARO, A. Observatório da Lei de Cotas: proposta de avaliação da Lei n. 12.711/2012. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. (Ed.). **Ações afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação**. São Paulo: Cortez/FCC, 2016. v. 2, p. 125–156.

LEÃO, G. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 31–48, 2006.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 84, p. 253–273, 2011a.

____. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1.067–1.084, 2011b.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 35–57, 2005.

LEHTI, H.; EROLA, J.; KARHULA, A. The heterogeneous effects of parental unemployment on siblings' educational outcomes. **Research in Social Stratification and Mobility**, n. 64, p. 1–14, 2019.

LEMINSKI, P. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LEMOS, K. C. S.; MIRANDA, G. J. Alto e baixo desempenho no Enade: Que variáveis explicam? **Revista Ambiente Contábil**, v. 7, n. 2, p. 101–118, 2015.

LEON, F. L. L.; MENEZES FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 32, n. 3, p. 417–451, 2002.

LI, A. Unfulfilled promise of educational meritocracy? Academic ability and China's urban-rural gap in access to higher education. **Chinese Sociological Review**, v. 51, n. 2, p. 115–146, 2019.

LI, D. L. **O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Teoria Econômica) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012.

LIMA, M.; PRATES, I. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, M. (Ed.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015. p. 163–189.

LIMA, P. S. N. *et al.* Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 24, n. 1, p. 89–107, 2019.

LIMA, R. G. Para além do 'trânsfuga de classe': a socialização plural em narrativas da primeira geração de formados no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 104, p. 1–17, 2020.

LIU, X. **Applied ordinal logistic regression using Stata: from single-level to multilevel modeling**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2016.

LIU, X.; KOIRALA, H. Ordinal regression analysis: Using generalized ordinal logistic regression models to estimate educational data. **Journal of Modern Applied Statistical Methods**, v. 11, n. 1, p. 242–254, 2012.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**, n. 25, p. 9–58, 2012.

LONG, J. S.; FREESE, J. **Regression models for categorical dependent variables using Stata**. 3. ed. College Station: Stata Press, 2014.

LONG, J. S.; MUSTILLO, S. A. Using predictions and marginal effects to compare groups in regression models for binary outcomes. **Sociological Methods & Research**, p. 1–37, 2018.

LOPES, A. D. Affirmative action in Brazil: How students' field of study choice reproduces social inequalities. **Studies in Higher Education**, v. 42, n. 12, p. 2.343–2.359, 2016.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: Evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, p. 111–133, 2013.

LUCAS, S. R. Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. **American Journal of Sociology**, v. 106, n. 6, p. 1.642–1.690, 2001.

____. Stratification theory, socioeconomic background, and educational attainment: A formal analysis. **Rationality and Society**, v. 21, n. 4, p. 459–511, 2009.

____. An archaeology of effectively maintained inequality theory. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 1, p. 8–29, 2017.

LUCAS, S. R.; BYRNE, D. Effectively maintained inequality in education: An introduction. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 1, p. 3–7, 2017a.

____. Seven principles for assessing effectively maintained inequality. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 1, p. 132–160, 2017b.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUO, Y.; GUO, F.; SHI, J. Expansion and inequality of higher education in China: How likely would Chinese poor students get to success? **Higher Education Research & Development**, v. 37, n. 5, p. 1.015–1.034, 2018.

LUZ, J. N. N.; VELOSO, T. C. M. A. Sistema de Seleção Unificada (Sisu): refletindo sobre o processo de seleção. **Educação e Fronteiras**, v. 4, n. 10, p. 68–83, 2014.

LUZ, L. S. **O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003**. 2008. Dissertação (Mestrado em Demografia) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MACHADO, C.; SZERMAN, C. **Centralized admission and the student-college match**. Rio de Janeiro, 2019. 1-63 p.

MACIENTE, A. N. *et al.* A inserção de recém-graduados em engenharias, medicina e licenciaturas no mercado de trabalho formal. **Radar**, n. 38, p. 8–22, 2015.

MADALOZZO, R.; ARTES, R. Escolhas profissionais e impactos no diferencial salarial entre homens e mulheres. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 202–221, 2017.

MARCHELLI, P. S. As minorias alfabetizadas no final do período colonial e sua transição para o império: um estudo sobre a história social e educação no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 10, n. 3, p. 187–200, 2006.

MARE, R. D. Social background composition and educational growth. **Demography**, v. 16, n. 1, p. 55–71, 1979.

____. Social background and school continuation decisions. **Journal of the American Statistical Association**, v. 75, n. 370, p. 295–305, 1980.

____. Change and stability in educational stratification. **American Sociological Review**, v. 46, n. 1, p. 72–87, 1981.

MARKS, G. N.; MCMILLAN, J. Declining inequality? The changing impact of socio-economic background and ability on education in Australia. **British Journal of Sociology**, v. 54, n. 4, p. 453–471, 2003.

MARTELETO, L.; MARSCHNER, M.; CARVALHAES, F. Educational stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, n. 46, p. 99–111, 2016.

MARTELETO, L. J. Educational inequality by race in Brazil, 1982-2007: Structural changes and shifts in racial classification. **Demography**, v. 49, n. 1, p. 337–358, 2012.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 15–35, 2009.

MARTINS, F. S.; MACHADO, D. C. Uma análise da escolha do curso superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 35, n. 1, p. 1–24, 2018.

MARTUCCELLI, D. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007.

MCCOWAN, T. O crescimento da educação superior privada no Brasil: Implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público. **Archivos Analíticos de Políticas Públicas**, v. 13, n. 57, p. 1–20, 2005.

MEDEIROS, M. **Medidas de desigualdade e pobreza**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

MEDEIROS, M.; BARBOSA, R. J.; CARVALHAES, F. Educational expansion, inequality and poverty reduction in Brazil: A simulation study. **Research in Social Stratification and Mobility**, n. 66, p. 1–13, 2020.

MEDEIROS, M.; GALVÃO, J. C. Educação e rendimentos dos ricos no Brasil. **Dados**, v. 59, n. 2, p. 357–383, 2016.

MEDEIROS, M.; SOUZA, P. H. G. F. Estado e desigualdade de renda no Brasil: fluxos de rendimentos e estratificação social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 83, p. 141–150, 2013.

____. A estabilidade da desigualdade no Brasil entre 2006 e 2012: resultados adicionais. **Texto para Discussão IPEA**, n. 2.170, p. 1–34, 2016.

MELLO, U. M. Affirmative action, centralized admissions and access of low-income students to higher education. **American Economic Journal**, no prelo.

MELLO, U. M.; SENKEVICS, A. S. Panorama de dados e indicadores para monitoramento da Lei de Cotas. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (Ed.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Brasília: Inep, 2018. v. 1, p. 275–300.

____. Os cursos de graduação das universidades federais antes e depois da Lei de Cotas. In: BARBOSA, M. L. O. (Ed.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020. p. 83–108.

MENDES, T. *et al.* Azul ou rosa? A segregação de gênero das escolhas educacionais no ensino superior brasileiro, 2002-2016. **Cadernos de Pesquisa**, 2021.

MENEZES FILHO, N. A.; CABANAS, P. H. F.; KOMATSU, B. K. A condição "nem-nem" entre os jovens é permanente? **Policy Paper**, n. 7, p. 1–23, 2013.

MENEZES FILHO, N. A.; KIRSCHBAUM, C. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, M. (Ed.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015. p. 109–132.

MERTON, R. K. The Matthew Effect in Science: The reward and communication systems of science are considered. **Science**, v. 159, n. 3.810, p. 56–63, 1968.

____. The normative structure of science. In: STORER, N. W. (Ed.). **The sociology of science: theoretical and empirical investigations**. Chicago: The University of Chicago Press, 1973. p. 267–278.

____. The Matthew Effect in Science, II: Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property. **Isis**, v. 79, n. 4, p. 606–623, 1988.

MESCHI, E.; SCERVINI, F. Expansion of schooling and educational inequality in Europe: The educational Kuznets curve revisited. **Oxford Economic Papers**, v. 66, n. 3, p. 660–680, 2014.

MICHELI, D. A. **Back to black: racial reclassification and political identity formation in Brazil**. 2019. Tese (Doutorado Em Ciência Política) — Cornell University, Ithaca, 2019.

MIJS, J. J. B. The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. **Social Justice Research**, v. 29, n. 1, p. 14–34, 2016.

____. Visualizing belief in meritocracy, 1930-2010. **Socius: Sociological Research for a Dynamic World**, v. 4, p. 1–2, 2018.

____. The paradox of inequality: Income inequality and belief in meritocracy go hand in hand. **Socio-Economic Review**, v. 19, n. 1, p. 7–35, 2021.

MIJS, J. J. B.; SAVAGE, M. Meritocracy, elitism and inequality. **Political Quarterly**, v. 91, n. 2, p. 397–404, 2020.

MILANOVIĆ, B. **Global inequality: a new approach for the age of globalization**. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2016.

MILESI, C. Do all roads lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 28, n. 1, p. 23–44, 2010.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Ed.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a. p. 9–29.

____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. (Ed.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012b. p. 61–77.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Ed.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MITRULIS, E.; PENIN, S. T. S. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à eqüidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 269–298, 2006.

MIZALA, A.; TORCHE, F. Bright but poor? Undermatching in the access to post-secondary education in Chile. 2020.

MIZE, T. Best practices for estimating, interpreting, and presenting nonlinear interaction effects. **Sociological Science**, v. 6, p. 81–117, 2019.

MIZE, T. D.; DOAN, L.; LONG, J. S. A general framework for comparing predictions and marginal effects across models. **Sociological Methodology**, v. 49, n. 1, p. 152–189, 2019.

MOEHLECKE, S. **Propostas de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MONT'ALVÃO, A. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **Dados**, v. 54, n. 2, p. 389–430, 2011.

MONT'ALVÃO, A. **Estratificação do acesso ao ensino superior no brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

____. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 417–441, 2014.

____. Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, n. 88, p. 129–143, 2015.

____. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. **Teoria e Cultura**, v. 11, n. 1, p. 13–20, 2016.

MORAES, A. G. E.; BELLUZZO, W. O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil. **Nova Economia**, Nova Economia, v. 24, p. 409–430, 2014.

MORAES, G. H. **Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos institutos federais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MORAES, R. C. C. Expansão do ensino superior: o que isso nos ensina sobre o vínculo entre as relações sociais e as políticas de educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 197–218, 2015.

MORGAN, S. L. Models of college entry in the United States and the challenges of estimating primary and secondary effects. **Sociological Methods & Research**, v. 41, n. 1, p. 17–56, 2012.

MORICONI, G. M.; NASCIMENTO, P. A. M. M. Fatores associados ao desempenho dos concluintes de Engenharia no Enade 2011. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 248–278, 2014.

NASCIMENTO, E. P. **Jovens e educação superior: as aspirações de estudantes de cursos pré-vestibulares populares**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, M. M. **O acesso ao ensino superior público brasileiro: um estudo quantitativo a partir dos microdados do Exame Nacional do Ensino Médio**. 2019. Tese (Doutorado em Ensino de Física) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. Sucesso escolar em contextos populares: uma análise a partir do Enem. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 31, n. 76, p. 134–163, 2020.

NASH, R. Controlling for 'ability': A conceptual and empirical study of primary and secondary effects. **British Journal of Sociology of Education**, v. 27, n. 2, p. 157–172, 2006.

NERI, M. **A nova classe média: o lado brilhante da base da pirâmide**. São Paulo: Editora Benvirá, 2021.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T. *et al.* (Ed.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília/Pequim: Ipea/SSAP, 2016. p. 95–124.

NEVES, C. E. B.; SAMPAIO, H.; HERINGER, R. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, p. 19–41, 2018.

NEVES, T.; FERRAZ, H.; NATA, G. Social inequality in access to higher education: Grade inflation in private schools and the ineffectiveness of compensatory education. **International Studies in Sociology of Education**, v. 26, n. 2, p. 190–210, 2017.

NOGUEIRA, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior**. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NOGUEIRA, C. M. M. *et al.* Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, n. 33, p. 1–31, 2017.

NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes de camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Ed.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 125–154.

____. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. 1–13, 2021.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Ed.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOWOTNY, H. **Time: the modern and postmodern experience**. Cambridge: Polity Press, 1996.

OLIVEIRA, A. L. M. **Educação superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?** 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

OLIVEIRA, A. S. **Progressão continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, A. S. *et al.* Concordância e discordância na declaração racial de estudantes: cruzando dados do Censo Escolar, Saeb e Enem. In: SETTON, M. d. G. J. *et al.* (Ed.). **Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal**. Alfenas: Editora Universidade Federal de Alfenas, 2017. p. 129–145.

OLIVEIRA, M. C.; MARCONDES, G. S. Intersecções família e gênero: a questão das assincronias. In: ITABORAÍ, N. R.; RICOLDI, A. M. (Ed.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?: implicações demográficas e questões sociais**. Belo Horizonte: Abep, 2016. p. 59–70.

OLIVEIRA, M. C.; VIEIRA, J. M.; MARCONDES, G. S. Cinquenta anos de relações de gênero e geração no Brasil: Mudanças e permanências. In: ARRETCHE, M. (Ed.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015. p. 309–333.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5–23, 2005.

OLIVEN, A. C. Arquipélago de competência: Universidades brasileiras na década de 90. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, p. 74–78, 1993.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Low-performing students: why they fall behind and how to help them succeed**. Paris: OECD, 2016.

____. **Education at a Glance 2020: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2020.

OSORIO, R. G. O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE. **Texto para Discussão IPEA**, n. 996, p. 1–53, 2003.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. I. Educação superior: democratizando o acesso. **Texto para Discussão INEP**, n. 12, p. 1–24, 2004.

PAIS, J. M. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 371–381, 2009.

PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Ed.). **Sociologia da dducação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAKENAS, H.; JESUS FILHO, J. Evasão e abandono no ensino médio. **Revista Internacional de Debates da Administração Pública**, v. 2, n. 1, p. 59–74, 2017.

PALVIA, S. *et al.* Online education: Worldwide status, challenges, trends, and implications. **Journal of Global Information Technology Management**, v. 21, n. 4, p. 233–241, 2018.

PARSONS, T. Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited. **Sociological Inquiry**, v. 40, n. 2, p. 13–72, 1970.

PAUL, J.-J.; SILVA, N. d. V. Conhecendo o seu lugar: A auto-seleção na escolha de carreira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 14, n. 1, p. 115–130, 1998.

PAULA, G. B.; NOGUEIRA, C. M. M. Evasão de curso no ensino superior federal – análise de coorte dos ingressantes de 2012. In: BARBOSA, M. L. O. (Ed.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020. p. 153–168.

PAULA, M. F. C. Educação superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. (Ed.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida: Ideias & Letras, 2011. p. 53–96.

PAZELLO, E. T.; FERNANDES, R.; FELÍCIO, F. Incorporando o atraso escolar e as características sócio-demográficas nas taxas de transição educacional: Um modelo de fluxo escolar. In: **Anais do XXXIII Encontro Nacional de Economia**. Natal: Anpec, 2005. p. 1–18.

PEIXOTO, M. C. L. Políticas de avaliação e regulação na educação superior brasileira: A difícil relação entre expansão, melhoria da qualidade e controle de resultados. **Propuesta Educativa**, v. 24, n. 43, p. 32–45, 2015.

PENIN, S. T. S. A USP e a ampliação do acesso à universidade pública. In: PEIXOTO, M. C. L. (Ed.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 115–138.

PEREGRINO, M. Os estudos sobre jovens na intersecção da escola com o mundo do trabalho. In: SPOSITO, M. P. (Ed.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1, p. 179–227.

PEREIRA, B. P.; LOPES, R. E. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, p. 193–216, 2016.

PEREIRA, F. H. **Configurações do ofício de aluno: meninos e meninas na escola**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PICANÇO, F. Juventude e acesso ao ensino superior: novo hiato de gênero? In: ITABORAÍ, N. R.; RICOLDI, A. M. (Ed.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?: implicações demográficas e questões sociais**. Belo Horizonte: Abep, 2016. p. 117–132.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINTO, T. M. G.; CASTANHO, M. I. S. Sentidos da escolha e da orientação profissional: um estudo com universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 29, n. 3, p. 395–413, 2012.

PIOTTO, D. C.; ALVES, R. O. O ingresso de estudantes das camadas populares em uma universidade pública: desviando do ocaso quase por acaso. **Revista de Educação**, v. 21, n. 2, p. 139–147, 2016.

PRATES, A. A. P.; COLLARES, A. C. M. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

PRATES, A. A. P.; FALEIROS, M. S. Os efeitos diferenciais do tipo de instituição de ensino superior sobre o prestígio dos seus egressos no mercado de trabalho. In: BARBOSA, M. L. O. (Ed.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p. 129–153.

PRIX, I.; EROLA, J. Does death really make us equal? Educational attainment and resource compensation after paternal death in Finland. **Social Science Research**, v. 64, p. 171–183, 2017.

RABELO, R. P. Desigualdades sociais no ensino superior: Explorando tendências e impactos da Lei de Cotas. In: **Anais da 38ª Reunião Nacional Da ANPEd**. São Luís: Anped, 2017. p. 1–22.

RAFTERY, A. E.; HOUT, M. Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. **Sociology of Education**, v. 66, n. 1, p. 41–62, 1993.

REIMER, D.; POLLAK, R. Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. **European Sociological Review**, v. 26, n. 4, p. 415–430, 2010.

REIS, M. Uma análise da transição dos jovens para o primeiro emprego no brasil. **Revista Brasileira de Economia**, v. 69, n. 1, p. 125–143, 2015.

RIBEIRO, C. A. C. **Desigualdade de oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

____. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados**, v. 54, n. 1, p. 41–87, 2011.

____. Desigualdades nas transições para a vida adulta no Brasil (1996 e 2008). **Sociologia & Antropologia**, v. 4, n. 2, p. 433–473, 2014.

RIBEIRO, C. A. C.; CARVALHAES, F. Estratificação e mobilidade social no Brasil: Uma revisão da literatura na sociologia de 2000 a 2018. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 92, p. 1–46, 2020.

RIBEIRO, C. A. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, M. (Ed.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015. p. 79–108.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, M. (Ed.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015. p. 133–162.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1969. (Estudos sobre o Brasil e a América Latina, 7).

RIBEIRO, J. L. L. S.; MORAIS, V. G. A possível relação entre o SiSU e a evasão nos primeiros semestres dos cursos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

RIBEIRO, S. C. Mecanismos da escolha da carreira e estrutura social da universidade. **Educação e Seleção**, n. 3, p. 93–103, 1981.

____. O vestibular. **Em Aberto**, v. 1, n. 3, p. 1–6, 1982.

RIOS-NETO, E. L. G. Questões emergentes na análise demográfica: o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 22, n. 2, p. 371–408, 2005.

RISTOFF, D. A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. (Ed.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida: Ideias & Letras, 2011. p. 191–216.

ROCHA, A.; LELES, C.; QUEIROZ, M. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 74–94, 2018.

ROCHA, E. Cor e dor moral: sobre o racismo na ralé. In: SOUZA, J. (Ed.). **Ralé brasileira: quem é e como vive**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 409–444.

ROCHA, E. *et al.* Diferentes vulnerabilidades dos jovens que estão sem trabalhar e sem estudar: como formular políticas públicas? **Novos Estudos CEBRAP**, v. 39, n. 3, p. 545–562, 2020.

RODRIK, D. Will covid-19 remake the world? **Project Syndicate**, 2020.

ROKSA, J.; VELEZ, M. When studying schooling is not enough: Incorporating employment in models of educational transitions. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 28, n. 1, p. 5–21, 2010.

ROMANELLI, G. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Ed.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29–60.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Ed.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROSA, A. A.; FONSECA, M. A política de inclusão social na educação superior: a nova Lei de Cotas nas instituições federais de ensino. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Ed.). **Expansão e avaliação da educação superior: diferentes cenários e vozes**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 133–150.

ROSA, T. M. Diferencial salarial entre os setores público e privado no Distrito Federal. **Texto para Discussão CODEPLAN**, n. 23, p. 1–37, 2017.

ROSEMBERG, F.; MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Ed.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003–2010**. Rio de Janeiro/Brasília: Cepia/ONU Mulheres, 2011. p. 390–434.

SALATA, A. Ensino superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219–253, 2018.

SAMPAIO, C. E. M. Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos. **Texto para Discussão INEP**, n. 33, p. 1–16, 2009.

SAMPAIO, H. Privatização do ensino superior no Brasil: velhas e novas questões. In: SCHWARTZMAN, S. (Ed.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a. p. 139–192.

____. Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos. In: BARBOSA, M. L. O. (Ed.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014b. p. 103–126.

SAMPAIO, H.; ANDRADE, C. Políticas para a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil: avanços, limites e desafios. In: PIRES, A.; SAMPAIO, H.; POMA, L. S. (Ed.). **Ensino superior no Brasil e no Peru e as políticas de inclusão nas últimas décadas**. Campinas: Unicamp, 2020. p. 20–41.

SANDEL, M. J. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANTOS, A. H. S.; JAKOBSEN, K. A. O trabalho nas atuais transformações da globalização capitalista. In: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (Ed.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Editora Positiva, 2020. p. 9–29.

SANTOS, C. T.; BARBOSA, M. L. O. Políticas públicas para o ensino superior público e privado: estudantes beneficiários em foco. In: PIRES, A.; SAMPAIO, H.; POMA, L. S. (Ed.). **Ensino superior no Brasil e no Peru e as políticas de inclusão nas últimas décadas**. Campinas: Unicamp, 2020. p. 66–98.

SANTOS, C. T.; LIMA, R. G.; CARVALHAES, F. O perfil institucional do sistema de ensino superior brasileiro após décadas de expansão. In: BARBOSA, M. L. O. (Ed.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020. p. 27–56.

SANTOS, G. Q. **Os efeitos das desigualdades regionais nos resultados do Enem: uma análise a partir dos microdados de 2018**. 2019. Monografia (Bacharel em Ciências Econômicas) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SANTOS, M. O. **Cotas raciais nas universidades federais brasileiras: desigualdade no acesso e estratificação horizontal em 2010 e 2016**. 2018. Dissertação (Mestrado em Demografia) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SANTOS, P. K. Abandono na educação superior: Um estudo do tipo Estado do Conhecimento. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 240–255, 2014.

SANTOS, R. Trabalho e educação entre jovens de 15 a 29 anos residentes no campo: desafios à ampliação da escolaridade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 596–623, 2017.

SANTOS, R. S. **E depois da escola? Desafios de jovens egressos do ensino médio público na cidade de São Paulo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SARAMAGO, J. **A viagem do elefante**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCALON, C. **Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SCALON, C.; SALATA, A. Uma nova classe média no Brasil da última década? O debate a partir da perspectiva sociológica. **Sociedade e Estado**, v. 27, n. 2, p. 387–407, 2012.

SCHINDLER, S.; LÖRZ, M. Mechanisms of social inequality development: Primary and secondary effects in the transition to tertiary education between 1976 and 2005. **European Sociological Review**, v. 28, n. 5, p. 647–660, 2012.

SCHINDLER, S.; REIMER, D. Differentiation and social selectivity in German higher education. **Higher Education**, v. 61, n. 3, p. 261–275, 2011.

SCHWARTZMAN, S. A educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução. In: SCHWARTZMAN, S. (Ed.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 15–45.

SCORZAFAVE, L. G.; FERREIRA, R. A. Desigualdade de proficiência no ensino fundamental público brasileiro: uma análise de decomposição. **EconomiA**, v. 12, n. 2, p. 337–359, 2011.

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU/Edusp, 1975.

SENKEVICS, A. S. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1–23, 2018.

____. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Ed.). **Cenários do direito à educação**. Brasília: Inep, 2021, (Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 3). p. 199–246.

____. De brancos para negros? Uma análise longitudinal da reclassificação racial no Enem 2010-2016. **Dados**, no prelo.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. Casa, rua, escola: Gênero e escolarização em setores populares urbanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 944–968, 2015.

____. "O que você quer ser quando crescer?". Escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 245, p. 179–194, 2016.

____. Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 333–351, 2020.

SENKEVICS, A. S.; MACHADO, T. S.; OLIVEIRA, A. S. A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep. **Texto para Discussão INEP**, n. 41, p. 1–48, 2016.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 184–208, 2019.

SEWELL, W. H. *et al.* As we age: A review of the Wisconsin Longitudinal Study, 1957-2001. **Research in Social Stratification and Mobility**, n. 20, p. 3–111, 2004.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867–889, 2015.

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

SHAVIT, Y. *et al.* Israel: Diversification, expansion, and inequality in higher education. In: ____. **Stratification in higher education: a comparative study**. Stanford: Stanford University Press, 2007. p. 39–62.

SHAVIT, Y.; BLOSSFELD, H.-P. **Persistent Inequality: Changing Educational Attaiment in Thirteen Countries**. Boulder/San Francisco/Oxford: Westview Press, 1993.

SHAVIT, Y.; YAISH, M.; BAR-HAIM, E. The persistence of persistent inequality. In: SCHERER, S. *et al.* (Ed.). **From origin to destination: trends and mechanisms in social stratification research**. Frankfurt: Campus Verlag, 2007. p. 37–57.

SHIRASU, M. R.; ARRAES, R. A. Determinantes da evasão e repetência escolar no ensino médio do Ceará. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 46, n. 4, p. 117–136, 2015.

____. Decisão dos jovens brasileiros: trabalhar e/ou estudar ou nem-nem. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 49, n. 2, p. 97–130, 2019.

SILVA, D. F. C.; SILVEIRA NETO, R. M. Escolhas de carreiras universitárias e mercado de trabalho: uma análise da influência dos incentivos econômicos. **Nova Economia**, v. 25, n. 3, p. 519–552, 2015.

SILVA, E. R. A.; VAZ, F. M. Os jovens que não trabalham e não estudam no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil. **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**, n. 70, p. 105–121, 2020.

SILVA FILHO, G. A.; SENKEVICS, A. S. Perfil do licenciando e sua escolha pela carreira docente: uma análise longitudinal. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (Ed.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Brasília: Inep, 2018. v. 1, p. 79–118.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA MELLO, J. C. R. **Áreas de formação e diferenciação institucional: evidências de estratificação dos estudantes no ensino superior brasileiro**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brazil, 2011.

SILVA, N. V. **Uma classificação ocupacional para o estudo da mobilidade e da situação do mercado de trabalho no Brasil**. [S.l.], 1992.

____. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: SILVA, N. V. (Ed.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003a. p. 105–146.

____. O esquema analítico e a classificação ocupacional. In: SILVA, N. V. (Ed.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003b. p. 37–54.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**, v. 43, n. 3, p. 423–445, 2000.

____. Recursos familiares e transições educacionais. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 18, p. 67–76, 2002.

SILVA, P. C. P. A vida na universidade: um estudo do cotidiano do “cotista” negro da UERJ. In: CARVALHO, M. P. (Ed.). **Diferenças e desigualdades na escola**. Campinas: Papirus, 2012. p. 95–115.

SILVA, P. N. **Do ensino básico ao superior: a ideologia como um dos obstáculos à democratização do acesso ao ensino superior público paulista**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, R. T. **Expectativas dos alunos concluintes do ensino médio público estadual com relação ao ingresso no ensino superior: conhecimento do Prouni e Fies**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, T. D. Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. **Texto para Discussão IPEA**, n. 2.569, p. 1–46, 2020.

SILVA, V. A. A. *et al.* Identificação de desigualdades sociais a partir do desempenho dos alunos do ensino médio no Enem 2019 utilizando mineração de dados. In: **Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Natal: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 72–81.

SILVA, V. P. M. **O processo de formação da Lei de Cotas e o racismo institucional no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SIMÕES, A. A. Os jovens que não estudam nem trabalham no Brasil: uma análise do perfil, determinantes da condição e efeitos do Programa Bolsa Familia. **Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação**, n. 6, p. 51–79, 2013.

____. Os indicadores da Meta 1 do PNE: discussão metodológica e projeções da desigualdade no atendimento de crianças de 0 a 3 anos para 2024. In: BOF, A. M.; OLIVEIRA, A. S. (Ed.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Brasília: Inep, 2018. v. 1, p. 175–212.

____. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Ed.). **5 anos de Plano Nacional da Educação**. Brasília: Inep, 2019, (Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 2). p. 17–72.

SINGER, A. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SINGER, J. D.; WILLET, J. B. **Applied longitudinal data analysis: modeling change and event occurrence**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

SIRIN, S. R. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. **Review of Educational Research**, American Educational Research Association, v. 75, n. 3, p. 417–453, 2005.

SMOLENTSEVA, A. Participation and access in higher education in Russia: Continuity and change of a positional advantage. In: ____. **Access to higher education: theoretical perspectives and contemporary challenges**. Oxon: Routledge, 2017. p. 190–204.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147–165, 2003.

____. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 492–517, 2013.

SOARES, J. F.; DELGADO, V. M. S. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 754–780, 2016.

SOARES, J. F.; RIBEIRO, L. M.; CASTRO, C. M. Valor agregado de instituições de ensino superior em Minas Gerais para os cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil. **Dados**, v. 44, n. 2, p. 363–396, 2001.

SOARES, S. S. D. A repetência no contexto internacional: o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa? **Texto para Discussão IPEA**, n. 1.300, p. 1–16, 2007.

SOLARI, C. L. B. A estratificação social e as oportunidades educacionais - o caso do vestibular. In: LEVIN, H. M. (Ed.). **Educação e desigualdade no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 122–170.

SOUSA, A. P. **Desigualdades nas trajetórias entre meninos e meninas nos anos finais do ensino fundamental da Ride-DF: uma análise dos dados do Censo Escolar 2012-2016**. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUSA, L. A. *et al.* Desempenho das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica brasileiras no Enem. **Tendencias Pedagógicas**, v. 34, p. 128–138, 2019.

SOUSA, S. Z. Avaliação, ciclos e qualidade do ensino fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 27–44, 2007.

SOUZA, A. P. *et al.* Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 42, n. 1, p. 5–39, 2012.

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 409–426, 2015.

SOUZA, E. R. *et al.* Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Ed.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 133–156.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, P. H. G. F. **A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013**. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SOUZA, P. H. G. F. **Uma história de desigualdade: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013**. São Paulo: Hucitec, 2018.

SOUZA, P. H. G. F.; MEDEIROS, M. Diferencial salarial público-privado e desigualdade de renda per capita no Brasil. **Estudos Econômicos**, v. 43, n. 1, p. 5–28, 2013.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, n. 57, p. 210–226, 2003.

____. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: SPOSITO, M. P. (Ed.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1, p. 17–56.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R.; SILVA, F. A. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1–24, 2018.

SPOSITO, M. P.; TARÁBOLA, F. S. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1–25, 2017.

STULL, J. C. Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement. **Research in Education**, v. 90, n. 1, p. 53–67, 2013.

SZERMAN, C. **The effects of a centralized college admission mechanism on migration and college enrollment: evidence from Brazil**. 2015. Dissertação (Mestrado Em Economia) — Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015.

TAGLIARI, C. Ensino superior brasileiro: padrões de expansão de 2002 a 2016. In: **Anais do 20º Congresso Brasileiro de Sociologia**. Belém: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2021. p. 1–20.

TANSKANEN, A. O.; EROLA, J.; KALLIO, J. Parental resources, sibship size, and educational performance in 20 countries: Evidence for the compensation model. **Cross-Cultural Research**, v. 50, n. 5, p. 452–477, 2016.

TARÁBOLA, F. S. **Aspirantes: desafios de estudantes da USP egressos de escolas públicas no contexto do novo tensionamento político-social brasileiro**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TARTUCE, G. L. B. P. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TEIXEIRA, E. d. O. **Juvenilização e enegrecimento da EJA: subproduto das políticas de universalização da educação básica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

TELLES, V. S. Mutações do trabalho e experiência urbana. **Tempo Social**, v. 18, n. 1, p. 173–195, 2006.

____. **Pobreza e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1980.

THOMAS, V.; WANG, Y.; FAN, X. Measuring education inequality: Gini coefficients of education. **Policy Research Working Paper**, n. 2.525, p. 1–37, 2001.

THOMSEN, J. P. Maintaining inequality effectively? Access to higher education programmes in a universalist welfare state in periods of educational expansion 1984–2010. **European Sociological Review**, v. 31, n. 6, p. 683–696, 2015.

TILLMANN, E.; COMIM, F. Os determinantes da decisão entre estudo e trabalho dos jovens no brasil e a geração nem-nem. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 46, n. 2, p. 47–78, 2016.

TINTO, V. College proximity and rates of college attendance. **American Educational Research Journal**, American Educational Research Association, v. 10, n. 4, p. 277–293, 1973.

____. The distributive effects of public junior college availability. **Research in Higher Education**, Springer, v. 3, n. 3, p. 261–274, 1975.

TOLEDO, C. T.; CARVALHO, M. P. The peer group's agency in a Brazilian school. **Boyhood Studies**, v. 13, n. 2, p. 71–86, 2020.

TOMIZAKI, K. Abordagem geracional no estudo das relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Ed.). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 83–106.

TOMMASI, L.; CORROCHANO, M. C. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, p. 353–372, 2020.

TORCHE, F. Economic crisis and inequality of educational opportunity in Latin America. **Sociology of Education**, v. 83, n. 2, p. 85–110, 2010.

TRAVITZKI, R. **Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TRAVITZKI, R.; FERRÃO, M. E.; COUTO, A. P. Desigualdades educacionais e socioeconómicas na população brasileira pré-universitária: uma visão a partir da análise de dados do Enem. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 74, p. 1–32, 2016.

TREIMAN, D. J. Industrialization and social stratification. **Sociological Inquiry**, v. 40, n. 2, p. 207–234, 1970.

TREIMAN, D. J.; YAMAGUCHI, K. Trends in educational attainment in Japan. In: ____. **Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries**. Boulder/San Francisco/Oxford: Westview Press, 1993. p. 229–249.

TROIANO, H.; TORRENTS, D.; DAZA, L. Compensation for poor performance through social background in tertiary education choices. **Studies in Higher Education**, p. 1–16, 2019.

TROW, M. **Problems in the transition from elite to mass higher education**. Berkeley, 1973. 1-57 p.

____. From mass higher education to universal access: The American advantage. **Minerva**, v. 37, n. 4, p. 303–328, 2000.

TSAI, S.-L.; SHAVIT, Y. Taiwan: Higher education - expansion and equality of educational opportunity. In: ____. **Stratification in higher education: a comparative study**. Stanford: Stanford University Press, 2007. p. 140–164.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Manual para a medição da equidade na educação**. Paris: Unesco, 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Anuário estatístico da UnB 2018: período 2013 a 2017**. Brasília, 2018. 1-431 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **V Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Uberlândia, 2019. 1-301 p.

VALDÉS, M. T. Efectos primarios y secundarios en la expectativa de matriculación universitaria: la desigualdad como reto del siglo XXI. **Revista Prisma Social**, n. 25, p. 332–358, 2019.

____. Principales procedimientos metodológicos para el análisis de la composición de la desigualdad educativa. **Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales**, n. 48, p. 115–145, 2020.

VALVERDE, D. O.; STOCCO, L. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 3, p. 909–920, 2009.

VAN DE WERFHORST, H. G.; LUIJKX, R. Educational field of study and social mobility: Disaggregating social origin and education. **Sociology**, v. 44, n. 4, p. 695–715, 2010.

VARGAS, H. M. **Represando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 2, p. 459–485, 2013.

VAZ, K. C. S.; VAZ, F. M. Inserção profissional dos jovens concluintes da educação superior. In: BARBOSA, M. L. O. (Ed.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020. p. 191–216.

VENTURI, G.; TORINI, D. Transições da escola para o mercado de trabalho de mulheres e homens jovens no Brasil. **ILO School-to-Work Transition Survey Report**, n. 25, p. 1–58, 2014.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 107–125, 2005.

____. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Ed.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 45–60.

____. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 195–215, 2009.

____. Práticas socializadoras em famílias populares e a longevidade escolar dos filhos. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 421–440, 2012.

VIANA, S. **Rituais de sofrimento**. São Paulo: Boitempo, 2013.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 81–103, 2002.

VIDAL, D. G.; BONTEMPI JÚNIOR, B. Um intelectual cosmopolita: trajetórias de Noah Sobe na (história da) educação. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1–12, 2020.

VIEIRA, A. Os efeitos do diploma superior nos resultados iniciais da carreira profissional. In: BARBOSA, M. L. O. (Ed.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020. p. 169–190.

VIEIRA, P. A. S. **Para além das cotas: contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

VIEIRA, R. S.; ARENDS-KUENNING, M. Affirmative action in Brazilian universities: Effects on the enrollment of targeted groups. **Economics of Education Review**, v. 73, p. 1–12, 2019.

VIEIRA, R. S.; SENKEVICS, A. S.; ARENDS-KUENNING, M. Ações afirmativas na década de 2000 e suas consequências para o perfil discente das universidades federais. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Ed.). **Pesquisa em educação e transformação**. Brasília: Inep, 2019, (Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 3). p. 129–156.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIGGIANO, E.; MATTOS, C. O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 237, p. 417–438, 2010.

VILA, M. da. **O pequeno burguês**. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1969.

VILELA, L. *et al.* As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 28, n. 69, p. 652–684, 2017.

WAINER, J.; MELGUIZO, T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 1–15, 2017.

WAJNMAN, S. "Quantidade" e "qualidade" da participação das mulheres na força de trabalho brasileira. In: ITABORAÍ, N. R.; RICOLDI, A. M. (Ed.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?: implicações demográficas e questões sociais**. Belo Horizonte: Abep, 2016. p. 45–58.

WEININGER, E. B. Fundamentos de uma análise de classe de Pierre Bourdieu. In: WRIGHT, E. O. (Ed.). **Análise de classes: abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 97–132.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: Projetos de vida e perspectiva de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Ed.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135–154.

WELLER, W.; BASSALO, L. M. B. Jovens na educação superior brasileira: origem familiar, trajetórias acadêmicas e projetos. In: **Anais do XXIX Congresso ALAS**. Santiago: Asociación Latinoamericana de Sociologia, 2016. p. 1–14.

WELLER, W.; PFAFF, N. Transições entre o meio social de origem e o milieu acadêmico: discrepâncias no percurso de estudantes oriundas de escolas públicas na Universidade de Brasília. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18, p. 1–16, 2012.

WELLER, W.; WEIDONG, C.; BASSALO, L. M. B. Origem familiar, percursos acadêmicos e projetos de estudantes universitários brasileiros e chineses. In: DWYER, T. *et al.* (Ed.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília/Pequim: Ipea/SSAP, 2016. p. 165–191.

WHITAKER, D. C. A. Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289–297, 2010.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, v. 23, n. 1, p. 27–32, 2001.

WOOLDRIDGE, J. M. **Introdução à econometria: uma abordagem moderna**. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

YEUNG, W.-J. J. Higher education expansion and social stratification in China. **Chinese Sociological Review**, v. 45, n. 4, p. 54–80, 2013.

YOUNG, M. D. **The rise of the meritocracy**. 2. ed. New Brunswick: Transaction Publishers, 1994.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, v. 10, n. 18, p. 70–80, 2000.

____. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 149–174, 2008.

____. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Ed.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287–309.

____. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 61–78, 2016.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Ed.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

Apêndices

APÊNDICE A – Bases de dados e procedimentos quantitativos

Este apêndice tem como objetivo explicar os procedimentos para construção do painel de egressos do ensino médio que sustenta as análises dos Capítulos 3 e 4 desta tese. Conforme já antecipado nestes, foram mobilizadas três bases de dados administradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): o Censo da Educação Básica (CEB ou Censo Escolar), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Censo da Educação Superior (CES). Informações fundamentais para a compreensão dos resultados e da discussão podem ser encontradas no corpo dos referidos capítulos; por essa razão, não repetirei as explicações sobre as variáveis e a estratégia empírica. Aqui, o escopo é informar o leitor sobre o passo a passo para acesso, tratamento, cruzamento e consolidação dos dados que possibilitou uma base longitudinal exclusiva para esta pesquisa.

Inicialmente, o painel construído empilhava informações de quatro coortes de egressos do ensino médio (2009-2012); esperava-se que as análises contemplassem todo o contingente de mais de 6,9 milhões de jovens recém-diplomados. Porém, quatro motivos fizeram com que a pesquisa focasse somente a coorte mais recente: (1) o quantitativo de egressos (1,7 milhão) mostrou-se suficientemente grande para garantir significância estatística às análises; (2) a similaridade no padrão geral dos resultados entre as coortes não justificava a repetição dos procedimentos analíticos; (3) o tempo de processamento computacional, em particular, nas análises multivariadas não lineares, era demasiadamente longo; e (4) a última coorte apresentava os percentuais mais elevados de indivíduos com chave de identificação, alcançando maior representatividade das análises após os cruzamentos entre as bases. De todo modo, como a maioria dos procedimentos de construção e tratamento das bases de dados foi realizada antes de ter sido delimitada a coorte preferida para a exposição dos resultados, este apêndice irá se referir frequentemente às quatro coortes originalmente propostas. Quando pertinente, serão apresentados recortes específicos para a coorte de 2012.

A.1 Definições operacionais e bases de dados

Definir o universo de pesquisa quando se trabalha com fontes secundárias construídas para fins alheios ao deste estudo, compostas por dezenas de milhões de registros administrativos, implica escolhas fundamentadas em reflexão teórica e verificação empírica. Afirmar que estamos tratando de coortes de jovens egressos do ensino médio está longe de ser uma operação trivial, pois a definição por si só não basta para delinear o universo de pesquisa,

caso não seja possível delimitar o que se entende por "coorte", por "jovem", por "egresso" e por "ensino médio". Dada a importância desses conceitos ao longo da tese, a primeira seção desta parte será dedicada a enunciar tecnicamente o objeto de estudo, explicando o procedimento de construção do painel de egressos segundo o Censo Escolar.

A.1.1 Painel de egressos no Censo Escolar

De partida, considero coortes[1] como o conjunto de jovens que concluíram o ensino médio entre os anos 2009 e 2012, a partir das quais se faz o acompanhamento longitudinal. Esse contingente foi definido com base no Censo Escolar, levantamento censitário de matrículas, turmas, docentes e escolas de todas as etapas e modalidades da educação básica brasileira, realizado anualmente pelo Inep. O recenseamento é coletado por meio do sistema Educacenso[2], amparado em um regime de cooperação entre Inep, secretarias estaduais, secretarias municipais e escolas de todo o território nacional. A data de referência para a coleta é a última quarta-feira do mês de maio. No início do ano letivo seguinte, a situação de matrícula de cada estudante é atualizada entre uma das três possibilidades: aprovação, reprovação ou abandono. Posteriormente, a base de dados de um determinado ano é cruzada com a do ano seguinte para a composição de um banco longitudinal, explicado mais adiante.

Por jovem, entendo a população com idade entre 15 e 29 anos, em conformidade com o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852/2013). Embora ciente de que a dimensão jurídico-normativa não encerra a complexidade do debate teórico sobre quem são os jovens, o que é a juventude e o que caracteriza essa fase da vida, reconheço que, em uma pesquisa quantitativa, é preciso que as escolhas conceituais sejam operacionalizadas em limites claros e inteligíveis, retomando-se, assim, o caráter contingencial dessa categoria etária (SPOSITO, 2009).

Para caracterizar um egresso do ensino médio, defini, primeiramente, o que abarco com essa etapa de ensino. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), o ensino médio tem duração mínima de três anos (Artigo 35), admitindo-se a existência de grupos não seriados (Art. 23). A respeito do ensino técnico-profissionalizante, a legislação admite a modalidade normal para a formação de magistério (Art. 62) e prevê que a educação profissional técnica pode ser articulada com o ensino médio (Art. 36-B). Sendo articulada, pode ser integrada (matrícula única) ou concomitante (matrículas múltiplas); no caso da primeira, uma única matrícula deve conferir ao estudante, ao término do curso, o diploma regular e o profissional. Munido desse arcabouço legal, defino

[1] Para uma introdução a conceitos demográficos aplicados ao campo educacional, ver Cerqueira e Givisiez (2004).

[2] O Educacenso é um sistema informatizado de levantamento de dados do Censo Escolar. Utiliza ferramentas *web* na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados censitários, mediante o cruzamento de informações de quatro cadastros: escola, turma, aluno e profissional escolar. Mais informações disponíveis em: <https://web.archive.org/web/20210927013952/https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 26 set. 2021.

como universo de pesquisa os seguintes estratos: matrículas em 3ª série, 4ª série ou não seriadas do ensino médio comum, da educação técnica profissional integrada ao ensino médio e do ensino médio normal para formação de magistério.[3] De fato, 95,1% dos egressos concluíram a escolarização básica na 3ª série do ensino médio comum, e a totalidade frequentou a modalidade presencial.

Para delimitar o contingente dos egressos, selecionei o universo de concluintes dos estratos acima mencionados, e contei com a informação gerada pelo Inep durante a construção de uma base de dados longitudinal da educação básica para cálculo dos indicadores de fluxo escolar.[4] Ao comparar a série em que um estudante se encontra em um determinado ano com a série que ele frequentou no ano anterior, o Inep classifica o fluxo entre promoção, repetência, evasão ou migração para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Incluí apenas os egressos indicados como promovidos nas séries aqui consideradas como concluintes do ensino médio regular. No entanto, para um contingente de 219 mil matrículas (3,1% do total de egressos), relativas ao ensino médio não seriado e à 4ª série do ensino médio integrado ou do normal/magistério, o Inep não computa o resultado do fluxo; para esses casos, optei por confiar na declaração prestada pela respectiva escola quando esta informa se o estudante havia completado, com aprovação, a referida série escolar na condição de concluinte do ensino médio.

Quadro 6 – Esquema de cruzamentos das bases de dados do CEB, Enem e CES

Coorte	Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)								Censo da Educação Superior (CES)							
CEB	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
2009	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2010		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
2011			X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X
2012				X	X	X	X	X				X	X	X	X	X

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

De posse das coortes de egressos do ensino médio de 2009 a 2012, correspondentes a um quantitativo de 6.987.165 indivíduos, rastreei-os em cinco a oito edições do Enem e do CES, de acordo com o Quadro 6. Cumpre acrescentar que o cruzamento entre as três bases de dados se deu por meio de uma chave única individual – o Cadastro de Pessoa Física (CPF) dos estudantes – disponibilizada ao pesquisador por meio de procedimentos específicos nas dependências do Inep, sob rígido protocolo de segurança e sigilo (vide Seção A.2 deste apêndice). As duas próximas seções discutem o tratamento e a utilização dos dados do Enem e do CES, respectivamente.

[3] Excluí os seguintes estratos: 1ª e 2ª séries do ensino médio, educação técnica profissional de nível médio do tipo concomitante ou subsequente e ensino médio na modalidade de EJA integrado ou não à educação técnica profissional.

[4] Consultar a Nota Técnica CGCQTI/Deed/Inep n. 8, de 27 de junho de 2017. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20200725230306/http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf>. Acesso em: 26 set. 2021.

A.1.2 Inscritos e participantes no Enem

Microdados do sistema de inscrição, do questionário socioeconômico e dos testes objetivos das quatro áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos; Matemática; Ciências Humanas; e Ciências da Natureza) dos inscritos no Enem 2009-2016 foram utilizados neste estudo. Essas bases reúnem mais de 52 milhões de inscrições, provenientes de aproximadamente 25 milhões de indivíduos distintos, nas oito edições do certame. A finalidade de se incluir tais dados foi possibilitar a construção das variáveis independentes – as variáveis de interesse e de controle – para as análises descritivas e multivariadas das probabilidades de ingresso no ensino superior.

Entre a coorte de egressos do ensino médio de 2012, cerca de 1,3 milhão (80,51%) se inscreveram em alguma edição do Enem entre 2012 e 2016. Uma vez cadastrados no sistema de inscrição do exame, com a confirmação desta,[5] o indivíduo passa a ser contabilizado como um *inscrito*. Dentro desse contingente, 1,2 milhão (88,99%) de inscritos estiveram presentes nos dois dias de aplicação da prova, obtiveram notas válidas nos quatro testes objetivos e não foram eliminados em nenhuma etapa do processo por descumprimento das normas do edital; esse grupo é classificado como *participante*. Foram considerados neste estudo somente os participantes no Enem, dada a importância que o desempenho tem como variável de análise nas modelagens estatísticas. Além disso, foram eliminados os indivíduos que não tinham respostas válidas para os itens do questionário socioeconômico utilizados como variáveis de controle (*listwise deletion*). Isso resulta no quantitativo de 1,1 milhão, ou 65,75% da base original, de egressos do ensino médio de 2012 com participação válida no Enem.

Qual edição do Enem foi considerada para cada indivíduo? Via de regra, a edição imediatamente anterior ao ingresso no ensino superior (*i.e.*, se o jovem ingressou no ensino superior em 2013, utiliza-se as informações do Enem 2012). Caso o indivíduo não tenha participado da edição imediatamente anterior, ou não tenha ingressado no ensino superior dentro do período analisado, foi considerada a edição mais recente com participação válida. Essa escolha se justifica pelo fato de que as últimas edições do Enem devem refletir com mais precisão as características mais atuais do indivíduo em suas últimas tentativas de ingresso no ensino superior.

Quatro considerações devem ser feitas sobre o uso do Enem neste estudo. Primeiramente, como sugerido acima, não é a totalidade da coorte de egressos do ensino médio que participa do exame. Logo, toda análise a partir do Enem deve levar em conta efeitos de seleção, explorados dentro dos limites na Seção 3.2.4 do Capítulo 3. De fato, inscrever-se no Enem está relacionado a determinados incentivos e expressa certas predisposições ao acesso

[5] Para confirmar a inscrição, é preciso pagar a taxa ou confirmar o direito à isenção, segundo legislação própria. Detalhes sobre esse regulamento podem ser encontrados nos editais de cada edição do Enem. Disponíveis em: <https://web.archive.org/web/20210927014251/https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/enem>. Acesso em: 26 set. 2021.

à graduação. Procurei deixar claro ao longo do texto, mas reitero aqui: minha pesquisa não versa sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior em abstrato, mas sim sobre as desigualdades entre egressos do ensino médio mobilizados em torno do acesso.

Em segundo lugar, ter participado do Enem não significa que o eventual ingresso tenha ocorrido por esse meio; é bem possível que o indivíduo tenha realizado a prova e nem sequer tenha utilizado alguma de suas finalidades para garantir a vaga no ensino superior. Assim, a nota obtida no Enem não necessariamente reflete a nota que foi submetida para o processo seletivo, se é que alguma nota tenha sido utilizada para tal seleção (em especial nas faculdades particulares). A nota no Enem deve ser entendida como uma *proxy* do desempenho acadêmico do candidato, ou seja, um indicador de proficiência em áreas de conhecimento tradicionalmente cobradas pelos vestibulares.

A terceira ressalva é que o não ingresso no ensino superior não deve ser compreendido como sinônimo de fracasso, de reprovação ou mesmo de exclusão. Entre os jovens que não ingressam, há aqueles que tampouco participaram do Enem ou de qualquer processo seletivo – é bem possível que nem sequer tenham demonstrado interesse em cursar uma graduação, considerando que o ensino superior é facultativo ao estudante. Por mais que seja descrito na literatura o fenômeno da autoexclusão das oportunidades educacionais (PENIN, 2004; SILVA, 2013; ALMEIDA, 2014), não disponho de elementos para quantificar esse fenômeno na juventude brasileira e afirmar, com precisão, quantos jovens desistiram de tentar por não acreditarem na possibilidade de ingresso.

Por fim, a participação no Enem não necessariamente implica o interesse em acessar o ensino superior. Existem outras motivações envolvidas na realização da prova: autoavaliação, pressões familiares, incentivos escolares, certificação do ensino médio (até 2016), etc. No entanto, participar do Enem é a melhor aproximação que temos de uma demanda efetiva pelo ensino superior, na medida em que expressa uma massa crescente de jovens mobilizada para a realização de uma prova longa, cansativa e estressante. Também por isso, contabilizo somente os indivíduos que efetivamente participaram da prova. Difícil imaginar que, entre jovens concluintes ou egressos do ensino médio, haja motivação mais relevante para prestar a prova do que disputar uma vaga no ensino superior brasileiro.

A.1.3 Ingressantes no Censo da Educação Superior

Os microdados de matrículas no CES entre 2010 e 2017 contabilizam mais de 81 milhões de casos, referentes a 21 milhões de indivíduos distintos. O intuito de utilizar essas bases de dados foi construir as variáveis dependentes. No Capítulo 3, a variável dependente é dicotômica e representa o evento do ingresso (0 = não ingresso; 1 = ingresso). No Capítulo 4, as variáveis dependentes são politômicas e qualificam a ocorrência de ingresso em função da categoria administrativa, do curso e da carreira de destino; detalhes sobre esses elementos

são apresentados adiante. Em todo caso, sempre refiro-me ao *primeiro ingresso* no sistema, não tendo sido considerados reingressos. Uma vez tendo ingressado, o indivíduo deixa de ser acompanhado pelo painel; portanto, não foram computadas informações de permanência, evasão ou conclusão.

A delimitação dos ingressantes no CES foi uma definição empírica *a posteriori*. Não delimitei previamente o contingente de ingressantes por entender que erros de declaração das instituições de educação superior (IES) poderiam reduzir o quantitativo de estudantes a serem localizados. Assim, pareei o painel de egressos no ano t com todas as matrículas de graduação entre $t+1$ e $t+8$, a depender do ano de coorte. Uma vez localizado o primeiro ingresso de um determinado indivíduo, este passou a ser definido como seu *ano de ingresso*, referência para definir a edição do Enem a ser utilizada, conforme descrito anteriormente. Foram mantidas na base somente as matrículas em cursos de graduação, tendo sido excluídas as matrículas em cursos sequenciais de formação específica.[6]

Para associar cada indivíduo a um determinado curso e instituição, foi necessário executar um conjunto de passos para limpeza de duplicações. Isso porque é perfeitamente possível que um jovem tenha ingressado em mais de um curso em determinado ano, vinculando-se a mais de uma matrícula em graduação. Porém, trabalhar com uma base de dados de matrículas, em vez de indivíduos, acarreta consequências para a estimação dos coeficientes de regressão, haja vista que os casos deixam de ser independentes entre si e demandam ajustes na estimação dos erros-padrão. Entre a coorte estudada, as duplicações ocorriam para um número reduzido de casos: somente 3,64% dos jovens. Assim, optei por limpar as duplicações da base por meio de um procedimento de eliminação aleatória: atribuí ao acaso um número para cada registro da base; ordenei esse número dentro de cada registro duplicado; mantive o registro com o menor número e eliminei seu(s) par(es) duplicado(s). Após testes para diferentes aleatorizações, e distintos critérios de eliminação de duplicações (disponíveis mediante contato com o autor), concluí que essa é a estratégia que menos introduziria vieses à análise dos dados. Com isso, foram eliminados cerca de 64 mil casos da base original. Reitero que não foram excluídos indivíduos, mas sim vínculos duplicados de um mesmo indivíduo.

Com relação aos cursos, apliquei uma recodificação dos códigos padronizados de cursos[7] baseada em programação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre a Desigualdade (Nied) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).[8] O objetivo desse tratamento foi

[6] Os cursos sequenciais de formação específica, inscritos na legislação educacional como "cursos sequenciais por campo de saber" (Inciso I, Art. 44 da Lei n. 9.394/1996), conferem um tipo de formação de nível superior aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio, com escopo mais reduzido e duração inferior ao de uma graduação. Trata-se de um nível acadêmico com pouca expressão no sistema educacional e, por isso, foi desconsiderado neste estudo. Para ler mais, ver Parecer CES n. 968/1998 do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210927014339/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces968_98.pdf>. Acesso em: 26 set. 2021.

[7] Para ler mais sobre a classificação normalizada internacional da educação superior, ver Inep (2017).

[8] Reitero os agradecimento ao Prof. Dr. Flávio Carvalhaes por ter me enviado os códigos e fornecido o suporte técnico necessário.

reagrupar cursos em grau de bacharelado e licenciatura de uma determinada área de conhecimento sob um mesmo código. Assim, deixou de existir, por exemplo, um código específico para Bacharelado em Biologia e outro para Licenciatura em Biologia, passando a existir um único código para ambos, de modo que a distinção entre graus acadêmicos operasse em variável específica, em vez de diferenciar o código dos cursos propriamente ditos.

Em seguida, inspirado na classificação por área de conhecimento do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)[9] e no artigo de Carvalhaes e Ribeiro (2019), criei uma variável denominada "carreiras". Essa variável agrupa os 300 códigos de cursos após a recodificação supracitada em somente 28 categorias, acrescidas de uma inespecífica que exprime a Área Básica de Ingresso (ABI), excluída para fins de geração dos resultados. Essa síntese, por sua vez, fundamentou-se em análises teóricas, relativas à afinidade curricular entre os cursos, e empíricas, baseadas no quantitativo de matrículas em cada curso e no comportamento das variáveis de nível socioeconômico e desempenho na estratificação desses cursos. Cursos similares do ponto de vista pedagógico e sociológico foram tendencialmente agrupados para garantir maior parcimônia no estudo das carreiras. O produto dessa etapa pode ser visualizado no Quadro 12 do Anexo A; e os resultados analíticos, na Subseção 4.3.2.1 do Capítulo 4.

Em adição a essa etapa, também trabalhei com a variável de cursos em sua menor unidade de agregação: os códigos de curso segundo informados pela classificação oficial do Ministério da Educação (MEC). Cruzando a lista de ingressantes do ano t no CES com os participantes do Enem no ano $t-1$, calculei as notas médias de ingresso em cada curso, a proporção de ingressantes por curso com notas superiores ao percentil 75 (p75), ao p80 e ao p90 de sua respectiva edição do Enem e o quantitativo de ingressantes por curso com informação válida no mesmo certame. Essas variáveis foram mobilizadas para hierarquizar os cursos em termos de seletividade, definida como o desempenho médio de seus respectivos ingressantes, e assim organizar um critério de estratificação horizontal. Dado que os desempenhos dos ingressantes em cada curso são altamente correlacionados ao longo do tempo (correlações lineares de Pearson superiores a 0,900 para $p < 0,001$), agreguei as médias de desempenho em uma única variável que sintetiza as diferentes edições do CES. Se, por um lado, perde-se informação de pequenas variações ao longo tempo, por outro lado, ganha-se na parcimônia da análise e na facilidade de interpretação dos resultados.

A.1.4 Complementação dos dados de cor/raça

O Censo Escolar coleta dados de cor/raça dos corpos discente e docente das escolas por meio de formulários individuais do sistema Educacenso. Porém, padece-se de forte

[9] Informações sobre o Enade podem ser encontradas no portal do Inep. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210927014423/https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 26 set. 2021.

subnotificação racial, fruto de obstáculos para um preenchimento abrangente desse quesito. Nas coortes de egressos do ensino médio analisados neste estudo, os dados originais do Censo apresentavam uma subnotificação racial que variou de 44,4% na coorte de 2012 para 55,1% na de 2009.

Em estudo anterior, demonstramos que, até 2014, o Censo Escolar exibia percentuais de subnotificação racial de cerca de um terço das matrículas; ao que tange este estudo, entre 2009 e 2012, o recenseamento educacional apresentou não declaração racial, respectivamente, de 47% e 36% das matrículas em educação básica (independentemente da etapa) (SENKEVICS; MACHADO; OLIVEIRA, 2016, p. 19). Ainda, os esforços institucionais para elevação da declaração racial têm se concentrado sobre as coortes mais recentes, em especial na faixa etária que ingressa na escolarização compulsória, de modo que os jovens com idades superiores aos 15 anos são os principais afetados pela subnotificação racial (p. 21). Esse quadro prejudica a adoção da variável cor/raça para o estudo da desigualdade racial na transição médio-superior. Por esse motivo, optei por uma estratégia de complementação dos dados de cor/raça, na perspectiva de elevar a declaração racial e possibilitar uma análise das trajetórias educacionais levando-se em conta as desigualdades entre subpopulações raciais.

Para tanto, considero que toda e qualquer não declaração pode ser substituída por uma declaração válida. Isso porque há uma confusão, no formulário de pesquisa mencionado, entre o que seria uma não declaração subjetiva (quando o respondente se recusa a identificar-se com as categorias apresentadas) e uma não obtenção do dado disfarçada de escolha deliberada do respondente, como argumentamos em Senkevics, Machado e Oliveira (2016, p. 41-42). Essa constatação se justifica pela proporção de estudantes que declaram sua cor/raça em instrumentos autopreenchidos como os questionários do Enem e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e que, por outro lado, apresentam elevada não declaração racial em instrumentos heteropreenchidos, como os formulários do Censo Escolar ou do CES (OLIVEIRA *et al.*, 2017; SENKEVICS, 2018). Logo, há uma perda de informação racial em razão de vicissitudes metodológicas dos instrumentos de pesquisa. Tendo isso em mente, e baseando-me em experiências anteriores (RABELO, 2017; SENKEVICS, 2018; SENKEVICS; MELLO, 2019), utilizo o cruzamento de dados do Censo Escolar, do Enem e do CES como a base para complementação da cor/raça declarada por egressos do ensino médio.

Essa complementação foi executada em três passos. Primeiro, para cada coorte no Censo Escolar (2009-2012), atribuí a cada jovem a cor/raça declarada em alguma edição do Enem (2009-2017), priorizando as edições mais próximas de seu ano de conclusão do ensino médio. Segundo, em caso de remanescerem indivíduos sem cor/raça declarada, executei a mesma busca em edições do CES (2010-2017), novamente priorizando as edições mais próximas de seu ano de conclusão do ensino médio. Terceiro, caso ainda não fosse possível obter a cor/raça de todos os jovens, utilizei a cor/raça declarada no próprio Censo Escolar referente ao seu ano de conclusão do ensino médio. Como se vê, priorizamos as declarações

raciais na seguinte ordem: Enem (por ser autodeclarado e autopreenchido), CES (por ser autodeclarado e heteropreenchido) e Censo Escolar (por ser um misto de auto e heterodeclarado e heteropreenchido).

Por meio desses procedimentos, consegui elevar a declaração racial nas seguintes proporções: de 44,9% para 81,6% na coorte de 2009; de 50,9% para 88,1% na coorte de 2010; de 53,4% para 89,7% na coorte de 2011; de 55,6% para 90,9% na coorte de 2012. Para a modelagem estatística, considerando-se, em relação à coorte de 2012, apenas os indivíduos com chave de identificação e que haviam participado de alguma edição do Enem, alcançou-se uma proporção de declaração racial de 99,8% dos egressos do ensino médio. Esse fato reforça a escolha da coorte de 2012 como foco dos modelos multivariados.

A.1.5 Utilização de *softwares*

Esta pesquisa utilizou um conjunto de programas computacionais para distintos fins:

a) SAS Entreprise Guide, versão 4.2: preparação da versão inicial, pré-cruzamento, das bases de dados e construção da chave de identificação;

b) IBM SPSS Statistics, v. 22: geração de versões preliminares das bases cruzadas e execução de análises provisórias;

c) Stata/IC, v. 16.1: cruzamento, tratamento e análise da versão final das bases de dados, bem como a visualização dos resultados;

d) Microsoft Office Word e Excel, v. 2019: produção de esboços do texto e das ilustrações;

e) Zotero, v. 5.0.96.2: preparação da base bibliográfica para citação e listas de referências;

f) TEXStudio, v. 3.1.1: compilação do texto, das referências e das ilustrações mediante o uso da linguagem LATEX e, em particular, do pacote abnTEX2.

Além destes, também foi mobilizada uma gama de recursos em ambiente digital. Três deles devem ser mencionados:

a) Wayback Machine, do Internet Archive: armazenamento do conteúdo dos sites visitados, a fim de garantir a validade dos *links* disponibilizados;[10]

b) Tables Generator: auxílio na elaboração de tabelas e quadros na linguagem LATEX;[11]

[10] Disponível em: <https://archive.org/web/>. Acesso em: 26 set. 2021.

[11] Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210927011345/https://www.tablesgenerator.com/>. Acesso em: 26 set. 2021.

c) Color Brewer 2.0: consultoria na escolha de palhetas de cores para tornar os gráficos passíveis de serem lidos em preto e branco e por indivíduos daltônicos.[12]

A.2 Construção da chave de identificação

Dada a importância que o CPF tem como chave única das bases de dados longitudinais, garantir elevadas taxas de informação dessa variável mostrou-se um passo fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Em vista disso, empreguei um conjunto de técnicas para localizar os CPFs dos indivíduos nos bancos do Enem e do CES e, assim, produzir uma base de dados representativa do universo de pesquisa. Nesta seção, relato o percurso metodológico adotado para viabilizar uma taxa de resposta superior de 95,16% de CPFs dos jovens egressos do ensino médio brasileiro entre 2009 e 2012. Antes, explico como se deu o acesso a dados pessoais e procedimentos de segurança e ética empregados nesta pesquisa.

A.2.1 Ética e segurança dos dados protegidos

O acesso aos microdados restritos foi viabilizado por meio do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap), regido pela Portaria Inep n. 637, de 17 de julho de 2019, instituído originalmente em 2014 para atender a solicitações de pesquisadores de acesso a bases de dados protegidas produzidas pelo Inep, exclusivamente para fins institucionais e científicos. O objetivo desse serviço é permitir a realização de estudos, promovendo o desenvolvimento de pesquisas de interesse público, resguardados o sigilo e a identidade de indivíduos e instituições, conforme a legislação vigente. Para acesso aos dados, o projeto de pesquisa passou por análise técnica de duas diretorias da autarquia (Diretoria de Avaliação da Educação Básica e Diretoria de Estatísticas Educacionais), as quais julgaram a pertinência do pedido e orientaram os procedimentos de uso das bases. Uma vez autorizado, acessei os dados protegidos na sede do Inep, segundo rígido protocolo de segurança.

Para fins de registro, a solicitação de acesso foi acionada por meio do Processo Administrativo n. 23036.007219/2017-84 e a autorização foi concedida no dia 31 de outubro de 2017, nos termos da então vigente Portaria Inep n. 465, de 31 de maio de 2017. Importa frisar que os resultados aqui apresentados estão em conformidade com os preceitos legais e éticos da referida norma, na medida em que são apresentados de forma agregada, preservando o sigilo das informações pessoais e a identificação dos respondentes. Ainda, é válido ressaltar que os CPFs dos indivíduos foram utilizados exclusivamente como chave de ligação para o cruzamento de dados, tendo sido excluídos tão logo compus a base para fins analíticos.

[12] Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210927011628/https://colorbrewer2.org/>. Acesso em: 26 set. 2021.

Nesta tese e em produtos derivados, serão publicizados somente os resultados agregados e em nenhuma hipótese serão disponibilizados bases ou fragmentos de bases.

A.2.2 Buscas diretas, exatas e fonéticas

A lógica desse conjunto de passos é a execução de uma série de buscas de CPF, por meio de sucessivos cruzamentos entre bases de dados a partir de um conjunto de variáveis identificadoras. Chamarei de *busca direta* o procedimento de obter o CPF de um indivíduo a partir de uma variável que inequivocamente identifica aquele indivíduo – trata-se, em suma, da simples correspondência de um indivíduo entre duas ou mais bases de dados, a partir de variáveis identificadoras já tratadas e homologadas pelo Inep. Entenderei como *busca exata* o procedimento de obter o CPF de um indivíduo a partir de um conjunto de variáveis identificadoras que, combinadas, procuram encontrar aquele mesmo indivíduo. E chamarei de *busca fonética* o procedimento de obter o CPF de um indivíduo a partir de um conjunto de variáveis identificadoras, recodificadas por um algoritmo fonético, que, combinadas, procuram encontrar aquele mesmo indivíduo.

O ponto de partida foi a base de dados com todos os egressos do ensino médio entre 2009 e 2012 declarados no CEB, como já descrita anteriormente. Essa base original continha, em sua totalidade, 6.987.165 casos únicos, cuja chave primária é o *código de pessoa física*, variável adotada pelo próprio Censo Escolar para identificar indivíduos. Na combinação indivíduo-ano, não há duplicação de registros, uma vez que o tratamento conferido pelo Inep individualiza os casos; logo, estudantes que tenham, por ventura, mais de uma matrícula escolar, são unificados em um único código de pessoa física na etapa de consistência e validação das bases.

O primeiro passo foi localizar quantos desses egressos já tinham a informação de CPF declarada nas próprias bases do Inep. Assim, por meio do código de pessoa física, realizei duas buscas diretas: a primeira (doravante denominada Rodada 1 ou R1), em uma tabela de pessoas físicas que reúne dados cadastrais de todos os indivíduos registrados em alguma edição do Censo Escolar desde 2007 e que é retroalimentada periodicamente por dados da Receita Federal; e a segunda (R2), nas tabelas originais de coleta do sistema Educacenso, em que as escolas declaram, em caráter não obrigatório, a informação de CPF de seu corpo discente. Com essas duas buscas diretas, obtive o CPF de mais de 6,3 milhões de indivíduos (90,81% da base original).

Embora bastante elevados, esses resultados não foram por mim considerados satisfatórios. Isso porque, com o objetivo de caracterizar os jovens egressos de maior vulnerabilidade em termos de acesso ao nível superior, era preciso maximizar a declaração de CPF a fim de acompanhar o maior número possível de egressos após a conclusão da escolarização básica. Compreendo também que boa parte do público-alvo poderia estar justamente no grupo de

aproximadamente um décimo de egressos que não dispunham de CPF originalmente obtido pelo Inep. Logo, essa subpopulação de 641.852 indivíduos foi encaminhada para um conjunto de 17 rodadas de buscas exatas e fonéticas (de R3 a R19).

O Quadro 7 lista as rodadas de buscas direta, exata e fonética, segundo as variáveis e as bases de dados utilizadas. Ao todo, foram mobilizadas oito variáveis de busca, sendo sete referentes ao estudante – nome, data de nascimento, código de aluno, registro geral (RG), unidade federativa (UF) do RG, código da escola e código de endereçamento postal (CEP) residencial – e uma relativa à sua filiação (nome da mãe ou responsável do sexo feminino), em combinações distintas. Importa ressaltar que as rodadas de busca foram executadas na ordem enumerada, sempre se eliminando para a rodada seguinte os indivíduos localizados na anterior. Nas rodadas de buscas exatas e fonéticas, todas utilizaram a variável "nome do aluno", com exceção de R5. Também foi frequente a utilização das variáveis "nome da mãe" e "data de nascimento", as quais se alternavam com a inclusão das demais. A ordem das variáveis dentro de cada rodada é irrelevante.

Quadro 7 – Lista de variáveis e bases utilizadas para buscas de CPF, por rodada

Rodada	Variáveis	Base de dados	Tipo de busca
1	Código de pessoa física (Tabela de pessoas físicas)	CEB	Direta
2	Código de pessoa física (Tabela de coleta do Educacenso)	CEB	Direta
3	Nome do aluno, nome da mãe e data de nascimento	Enem	Exata
4	Nome do aluno, nome da mãe e data de nascimento	CES	Exata
5	Código do aluno	Enem	Exata
6	Nome do aluno, data de nascimento, RG e UF do RG	Enem	Exata
7	Nome do aluno, data de nascimento e código da escola	Enem	Exata
8	Nome do aluno, nome da mãe e código da escola	Enem	Exata
9	Nome do aluno, data de nascimento e CEP residencial	Enem	Exata
10	Nome do aluno, nome da mãe e CEP residencial	Enem	Exata
11	Nome do aluno, código da escola e CEP residencial	Enem	Exata
12	Nome do aluno, nome da mãe e data de nascimento	Enem	Fonética
13	Nome do aluno, nome da mãe e data de nascimento	CES	Fonética
14	Nome do aluno, data de nascimento, RG e UF do RG	Enem	Fonética
15	Nome do aluno, data de nascimento e código da escola	Enem	Fonética
16	Nome do aluno, nome da mãe e código da escola	Enem	Fonética
17	Nome do aluno, data de nascimento e CEP residencial	Enem	Fonética
18	Nome do aluno, nome da mãe e CEP residencial	Enem	Fonética
19	Nome do aluno, código da escola e CEP residencial	Enem	Fonética

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Notas: Os algoritmos fonéticos foram aplicados somente às variáveis "nome do aluno" e "nome da mãe".

Quinze rodadas tomaram como base de dados para a busca o conjunto de pré-inscritos[13] no Enem 2009-2017. É difícil dimensionar o quantitativo de pré-inscritos dessas

[13] Indivíduos que se inscrevem para o Enem, mas que ainda não tiveram sua inscrição confirmada (via paga-

nove edições do exame, por dois motivos: (1) em virtude do tamanho das bases, elas foram repartidas em três fragmentos com distintas variáveis para busca, logo, os indivíduos poderiam se repetir entre tais fragmentos; (2) havia duplicações de indivíduos por conta de distintas grafias de nome ou de formato do RG, que optei por manter na base para ampliar as possibilidades de correspondência. Assim, operei com três bases de pré-inscritos que continham, respectivamente, 35, 15 e 37 milhões de registros. Adicionalmente, duas rodadas tomaram como base o conjunto de matrículas no CES 2010-2015 e, nesse caso, continham aproximadamente 21 milhões de registros.

Para conhecer os resultados dos procedimentos de busca, a Tabela 15 apresenta o percentual e o percentual válido de CPF obtidos em cada rodada.

Tabela 15 – Quantitativo (N) e percentual (%) de indivíduos localizados por meio das buscas de CPF, por rodada

Rodada	Tipo de busca	Quantitativo	Percentual (%)	Percentual válido (%)
1	Direta	6.333.243	90,64	95,25
2	Direta	12.070	0,17	0,18
3	Exata	43.444	0,62	0,65
4	Exata	1.625	0,02	0,02
5	Exata	11.111	0,16	0,17
6	Exata	6.567	0,09	0,10
7	Exata	41.056	0,59	0,62
8	Exata	57.546	0,82	0,87
9	Exata	4.285	0,06	0,06
10	Exata	11.235	0,16	0,17
11	Exata	12.059	0,17	0,18
12	Fonética	86.040	1,23	1,29
13	Fonética	3.307	0,05	0,05
14	Fonética	1.242	0,02	0,02
15	Fonética	13.211	0,19	0,20
16	Fonética	6.755	0,10	0,10
17	Fonética	1.635	0,02	0,02
18	Fonética	1.882	0,03	0,03
19	Fonética	875	0,01	0,01
CPFs não encontrados		337.977	4,84	-
Total		6.987.165	100,00	100,00

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

Como já comentei, as buscas diretas (R1 e R2) localizaram 90,81% do total de egressos do ensino médio das coortes de 2009 a 2012. Já as buscas exatas e fonéticas (R3 a R19) acrescentaram 4,35 pontos percentuais (p.p.) a esse quantitativo inicial, sendo 2,70 p.p. nas

mento da taxa de inscrição ou confirmação do direito à sua isenção).

buscas exatas (R3 a R11) e 1,65 p.p. (R12 a R19) nas fonéticas, resultando em um total de 95,16% de indivíduos com CPF localizados. As maiores contribuições, mensuradas pelos acréscimos com relação ao acumulado até a rodada anterior, foram, nesta ordem: R12 (28,3 p.p.), R8 (18,9 p.p.) e R7 (13,5 p.p.). Ao final do processo, restaram 4,84% de indivíduos sem CPF, dos quais não foi possível acompanhar as trajetórias pós-conclusão do ensino médio. Ademais, esse percentual sem CPF cai ao longo das coortes, reduzindo de 7,11% entre os egressos de 2009 para 3,49% entre os de 2012. Esta é outra das razões pelas quais elegi a coorte de 2012 para aprofundamento das análises.

A.2.2.1 O algoritmo fonético Soundex

Para a realização das buscas fonéticas, utilizei o algoritmo Soundex, que foi desenvolvido pelos estadunidenses Robert C. Russell e Margaret K. Odell e patenteado entre 1918 e 1922. Foi aplicado originalmente em análises retrospectivas dos censos demográficos norte-americanos, sendo o objetivo do algoritmo garantir que letras e sílabas homófonas sejam codificadas para uma mesma representação gráfica, de modo que possam ser correspondidas mesmo que com pequenas diferenças na ortografia. Nas rodadas de busca fonética, adotei o código Soundex exclusivamente para as variáveis “nome do aluno” e “nome da mãe”.

Este algoritmo opera por meio da geração de um código alfanumérico que começa com uma letra (a inicial do primeiro nome do indivíduo), seguida por hífen e uma sequência numérica de no mínimo três dígitos. Essa sequência obedece à lógica exibida no Quadro 8, em que determinadas letras com fonemas próximos são substituídas por um mesmo número, enquanto outras letras não são consideradas para o código numérico. O algoritmo também ignora acentos, além de excluir espaços, hifens ou quaisquer outras marcações não correspondentes aos caracteres apresentados no quadro.

Quadro 8 – Correspondência entre letras e números no algoritmo fonético Soundex

Número	Representação das letras
1	B, F, P, V
2	C, G, J, K, Q, S, X, Z
3	D, T
4	L
5	M, N
6	R
As letras A, E, I, O, U, H, W e Y são desconsideradas, exceto quando forem a inicial do primeiro nome.	

Fonte: Retirado da página oficial do Soundex.

À guisa de exemplo, meu nome “Adriano Souza Senkevics” seria codificado como

"A-36522252122", sendo "A-365" referente a "Adriano", "22" referente a "Souza" e "252122" a "Senkevics". Isso significa que, caso houvesse um erro de grafia em meu segundo nome que substituísse "Souza" por "Sousa", o código alfanumérico permaneceria o mesmo, possibilitando a localização do CPF por meio da busca fonética, mas não da exata. Ainda, no caso de o nome completo de um indivíduo não ter extensão suficiente para que haja, além da inicial, outros três dígitos numéricos, o algoritmo acrescenta uma sequência de zeros até atingir o mínimo necessário.[14]

Em que se pesem eventuais ponderações à utilização do sistema Soundex para a grafia lusófona, é preciso ressaltar que o emprego desse algoritmo em dados educacionais no Brasil tem sido adotado pelo Inep desde a última década. Em virtude da necessidade de localizar egressos do ensino médio que participaram do certame do Enem, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) da autarquia empregou o código Soundex para a construção da base de dados do Enem por Escola referente, pelo menos, aos anos de 2013 a 2015. Após localizar os estudantes pela busca fonética, o Inep calculava uma média escolar do desempenho dos concluintes no Enem e apresentava às próprias escolas em caráter preliminar, para que as instituições pudessem criticar os resultados encontrados. Por ter se mostrado adequado aos dados educacionais do Inep, julguei que o algoritmo também poderia ser útil nesta pesquisa.

A.2.2.2 Riscos e limites da metodologia empregada

Cabe tecer algumas considerações a eventuais críticas de que o emprego de algoritmos fonéticos possa gerar distorções na identificação dos indivíduos. Isso aconteceria porque, ao se utilizar chaves de identificação alteradas pelo algoritmo, está se abrindo a possibilidade de encontrar não os mesmos indivíduos, mas sim outros com características similares (por exemplo, pessoas homônimas, com a mesma data de nascimento ou que estudaram na mesma escola), o que introduziria vieses na base de dados.

Visando minimizar problemas dessa ordem, apresento cinco justificativas que respaldam essa decisão. Em primeiro lugar, mais de 90% dos CPFs das bases de dados foram obtidos por meio de buscas diretas que inequivocamente identificam os mesmos indivíduos, uma vez que são alimentadas pelo próprio Inep a partir de dados da Receita Federal. Segundo, priorizei a realização de buscas exatas que, fortuitamente, encontraram mais de 60% dos indivíduos localizados nas buscas exatas e fonéticas. Terceiro, os 40% restantes foram localizados por rodadas de buscas fonéticas que obrigatoriamente incluíram pelo menos uma variável de correspondência exata (para a qual não se aplicou nenhum algoritmo recodificante, a exemplo da data de nascimento, do código da escola e do CEP residencial). Quarto, conforme já apresentado, o próprio Inep adotou essas técnicas na divulgação do Enem por

[14] Mais informações sobre o algoritmo Soundex podem ser localizadas no portal dos Arquivos Nacionais dos EUA. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20210927014511/https://www.archives.gov/research/census/soundex>. Acesso em: 26 set. 2021.

Escola, gerando resultados que eram apresentados às próprias instituições escolares e que compuseram divulgações oficiais de resultados, sem prejuízo à qualidade dos dados. Quinto, apliquei um conjunto de técnicas de consistência para limpar eventuais erros e ruídos da base de dados após as 19 rodadas de busca de CPF.

A respeito desse último ponto, as inconsistências encontradas eram de duas ordens: dois ou mais códigos de pessoa física atribuídos ao mesmo CPF, ou dois ou mais CPFs distintos atribuídos ao mesmo código de pessoa física. Entre as quatro coortes de egressos, essas situações aconteceram com apenas 710 casos (0,01% da base original). Os procedimentos de limpeza estão listados, na ordem em que foram executados, no Quadro 9. Chamarei de "remoção" o ato de apagar o registro de uma variável mantendo-se o caso na base; e de "eliminação" o ato de excluir todo o caso da base.

Quadro 9 – Procedimentos para limpeza da base de dados após buscas de CPF

Casos com duplicação de CPF e distintos códigos de pessoa física	
1º passo	Remoção do registro de CPF dos casos cujo CPF foi localizado em rodadas posteriores de busca.
2º passo	Se a rodada fosse idêntica: remoção de ambos os registros de CPF (atribuindo *missing* a ambos).
Casos com duplicação de código de pessoa física e distintos CPF	
3º passo	Eliminação do caso duplicado que não tivesse informação de CPF (decorrente da remoção executada no 1º passo)
4º passo	Se ambos os casos tivessem CPF: eliminação do caso cujo CPF foi localizado em rodadas posteriores de busca.
5º passo	Se a rodada fosse idêntica: remoção do registro de CPF de ambos e eliminação de qualquer um dos casos para limpar a duplicação de registro.

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

Por meio dos procedimentos enumerados acima, procurei eliminar ambiguidades da base de dados, traduzidas em eventuais duplicações de CPF ou de código de pessoa física que naturalmente surgem da metodologia de buscas exatas e fonéticas. Como se vê, o impacto foi diminuto e implicou a eliminação de uma diminuta fração da base original, além de imputação de valores ausentes (*missing data*) para casos em que se havia dúvida de qual dos indivíduos o CPF se referia. Com isso, tenho segurança para afirmar que os procedimentos de buscas exatas e fonéticas se mostraram confiáveis, dentro dos limites, para conferir robustez aos resultados desta pesquisa.

A.2.2.3 De quem não se obteve chave de identificação?

Conhecer o perfil dos indivíduos para quais não se localizou informação de CPF é fundamental, na medida em que, sobre estes, não poderemos concluir nada a respeito

das probabilidades de ingresso ao ensino superior. Sem a chave de ligação, não é possível identificar tais indivíduos nas bases de dados do Enem ou do CES; logo, não é possível inclui-los no acompanhamento longitudinal das trajetórias educacionais pós-conclusão do ensino médio. Dessa maneira, as informações sobre eles são limitadas, uma vez que derivam integralmente do Censo Escolar quando ainda estavam vinculados à sua escola de origem.

O quantitativo de egressos do ensino médio sem CPF após todos os procedimentos de buscas é de 337.977 indivíduos, correspondentes a 4,84% do total das coortes. É bem possível que esses jovens nem sequer disponham de CPF, pelo menos até os idos de 2017. Afirmo isso não só porque não os localizei em nove bases do Enem e seis bases do CES – o que é perfeitamente plausível –, mas também porque estes não foram encontrados pelo próprio Inep nos dados da Receita Federal, órgão emissor do CPF. De toda forma, o que resta evidente é que, dentro desse contingente, estamos tratando de uma parcela da juventude que muito provavelmente não ingressou no ensino superior (porque não foram localizados no CES), não se candidatou a algum processo seletivo no âmbito federal (porque não foram localizados no Enem), ou nem sequer tinham um registro formal perante o sistema fiscal brasileiro (porque não foram localizados na Receita Federal). Logo, é possível que eles se configurem na parte mais vulnerável da juventude que completa o ensino médio no país. Para angariar subsídios sobre essa hipótese, a Tabela 16 traz um comparativo entre quem tem e quem não tem CPF, a partir de variáveis selecionadas do Censo Escolar e do Indicador de Nível Socioeconômico Escolar (Inse).[15]

Tabela 16 – Frequência relativa (%) de atributos selecionados entre quem possui ou não CPF após os procedimentos de busca

Características selecionadas	Proporção entre quem...	
	... possui CPF	... não possui CPF
Individuais		
Sexo feminino	58	61
Cor/raça preta, parda ou indígena	51	67
Faixa etária de 20 a 29 anos	12	23
Escolares		
Grupo 1, 2 ou 3 do Inse escolar	25	51
Norte ou Nordeste	35	65
Zona rural	3	7
Rede privada	16	8

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

Os números não deixam dúvida de que os indivíduos para os quais não se dispõe de informação de CPF apresentam um perfil relativamente mais vulnerável do que aqueles para

[15] O Inse agrupa as escolas em sete níveis (Grupos 1 ao 7), em ordem crescente em relação ao nível socioeconômico familiar médio dos alunos que frequentam a escola. Para mais informações, ver: <https://web.archive.org/web/20210927014545/https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>. Acesso: 26 set. 2021.

os quais se dispõem. A título de exemplo, a participação de egressos com idades entre 20 e 29 anos, de escolas com menores níveis socioeconômicos ou localizadas na zona rural é o dobro daquela encontrada em seus pares com CPF. Trata-se, portanto, de uma subpopulação predominantemente nortista ou nordestina, mais velha, com maior proporção de negros e indígenas, de condição socioeconômica mais baixa e menor presença em escolas particulares. Ter ou não CPF informado nas bases de dados, portanto, não parece ser fruto do acaso; do contrário, é uma ocorrência seletiva que muito diz sobre a situação de vida daquele indivíduo.

Em decorrência disso, as modelagens relativas às probabilidades de ingresso no ensino superior podem subestimar o efeito das características individuais e socioeconômicas dos egressos do ensino médio. Na realidade, as desigualdades devem ser ainda mais marcantes do que enunciei nos Capítulos 3 e 4, uma vez que o painel longitudinal exclui uma subpopulação que visivelmente enfrentará mais dificuldades para ingressar no ensino superior. Longe de anular as conclusões deste trabalho, esses resultados sugerem que as análises ora empreendidas estimam um patamar mínimo das disparidades de acesso entre os egressos e convidam novos pesquisadores a se debruçarem sobre essa parcela quase invisível da juventude brasileira: quem são os jovens que, ao término do ensino médio, ainda não têm um registro de CPF? O que isso diz sobre as desigualdades sociais? O que isso diz sobre a juventude no Brasil?

APÊNDICE B – Trabalho de campo e instrumentos qualitativos

A metodologia de pesquisa envolve considerações sobre o *método*, aqui entendido como uma teoria sobre a abordagem investigativa e os caminhos tomados para se concretizar uma pesquisa científica, e as *técnicas*, ou o conjunto de instrumentos para operacionalização do conhecimento. Para além disso, tendo em vista que, ao arrepio das cartilhas metodológicas, nem todos os caminhos planejados podem ser tomados frente ao acaso, a imprevistos e a obstáculos intrínsecos ao cotidiano do pesquisador, acrescenta-se a essa discussão a capacidade de improvisação e criatividade, considerada por Maria Cecília Minayo (2012a) como a "grife" de quem se encontra em campo.

Pensando nisso, este apêndice faz uma exposição meticulosa do trabalho de campo, apresentando os pormenores de seu planejamento e execução, em torno dos dois instrumentos qualitativos utilizados: questionário e roteiro de entrevista. Resultados e análises gerados por este trabalho de campo podem ser lidos nos Capítulos 5 e 6 desta tese. Obedecendo as especificidades de cada instrumento, explico a concepção e processo criativo destes; a entrada em campo; a aplicação-piloto dos questionários; a finalização desse instrumento após a testagem; a seleção da amostra de entrevistados; a condução e o registro das conversas; e, finalmente, as análises das entrevistas.

B.1 Questionário

B.1.1 Concepção e processo criativo

O processo de elaboração do questionário se sustentou fundamentalmente em três pilares: (1) minha experiência prévia com o uso de questionários e de entrevistas em pesquisas; (2) o relato de pesquisas que, lançando mão de questionários e/ou de entrevistas, procuraram investigar temas semelhantes; e (3) a leitura de textos metodológicos sobre a construção e aplicação desses instrumentos de pesquisa. Reporto-me a cada um dos pilares nos parágrafos seguintes.

Em primeiro lugar, foram duas as minhas experiências pessoais com questionários aplicados a pesquisas. Entre 2010 e 2011, compondo a direção do Centro Acadêmico de Biologia (CABio) da Universidade de São Paulo (USP), idealizei e coordenei uma pesquisa que visou levantar a opinião de docentes e discentes sobre o currículo do curso de Ciências Biológicas, com o apoio da direção do Instituto de Biociências da universidade. Para tanto,

elaboramos questionários específicos para professores e estudantes com o auxílio de alguns docentes do instituto e conseguimos cobrir cerca de 25% do corpo discente e 20% do corpo docente, resultando em mais de 200 questionários respondidos. Embora o estudo não estivesse profundamente calcado em bases teórico-metodológicas, tendo sido uma experiência mais intuitiva de elaboração desse tipo de instrumento, essa iniciativa me serviu para conhecer a dimensão do processo e saber o que deve ou não ser considerado ao se propor um projeto de tal magnitude. Em outras palavras, digamos que eu tenha aprendido com o amadorismo e com meus próprios erros, na medida em que concebi um instrumento sem pensar na codificação dos itens, no plano tabular das respostas ou nas análises desejadas.

Entre 2015 e 2016, já no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), trabalhei por aproximadamente um ano e meio em uma equipe responsável pelos questionários da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), particularmente nos questionários contextuais do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), bem como naqueles que acompanham o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o Enem para pessoas privadas de liberdade (Enem-PPL), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), entre outros. Nosso projeto era reformular esses instrumentos de pesquisa em sua completude, repensando sua matriz teórica e conceitual, recompondo seus blocos de itens e atribuindo novos desenhos metodológicos para a aplicação. Mesmo não tendo participado de sua consecução, esse projeto apresentou-se de suma importância para minha formação: aprendi a manusear bancos de dados, desenvolver análises estatísticas, pensar as bases teóricas dos construtos mensurados a partir da revisão da literatura especializada, atentar para os cuidados técnicos na formulação dos itens, observar aspectos metodológicos da aplicação dos instrumentos, antecipar o formato de disponibilização das bases de dados resultantes, etc.

Igualmente, por meio dessa experiência, adquiri intensa familiaridade com os questionários do Saeb e do Enem e, ao iniciar esta pesquisa de doutorado, conhecia o que esses instrumentos mensuravam, quais itens melhor funcionavam no contexto da teoria dos testes e como haviam sido concebidos pelas equipes técnicas anteriores à nossa. Como decorrência desse acúmulo, os questionários aplicados aos alunos da 3ª série do ensino médio no Saeb e aos inscritos no Enem mostraram-se fundamentais para a construção do meu próprio instrumento de pesquisa, de modo que, como veremos adiante, boa parte dos itens do questionário que construí foram retirados ou adaptados desses instrumentos.

Somou-se a esse empreendimento o segundo pilar para a construção do questionário: o diálogo com pesquisas que investigaram públicos similares à minha população de interesse. Aqui, cito as teses de Wilson Mesquita de Almeida (2014), Sílvio Luiz da Costa (2016) e Raquel Souza dos Santos (2018) – o primeiro estudou as dificuldades de acesso e permanência na universidade entre bolsistas do Programa Universidade para Todos (Prouni); o segundo investigou os evadidos do ensino superior; e a terceira pesquisou jovens egressos do ensino

médio e suas trajetórias pós-conclusão da educação básica. Nos três casos, foram aplicados questionários originalmente desenvolvidos para levantamento do perfil de jovens e seleção de potenciais entrevistados; não é necessário acrescentar que a identificação com meu objeto de estudo é clara e imediata. Em vista disso, esses trabalhos foram consultados tanto para a elaboração de construtos[1] a ser mensurados pelos questionários quanto pela proposta metodológica de aplicação dos instrumentos e localização dos entrevistados.

Em adição a essas referências, o terceiro pilar para a elaboração do questionário foi a leitura de obras especializadas. Para tanto, consultei de forma sistemática os seguintes textos: Selltiz *et al.* (1975), Brandão (2002), Minayo, Assis e Souza (2005), Baquero (2009), Vieira (2009) e Hill e Hill (2012). Esse conjunto de leituras contribuiu para que ficassem mais claros os objetivos do questionário, os procedimentos para construção dos itens e a composição do instrumento como um todo. Assim, munido desses fundamentos e tomando como referência os instrumentos supracitados, parti para a elaboração do questionário de pesquisa, que, evidentemente, contou também com o acúmulo da revisão bibliográfica que havia feito sobre a temática de interesse nos dois anos anteriores.

Por recomendação de Sônia Vieira (2009, p. 55), adotei como diretriz a construção de um instrumento curto, que não passasse de trinta itens e que priorizasse questões fechadas, de modo a possibilitar um autopreenchimento ágil por parte dos respondentes, conferir informações precisas para maior grau de comparabilidade e, consequentemente, facilitar a seleção dos entrevistados. Segui os passos descritos por Hill e Hill (2012, p. 84) para planejar um instrumento que atentasse para esses cuidados e, assim, iniciei a construção do questionário decidindo quais construtos deveriam ser incluídos. Em seguida, verifiquei nos instrumentos tomados como referência quais itens já haviam sido aplicados e em que formato, subsídio que me permitiu optar por uma redação dos itens visando atingir da melhor maneira possível o público-alvo. Para as questões que fui obrigado a elaborar por inteiro, atentei para as recomendações de Vieira (2009), Hill e Hill (2012) e Baquero (2009); nesse sentido, durante a construção dos itens, procurei elaborar questões compostas por sentenças curtas, simples e diretas, que interrogassem uma informação por vez, com destaque para as palavras mais importantes, devidamente numeradas e bem formatadas.

Com uma primeira versão em arquivo de texto composta de 29 itens, submeti o instrumento à crítica de dois colegas de trabalho que haviam convivido comigo na equipe responsável pelos questionários da Daeb, além de minha própria orientadora.[2] Em seguida, cortei dois itens e, finalizado o conteúdo do instrumento em 27 questões, defini algumas diretrizes para a formatação visando à composição de um questionário visualmente interessante,

[1] Por "construtos", entendo definições operacionais de conceitos teóricos, uma ferramenta pela qual se passa de um nível conceitual-abstrato para um operacional-empírico (BAQUERO, 2009; JANNUZZI, 2012). Para uma introdução, ver a discussão sobre categorias analíticas em Brandão (2002, p. 39).

[2] Reitero os agradecimentos a Adolfo Samuel de Oliveira, Gabriela Thamara de Freitas Barros e Marília Pinto de Carvalho pela disponibilidade em realizar uma leitura crítica do instrumento.

que se ajustasse ao anverso e verso de uma folha A4, em preto e branco, com um tamanho de fonte adequado para leitura e com as questões dispostas em duas colunas, devidamente espaçadas. Uma vez acertados esses pontos, submeti o instrumento a um diagramador profissional e, após alguns ajustes, dei por concluída uma primeira versão do questionário para uma aplicação-piloto.[3]

Em paralelo à construção do questionário, elaborei uma folha de rosto que continha uma introdução explicando os propósitos da pesquisa e interrogando os respondentes sobre seu interesse em preencher o questionário e em conceder uma entrevista, para a qual seriam fornecidos dados para contato (nome, correio eletrônico e número de celular/Whatsapp[4]), seguindo as orientações de Edinilsa Souza *et al.* (2005, p. 150-151). Esse texto foi apresentado em uma meia folha A4 grampeada sobre o instrumento. No canto superior direito da folha de rosto e da folha do questionário, foi acrescido um campo "ID" com um mesmo código identificador para ambos os documentos. Com essa estratégia, esperava que os estudantes interessados em participar da pesquisa por meio da concessão de uma entrevista deixassem seus contatos, sem que estes fossem diretamente atrelados às respostas nos questionários – caso optassem por destacá-los do instrumento, o ID garantiria o vínculo entre a identidade do sujeito e as informações declaradas, com segurança e confidencialidade. Em tempo, o código ID foi redigido manualmente seguindo uma lógica simples: o ano corrente seguido por um sequencial de quatro dígitos (2018/0001, 2018/0002 e assim por diante). Durante a tabulação dos questionários, esse código foi adotado como chave única da base de dados resultante.

Para viabilizar a aplicação dos questionários, também foram elaborados a Carta de Apresentação em nome da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) – Figura 43 –, com o fim de garantir respaldo institucional à presença no campo, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) – Figura 44 – asseverando o consentimento dos representantes legais dos respectivos cursinhos quanto à realização da pesquisa em suas dependências. Dispondo desse conjunto de materiais, restava testar os instrumentos de pesquisa e prepará-los para a coleta de dados. Na próxima seção, relato como foi a aplicação-piloto do questionário e suas consequências sobre a reformulação do instrumento.

B.1.2 Aplicação-piloto e finalização do instrumento

Após o levantamento de cursos pré-vestibulares do Distrito Federal (DF) realizado pela internet, procurei obter contatos, por meio de amigos e conhecidos da região, que pudessem me indicar professores ou coordenadores de cursinhos. Tendo obtido alguns contatos, iniciei

[3] Reforço os agradecimentos ao diagramador Raphael Caron Freitas pelo excelente serviço prestado. Por limitações de espaço, não fornecerei neste documento as versões preliminares do questionário (disponíveis mediante contato).

[4] Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*.

uma conversa com um coordenador de um cursinho comunitário (doravante denominado Cursinho Alfa, apresentado na Subseção 5.3.1 do Capítulo 5) localizado no Plano Piloto, região central de Brasília, explicando-lhe em detalhes os propósitos da pesquisa e o planejamento da aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Bastante receptivo à pesquisa, o coordenador revelou que já estava acostumado a receber visitantes em seu cursinho em virtude do renome da instituição.

Agendei com ele um horário para que pudesse realizar uma aplicação-piloto dos questionários. Assim, em uma manhã de sábado, em meados de agosto de 2018, desloquei-me até o cursinho e aguardei sua vinda, enquanto assistia a um público discente jovem circulando pelo espaço. Após sua chegada, reiterei o propósito da pesquisa, entreguei-lhe a Carta de Apresentação e colhi a assinatura do TCLE; também combinamos a dinâmica prevista para a aplicação. Além de coordenar o curso pré-vestibular, ele também era professor de uma turma que durante a semana acontecia no período vespertino.

De início, a despeito de sua abertura para com a aplicação do questionário, percebi que o coordenador ficou surpreso quando lhe disse que a aplicação poderia demorar cerca de 20 minutos em razão de ser o pré-teste e, assim, envolver um conjunto de perguntas que seriam feitas aos respondentes após o preenchimento do instrumento. Diante de seu incômodo, mostrei flexibilidade quanto à aplicação e disse que procuraria ser o mais breve possível – o que, de antemão, já me alertou ser necessário repensar o tamanho do instrumento.

Uma vez dentro da sala de aula, que continha 53 estudantes de uma turma de 60, o coordenador fez uma breve apresentação de mim e pediu a colaboração dos jovens na pesquisa. Enquanto ele resolvia questões administrativas com uma colega de trabalho e, posteriormente, preenchia o quadro branco com o conteúdo da aula, iniciei a aplicação. Comecei apresentando-me e explicando o vínculo institucional e o objetivo da pesquisa; procurei deixar claro que o questionário visava levantar o perfil de jovens egressos do ensino médio para fins de seleção de entrevistados e, interrogado por uma estudante, ressaltei que as entrevistas seriam agendadas de acordo com a conveniência de local e horário dos entrevistados. Reforcei que os estudantes não eram obrigados a fornecer o contato, e que tal opção não inviabilizava o preenchimento do questionário. Também explicitei que eu seria a única pessoa a ter acesso ao contato e às respostas dos instrumentos, que seriam tratados com sigilo e segurança. Feita essa introdução, distribuí os questionários entre todos os estudantes presentes.

Durante a aplicação, não fui indagado em nenhum momento sobre dúvidas ou críticas ao instrumento, o que me deu certa garantia de que os itens estavam suficientemente claros. Embora não tivesse tido a oportunidade de cronometrar o tempo de cada respondente, notei que os primeiros questionários foram entregues passados poucos minutos – em torno de três ou quatro – da entrega. Aguardei que quase todos os respondentes entregassem o instrumento para enunciar as seguintes perguntas para o conjunto da turma, construídas a

partir da sugestão de Vieira (2009, p. 105):

a) "Foi difícil responder as perguntas? Algumas delas não ficaram claras, estavam mal escritas ou não se entendia o enunciado?";

b) "O questionário é muito longo, cansativo, com perguntas demais ou repetitivo?";

c) "O tamanho da fonte, a disposição das perguntas e a aparência do questionário estavam adequados para a leitura e o preenchimento?";

d) "Você sentiu que gostaria de ter respondido alguma das perguntas mais detalhadamente? Achou que ficou faltando alguma pergunta?";

e) "Você não gostou ou se sentiu desconfortável com alguma pergunta? Achou que eu não deveria ter perguntado algo?";

f) "Com base na minha explicação e na leitura do cabeçalho do questionário, foi possível entender o propósito da pesquisa e do preenchimento do instrumento?".

Com relação às três primeiras perguntas, não foram externadas nenhuma crítica ao instrumento, o qual foi elogiado por alguns estudantes pela clareza e comprimento. No entanto, a respeito da quarta pergunta, algumas alunas comentaram que ficou faltando uma opção de não declaração ao item de sexo e de cor/raça – pois nem todos se sentiram confortáveis com as categorias apresentadas –, bem como um item sobre renda familiar e quantidade de habitantes no domicílio. Por fim, eles também comentaram que ficou bastante claro o objetivo da pesquisa e o porquê de responderem o questionário. Sabendo que alguns estudantes poderiam não se sentir confortáveis para comentar algum ponto na frente dos demais, afirmei que estaria aguardando-os no pátio após o término da aula, caso alguém quisesse comentar algo em particular – porém, nenhum jovem veio ao meu encontro. Ao todo, permaneci aproximadamente 17 minutos e 30 segundos dentro da sala de aula.

Posteriormente, tabulei as respostas das 27 questões dos 53 questionários em uma planilha e realizei uma análise descritiva para angariar subsídios para a revisão do instrumento. Considerando as preocupações acima indicadas, concluí que seria necessário reduzir o instrumento e, com isso, cortei as seguintes questões: "Qual é sua ocupação atual?" (a maioria dos respondentes que trabalhava indicou estágio, menor aprendiz ou outras profissões compatíveis com a idade da maioria deles), "Indique o curso e a instituição de ensino superior que você concluiu:" (não foi respondida por ninguém, pois não havia conclusões de curso em nível superior), "Indique, em ordem de prioridade, as universidades ou faculdades para as quais você pretende se candidatar:"[5] (quase todos indicaram a Universidade de Brasília como primeira opção) e "Se você não ingressar no ensino superior no próximo processo seletivo, o que pretende fazer?" (percebi que as alternativas não haviam sido bem elaboradas para discriminar situações distintas). Ao lado das razões apontadas, concluí que tais perguntas não eram fundamentais para a seleção dos entrevistados.

[5] Essa questão abrange dois itens: um para indicar a primeira opção; outro, a segunda opção.

Com relação às questões que permaneceram no instrumento, fiz pequenos ajustes de enunciado em algumas, procurando manter o paralelismo entre os termos adotados – ou, como bem coloca Marcelo Baquero (2009, p. 77), armar um sistema de referência comum e uniforme entre os respondentes. A despeito da crítica das estudantes supracitadas, optei por não acrescentar opções de não declaração de sexo e cor/raça para não induzir uma não resposta dos estudantes; por um lado, é possível que os jovens estejam habituados a responder tais itens no formato em que se encontram no questionário aplicado, por outro, decidi pelo que a literatura chama de "questões de resposta forçada" (*forced-choice questions*) (CABRAL; NICK, 2006), que ocorre quando se procura induzir os respondentes a indicar uma das categorias apresentadas sem lhes permitir uma alternativa de fuga. Ademais, optei por reforçar na explicação anterior à entrega dos questionários a importância de que as respostas sejam dadas com o maior grau de veracidade possível, por meio das categorias que se sentirem mais identificados, seguros e confortáveis.

Feitas essas considerações, na próxima seção apresento o questionário em sua versão final, bem como explico como este foi empregado para a seleção da amostra de entrevistados.

B.1.3 Versão final, amostra e seleção de entrevistados

Conforme expus no início do apêndice, o objetivo da aplicação dos questionários foi levantar características de estudantes de cursos pré-vestibulares com o intuito de selecionar potenciais entrevistados. Entendo que o instrumento me permitiria um alcance ágil e amplo a uma miríade de respondentes de potencial interesse para o estudo. Pela dificuldade metodológica de localizar jovens elegíveis ao ensino superior desprovidos de vínculo institucional, optei pelos cursos pré-vestibulares, por serem um espaço por excelência de reunião de candidatos a processos seletivos, e pelos cursinhos populares, em particular, por agregar uma subpopulação possivelmente mais vulnerável dentro desse grupo de interesse. Porém, ciente de que a mera frequência a um cursinho, ainda que comunitário e gratuito, pudesse ensejar efeitos de seleção, complementei a busca de entrevistados pela técnica de "bola de neve", a ser mais bem detalhada adiante.

É possível encontrar o questionário (Figura 41) e a folha de rosto (Figura 40) no Anexo B. Após a aplicação-piloto, o questionário foi reduzido de 27 para 22 questões (numeradas de Q01 a Q22), tendo perdido quatro questões abertas e uma fechada, e adquiriu uma formatação mais adequada para leitura e preenchimento. Das 22 questões finais, 15 eram fechadas e sete abertas,[6] organizadas em quatro blocos (três deles inspirados no Enem): "Você e sua família", "Você e o trabalho", "Você e a escola" e "Você e a faculdade", nessa ordem. Com relação ao conteúdo das perguntas, elaborei um instrumento centrado na captação

[6] Das sete questões abertas, duas eram numéricas e cinco eram textuais; em comum, todas podiam ser objetivamente respondidas pelos estudantes, assemelhando-se à lógica de preenchimento das questões fechadas (ver SOUZA *et al.*, 2005, p. 147).

de "fatos"[7] relativos à vida, à família e à trajetória dos jovens.[8] De acordo com os autores, a natureza impessoal do questionário assegura certa uniformidade na geração das medidas, fenômeno que é potencializado pela confiança no sigilo da informação; daí a importância de assegurar aos respondentes a proteção de seus dados sensíveis e de tornar facultativa a informação de contato. Todas essas escolhas se justificaram pela necessidade de elaborar um questionário curto e que privilegiasse a apresentação de perguntas simples, diretas e facilmente respondíveis pelos estudantes. Desse modo, evitei a inclusão de questões que demandassem respostas elaboradas ou com demasiado grau de subjetividade, também por entender que esses tópicos poderiam ser abordados em profundidade nas entrevistas.

Com relação ao universo de aplicação, defini que a amostragem dos cursos pré-vestibulares seria não probabilística, não havendo qualquer pretensão de representatividade estatística, e que seriam aplicados questionários para o maior número possível de estudantes dentro de cada estabelecimento. Por isso, optei por iniciar a coleta de dados em um cursinho de grande porte, localizado em uma região central de fácil acesso em Brasília. Finalizada a aplicação-piloto, expandi o trabalho de campo para outros dois cursinhos, desta vez localizados na periferia da capital, procurando tornar mais heterogênea a amostra de respondentes. Já conhecemos, no Capítulo 5, as características dos cursinhos visitados e o perfil dos respondentes. Por ora, o que importa reter é que a amostragem, tanto dos cursinhos quanto dos entrevistados, foi do tipo proposital (BAQUERO, 2009, p. 88), tendo sido realizada para cumprimento dos requisitos qualitativos da pesquisa – um conjunto de jovens vestibulandos de distintas regiões do DF matriculados em cursinhos comunitários, egressos do ensino médio e candidatos ao ensino superior que, prioritariamente, não haviam ainda se matriculado em uma universidade. Em suma, buscou-se uma quantidade razoável de jovens que compartilhassem a experiência de estar em uma transição inacabada do ensino médio ao superior, mas que diferissem em termos de características individuais e de *background* socioeconômico familiar (embora todos circunscritos, em maior ou menor grau, ao espectro das "camadas populares").[9]

Uma vez em campo frequentando os cursinhos, a procura de jovens para se entrevistar permitiu classificar os itens do questionário em três categorias, de acordo com a relevância para a seleção de potenciais entrevistados: *elementar* (itens considerados essenciais para delimitar o público-alvo da pesquisa), *complementar* (itens utilizados para diversificar do ponto de vista socioeconômico e demográfico o público-alvo) e *suplementar* (itens adotados de forma secundária como critério para diversificação do público-alvo, caso os itens anteriores

[7] Para uma classificação dos conteúdos, ver Selltiz *et al.* (1975).

[8] Exceções são os itens Q21 e Q22, que solicitam aos estudantes indicar sua primeira e sua segunda opção de cursos de ensino superior, respectivamente.

[9] Importa ressaltar que o perfil e o tamanho dos subgrupos amostrais não foram definidos *a priori*. No entanto, procurei me manter atento à diversificação do conjunto de entrevistados. Em vista disso, optei por enunciar o processo de amostragem como não probabilístico, visando a uma amostra proposital ou determinada por escolha a partir de propósitos específicos (BAQUERO, 2009, p. 88).

não fossem suficientes). O Quadro 10 expõe a classificação dos 22 itens do questionário.

Quadro 10 – Classificação dos itens do questionário, segundo a importância para a seleção de entrevistados e o tipo de item

Classificação	Item	Construto	Tipo
Elementar	Q11	Ano de conclusão do ensino médio	Aberta
	Q15	Ingresso em curso de ensino superior	Fechada
	Q17	Quantas vezes tentou ingressar em uma IES pública	Fechada
	Q18	Quantas vezes tentou obter uma bolsa do Prouni	Fechada
	Q19	Quantas vezes tentou obter um financiamento do Fies	Fechada
	Q20	Quantas vezes tentou ingressar em uma IES privada	Fechada
Complementar	Q01	Sexo	Fechada
	Q02	Cor ou raça	Fechada
	Q03	Ano de nascimento	Aberta
	Q04	Escolaridade da mãe ou da mulher responsável	Fechada
	Q05	Escolaridade do pai ou do homem responsável	Fechada
	Q06	Ocupação da mãe ou da mulher responsável	Aberta
	Q07	Ocupação do pai ou do homem responsável	Aberta
	Q09	Exercício de atividade remunerada	Fechada
	Q13	Tipo de escola em que frequentou o ensino médio	Fechada
	Q14	Presença de histórico de reprovação escolar	Fechada
	Q21	Primeira opção de curso de ensino superior	Aberta
Suplementar	Q08	Bairro ou cidade-satélite do DF/Entorno de residência	Aberta
	Q10	Idade em que começou a exercer atividade remunerada	Fechada
	Q12	Conclusão do ensino médio por exame de certificação	Fechada
	Q16	Conclusão de curso de ensino superior	Fechada
	Q22	Segunda opção de curso de ensino superior	Aberta

Fonte: Elaboração própria a partir do trabalho de campo.
Siglas: IES – instituição de educação superior; Prouni – Programa Universidade para Todos; Fies – Fundo de Financiamento Estudantil.

As informações exibidas no quadro indicam que o atendimento aos critérios dos seis itens considerados elementares era pré-requisito para a inclusão do jovem no universo das entrevistas, ou seja, era necessário que este já tivesse concluído o ensino médio (preferencialmente há mais de dois anos), nunca tivesse ingressado no ensino superior[10] e já tivesse experimentado (preferencialmente por mais de uma vez) algum meio de acesso ao nível superior como Sisu, Prouni, Fies ou vestibular da própria instituição. Uma vez incluído no universo, a amostra de entrevistados era diversificada escolhendo-se jovens com mais ou menos experiências de tentativas de ingresso; diferentes características adscritas (sexo,

[10] Uma vez em campo, descobri que dois dos entrevistados – Kátia e Tales – já haviam ingressado no ensino superior, embora tivessem indicado no questionário que não. Optei por não descartar esses casos porque, de toda forma, suas experiências muito se assemelhavam às dos demais entrevistados.

cor/raça, idade) e socioeconômicas (escolaridade e ocupação dos pais, exercício de atividade remunerada); diferentes trajetórias escolares (dependência administrativa da escola e histórico de reprovação); e diferentes aspirações de curso como primeira opção, por entender que existem fortes discrepâncias de seletividade e concorrência de ingresso para cada curso, os quais certamente se refletem nas estratégias adotadas para acesso. Por fim, noto que cinco itens puderam ser classificados como suplementares por não terem sido particularmente importantes para a seleção de entrevistados, mas cuja presença no questionário se justifica como uma margem de manobra caso fosse necessária a mobilização de outros critérios não considerados previamente.[11]

Para finalizar, cabe ressaltar que os procedimentos para seleção dos entrevistados somente foram aplicados entre aqueles respondentes que haviam deixado seus contatos na folha de rosto. Evidentemente, é possível supor que a disposição em conceder uma entrevista também pode levar a vieses de seleção. De fato, notamos que alguns estudantes que mais discrepavam do perfil de sua turma não haviam deixado seus contatos – ter menos disponibilidade de tempo em suas rotinas ou sentir algum constrangimento com relação às suas trajetórias são algumas hipóteses que podem explicar isso. Como uma tática de compensação desse viés, procurei priorizar, para o agendamento das entrevistas, aqueles estudantes que apresentavam perfis considerados como os mais vulneráveis em termos de acesso ao ensino superior, isto é, que haviam concluído o ensino médio há mais tempo; com idades mais avançadas; maior número de tentativas frustradas de ingresso; que precisavam conciliar trabalho e estudo; com mãe e/ou pai menos escolarizados, entre outros atributos. Igualmente, a "bola de neve" visava captar esse mesmo perfil vulnerável, com o diferencial de o jovem não estar matriculado em nenhum cursinho.

B.2 Entrevistas

B.2.1 Concepção e processo criativo do roteiro

Para a elaboração do roteiro de entrevistas, contei com os mesmos três pilares que embasaram a construção dos questionários: minha experiência prévia de pesquisa; teses e dissertações acadêmicas sobre temáticas similares; e textos metodológicos. Quanto ao primeiro, participei de pesquisas que empregaram entrevistas como técnica de produção de dados qualitativos, englobando sujeitos com diferentes características. Em estudo coordenado pela minha orientadora, acompanhei a realização de entrevistas com adultos (mães, pais e responsáveis) de camadas populares de São Paulo entre 2011 e 2012, com o objetivo de

[11] Exceção é o item Q16, referente à conclusão do curso em nível superior, o qual foi incluído no instrumento para formar um par com o item anterior e, assim, tornar mais explícito para o respondente que o item Q15 – elementar para o estudo – referir-se-ia ao ingresso em um curso de ensino superior independentemente de sua conclusão.

apreender elementos da socialização familiar que poderiam contribuir para a construção de trajetórias escolares, por parte de seus filhos e filhas, desiguais entre os sexos (CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014; CARVALHO; LOGES; SENKEVICS, 2016). Na mesma linha, durante o trabalho de campo da minha investigação de mestrado em 2012, construí um roteiro de entrevista a partir de modelo aplicado na pesquisa supracitada e conversei com cerca de vinte crianças com idades entre oito e 13 anos matriculadas em uma escola municipal da periferia de São Paulo, ao mesmo tempo em que realizava observações diretas por um semestre letivo (SENKEVICS; CARVALHO, 2015; SENKEVICS; CARVALHO, 2016). Por último, como parte de uma parceria entre o Inep e a Fundação Carlos Chagas, colaborei no ano de 2015 em um projeto que contou, entre outras atividades, com visitas a municípios de todas as grandes regiões do País com o objetivo de entrevistar gestores da Secretaria Municipal de Educação, diretores e coordenadores de escolas da rede municipal, bem como alguns professores de turmas avaliadas pelo Saeb.[12] Logo, por meio dessas imersões empíricas, tive a oportunidade de entrevistar crianças e adultos, sendo estes pais, mães, professoras, coordenadoras, diretoras e gestoras de rede municipal.

Assim como no processo de construção dos questionários, baseei-me em pesquisas anteriores que interrogaram jovens de camadas populares acerca de questões de pesquisa similares à minha. Novamente, tomei como referência os trabalhos de Almeida (2014), Costa (2016) e Santos (2018), os quais se somaram ao estudo de Paula Nascimento da Silva (2013) a respeito das expectativas de ingresso no ensino superior paulista entre jovens concluintes do ensino médio estadual. Essas quatro teses de doutorado envolveram a condução de entrevistas semiestruturadas que versavam sobre tópicos convergentes. Pela proximidade com a investigação em tela, julguei pertinente considerar a experiência desses autores na elaboração e condução do roteiro de entrevista, bem como na aproximação e seleção da amostra de entrevistados. Além dessas referências, apoiei-me também em estudos que investigaram a longevidade escolar entre jovens de camadas populares, menos para me debruçar sobre seus métodos e mais para pensar construtos teóricos para a análise – a título de ilustração, usei as seguintes coletâneas: Nogueira, Romanelli e Zago (2007), Paixão e Zago (2007) e Romanelli, Nogueira e Zago (2013).

Finalmente, o terceiro eixo para a consecução dessa etapa foi a leitura de obras metodológicas sobre a aplicação da técnica de entrevistas em pesquisas sociológicas. Reporto-me mais especificamente a Selltiz *et al.* (1975), Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Brandão (2002), Minayo, Assis e Souza (2005), Zago, Carvalho e Vilela (2011) e Minayo (2012b).[13] O conjunto desses trabalhos me iluminou caminhos para concretizar um roteiro de entrevista que respondesse de maneira viável e precisa à extração de informações a partir de conversas

[12] Para conhecer os resultados quantitativos dessa pesquisa, ver Bauer *et al.* (2015)

[13] A essas referências, acrescentam-se os seminários de metodologia de pesquisa conduzidos pelo Prof. Dr. Celso João Ferretti no contexto do Grupo de Estudos em Educação, Gênero e Cultura Sexual (EdGES), em 2012. Agradeço a ele e à Prof.ª Dr.ª Cláudia Pereira Vianna pelo convite.

dirigidas com o público jovem selecionado. De acordo com Selltiz *et al.* (1975, p. 272), "a entrevista é a técnica mais adequada para a revelação de informação sobre assuntos complexos, emocionalmente carregados ou para verificar os sentimentos subjacentes a determinada opinião apresentada". Conjugado com o questionário, o roteiro de entrevista consolidou um par de instrumentos de pesquisa que permitiu, em minha avaliação, uma entrada satisfatória em campo e apreensão dos dados qualitativos.

Para esta pesquisa, optei pela elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturado, isto é, uma técnica que se baseia em "uma lista de questões que a princípio são submetidas a todos os entrevistados, mas que concedem liberdade ao entrevistador ou ao entrevistado para explorar mais determinada temática, relato de experiência ou ponto de vista" (SOUZA *et al.*, 2005, p. 134). Com isso, buscou-se viabilizar uma *entrevista compreensiva*, nos termos de Nadir Zago (2011, p. 295), no sentido de permitir uma flexibilidade para a interação entrevistador-entrevistado e, ao mesmo tempo, garantir certo grau de comparabilidade na resposta dos sujeitos de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Quanto ao formato, o roteiro ora elaborado estrutura-se em torno da interrogação de aspectos narrativos (referentes a processos biográficos dos sujeitos de pesquisa) e episódicos (voltados para o cotidiano e a vivência de certos processos), segundo classificação de Souza *et al.* (2005, p. 135).

Em linhas gerais, o roteiro de entrevista (Figura 42) segue a organização dos blocos adotados no questionário, os quais foram evidentemente adaptados para o novo instrumento de coleta. Inicia-se com um conjunto de perguntas sobre a família, a residência, o local de moradia e a rede de contatos do jovem; em seguida, investiga aspectos relativos à inserção no mercado de trabalho; depois, abre para numerosas perguntas sobre a trajetória escolar e a rotina atual do jovem, sua participação no cursinho e a experiência prévia com processos seletivos; logo após, aborda questões relativas às escolhas de curso e de IES, expectativas para os próximos processos seletivos e perspectivas de futuro em distintos cenários de sucesso e fracasso; finalmente, encerra-se com questões sobre a própria pesquisa e indicações de possíveis novos entrevistados (para a "bola de neve"). O que se buscou com tal estruturação foi atentar para dois pontos, inspirados nos comentários de Zago (2011, p. 303-304) e de Lüdke e André (1986, p. 36): primeiro, a garantia de uma lógica entre as perguntas que permitisse a condução de uma conversa com naturalidade e fluidez; segundo, a priorização de questões gerais no início e de questões específicas no final, de modo a transitar de perguntas factuais para outras relacionadas a escolhas, sentimentos e perspectivas. Por isso, os últimos blocos do roteiro abordam questões intencionalmente sensíveis e delicadas, a fim de provocar o entrevistado a refletir sobre as possibilidades de fracasso de seus planos e de quais alternativas ele vislumbraria; não raro, lágrimas e vozes embargadas surgiam nesse momento da conversa.

Uma das preocupações no planejamento das entrevistas foi dosar a quantidade de questões sobre o passado, o presente e o futuro dos entrevistados. O receio era, involuntariamente, fazer uma cópia imperfeita do estudo de Bernard Lahire (1997) e, com isso, abordar

extensivamente o "improvável sucesso" de estudantes de camadas populares, na medida em que, como se viu nas análises do Capítulo 2 e na tabulação dos questionários no Capítulo 5, concluir o ensino médio pode ser considerado uma vitória para numerosos jovens brasileiros. Em vista disso, informações relativas à família, residência, trabalho e escolarização prévia foram tratadas como dados de contexto fundamentais para se entender a posição dos sujeitos no espaço social, mas não como a meta das conversas. Propositadamente, o foco da entrevista recaía sobre os eventos que aconteceram na vida dos estudantes após a conclusão do ensino médio, as experiências de se candidatar a vagas no ensino superior e as expectativas de sucesso e fracasso dali em diante – ou seja, o olhar era sobre "o limbo", como bem descreveu um dos entrevistados.

B.2.2 Condução e transcrição das conversas

Conhecendo o processo criativo dos roteiros de entrevistas, o próximo passo é entender como elas foram conduzidas e, posteriormente, analisadas. Na pesquisa qualitativa, é recorrente a adoção de entrevistas semiestruturadas em que, pela sua própria natureza, sua condução está sujeita a uma série de comportamentos e reações do entrevistado, assim como imprevistos do evento em si, que fogem ao escopo do roteiro original. Ao mesmo tempo em que é deixado espaço para que os entrevistados se manifestem livremente, e essas manifestações podem trilhar caminhos por vezes desafiadores ao pesquisador, existe um roteiro por meio do qual se procura garantir que dados importantes para o exame do problema sejam abordados. De qualquer forma, o roteiro é apenas um roteiro, não necessitando ser obedecido rigidamente e, consequentemente, pode ser adaptado ao sabor dos imprevistos do trabalho de campo. Com essas considerações em mente, entendo que expor a lógica da condução e análise das entrevistas é fundamental para evitar a banalização da prática – risco que se corre frente ao seu recorrente e muitas vezes irrefletido uso na pesquisa educacional brasileira.

Como bem coloca Zaia Brandão (2002), a analogia de que a entrevista opera como uma conversa dirigida não significa equipará-la a um bate-papo despretensioso, manobra que desqualificaria o caráter da entrevista enquanto uma forma de trabalho científico, que, por sua vez, age "reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, contradições, as expressões e gestos" (p. 40). É o que Michel Thiollent (1980) resume no conceito de "atenção flutuante", isto é, estar atento não apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que surgem a partir da interação, mas também a toda uma comunicação não verbal cuja captação é essencial para a compreensão e validação do que é efetivamente dito (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36). Vale ressaltar que a aparência de uma conversa informal é expressão do esforço do pesquisador, se bem-sucedido, em deixar o entrevistado à vontade para que a entrevista flua sem que se fuja do tema de interesse; nesse sentido, parecer simples e informal é um resultado positivo, na

medida em que pode refletir uma condução de entrevista disciplinada, rigorosa e planejada.

Amparado nessa abordagem, procurei seguir as orientações de Bogdan e Biklen (1994, p. 138) e reconhecer que, na condição de entrevistador, meu papel não é modificar o ponto de vista dos entrevistados, mas sim compreender suas perspectivas e as razões que os levam a assumi-las. Como em toda entrevista inspirada em perspectivas etnográficas, no sentido de que o que se procura é "descrever o conjunto de entendimentos e de conhecimento específico compartilhado entre participantes que guia seu comportamento naquele contexto específico" (WIELEWICKI, 2001, p. 27-28), o objetivo não é checar a veracidade das informações prestadas, e sim realizar a compreensão lógica da produção de sentidos (impressões, representações sociais, expectativas, avaliações, etc.) pelo entrevistado a respeito de fatos, experiências, eventos, situações ou pessoas que fazem ou fizeram parte de sua vida, cotidiana ou não.

Seguindo as boas práticas para o planejamento da condução das conversas, procurei atentar-me ao guia elaborado por Minayo (2012b, p. 66-67) a respeito dos elementos imprescindíveis, do ponto de vista ético e metodológico, de uma interação com sujeitos de pesquisa.[14] No primeiro contato com os jovens – o qual acontecia por Whatsapp, no geral –, enviava um texto-padrão que me reapresentava ao estudante e solicitava sua colaboração por meio da concessão de uma entrevista. Em todos os contatos que fiz recebi uma resposta positiva. Em seguida, enviava um áudio agradecendo pelo aceite e fornecendo mais detalhes sobre a dinâmica da conversa. Esclarecidos esses pontos, efetuávamos o agendamento da conversa, sempre priorizando a compatibilização da entrevista com a rotina do jovem. Antes de a conversa se iniciar, retomava os objetivos da pesquisa, apresentava o TCLE (Figura 45) e pedia permissão para a gravação do áudio.[15] Em paralelo à condução da conversa, registrava alguns pontos sobre a comunicação não verbal do entrevistado em um caderno de campo, o qual era complementado em detalhes após o término da entrevista.

A condução das entrevistas se pautou pelo cuidado de construir uma relação menos hierárquica com o entrevistado, para além das hierarquias que, a contragosto, já se faziam presentes, tais como de idade, titulação e vínculo institucional (ver CARVALHO, 2011). Ciente de que, em uma situação de entrevista, os sujeitos necessitam de referências para desenvolver e externar seu raciocínio, procurei agir, em concordância com Santos (2018, p. 72-73), de modo a não escamotear sentimentos e sensações mobilizados a partir de seus depoimentos, o que traria o risco de promover uma conversa asséptica, possivelmente geradora de desconfianças e constrangimentos. Daí decorre a importância de desenvolver uma sensibilidade acerca de quando se permitir ao silêncio, quando demonstrar perplexidade, quando sorrir, quando concordar, e até mesmo quando interromper. Por outro lado, também não procurei

[14] Quais sejam: apresentação, menção do interesse da pesquisa, apresentação de credencial institucional, explicação dos motivos da pesquisa, justificativa da escolha do entrevistado, garantia de anonimato e sigilo, e conversa inicial para quebrar um eventual desconforto prévio.

[15] Não houve objeções ao uso do gravador, em que pese o fato de que dois entrevistados terem externado desconforto com a presença do material.

ser permissivo demais ao ponto de evitar qualquer tipo de provocação que pudesse levar os entrevistados aos limites de seu argumento, sem, de toda forma, recair para um enfrentamento propriamente dito. Exemplo disso é a tática de apresentar a indagação reformulada de perguntas previamente feitas, para fins de checar a consistência interna da própria entrevista, como sugerido por Baquero (2009, p. 74). No final da entrevista, uma pergunta possibilitava aos entrevistados comentar sobre o valor de terem participado da pesquisa. Por vezes um tanto formais, por vezes aparentemente autênticas, as respostas dos sujeitos de pesquisa reforçaram que, com todos os riscos e cuidados associados, o emprego da entrevista valeu a pena.

Não houve definição *a priori* do número de entrevistados. Tinha em mente cobrir uma diversidade mínima de sujeitos de pesquisa em conformidade com os apontamentos anteriores. Também tinha o desafio de agendar todas as entrevistas entre agosto e outubro de 2018, para que o trabalho de campo fosse finalizado antes da data agendada para as provas do Enem daquele ano (dias 4 e 11 de novembro), para evitar, além do assoberbamento dos vestibulandos com mais uma atividade à véspera de duas importantes datas, introduzir novos elementos que estariam presentes em algumas entrevistas e não em outras – sendo as expectativas para o próximo processo seletivo um tópico relevante do roteiro, era preferível que nenhum deles já tivesse participado do certame naquele ano. Assim, ao longo dos agendamentos, compus em caráter preliminar um quadro empírico da pesquisa que justificasse a inclusão progressiva de determinados perfis de entrevistados dependendo das descobertas reveladas até então (DESLANDES, 2012, p. 48).

Ao todo, foram realizadas vinte entrevistas, que totalizaram 19 horas e 21 minutos de gravação, com duração média de 58 minutos por conversa. Esse material foi transcrito *ipsis litteris* por uma profissional,[16] seguindo orientações do pesquisador, e foi revisto por mim em um segundo momento. O Quadro 11 apresenta as notações e seus respectivos significados utilizados nas transcrições das entrevistas.

Quadro 11 – Notações utilizadas nas transcrições das entrevistas

Notação	Significado
[texto]	Inserção de trecho informativo ou explicativo
[...]	Trecho suprimido
...	Pausa na fala ou raciocínio não concluído
<u>sublinhado</u>	Ênfase na fala
(PAULO, 19, Alfa, noturno)	Nome, idade, cursinho e turno

Fonte: Elaboração própria inspirada em Oliveira (2014).

Das vinte entrevistas, 13 foram realizadas na sede do cursinho Alfa, cinco na sede do cursinho Beta ou na praça das suas imediações, uma em uma igreja evangélica de uma

[16] Agradeço à Ana Cláudia Oliveira pelo excelente serviço de transcrição prestado.

região administrativa periférica e uma em um *shopping center* da região central. Até pelo fato de as entrevistas terem acontecido em dias de semana, nenhuma foi realizada na sede do cursinho Gama. Por questões de indisponibilidade de tempo da parte dos sujeitos, não consegui efetuar o agendamento de duas entrevistas (com um estudante do cursinho Beta e uma do cursinho Gama), muito embora ambos tivessem perfil de interesse para o estudo.

No semestre seguinte à realização das entrevistas, por volta do mês de abril de 2019, quando já se haviam encerrado as primeiras e segundas chamadas dos principais processos seletivos, os entrevistados foram contatados novamente por celular ou redes sociais para se conhecer seus destinos após a tentativa de ingresso discutida nas entrevistas.

B.2.3 Análise de conteúdo

Os transcritos das entrevistas foram analisados tomando-se como inspiração o passo a passo da análise de conteúdo (FRANCO, 2008; BARDIN, 2011). Em concordância com Maria Laura Franco (2008, p. 19), o ponto central desse tipo de análise é captar os sentidos e significados da *mensagem* emitida pelos sujeitos de pesquisa, com o intuito de inferir as condições de produção e recepção destas. Essas mensagens podem ser expressas por variados meios (verbal, gestual, silencioso, figurativo, documental, etc.) e revelar informações sobre o contexto de seus emissores – as situações econômicas e socioculturais em que estão inseridos, o domínio de códigos linguísticos, a carga de componentes cognitivos, afetivos e valorativos, entre outros elementos. Para um projeto inserido na Sociologia da Educação, essa abordagem é particularmente interessante para entender a relação entre *estrutura* e *agência*, ou seja, como os sujeitos de pesquisa pensam, sentem e agem diante de condicionantes estruturais do meio social e do contexto histórico em que vivem, bem como a maneira pela qual significam suas escolhas, vontades e renúncias à luz das aspirações, conquistas, medos e dificuldades a que estão expostos.

Para tanto, a análise do material empírico foi dividida em três etapas, seguindo as recomendações de Laurence Bardin (2011). Remeto-me ao uso prático de cada uma delas nos parágrafos seguintes.

a) Pré-análise;

b) Exploração do material;

c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A *pré-análise* consiste na etapa de organização do material de campo e sistematização das ideias iniciais, com o intuito de planejar e esquematizar o desenvolvimento das operações analíticas seguintes. Durante essa etapa, realizada poucos meses após o trabalho de campo, executei os seguintes passos: (1) organização dos documentos, com a criação de pastas que agrupam transcritos de entrevistas; registros em caderno de campo; conversas e áudios

por Whatsapp entre pesquisador e sujeitos de pesquisa; (2) "leitura flutuante" do material (BARDIN, 2011, p. 96), isto é, uma leitura ampla e despretensiosa dos transcritos e registros de campo para familiarização com o material completo pós-produção dos dados; (3) formulação de hipóteses, por meio do levantamento de afirmações provisórias que podem ou não se confirmar à medida que se avança a análise do material, permanecendo em suspenso como uma bússola a orientar as leituras e a busca de referências bibliográficas adicionais; e (4) elaboração de indicadores, os quais correspondem à quantificação da ocorrência de conceitos-chave em uma planilha que permite acesso rápido a informações por entrevistados (por exemplo, quantidade de coabitantes no domicílio, presença na família de indivíduos com nível superior, ocupação atual e anteriores e quantas vezes tentou ingressar no ensino superior).

Ainda nessa etapa, selecionei 12 dos vinte entrevistados que apresentavam os perfis qualitativamente mais distintos entre si e redigi curtos "estudos de caso" entre três e cinco páginas cada.[17] Esses perfis individuais foram analisados tendo como inspiração os estudos de caso de Lahire (1997), ou seja, textos curtos que sistematizavam os principais aspectos de cada indivíduo (ou unidade familiar, no caso do sociólogo francês). Essa etapa permitiu que se varresse todo ou quase todo o material em tempo hábil para submeter as impressões, hipóteses e indicadores iniciais ao exame de qualificação do doutoramento. Retornei a esse material no passo seguinte, distanciado em cerca de um ano da pré-análise.

Em seguida, a *exploração do material* envolveu a releitura dos transcritos e registros do campo para a execução de dois passos cruciais à depuração da análise: (1) a codificação e (2) a categorização. Na codificação, o material é lido e destacado (no caso, com grifos e sublinhados de diferentes cores segundo um código próprio) para realçar temas distintos; situações comuns ou contrastantes entre os sujeitos; falas que se repetem em uma mesma ou em diferentes entrevistas; e dúvidas e questões em aberto que mereceriam mais aprofundamento. Essas marcações são importantes para captar o *conteúdo manifesto* das conversas, explicitado pelos sujeitos. Porém, uma análise de entrevista deve também atentar ao *conteúdo latente*, ou seja, aquilo que está oculto, subentendido e nas entrelinhas dos relatos, de acordo com Franco (2008, p. 27-28). Apreender as mensagens latentes, indicadas no material transcrito por meio de comentários nas laterais do texto, é um processo lento que implica a releitura e a comparação dos materiais entre si, evoluindo *pari passu* ao desenvolvimento da análise.

Uma vez codificado, o material foi categorizado em um conjunto de tópicos que organizaram a posterior interpretação e redação da análise. Em parte, essas categorias foram baseadas nos agrupamentos já desenvolvidos anteriormente durante a elaboração do questionário e do roteiro de entrevistas (eles mesmos divididos em blocos temáticos). Logo, parti de algumas categorias definidas *a priori*, mas estas foram confrontadas com categorias empíricas que surgiam e ganhavam relevância com a exploração densa e aprofundada do

[17] A proposta de redigir pequenos "estudos de caso" foi inspirada na metodologia de Raewyn Connell na elaboração da obra traduzida como **Estabelecendo a Diferença: Escolas, Famílias e Divisão social** (CONNELL *et al.*, 1995). A ela agradeço pela supervisão e treinamento oferecidos durante o mestrado.

material. Nesse processo, muito me foram úteis os textos de Aguiar e Ozella (2006) e Aguiar, Soares e Machado (2015) sobre os "núcleos de significação" – uma aplicação prática da análise de conteúdo dentro da psicologia sócio-histórica, segundo meu entendimento. Em poucas palavras, os autores sugerem a enumeração e articulação de núcleos de significação em torno de conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios dentro de um mesmo tópico. Essas classificações são sempre mutáveis e provisórias, porém, orientam a interpretação dos resultados empíricos para a etapa final.

Logo após a exploração do material, *o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação* consistem na última etapa de análise. O primeiro passo para realização dessa etapa foi estruturar o texto em função das categorias mais importantes, obedecendo uma ordem lógica que progressivamente complexificava as interpretações, da leitura mais concreta dos materiais de campo às inferências mais abstratas sobre a vida dos jovens. Informações de contexto – juventude e situação educacional de Brasília, cursinhos populares e dados contextuais dos jovens entrevistados e de suas famílias (características adscritas, educação parental, os pares, trajetória escolar e ocupações) – foram exploradas no Capítulo 5, reservando para o Capítulo 6 as análises da rotina dos sujeitos (à época da entrevista); como entendiam e significavam sua vivência e experiências; e quais eram as suas perspectivas de futuro. Esses temas implicam uma análise mais sofisticada do material porque exploram, mais do que em outros temas, os conteúdos latentes das conversas, as expectativas, os horizontes de futuro e os juízos de valor que os sujeitos tomam acerca de sua própria biografia, além de frustrações, receios e medos, que, por sua natureza íntima e pessoal, são mais desafiantes de serem abordados em conversas curtas entre pessoas que pouco ou nada se conhecem.

Diferentemente das metodologias quantitativas, na pesquisa qualitativa é quase impossível separar a análise dos resultados do momento de escrita. Afinal, a redação condensa, organiza e expressa a análise, sendo por meio do texto que os resultados ganham corpo. Dessa maneira, a interpretação dos resultados qualitativos nasce com o texto dos capítulos, em um movimento de retroalimentação entre análise do material de campo e reflexão sobre esse mesmo material. Uma vez estruturados os principais tópicos a partir das categorias, a depuração da análise preenche tais esquemas de conteúdo, busca nos transcritos exemplos de citação para ilustrar e desenvolver o raciocínio, dialoga com a literatura especializada e tece aos poucos as conclusões do texto. Nesse sentido, é na redação que se permite construir inferências que conectam a descrição (a enumeração das características do material resumida após o tratamento inicial) à interpretação (os sentidos e significados atribuídos a tais características). Como em uma tessitura, os cruzamentos das linhas argumentativas compõem o texto, e assim nasceram os dois capítulos qualitativos desta tese.

Anexos

ANEXO A – Tabelas complementares das análises de dados

Tabela 17 – Quantitativo (N) e percentual (%) de egressos do ensino médio, por Grande Região e unidades da Federação – Brasil, coorte 2012

Grandes Regiões e unidades da Federação	N	%
Norte	**88.256**	**7,90**
Rondônia	9.487	0,85
Acre	4.924	0,44
Amazonas	23.116	2,07
Roraima	2.479	0,22
Pará	35.059	3,14
Amapá	3.830	0,34
Tocantins	9.361	0,84
Nordeste	**281.989**	**25,27**
Maranhão	30.758	2,76
Piauí	17.973	1,61
Ceará	65.560	5,87
Rio Grande do Norte	17.931	1,61
Paraíba	19.307	1,73
Pernambuco	48.516	4,35
Alagoas	12.731	1,14
Sergipe	11.421	1,02
Bahia	57.792	5,18
Sudeste	**496.403**	**44,51**
Minas Gerais	126.313	11,33
Espírito Santo	23.901	2,14
Rio de Janeiro	78.196	7,01
São Paulo	267.993	24,03
Sul	**157.898**	**14,14**
Paraná	63.328	5,67
Santa Catarina	37.279	3,34
Rio Grande do Sul	57.291	5,13
Centro-Oeste	**91.384**	**8,18**
Mato Grosso do Sul	16.122	1,44
Mato Grosso	19.568	1,75
Goiás	37.736	3,38
Distrito Federal	17.958	1,61
Total	**1.115.930**	**100,00**

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

Tabela 18 – Quantitativo (N) e percentual (%) de egressos do ensino médio, por escolaridade parental e renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012

Renda domiciliar *per capita*	Escolaridade parental						Total
	Fundamental		Médio		Superior		
	N	%	N	%	N	%	
1ºQ (20% mais pobres)	164.501	65,7	72.649	29,0	13.364	5,3	250.514
2ºQ	121.814	52,2	89.256	38,3	22.029	9,5	233.099
3ºQ	8.861	41,7	90.643	42,7	33.148	15,6	212.401
4ºQ	65.431	28,9	97.915	43,3	62.977	27,8	226.323
5ºQ (20% mais ricos)	18.818	9,7	51.316	26,5	123.459	63,8	193.593
Total	459.174	41,1	401.779	36,0	254.977	22,9	1.115.930

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

Tabela 19 – Estatísticas descritivas de desempenho e ingresso por renda domiciliar *per capita* e escolaridade parental – Brasil, coorte 2012

Renda domiciliar *per capita*	Escolaridade parental			Total
	Fundamental	Médio	Superior	
1ºQ (20% mais pobres)				
Média de desempenho	458,8	477,0	482,6	465,6
Alto desempenho (%)	3,2	6,7	9,7	4,6
Ingresso (%)	40,8	60,5	70,6	48,1
2ºQ				
Média de desempenho	476,0	493,6	502,4	485,2
Alto desempenho (%)	6,1	11,2	16,2	9,03
Ingresso (%)	52,9	69,4	79,2	61,7
3ºQ				
Média de desempenho	486,6	507,1	519,9	500,6
Alto desempenho (%)	9,2	16,5	23,9	14,6
Ingresso (%)	60,6	76,2	85,8	71,2
4ºQ				
Média de desempenho	499,7	524,7	546,7	523,6
Alto desempenho (%)	12,8	24,4	37,3	24,7
Ingresso (%)	66,6	81,5	90,9	79,8
5ºQ (20% mais ricos)				
Média de desempenho	515,4	552,0	598,5	578,1
Alto desempenho (%)	20,2	39,4	64,6	53,6
Ingresso (%)	75,6	89,2	96,2	92,3
Total				
Média de desempenho	476,9	508,7	561,1	507,6
Alto desempenho (%)	7,2	18,4	45,5	20,0
Ingresso (%)	52,9	74,8	90,7	69,5

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Nota: "Alto desempenho" corresponde aos dois maiores décimos de nota média no Enem.

Tabela 20 – Proporção de ingressantes em trinta municípios de grande porte – Brasil, coorte 2012

#	Nome	UF	Porte (2010)	Egressos do ensino médio (2012)	
				Quantitativo	% Ingressantes
1	Bento Gonçalves	RS	107.278	534	91,6
2	São Caetano do Sul	SP	149.263	1.508	90,8
3	Blumenau	SC	309.011	1.476	89,3
4	Caxias do Sul	RS	435.564	2.183	88,7
5	Brasília	DF	2.570.160	17.958	88,7
6	Dourados	MS	196.035	1.374	87,9
7	Florianópolis	SC	421.240	2.955	87,9
8	São José	SC	209.804	1.207	87,8
9	Catanduva	SP	112.820	696	87,6
10	Chapecó	SC	183.530	1.272	86,8
11	Niterói	RJ	487.562	3.489	86,8
12	Arapongas	PR	104.150	661	86,5
13	Maringá	PR	357.077	2.335	86,5
14	Londrina	PR	506.701	3.013	86,5
15	Campo Grande	MS	786.797	6.263	86,4
16	Brusque	SC	105.503	597	86,1
17	Santa Maria	RS	261.031	1.550	86,0
18	Valinhos	SP	106.793	950	85,4
19	Porto Velho	RO	428.527	2.280	85,0
20	Americana	SP	210.638	1.743	84,9
21	Palhoça	SC	137.334	613	84,8
22	Jundiaí	SP	370.126	2.928	84,6
23	Cuiabá	MT	551.098	4.026	84,5
24	Patos de Minas	MG	138.710	1.101	84,3
25	Santos	SP	419.400	2.514	84,2
26	Lages	SC	156.727	698	84,2
27	Uberaba	MG	295.988	1.649	84,2
28	Curitiba	PR	1.751.907	12.451	84,0
29	Passo Fundo	RS	184.826	918	84,0
30	Porto Alegre	RS	1.409.351	7.329	83,8

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep) e do Censo Demográfico (IBGE).
Notas: Municípios em ordem decrescente de proporção de ingressantes no ensino superior entre os egressos do ensino médio de 2012; estão ilustrados somente os 30 municípios com maiores proporções. O porte exibe o tamanho populacional segundo o Censo Demográfico 2010.

Tabela 21 – Regressão linear múltipla do desempenho médio no Enem – Brasil, coorte 2012

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
Renda domiciliar *per capita*				
(ref. 1ºQ)				
2ºQ	19,860***	16,155***	12,868***	9,708***
	(0,195)	(0,191)	(0,187)	(0,178)
3ºQ	35,202***	27,815***	22,093***	16,613***
	(0,200)	(0,198)	(0,195)	(0,189)
4ºQ	58,239***	45,128***	37,317***	27,282***
	(0,197)	(0,199)	(0,199)	(0,196)
5ºQ	112,763***	86,428***	76,319***	50,025***
	(0,205)	(0,228)	(0,229)	(0,235)
Escolaridade parental				
(ref. Até o Fundamental)				
Médio		19,545***	15,928***	10,697***
		(0,147)	(0,144)	(0,138)
Superior/Pós		45,899***	40,418***	24,249***
		(0,190)	(0,187)	(0,184)
Sexo				
(ref. Feminino)				
Masculino			15,309***	15,972***
			(0,125)	(0,118)
Cor/raça				
(ref. Branca/amarela)				
Preta/parda/indígena			-12,234***	-9,427***
			(0,128)	(0,129)
Idade (em anos)			-11,991***	-11,738***
			(0,066)	(0,063)
Categoria administrativa da escola				
(ref. Estadual)				
Municipal				16,422***
				(0,615)
Federal				91,690***
				(0,527)
Privada				53,477***
				(0,173)
Área greográfica				
(ref. Urbana)				
Rural				-13,092
				(0,372)
Unidade da Federação	Não	Não	Não	Sim
Constante	465,353***	457,237***	675,300***	669,893***
	(0,135)	(0,140)	(-1,181)	(-1,128)
N	1.115.930	1.115.930	1.115.930	1.115.930
R^2	0,237	0,276	0,311	0,390
R^2 Ajustado	0,237	0,276	0,311	0,390

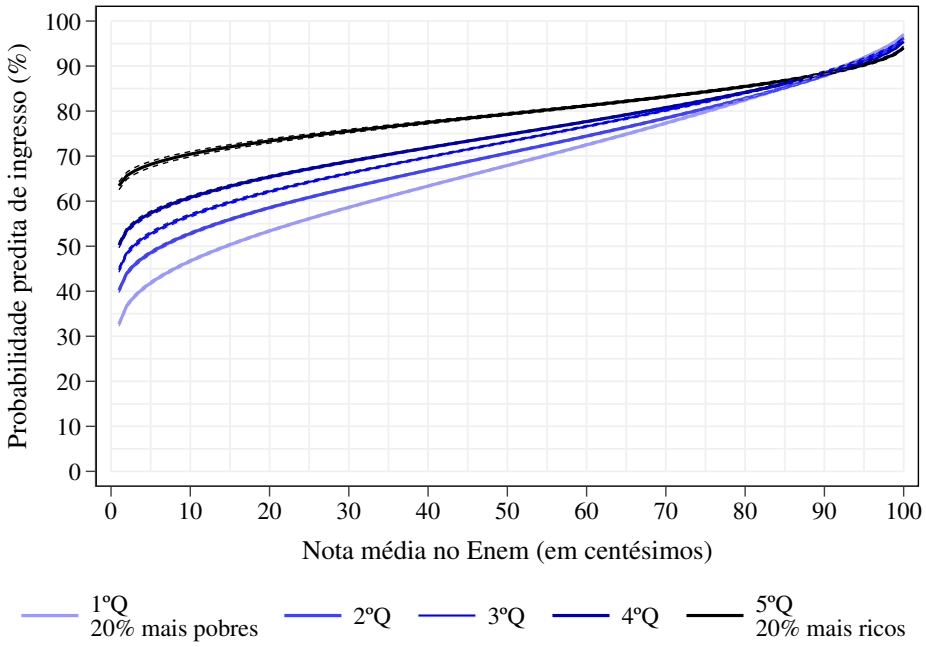
Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

Tabela 22 – Regressão logística ordinal do desempenho médio no Enem, em décimos – Brasil, coorte 2012

	Sem controles	Com controles
Renda domiciliar *per capita*		
(ref. 1ºQ)		
2ºQ	0,546***	0,315***
	(0,005)	(0,005)
3ºQ	0,936***	0,516***
	(0,005)	(0,005)
4ºQ	1,495***	0,816***
	(0,005)	(0,006)
5ºQ	2,786***	1,383***
	(0,006)	(0,007)
Décimos de desempenho		
(em pontos de corte)		
1ºD-2ºD	-1,407***	-7,694***
	(0,004)	(0,034)
2ºD-3ºD	-0,548***	-6,780***
	(0,004)	(0,034)
3ºD-4ºD	0,043***	-6,139***
	(0,004)	(0,033)
4ºD-5ºD	0,541***	-5,589***
	(0,004)	(0,033)
5ºD-6ºD	1,009***	-5,066***
	(0,004)	(0,033)
6ºD-7ºD	1,486***	-4,524***
	(0,004)	(0,033)
7ºD-8ºD	2,014***	-3,916***
	(0,004)	(0,033)
8ºD-9ºD	2,658***	-3,165***
	(0,004)	(0,033)
9ºD-10ºD	3,606***	-2,066***
	(0,005)	(0.033)
Controles	Não	Sim
N	1.115.930	1.115.930
Pseudo-R^2	0,052	0,096
AIC	4.871.306,90	4.645.108,36
BIC	4.871.461,93	4.645.680,77

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

Figura 39 – Probabilidade predita de ingresso com intervalos de confiança, por desempenho, por renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012



Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Nota: As linhas tracejadas paralelas às linhas contínuas representam os intervalos de confiança de 95% em cada quinto de renda.

Tabela 23 – Estatísticas descritivas de desempenho no ingresso, por seletividade média do curso – Brasil, 2013-2017

Seletividade média do curso	Média	Desvio-padrão	Mediana	Mínimo	Máximo	N
			Pública			
1ºQ	495,07	19,49	499,22	417,59	520,43	2.627
2ºQ	538,50	10,29	538,44	520,43	556,84	2.626
3ºQ	577,54	12,62	576,98	556,86	600,22	2.627
4ºQ	640,27	33,06	631,59	600,24	768,93	2.626
			Privada			
1ºQ	476,68	12,40	479,81	391,58	491,55	7.121
2ºQ	500,56	5,06	500,72	491,56	509,25	7.120
3ºQ	518,60	5,65	518,39	509,25	529,18	7.120
4ºQ	552,94	27,07	544,90	529,19	750,89	7.120

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).

Quadro 12 – Carreiras e cursos de graduação correspondentes, segundo classificação do autor

#	Carreira	Cursos de graduação
1	Administração/Contábeis	Administração de Empresas, Administração Pública, Contabilidade, Empreendedorismo, Gestão, Logística, Negócios, Secretariado, Secretariado Executivo
2	Agronomia	Agroecologia, Agroindústria, Agronomia, Agropecuária, Ciências Agrárias
3	Artes/Design/Arquitetura	Arquitetura, Artes Cênicas, Artes Gráficas, Audiovisuais, Dança, Decoração, Desenho Industrial, Design de Interiores, Design de Produto, Fotografia, Moda, Música, Urbanismo, Paisagismo
4	Biologia	Ciências Biológicas, Biomedicina, Bioquímica, Biotecnologia, Gestão Ambiental, Saneamento Ambiental
5	Ciências Sociais/Filosofia	Antropologia, Ciência Política, Estudos Culturais, Filosofia, Sociologia, Teologia
6	Computação	Administração de Redes, Análise de Sistemas, Ciência da Computação, Informática, Segurança da Informação, Tecnologia da Informação
7	Comunicação Social	Cinema e Vídeo, Jornalismo, Marketing, Publicidade e Propaganda, Rádio e Televisão, Relações Públicas
8	Direito	Direito
9	Economia	Ciências Econômicas, Economia
10	Educação Física	Educação Física, Esporte, Formação de Técnicos e Treinadores Esportivos, Gestão Desportiva e de Lazer
11	Enfermagem	Enfermagem
12	Engenharia	Engenharias Aeronáutica, Agrícola, Ambiental, Biomédica, Civil, de Alimentos, de Minas, de Produção, Elétrica, Florestal, Industrial, Mecânica, Mecatrônica, Naval, Nuclear, Química, Têxtil
13	Farmácia	Farmácia, Farmácia de Manipulação, Farmácia Industrial, Toxicologia
14	Física/Química	Astronomia, Física, Química, Química Industrial, Química Tecnológica
15	Geologia/Oceanografia	Ciências da Terra, Geologia, Geofísica, Meteorologia, Oceanografia, Oceanologia
16	História/Geografia	Arqueologia, Arquivologia, Biblioteconomia, Geografia, História, Museologia
17	Letras	Letras, Línguas e Literaturas Vernáculas, Linguagem de Sinais, Linguística, Tradutor e Intérprete
18	Matemática/Estatística	Ciência Atuarial, Estatística, Matemática
19	Medicina	Ciência Médica, Medicina
20	Nutrição/Fono/Fisio/TO	Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Saúde Pública, Terapia Ocupacional
21	Odontologia	Odontologia
22	Pedagogia	Formação de Professor de Ciências, Normal Superior, Pedagogia
23	Psicologia	Psicologia
24	Relações Internacionais	Relações Internacionais
25	Serviço Social	Serviço Social
26	Tecnologia/Produção	Aquicultura, Automação, Construção Civil e Naval, Fabricação de móveis, Geoprocessamento, Horticultura, Manejo da produção agrícola, Manutenção Industrial, Mecanização, Produção Gráfica, Produção Industrial
27	Turismo/Serviços	Aviação, Ciência Aeronáutica, Eventos, Gastronomia, Hotelaria, Navegação Fluvial, Saúde e Segurança no Trabalho, Segurança Pública, Turismo
28	Veterinária	Medicina Veterinária, Zootecnia
29	Área Básica de Ingresso	Área Básica de Ingresso

Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior (Inep).

Tabela 24 – Quantitativo de ingressantes, por categoria administrativa e seletividade média do curso, segundo a renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012

Destino	Renda domiciliar *per capita*					Total
	1ºQ	2ºQ	3ºQ	4ºQ	5ºQ	
Ingresso	120.586	143.836	151.220	180.657	178.742	775.041
Pública	29.098	29.068	30.317	40.575	58.064	187.122
1ºQ (20% menos seletivos)	11.856	7.515	5.481	4.285	1.907	31.044
2ºQ	8.733	8.417	7.686	7.768	5.119	37.723
3ºQ	5.515	7.753	9.096	12.432	12.830	47.626
4ºQ (20% mais seletivos)	2.769	5.237	7.955	15.998	38.172	70.131
N/D	225	146	99	92	36	598
Privada	91.488	114.768	120.903	140.082	120.678	587.919
1ºQ (20% menos seletivos)	36.751	33.601	27.345	22.156	8.711	128.564
2ºQ	27.796	34.816	34.108	34.482	17.007	148.209
3ºQ	16.980	26.926	31.866	38.554	25.253	139.579
4ºQ (20% mais seletivos)	9.475	18.878	27.145	44.429	69.469	169.396
N/D	486	547	439	461	238	2.171
Não ingresso	129.928	89.263	61.181	45.666	14.851	340.889
Total	250.514	233.099	212.401	226.323	193.593	1.115.930

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Legenda: N/D – indisponibilidade de informação sobre a seletividade média do curso.

Tabela 25 – Regressão *logit* multinomial do ingressos nos setores público e privado, com referência ao não ingresso – Brasil, coorte 2012

	Modelo 1 Renda	Modelo 2 Renda ∗ Nota	Modelo 3 Renda ∗ Nota + Controles
Ingresso no setor público			
Renda domiciliar *per capita* (*ref. 1ºQ*)			
2ºQ	0,374***	−0,207*	−0,178
	(−0,009)	(−0,097)	(−0,100)
3ºQ	0,794***	−0,572***	−0,410***
	(−0,010)	(−0,100)	(−0,103)
4ºQ	1,378***	−0,881***	−0,474***
	(−0,009)	(−0,100)	(−0,104)
5ºQ	2,860***	0,103	1,117***
	(−0,011)	(−0,111)	(−0,117)
Nota		0,023***	0,023***
		(0,000)	(0,000)
Nota ∗ 2ºQ		0,000	0,000
		(0,000)	(0,000)
Nota ∗ 3ºQ		0,001***	0,001***
		(0,000)	(0,000)
Nota ∗ 4ºQ		0,002***	0,001***
		(0,000)	(0,000)
Nota ∗ 5ºQ		0,001***	−0,002***
		(0,000)	(0,000)
Constante	−1,496***	−12,476***	−8,301***
	(−0,006)	(−0,067)	(−0,106)
Ingresso no setor privado			
Renda domiciliar *per capita* (*ref. 1ºQ*)			
2ºQ	0,602***	1,109***	0,857***
	(−0,006)	(−0,057)	(−0,060)
3ºQ	1,032***	1,543***	1,246***
	(−0,007)	(−0,059)	(−0,062)
4ºQ	1,472***	2,178***	2,025***
	(−0,007)	(−0,061)	(−0,065)
5ºQ	2,446***	3,430***	3,897***
	(−0,010)	(−0,080)	(−0,085)
Nota		0,011***	0,009***
		(0,000)	(0,000)
Nota ∗ 2ºQ		-0,001***	-0,001***
		(0,000)	(0,000)
Nota ∗ 3ºQ		-0,002***	-0,002***
		(0,000)	(0,000)
Nota ∗ 4ºQ		-0,002***	-0,003***
		(0,000)	(0,000)
Nota ∗ 5ºQ		-0,003***	-0,006***
		(0,000)	(0,000)
Constante	-0,351***	-5,317***	-0,905***
	(−0,004)	(−0,040)	(−0,065)
N	1.115.930	1.115.930	1.115.930
Pseudo-R^2	0,062	0,164	0,215
AIC	2.092.099	1.864.105	1.751.805
BIC	2.092.219	1.864.343	1.752.879

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Notas: Erros-padrão entre parênteses. * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$. Controles: sexo, raça, idade, educação parental e atributos escolares (categoria administrativa, área geográfica e unidade da Federação).

Tabela 26 – Frequência relativa (%) dos ingressantes segundo a carreira, por sexo e cor/raça – Brasil, coorte 2012

Carreira	Sexo		Cor/raça	
	Feminino	Masculino	Branca/Amarela	Preta/Parda/Indígena
Administração/Contábeis	61,0	39,0	52,3	47,7
Agronomia	36,4	63,6	61,9	38,1
Artes/Arquitetura/Design	67,9	32,1	66,1	33,9
Biologia	72,2	27,8	54,2	45,8
Ciências Sociais/Filosofia	61,0	39,0	49,8	50,2
Computação	17,5	82,5	58,3	41,7
Comunicação Social	62,8	37,2	63,9	36,1
Direito	63,5	36,5	59,7	40,3
Economia	43,4	56,6	65,5	34,5
Educação Física	42,4	57,6	47,4	52,6
Enfermagem	84,1	15,9	45,0	55,0
Engenharia	34,0	66,0	62,1	37,9
Farmácia	77,0	23,0	56,3	43,7
Física/Química	45,9	54,1	55,5	44,5
Geologia/Oceanografia	48,9	51,1	60,9	39,1
História/Geografia	53,0	47,0	47,9	52,1
Letras	75,7	24,3	47,6	52,4
Matemática/Estatística	47,5	52,5	48,9	51,1
Medicina	60,4	39,6	77,1	22,9
Nutrição/Fono/Fisio/TO	84,7	15,3	51,4	48,6
Odontologia	75,4	24,6	65,0	35,0
Pedagogia	91,4	8,6	46,0	54,0
Psicologia	84,3	15,7	57,8	42,2
Relações Internacionais	64,1	35,9	72,9	27,1
Serviço Social	90,6	9,4	37,2	62,8
Tecnologia/Produção	41,8	58,2	54,6	45,4
Turismo/Serviços	73,0	27,0	55,5	44,5
Veterinária	66,3	33,7	66,6	33,4
Total	59,2	40,8	56,5	43,5

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Notas: Carreiras em ordem alfabética. Os percentuais somam 100% na linha, para cada variável.

Tabela 27 – Frequência relativa (%) dos ingressantes segundo a carreira, por escolaridade parental e renda domiciliar *per capita* – Brasil, coorte 2012

Carreira	Escolaridade parental			Renda domiciliar *per capita*				
	Fundamental	Médio	Superior	1ºQ	2ºQ	3ºQ	4ºQ	5ºQ
Administração/Contábeis	41,9	40,6	17,5	18,5	22,4	22,0	22,8	14,3
Agronomia	33,1	36,5	30,4	15,9	18,3	21,3	24,2	20,3
Artes/Arquitetura/Design	22,7	38,2	39,1	8,6	14,2	18,1	26,1	33,0
Biologia	33,4	39,8	26,8	19,2	20,3	20,2	22,1	18,2
Ciências Sociais/Filosofia	34,5	38,0	27,5	23,8	19,9	17,0	19,1	20,2
Computação	26,5	43,6	29,9	12,0	17,5	21,1	27,1	22,3
Comunicação Social	23,9	39,6	36,5	9,3	14,9	18,7	25,1	32,0
Direito	23,2	36,0	40,8	11,1	15,6	17,9	23,9	31,5
Economia	22,5	35,0	42,5	9,6	12,3	15,3	21,8	41,0
Educação Física	38,6	40,4	21,0	21,2	23,3	21,5	21,5	12,5
Enfermagem	36,0	41,8	22,2	23,4	24,1	21,2	19,9	11,4
Engenharia	22,7	38,7	38,6	8,7	13,8	18,2	26,8	32,5
Farmácia	30,6	40,1	29,3	15,6	20,8	21,1	24,6	17,9
Física/Química	28,0	39,1	32,9	17,4	17,6	18,2	22,5	24,3
Geologia/Oceanografia	14,6	33,9	51,5	7,8	10,4	12,9	22,7	46,2
História/Geografia	39,4	37,1	23,5	25,5	22,1	17,6	18,4	16,4
Letras	40,0	37,8	22,2	27,7	21,8	17,9	18,0	14,6
Matemática/Estatística	40,7	37,0	22,3	26,3	21,0	19,9	18,1	14,7
Medicina	4,2	18,0	77,8	1,3	3,0	5,5	17,6	72,6
Nutrição/Fono/Fisio/TO	32,7	42,6	24,7	18,5	22,1	21,3	22,7	15,4
Odontologia	17,1	34,3	48,6	8,0	12,8	17,2	26,3	35,7
Pedagogia	52,8	35,2	12,0	31,3	25,7	20,6	16,3	6,1
Psicologia	31,5	40,4	28,1	14,4	19,8	20,7	23,9	21,2
Relações Internacionais	11,7	30,7	57,6	3,4	7,7	10,8	22,4	55,7
Serviço Social	44,0	40,1	15,9	34,3	26,0	19,0	13,9	6,8
Tecnologia/Produção	35,8	42,7	21,5	17,5	19,6	21,3	25,4	16,2
Turismo/Serviços	32,6	41,6	25,8	16,2	20,2	20,5	23,7	19,4
Veterinária	22,5	35,9	41,6	10,5	15,0	18,5	26,1	29,9
Total	31,4	38,8	29,8	15,6	18,6	19,5	23,3	23,0

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Notas: Carreiras em ordem alfabética. Os percentuais somam 100% na linha, para cada variável.

Tabela 28 – Estatísticas descritivas do desempenho médio no ingresso, segundo a carreira – Brasil, coorte 2012

Carreira	Média	Desvio-padrão	Mediana	Mínimo	Máximo	Quantitativo de ingressantes
Administração/Contábeis	500,96	63,42	496,70	225,38	773,40	142.680
Agronomia	525,18	70,51	526,40	281,30	778,20	10.394
Artes/Arquitetura/Design	540,33	72,12	537,95	218,58	785,28	39.202
Biologia	525,38	71,85	521,65	337,60	806,90	27.109
Ciências Sociais/Filosofia	538,12	71,09	536,46	343,85	783,43	8.016
Computação	537,48	69,56	537,03	213,18	802,60	33.977
Comunicação Social	532,94	69,42	529,45	282,55	777,28	27.836
Direito	535,71	77,25	529,80	214,75	818,25	76.055
Economia	584,51	76,22	585,35	336,10	800,20	5.502
Educação Física	487,05	60,28	482,73	212,55	722,38	27.289
Enfermagem	496,39	65,85	489,93	286,80	764,13	23.882
Engenharia	559,79	80,08	556,63	223,50	812,43	119.124
Farmácia	519,94	75,31	511,98	343,10	776,35	11.520
Física/Química	576,68	73,82	581,05	316,15	804,15	14.399
Geologia/Oceanografia	603,06	72,33	611,41	364,55	797,13	1.350
História/Geografia	532,79	69,40	532,18	321,58	758,13	12.404
Letras	524,46	68,34	522,23	331,45	756,48	9.726
Matemática/Estatística	543,53	69,37	542,92	339,78	791,85	9.406
Medicina	685,37	55,58	689,69	366,35	827,48	11.176
Nutrição/Fono/Fisio/TO	499,63	65,78	493,38	254,90	756,03	35.729
Odontologia	537,76	77,13	534,80	248,80	768,85	12.035
Pedagogia	480,39	56,50	476,98	233,80	746,35	37.645
Psicologia	515,60	70,20	508,65	237,98	780,68	23.021
Relações Internacionais	588,71	70,71	591,50	362,60	793,55	3.639
Serviço Social	482,01	61,55	475,68	255,98	712,43	9.249
Tecnologia/Produção	519,31	68,78	519,44	245,30	732,23	11.530
Turismo/Serviços	502,83	66,31	498,88	220,68	740,43	13.523
Veterinária	532,01	72,15	531,20	254,15	762,90	11.901
Total	526,63	77,28	519,85	212,55	827,48	769.319

Fonte: Elaboração própria a partir do cruzamento de bases do CEB, Enem e CES (Inep).
Notas: Carreiras em ordem alfabética. Estão excluídos dos cálculos o quantitativo de não ingressantes (340.889) e de ingressantes de Área Básica de Ingresso – ABI (5.722).

ANEXO B – Materiais e complementos do trabalho de campo

Figura 40 – Folha de rosto dos questionários da pesquisa de campo

ID: _____

QUESTIONÁRIO

Caro(a) estudante,

Convidamos você a participar de uma pesquisa de doutorado sobre as dificuldades de acesso ao ensino superior no Brasil, realizada pelo pesquisador Adriano Souza Senkevics, aluno do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado pela Prof.ª Dr.ª Marília Pinto de Carvalho, os quais podem ser contatados pelo e-mail [omitido]. O objetivo deste questionário é levantar o perfil dos estudantes de cursos pré-vestibulares do Distrito Federal com a finalidade de selecionar entrevistados para uma etapa seguinte da pesquisa.

Garantimos que as informações aqui obtidas serão tratadas com total sigilo, e não revelarão, em hipótese alguma, sua identidade ou qualquer informação que identifique sua família ou seu local de residência, estudo ou trabalho. Suas respostas serão utilizadas apenas para a geração de estatísticas, de maneira anônima e segura.

Você teria interesse em participar desta pesquisa por meio do preenchimento do questionário anexo?

( ) Sim. ( ) Não.

ENTREVISTA

Selecionaremos participantes para colaborar conosco em uma etapa posterior da pesquisa, a ser realizada ao longo deste semestre.

Você teria interesse em nos conceder uma entrevista para aprofundarmos as questões respondidas no questionário?

( ) Sim. ( ) Não.

Se responder que sim, pedimos que preencha os campos abaixo com seu contato. Reforçamos que esses dados serão guardados com sigilo e não serão repassados a terceiros, em hipótese alguma.

Nome: _____. E-mail: _____.

Telefone (celular, WhatsApp): ( ) _____ / ( ) _____.

Agradecemos pela colaboração!

Figura 41 – Questionário da pesquisa de campo

(continua na página seguinte)

ID: _____

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Caro(a) estudante,
Pedimos que leia com atenção as instruções abaixo antes de responder o questionário:

- O questionário é composto de 22 questões.
- Nas questões com alternativas, assinale apenas uma. Marque com um × ou ○ a alternativa escolhida.
- Não há respostas certas ou erradas, então pedimos que dê as respostas mais próximas à realidade.

Garantimos que as informações aqui obtidas serão tratadas com total sigilo, e não revelarão, em hipótese alguma, sua identidade ou qualquer informação que identifique sua família ou seu local de residência, estudo ou trabalho. Suas respostas serão utilizadas apenas para a geração de estatísticas, de maneira anônima e segura.

Agradecemos pela colaboração!

VOCÊ E SUA FAMÍLIA

1. Qual é o seu sexo?

- A Masculino.
- B Feminino.

2. Qual é a sua cor ou raça?

- A Branca.
- B Preta.
- C Parda.
- D Amarela (de descendência japonesa, coreana, árabe etc.).
- E Indígena.

3. Qual é o seu ano de nascimento? R: _____

4. Até que série sua mãe, ou mulher responsável por você, estudou?

- A Nunca estudou.
- B Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.
- C Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.
- D Completou a 8ª série/9º ano, mas não completou o Ensino Médio.
- E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
- F Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-Graduação.
- G Completou a Pós-Graduação.
- H Não sei.

5. Até que série seu pai, ou homem responsável por você, estudou?

- A Nunca estudou.
- B Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.
- C Completou a 4ª série/5º ano, mas não completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.
- D Completou a 8ª série/9º ano, mas não completou o Ensino Médio.
- E Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
- F Completou a Faculdade, mas não completou a Pós-Graduação.
- G Completou a Pós-Graduação.
- H Não sei.

6. Qual é a ocupação atual da sua mãe ou mulher responsável por você? (caso não esteja trabalhando, indique a última ocupação exercida. Se não souber, deixe em branco.)

R: _____

7. Qual é a ocupação atual do seu pai ou homem responsável por você? (caso não esteja trabalhando, indique a última ocupação exercida. Se não souber, deixe em branco.)

R: _____

8. Em que bairro ou cidade-satélite do Distrito Federal/ Entorno você mora?

R: _____

(continuação da página anterior)

VOCÊ E O TRABALHO

9. Você exerce ou já exerceu atividade remunerada?

- **A** Não, nunca trabalhei. *(se marcar essa opção, pule para a questão 11.)*
- **B** Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando.
- **C** Sim, estou trabalhando.

10. Com que idade você começou a exercer atividade remunerada?

- **A** Menos de 14 anos.
- **B** Entre 14 e 16 anos.
- **C** Entre 17 e 18 anos.
- **D** Entre 19 e 20 anos.
- **E** Entre 21 e 24 anos.
- **F** 25 anos ou mais.

VOCÊ E A ESCOLA

11. Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

R:_____

12. Você concluiu ou concluirá o Ensino Médio por exame de certificação (Enem, Encceja etc.)?

- **A** Não.
- **B** Sim.

13. Em que tipo de escola você frequenta ou frequentou o Ensino Médio?

- **A** Somente em escola pública.
- **B** Parte em escola pública e parte em escola privada sem bolsa de estudo integral.
- **C** Parte em escola pública e parte em escola privada com bolsa de estudo integral.
- **D** Somente em escola privada sem bolsa de estudo integral.
- **E** Somente em escola privada com bolsa de estudo integral.

14. Ao longo de sua vida escolar, você já foi reprovado?

- **A** Não.
- **B** Sim, uma vez.
- **C** Sim, duas vezes ou mais.

VOCÊ E A FACULDADE

15. Você já ingressou em algum curso de Ensino Superior?

- **A** Não. *(se marcar essa opção, pule para a questão 17.)*
- **B** Sim.

16. Você já completou algum curso de Ensino Superior?

- **A** Não.
- **B** Sim.

Quantas vezes você já prestou um processo seletivo, com ou sem sucesso, para tentar:	Nenhuma	1 vez	2 vezes	3 vezes	4 vezes	5 ou mais vezes
17. Ingressar no Ensino Superior público (via Sisu ou processo seletivo próprio).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
18. Ingressar no Ensino Superior privado com uma bolsa do ProUni.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
19. Ingressar no Ensino Superior privado com um financiamento do Fies.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
20. Ingressar no Ensino Superior privado sem ProUni ou Fies.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)

Indique, em ordem de prioridade, os cursos de Ensino Superior para os quais você pretende se candidatar:

21. Primeira opção de curso:

R:_____

22. Segunda opção de curso:

R:_____

Muito obrigado pela valiosa colaboração!

Tabela 29 – Quantitativo (N) e percentual válido (%) das respostas aos itens da seção "Você e a Família" dos questionários, por cursinho

Itens e Alternativas de Resposta			Cursinho Alfa		Cursinho Beta		Cursinho Gama	
			N	%	N	%	N	%
VOCÊ E A FAMÍLIA								
Q1	Sexo	Feminino	121	70,8	12	63,2	9	50,0
		Masculino	50	29,2	7	36,8	9	50,0
Q2	Cor/raça	Branca	59	35,1	4	21,1	4	22,2
		Preta	27	16,1	10	52,6	4	22,2
		Parda	78	46,4	5	26,3	10	55,6
		Amarela	3	1,8	0	0,0	0	0,0
		Indígena	1	0,6	0	0,0	0	0,0
Q3	Faixa etária	17 anos ou menos	26	15,2	5	26,3	11	61,0
		18 anos	52	30,4	2	10,5	5	27,8
		19 anos	48	28,1	3	15,8	1	5,6
		20 anos ou mais	45	26,3	9	47,4	1	5,6
Q4	Educação da mãe	Até o Fundamental	57	33,7	8	42,1	7	38,9
		Médio	79	46,8	6	31,6	8	44,4
		Superior/Pós	33	19,5	5	26,3	3	16,7
Q5	Educação do pai	Até o Fundamental	68	43,9	10	52,6	13	72,2
		Médio	54	34,8	6	31,6	3	16,7
		Superior/Pós	33	21,3	3	15,8	2	11,1
Q6	Ocupação da mãe (5 + frequentes)	Empregada doméstica	30	23,4	3	23,1	0	0,0
		Professora	12	9,4	1	7,7	2	14,3
		Auxiliar administrativa	13	10,2	0	0,0	0	0,0
		"Autônoma"	9	7,0	1	7,7	1	7,1
		Vendedora	9	7,0	1	7,7	1	7,1
		[Outras]	55	43,0	7	53,8	10	71,4
Q7	Ocupação do pai (5 + frequentes)	Porteiro/Vigilante	15	10,9	2	14,3	0	0,0
		Pedreiro	13	9,4	1	7,1	2	14,3
		Vendedor	9	6,5	1	7,1	6	42,9
		Motorista	12	8,7	1	7,1	1	7,1
		Bombeiro/Policial	11	8,0	1	7,1	1	7,1
		[Outras]	78	56,5	8	57,1	4	28,6

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa de campo.
Notas: Alguns itens tiveram respostas agrupadas ou reescritas para fins de clareza e parcimônia. O item Q08 (bairro ou cidade-satélite do DF/Entorno de residência) não foi tabulado para preservar o sigilo da localidade dos cursinhos.

Tabela 30 – Quantitativo (N) e percentual válido (%) das respostas aos itens da seção "Você e o Trabalho" dos questionários, por cursinho

Itens e Alternativas de Resposta			Cursinho Alfa		Cursinho Beta		Cursinho Gama	
			N	%	N	%	N	%
VOCÊ E O TRABALHO								
Q9	Exercício de atividade remunerada	Não, nunca trabalhei	96	56,1	10	52,6	10	55,6
		Já trabalhei, não estou trabalhando	55	32,2	6	31,6	5	27,7
		Sim, estou trabalhando	20	11,7	3	15,8	3	16,7
Q10	Idade de início da atividade remunerada*	Menos de 14 anos	6	8,0	1	11,1	1	12,5
		Entre 14 e 16 anos	31	41,3	4	44,4	5	62,5
		Entre 17 e 18 anos	33	44,0	2	22,2	2	25
		19 anos ou mais	5	6,7	2	22,2	0	0,0

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa de campo.
Notas: Alguns itens tiveram respostas agrupadas ou reescritas para fins de clareza e parcimônia.
* Respondido somente por quem assinalou "Já trabalhei, não estou trabalhando" ou "Sim, estou trabalhando" no item Q9 (Exercício de atividade remunerada).

Tabela 31 – Quantitativo (N) e percentual válido (%) das respostas aos itens da seção "Você e a Escola" dos questionários, por cursinho

Itens e Alternativas de Resposta			Cursinho Alfa		Cursinho Beta		Cursinho Gama	
			N	%	N	%	N	%
VOCÊ E A ESCOLA								
Q11	Ano de conclusão EM	2015 ou antes	21	12,3	6	31,6	1	5,6
		2016	37	21,6	2	10,5	1	5,6
		2017	65	38,0	4	21,1	2	11,0
		2018	48	28,1	7	36,8	7	38,9
		2019	0	0	0	0	7	38,9
Q12	Exame de certificação	Não	155	92,3	19	100,0	15	88,2
		Sim	13	7,7	0	0,0	2	11,8
Q13	Tipo de escola EM	Somente escola pública	151	88,3	16	84,2	17	94,4
		Pública e privada (com/sem bolsa)	13	7,6	1	5,3	1	5,6
		Somente privada (com/sem bolsa)	7	4,1	2	10,5	0	0,0
Q14	Reprovação	Não	145	86,3	12	66,7	14	77,8
		Sim, uma vez	15	8,9	4	22,2	2	11,1
		Sim, duas vezes ou mais	8	4,8	2	11,1	2	11,1

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa de campo.
Notas: Alguns itens tiveram respostas agrupadas ou reescritas para fins de clareza e parcimônia.

Tabela 32 – Quantitativo (N) e percentual válido (%) das respostas aos itens da seção "Você e a Faculdade" dos questionários, por cursinho

Item e Alternativas de Resposta			Cursinho Alfa		Cursinho Beta		Cursinho Gama	
			N	%	N	%	N	%
VOCÊ E A FACULDADE								
Q15	Ingresso no ES	Não	137	81,5	17	89,5	17	94,4
		Sim	31	18,5	2	10,5	1	5,6
Q16	Conclusão do ES*	Não	30	96,8	1	50,0	1	100,0
		Sim	1	3,2	1	50,0	0	0,0
Q17	Tentativas - Sisu	Nenhuma vez	39	24,2	8	50,0	13	81,2
		Uma vez	39	24,2	3	18,8	1	6,3
		Duas vezes ou mais	83	51,6	5	31,2	2	12,5
Q18	Tentativas - Prouni	Nenhuma vez	91	56,1	11	64,7	13	86,6
		Uma vez	44	27,2	2	11,8	1	6,7
		Duas vezes ou mais	27	16,7	4	23,5	1	6,7
Q19	Tentativas - Fies	Nenhuma vez	145	91,7	14	93,3	13	86,7
		Uma vez	8	5,1	1	6,7	2	13,3
		Duas vezes ou mais	5	3,2	0	0,0	0	0,0
Q20	Tentativas - privada (sem Prouni/Fies)	Nenhuma vez	141	88,7	14	93,3	13	86,6
		Uma vez	11	6,9	1	6,7	1	6,7
		Duas vezes ou mais	7	4,4	0	0,0	1	6,7
Q21	Primeira opção de curso (10 + frequentes)	Medicina	54	32,0	1	5,6	4	22,2
		Direito	14	8,3	3	16,7	2	11,1
		Odontologia	11	6,5	0	0,0	0	0,0
		Relações Internacionais	10	6,0	1	5,6	0	0,0
		Engenharias	8	4,8	1	5,6	1	5,6
		Psicologia	8	4,8	2	11,1	0	0,0
		Arquitetura/Urbanismo	9	5,4	0	0,0	0	0,0
		Enfermagem	6	3,6	2	11,1	1	5,6
		Nutrição	7	4,2	0	0,0	0	0,0
		Veterinária	4	2,4	2	11,1	0	0,0
		[Outros]	37	22,0	6	33,2	10	55,5
Q22	Segunda opção de curso (10 + frequentes)	Enfermagem	9	6,8	0	0,0	4	23,5
		Direito	10	7,5	1	6,7	0	0,0
		História/Geografia	6	4,5	3	20,0	2	11,8
		Biologia/Biomedicina	8	6,0	1	6,7	0	0,0
		Fisioterapia/Fonoaudiologia	9	6,8	0	0,0	0	0,0
		Psicologia	5	3,8	0	0,0	3	17,6
		Nutrição	6	4,5	1	6,7	0	0,0
		Farmácia/Química	7	5,3	0	0,0	0	0,0
		Educação Física	2	1,5	2	13,3	1	5,9
		Letras	5	3,8	0	0,0	0	0,0
		[Outros]	66	49,5	7	46,6	7	41,2

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa de campo.
Notas: Alguns itens tiveram respostas agrupadas ou reescritas para fins de clareza e parcimônia.
* Respondido somente por quem assinalou "Sim" no item Q15 (Ingresso no ES).

Figura 42 – Roteiro de entrevista da pesquisa de campo

(continua na página seguinte)

1. Apresentação do entrevistado

- Para começar nossa conversa, você poderia se apresentar?

2. Contexto familiar e socioespacial

a) Fala um pouco sobre a sua família e sua residência. Onde você mora e quem são as pessoas que moram com você? *(Composição da família, origem regional, casa própria/alugada, desde quando, estrutura do domicílio.)*
b) Quem são as pessoas mais próximas de ti na sua família?
c) Qual é a escolaridade dos seus pais (e irmãos)?
d) Seus pais (e irmãos) trabalham? Se sim, no quê? *(Trajetória profissional.)*
e) Quem se ocupa das tarefas domésticas na sua casa? Sua família tem por hábito ler jornais, livros ou revistas, ver televisão ou usar computador com internet?
f) *(Se já não foi dito, retomar.)* Alguém da sua família já passou pelo ensino superior? Se sim, concluiu algum curso? *(Se for um caso recente.)* Sabe como ele(s) conseguiu(iram) a vaga e como foi esse processo?
g) Fala um pouco sobre a região que você mora. *(Onde fica, como é o entorno, o que tem de bom e de ruim lá.)*
h) Você participa de atividades como grupos artísticos, culturais, esportes, religião, militância, cursos de idioma estrangeiro, outros cursos?
i) O que você faz no seu tempo livre e nos momentos de lazer? Existem restrições quanto aos horários ou locais que você pode frequentar?
j) Fala um pouco sobre os seus amigos/as. *(Quem são seus amigos/as? Como e quando vocês se conheceram?)*
k) Algum dos seus amigos já passou pelo ensino superior? Se sim, concluiu algum curso? Sabe como ele(s) conseguiu(iram) a vaga e como foi esse processo?

3. Trabalho

- Então, você (não) está trabalhando?

Sim	Não
a) Fala um pouco do seu trabalho. *(O que você faz, como conseguiu, faz quanto tempo, deslocamento?)* b) Como são as condições de trabalho? *(Remuneração, benefícios, carteira assinada, satisfação pessoal.)* c) Como é que você se mantém? O que você faz com a renda que obtém? d) Você já teve outras experiências de trabalho?	a) Você está procurando trabalho? b) *(Se não estiver procurando.)* Como é que você se mantém? É uma decisão sua permanecer afastado do mundo do trabalho? c) *(Se estiver procurando.)* Como tem sido essa procura? Que tipo de trabalho você está procurando? d) Você já teve alguma experiência de trabalho?

4. Trajetória escolar e conclusão do ensino médio

a) Conta um pouco do seu percurso escolar, da educação infantil até o ensino médio. *(Por quais escolas passou, quais lembranças ficaram, que dificuldades encontrou e o que julga mais marcante para contar.)*
b) E sobre a conclusão do ensino médio? *(Onde você estudava, como foi esse processo, recebeu apoio?)*
c) Conta o que aconteceu com a sua vida depois que você concluiu o ensino médio. *(O que mudou na sua vida?)*
d) Aconteceu o que você esperava que fosse acontecer?

5. Educação: o estudo dentro e fora dos cursinhos

- Então, você (não) está estudando no cursinho?

Sim	Não
a) Como é a sua rotina hoje? *(Atividades, tempo, deslocamento, hábito de estudo, conciliação estudo/trabalho.)* b) Por quantos anos você tem estudado em cursinhos? c) O que te motivou a se matricular nesse cursinho em específico? d) Você tem experiência com vestibular, PAS e/ou Enem? Como foram essas experiências? Como você avalia o seu desempenho nessas provas? *(Recuperar as lembranças dos dias de prova.)*	a) Como é a sua rotina hoje? *(Atividades, tempo, deslocamento, hábito de estudo, conciliação estudo/trabalho.)* b) Você tentou se matricular em algum cursinho? Se sim, quais escolheu e por quê? O que sente por não ter conseguido se matricular (ou por ter abandonado)? c) Você tem experiência com vestibular, PAS ou Enem? Como foram essas experiências? Como você avalia o seu desempenho nessas provas? *(Recuperar as lembranças dos dias de prova.)* d) Como você se informa a respeito dos processos

(continuação da página anterior)

e) Como você se informa a respeito dos processos seletivos? Sua família tem conhecimento deles? f) Como tem sido a experiência de estudo em cursinho para você? É diferente do ensino médio? Por quê? g) O que mais te ajuda e o que mais te atrapalha nesse período de preparação? h) Há pessoas que te incentivam? *(Sua família te apoia na decisão de estar em um cursinho?)* E há pessoas que te desencorajam? i) O que faz mais falta na sua preparação? *(Tempo, dinheiro, lugar para estudar, concentração, base de conhecimentos, autoconfiança?)* j) Como são as pessoas com quem você estuda? Elas têm experiências parecidas com as suas? Como você se relaciona com essas pessoas?	seletivos? Sua família tem conhecimento deles? e) Você tem amigos que também estão se preparando para o vestibular? Se sim, sabe como tem sido a experiência deles? f) Como tem sido a experiência de estudo para você? É diferente do ensino médio? Por quê? g) O que mais te ajuda e o que mais te atrapalha nesse período de preparação? h) Há pessoas que te incentivam? *(Sua família te apoia na decisão de estar em estudando para concorrer a uma vaga?)* E há pessoas que te desencorajam? i) O que faz mais falta na sua preparação? *(Tempo, dinheiro, lugar para estudar, concentração, base de conhecimentos, autoconfiança?)*

6. Expectativas sobre o ensino superior

a) Qual curso e universidade/faculdade você escolheu como primeira opção e por quê? *(Houve dúvidas sobre?)*
b) Qual é a importância de um diploma em nível superior para você? *(Explorar significados e ganhos que isso teria para diferentes dimensões da vida: realização pessoal, aquisição de conhecimento, mundo do trabalho, outros objetivos que o sujeito persiga em sua vida.)*
c) Por quais meios você espera ingressar no ensino superior? *(Sisu, vestibular próprio, Prouni, Fies. Se indicar Sisu/vestibular.)* Pretende concorrer a alguma modalidade de cotas?
d) Quais são suas expectativas quanto ao próximo processo seletivo? Acha que existe chances reais de você ingressar no curso que quer na universidade que deseja?
e) Se você passar, como você acha que vai ser a sua vida enquanto universitário/a? O que mudará na sua vida? *(E na relação com amigos, namorado/a, família, trabalho?)*
f) Uma vez na universidade, como você pretende se sustentar durante o curso?
g) E se você não passar, o que acha que mudará na sua vida? *(E na relação com amigos, família, trabalho?)*
h) Até quando pretende tentar? *(Se estiver em cursinho.)* Fará cursinho novamente para continuar tentando? (*Se não estiver em cursinho.)* Pretende conseguir uma vaga em cursinho?
i) Você está disposto/a a mudar de opção de curso, de universidade/faculdade ou mesmo sair do Distrito Federal/Entorno para estudar no ensino superior?
j) Se você pudesse responder "Por que eu ainda não passei?/Por que não estou em uma universidade?", qual resposta seria? *(A depender da resposta, explorar o peso da escola, do trabalho, da família, das políticas públicas ou do próprio estudante sobre seu percurso até então.)*
k) Você se sente pressionado a passar no vestibular? *(Se sim, por quem e como?)*
l) Você já pensou em desistir de disputar uma vaga no ensino superior? *(Conversa com alguém sobre?)*

7. Considerações finais

Para terminar a nossa conversa, algumas perguntas finais:

a) Se você pudesse mudar alguma coisa na sua vida, o que seria?
b) O que você achou de participar dessa pesquisa (tanto do questionário quanto da entrevista)? *(Explorar a resposta para saber a importância de ter falado sobre esses temas.)*
c) *(Caso a conversa ainda não tenha mencionado isto, retomar.)* Você conhece alguém que já tenha concluído o ensino médio e esteja tentando ingressar no ensino superior? Conhece alguém que não tenha conseguido uma vaga em um cursinho e mesmo assim esteja tentando ingressar? Se sim, pode me passar o contato dessa pessoa?
d) Por fim, você gostaria de adicionar algum comentário final sobre nossa conversa?

Figura 43 – Carta de apresentação fornecida pela FE-USP ao pesquisador

·FEUSP

CARTA DE APRESENTAÇÃO

São Paulo, 20 de julho de 2018.

Prezados(as) Senhores(as),

Apresentamos a V. Sa. o pesquisador **Adriano Souza Senkevics**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), orientado pela Professora Doutora **Marília Pinto De Carvalho**, o qual encontra-se em campo para a realização de pesquisa referente à sua tese de doutorado em Educação, com o objetivo de compreender as dificuldades de acesso ao ensino superior por parte de jovens egressos do ensino médio do Distrito Federal. O vínculo do pesquisador à Faculdade pode ser verificado pelo seguinte endereço: *http://uspdigital.usp.br/webdoc* (código E39T-YECE-91ST-FH45).

Ressaltamos que o desenvolvimento do projeto de pesquisa em tela é acompanhado pela Comissão de Ética da referida Faculdade, estando o pesquisador comprometido a zelar pelo código de ética e pelas boas práticas de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Em vista disso, reiteramos que as informações obtidas por meio desta pesquisa resguardarão a identidade dos sujeitos e instituições envolvidos.

Nesse sentido, solicitamos vossos préstimos em fornecer o apoio necessário ao pesquisador e agradecemos pela valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Vinicio de Macedo Santos
Vice-Diretor, em exercício da Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo- FEUSP

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Av. da Universidade, 308, cep 05508-900, São Paulo, SP, Brasil - fax: (11)3091 3149 - www.fe.usp.br

Figura 44 – Termo de consentimento livre e esclarecido fornecido aos cursinhos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, nascido/a em ____/____/_____, compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada "Desigualdades de acesso ao ensino superior entre jovens egressos do ensino médio" que tem como pesquisador responsável ADRIANO SOUZA SENKEVICS, aluno do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), orientado pela Professora Doutora MARÍLIA PINTO DE CARVALHO, os quais podem ser contatados pelo e-mail [omitido] ou pelos telefones [omitido] e [omitido].

Fui informado/a de que a pesquisa tem como objetivo conhecer as dificuldades de acesso ao ensino superior brasileiro entre jovens egressos do ensino médio do Distrito Federal, para fins de análise das desigualdades sociais relacionadas à recente expansão do ensino superior no Brasil. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de turmas deste estabelecimento ofertante de curso preparatório para ingresso no ensino superior, a qual consistirá no preenchimento de um questionário aplicado pelo responsável.

Tenho ciência de que todas as informações obtidas terão tratamento confidencial e sigiloso e não será fornecido o nome verdadeiro dos/as respondentes ou desta instituição, bem como nenhuma informação que possa levar à identificação direta dos/as mesmos/as, seja na tese ou em artigos, publicações e apresentações que possam advir da pesquisa. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas de pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade.

Brasília, ____/____/_____

Nome da instituição: _____.

_____

Assinatura do/a Responsável pela Instituição

Figura 45 – Termo de consentimento livre e esclarecido fornecido aos jovens

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, nascido/a em ____/____/_____, concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa para elaboração de tese de doutorado intitulada "Desigualdades de acesso ao ensino superior entre jovens egressos do ensino médio" que tem como pesquisador responsável ADRIANO SOUZA SENKEVICS, aluno do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), orientado pela Professora Doutora MARÍLIA PINTO DE CARVALHO, os quais podem ser contatados pelo e-mail [omitido] ou pelos telefones [omitido] e [omitido].

Fui informado/a de que a pesquisa tem como objetivo conhecer as dificuldades de acesso ao ensino superior brasileiro entre jovens egressos do ensino médio do Distrito Federal, para fins de análise das desigualdades sociais relacionadas à recente expansão do ensino superior no Brasil. Minha participação consistirá em preencher um questionário e conceder uma entrevista sobre esses temas ao pesquisador responsável, cujo conteúdo poderá ser gravado em áudio e, posteriormente, transcrito e utilizado pelo pesquisador.

Tenho ciência de que todas as informações obtidas terão tratamento confidencial e sigiloso e não será fornecido o nome verdadeiro do/a entrevistado/a, bem como nenhuma informação que possa levar à identificação direta do/a mesmo/a, seja na tese ou em artigos, publicações e apresentações que possam advir da pesquisa. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas de pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade.

Por fim, estou ciente de que, até a data de publicação da pesquisa, posso retirar meu consentimento quando quiser, e que não receberei nenhuma remuneração em decorrência de minha participação, exceto o auxílio de custo para saldar eventuais despesas de transporte e deslocamento.

Brasília, ____/____/_____

_____

Assinatura do/a Entrevistado/a