

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO

NILSON VIEIRA OLIVEIRA

**OS FORMADOS PELAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO E A
DEMANDA POR ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE SÃO PAULO: uma análise
exploratória dos fatores de escolha - 2007 a 2009**

SÃO PAULO

2011

NILSON VIEIRA OLIVEIRA

**OS FORMADOS PELAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO E A
DEMANDA POR ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE SÃO PAULO: uma análise
exploratória dos fatores de escolha - 2007 a 2009**

Dissertação apresentada para o curso de Administração Pública e Governo, Linha Pesquisa e Economia do Setor Público (PESP), da Fundação Getúlio Vargas/São Paulo, como requisito para obtenção do título de mestrado acadêmico, orientado pelo Professor-Doutor Nelson Marconi.

SÃO PAULO

2011

Oliveira, Nilson Vieira.

OS FORMADOS PELAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO E A DEMANDA POR ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE SÃO PAULO: uma análise exploratória dos fatores de escolha - 2007 a 2009 / Nilson Vieira Oliveira. - 2011.

170 f.

Orientador: Nelson Marconi

Dissertação (mestrado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

1. Ensino superior – São Paulo (SP). 2. Universidades e faculdades – Processo decisório. 3. Estudantes do ensino médio – São Paulo (SP). 4. Orientação profissional. I. Marconi, Nelson. II. Dissertação (mestrado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. III. Título.

CDU 37(816.11)

NILSON VIEIRA OLIVEIRA

**OS FORMADOS PELAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO E A
DEMANDA POR ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE SÃO PAULO: uma análise
exploratória dos fatores de escolha - 2007 a 2009**

Dissertação apresentada para do curso de Administração Pública e Governo, Linha Pesquisa e Economia do Setor Público (PESP), da Fundação Getúlio Vargas/São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração Pública e Governo.

Data da aprovação

____ / _____ / 2011

Banca Examinadora

Professor-Doutor Nelson Maconi (Orientador)
FGV-EAESP

Professor-Doutor Leonardo Nelmi Trevisan
PUC-SP

Professor-Doutor Fernando Luiz Abrúcio
FGV-EAESP

AGRADECIMENTOS

Um mestrado acadêmico para quem exerce trabalho em tempo integral implica, necessariamente, em distribuição de sacrifícios entre os colegas de labuta. A boa vontade e a tolerância para reuniões comigo em horários incomuns oferecidos pelos amigos do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial me permitiram manter o foco na pesquisa. Por isso, destaco algumas pessoas com os quais tenho dívidas impagáveis: Catalina Pagés, Claudia Codolo, Felipe Camilo de Melo, Givanilson Góes, Jussara Couto, Margarida Guimarães, Nathan Stockler, Norman Gall, Ricardo Pasin Caparrós, Vinícius Salsotto e Vitor Hugo Silva. Também ex-parceiros nos projetos do Instituto Braudel, ofereceram experiências e reflexões inestimáveis para a pesquisa: André Luiz de Oliveira Lima, Jacqueline S. Carvalho, Janaína Tavares, Jesse Margolis, Lourdes Atiê, Reni Adriano e William Veras. Maria Keila Cândido foi a primeira a compartilhar comigo toda a sorte de dúvidas, limitações no acesso às informações e ansiedades pelas quais passam os concluintes do Ensino Médio público. Depois dela, outros jovens participantes dos programas educacionais do Instituto, em contatos frequentes e elucidativos, me permitiram aprofundar sobre como pensam sobre o futuro os alunos das escolas públicas.

Patricia Mota Guedes foi, antes do mestrado, a principal voz de estímulo para a empreitada. Durante o curso sustentou com competência e muita generosidade as sobrecargas de trabalho que eu não podia assumir nos finais de semana, reservados para as atividades acadêmicas. Luciana Freitas assumiu como uma batalha pessoal o que lhe encomendei para a busca de uma multiplicidade de dados pessoais e do histórico escolar das três centenas de jovens dos quais extrairia a amostra. Depois, também ajudou na procura de respondentes do questionário via web. A colega Walquíria Tibúrcio, estudante de graduação em Gestão Pública da USP, com sua preocupação pessoal com o problema do acesso dos jovens das escolas públicas ao ensino superior, foi quem mais contribuiu para a busca por fatores que ajudassem a explicar as escolhas dos jovens por mais escolaridade. Franqueou-me os dados obtidos em sua pesquisa de iniciação científica e me permitiu acompanhar várias das oficinas que deu para terceiranistas do Ensino Médio noturno em algumas escolas da parte mais pobre da Zona Leste de São Paulo, quando falava para eles sobre facilidades disponíveis para quem quer seguir se escolarizando.

Parte significativa dos dados acadêmicos dos jovens da amostra só estava disponível na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP). Esses dados me foram franqueados por Maria Nícia Pestana Castro e seu colega Luís Augusto C. Moraes. Ainda da SEE/SP, Maúna Soares de Baldini Rocha forneceu-me banco de dados com o desempenho individual no Saesp dos jovens da amostra. No Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), contei com a atenção de Gabriela Moriconi, também doutoranda da FGV.

O ambiente do Instituto Braudel me proporcionou a troca de ideias com pessoas que admiro e que acompanharam e me cobraram sobre os avanços na pesquisa: Eduardo Giannetti, John Schulz, José Luiz Dias, Marcos Mendes e Rubens Ricupero, todos membros do Instituto.

Esta pesquisa me permitiu compreender o quanto os estatísticos precisam ter aguda sensibilidade humana para bem exercer seu ofício. Encontrei nos professores Leandro Prearo e Maria do Carmo Romeiro, do Instituto de Pesquisa da Universidade de São Caetano do Sul, e Wilton Bussab, da FGV, exemplos de competência, sensibilidade e extrema generosidade. O casal de amigos psicólogos Ana Maria Vassoler e Rogério, fizeram apontamentos decisivos sobre comportamento dos jovens e recomendações de trabalhos fundamentais para a pesquisa.

Alessandra Terra Prado e Lidiane Aires foram excelentes e muito atenciosas críticas das inúmeras versões do *survey* em formato web. Alessandra trocou o conforto de algumas noites de férias para, via internet, revisar e fazer recomendações nas questões, em tempo real, durante madrugadas. O economista franco-britânico, e agora também brasileiro, Jean-Yves Carfantan, ajudou na tradução para o inglês do *abstract* e no maior rigor lógico do *Resumo*, em português. Beatriz Mendes, com seu domínio das regras gramaticais, com a celeridade que eu precisava, correu os olhos e ajudou a melhorar a parte final do texto. Pedro Ruiz, com igual celeridade, deu conta de resto, além de ajudar-me na formatação das tabelas e gráficos. Mercedes Dias reuniu e liderou a equipe de entrevistadores que, via telefone, buscaram pelos participantes da amostra para responderem ao *survey*. Eduardo de Mello Fernandes dos Santos, muito contribuiu para a tabulação e aglutinação dos dados de diferentes fontes dos jovens da amostra.

Os colegas da linha *Política e Economia do Setor Público*, da Administração Pública da FGV, Mariana Ayroza, Fernando Augusto Souza, Uirá Sorbo Semeghini, tornaram os percalços do curso transponíveis e muitas vezes mais prazerosos. Os professores George Avelino, Ciro Biderman e Paulo Arvate, sempre zelosos pela produção de seus pós-graduandos, jamais deixaram de alertar para problemas metodológicos que pudessem comprometer o trabalho. O professor Rodrigo De Losso fez sugestões de literatura e autores que se mostraram valiosíssimas no início da revisão bibliográfica. O professor e cientista político Fernando Luiz Abrúcio, tornava cada encontro pelos corredores da FGV numa oportunidade para apontar um autor ou pesquisa relacionados ao meu trabalho.

O orientador, professor Nelson Marconi, soube conter minhas ansiedades nos momentos certos e teve a disposição e paciência para me atender nos horários exóticos que eu tinha disponível. Em três dos quatro semestres do curso, contei com bolsa taxa da GVpesquisa e da Capes. À GVpesquisa e à Capes, ao Nelson Marconi e a todos os citados acima, meus mais sinceros agradecimentos e a necessária ressalva do quanto os erros e omissões no presente trabalho foram decorrentes exclusivamente de meus deméritos.

Este trabalho é dedicado aos educadores das escolas públicas de Ensino Médio que acreditam nos alunos. Penso em Sônia Vieira, diretora da Escola Estadual Francisco Cristiano, em São Bernardo do Campo, e sua equipe docente, exemplos de um tipo muito valioso de educador. Também dedico aos estudantes das escolas públicas que acreditam no valor da escolarização para si. Essa crença faz com que ambos floresçam. Dedico também a uma mulher sábia que possui apenas escolaridade básica: minha mãe, Dilma.

“Eu queria ver o resultado desse Saesp das minhas filhas. Os professores dizem que elas são inteligentes, mas eu queria mesmo era saber se depois, pra uma faculdade, concorrendo com o mundo, elas teriam chance.”

Vera Lúcia Santana, empregada doméstica, mãe das estudiosas Gleisse e Pâmela, alunas de uma escola estadual da Grande São Paulo. Agosto/2007.

“(...) filhos de pais pobres vão para o túmulo carregando consigo aptidões e habilidades que jamais foram despertadas. Aptidões que se tivessem podido dar frutos teriam adicionado à riqueza material do país. [...] Mas o ponto sobre o qual devemos insistir agora é que o mal tem caráter cumulativo.”

Alfred Marshall, 1925.

LISTA DE SIGLAS

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
EACH – Escola de Artes, Ciências e Humanidades (USP Leste)
EAD – Ensino a Distância
EJA – Educação de Jovens Adultos
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
FDC – Função de Distribuição Cumulativa
FATEC – Faculdade de Tecnologia
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituições de Ensino Superior
IFE – Instituto Federal de Educação
INCLUSP – Programa de Inclusão USP
INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MBA – Master Business Administration
MEC – Ministério da Educação
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud)
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RID – Região Integrada de Desenvolvimento
RMSP – Região Metropolitana de São Paulo
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEAD – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEE/SP – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SIS – Síntese dos Indicadores Sociais
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TCU – Tribunal de Contas da União
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFABC – Universidade Federal do ABC
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Frequência (informal) de citações por tema de trabalhos relacionados a escolaridade, oferta e escolha de Ensino Superior entre trabalhos e autores consultados (Brasil e total de países)	32
Tabela 2. Relação entre escolaridade da mãe e plano de vida pós-Ensino Médio	35
Tabela 3. Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais (Brasil: 2000, 2004 e 2008)	42
Tabela 4. Evolução das matrículas totais no Ensino Superior no município de São Paulo (1995, 2000 a 2007)	42
Tabela 5. Evolução das matrículas totais no Ensino Superior no município de São Paulo (1995, 2000 a 2008 por tipo de administração)	43
Tabela 6. Evolução da oferta de bolsas Prouni em São Paulo/SP (2005-2010)	45
Tabela 7. Evolução das matrículas e das bolsas Prouni nas IES privadas em São Paulo/SP (2005-2008)	45
Tabela 8. Número de novos contratos do Fies (Brasil e Estado de São Paulo – 2002-2010)	46
Tabela 9. Número e proporção de inscritos por turno nas Fatecs em São Paulo/SP (2008-2009)	48
Tabela 10. Número e proporção de vagas por turno nas Fatecs em São Paulo/SP (2008-2009)	49
Tabela 11. Dados populacionais da cidade de São Paulo (1995 e 2000-2008)	56
Tabela 12. Evolução quinquenal da população na faixa etária de 15 a 19 e de 20 a 24	58
Tabela 13. Áreas metropolitanas brasileiras – Frequência escolar de pessoas de 7 a 14 anos (%)	59
Tabela 14. Frequência (%) escolar de alunos de 15 a 17 anos cursando o Ensino Médio ou com mais de oito anos de estudo (2003-2007)	60
Tabela 15. Gênero	66
Tabela 16. Gênero – Participação em vestibular até dez/2010 (<i>crosstabulation</i>)	66
Tabela 17. Cor da pele: branco (0) não brancos (1) – participação em vestibular até dez/2010 (<i>crosstabulation</i>)	67
Tabela 18. Número de horas de trabalho por semana, em faixas, e total dos que <i>trabalham</i> e não <i>trabalham</i>	67
Tabela 19. Renda média estimada por hora em dez/2010, em faixas	67
Tabela 20. Proporção média da renda do egresso em relação à renda total domiciliar	68
Tabela 21. Frequência de idade	68
Tabela 22. Participação Vestibular – Sim: 1; Não: 0 (2008-2010)	68
Tabela 23. Número de vestibulares prestados em IES Públicas	69
Tabela 24. Número de Vestibulares prestados em IES Particulares	69
Tabela 25. Relação com curso técnico em 2010 (dez. 2010 e jan. 2011)	69
Tabela 26. Número de pessoas morando no mesmo domicílio (2007 e 2010)	98
Tabela 27. Escolaridade dos Pais (2007)	100
Tabela 28. Posse de Computador e Acesso a Internet no Domicílio em 2007	103
Tabela 29. Renda Domiciliar e <i>per capita</i> em 2007 (corrigida) e 2010 dos indivíduos da amostra	104
Tabela 30. Qualidade da Escola (ENEM Médio das Escolas onde os Indivíduos da Amostra Concluíram o Ensino Médio)	105
Tabela 31. Números de Participantes do ENEM, Matriculados no Terceiro Ano do Ensino Médio e da Proporção de Participantes do ENEM sobre o Total de Matriculados	106
Tabela 32. Qualidade da Escola [Indicador de Desempenho (Saresp) da Escola para o 3º Ano do Ensino Médio, média dos anos 2007, 2008 e 2009]	107
Tabela 33. Indicador de Fluxo da Escola para o Ensino Médio, média dos anos 2007, 2008 e 2009	108
Tabela 34. Notas Individuais em Língua Portuguesa (LP) e Matemática no 3º Ano do Ensino Médio	110

Tabela 35. Frequência Média (LP e Matemática) dos indivíduos da amostra no 3º Ano do Ensino Médio, em %	111
Tabela 36. Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática do Saresp	112
Tabela 37. Classificação dos alunos pela proficiência comparada (Saresp 2009)	113
Tabela 38. Modelo com Quatro Regressores Teóricos (Renda, Escolaridade de Pai e Mãe, Indicador de Desempenho do Indivíduo, Indicador de Desempenho da Escola)	117
Tabela 39. Tabela de Classificação dos Valores Previstos Para o Modelo com Quatro Regressores Teóricos	118
Tabela 40. Resumo do Modelo (Verossimilhança-Log, R de Cox & Snell Quadrado e R de Nagelkerke Quadrado) - Quatro Regressores Teóricos	118
Tabela 41. Correlação entre renda <i>per capita</i> (2010) e escolaridade média do pai e da mãe	119
Tabela 42. Modelo Desempenho Escolar do Indivíduo em Língua Portuguesa e Matemática, no Ensino Médio (Frequência média, Notas no 3º Ano Atribuídas pela Escola e Desempenho Individual no Saresp)	119
Tabela 43. Tabela de Classificação dos Valores Previstos Para o Modelo - Desempenho Escolar do Indivíduo	120
Tabela 44. Resumo do Modelo (Verossimilhança-Log, R de Cox & Snell Quadrado e R de Nagelkerke Quadrado) - Desempenho Escolar do Indivíduo	120
Tabela 45. Correlação Entre Nota Individual no Saresp e a Nota no 3º Ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa	121
Tabela 46. Correlação Entre Nota Individual no Saresp e a Nota no 3º Ano do Ensino Médio em Matemática	121
Tabela 47. Modelo Dimensão Perfil Socioeconômico da Família (Mono ou Biparental, Escolaridade Média dos Pais e Posse de Computador no Domicílio), em 2007	122
Tabela 48. Tabela de Classificação dos Valores Previstos Para o Modelo – Família Mono ou Biparental, Escolaridade Média dos Pais e Posse de Computador (2007)	122
Tabela 49. Resumo do Modelo (Verossimilhança-Log, R de Cox & Snell Quadrado e R de Nagelkerke Quadrado) – Modelo Perfil do domicílio: Família Mono ou Biparental, Escolaridade dos Pais e Posse de Computador (2007)	123
Tabela 50. Variáveis na equação – Modelo Perfil do domicílio: Família Mono ou Biparental, Escolaridade dos Pais e Posse de Computador (2007)	123
Tabela 51. Classificação dos Valores Previstos Para o Modelo – Escolaridade Média dos Pais (2007)	123
Tabela 52. Resumo do Modelo (Verossimilhança-Log, R de Cox & Snell Quadrado e R de Nagelkerke Quadrado) – Escolaridade do Pai e da Mãe	124
Tabela 53. Variáveis na equação – Renda (2010), Evolução da Renda (2007 a 2010) e Número de Pessoas no Mesmo Domicílio (2010)	124
Tabela 54. Variáveis na equação – Renda (2010), Evolução da Renda (2007 a 2010) e Número de Pessoas no Mesmo Domicílio (2010), excluído o caso com valor discrepante	125
Tabela 55. Tabela de classificação dos valores previstos para o modelo – Dimensão Renda (Domiciliar e <i>Per Capita</i> (2010) e Variação Percentual da Renda Domiciliar <i>Per Capita</i> 2007-2010)	125
Tabela 56. Resumo do modelo (Verossimilhança-Log, R de Cox & Snell Quadrado e R de Nagelkerke Quadrado) – perfil familiar (Número de Pessoas no Domicílio, Renda Per Capita e Evolução da Renda entre 2007 e 2010)	126
Tabela 57. Correlação Indicador de Desempenho da Escola (Saresp médio 2007 a 2009), Proporção de Alunos Participantes do Enem (2009) e Enem médio (2009)	127
Tabela 58. Variáveis na equação – Dimensão Qualidade da Escola I – Indicador de Desempenho (Saresp médio 2007 a 2009), Proporção de Participantes no Enem (2009) e Média Geral do Enem (2009)	127
Tabela 59. Variáveis na equação – Dimensão Qualidade da Escola II – Indicador de Desempenho (Saresp médio 2007 a 2009) e Indicador de Fluxo (Saresp, média 2007 a 2009)	128
Tabela 60. Motivo Alegado pelos Pais (2007) para Não Matriculem os Filhos em Escola Particular	129

Tabela 61. Meio Social e Proximidade com Pessoas com Ensino Superior ou em Formação (Survey 2010)	129
Tabela 62. Cruzamento da Condição de Trabalho dos Indivíduos da Amostra em 2007 (quando estavam no Ensino Médio) e em 2010 (Ensino Médio Completo), Categorizados por <i>Participação</i> ou <i>Não</i> em Exame Vestibular	131
Tabela 63. Proporção de Envolvimento em Exame Vestibular (em 2010) e Intensidade de Diálogo dos Pais com os Indivíduos Sobre Futuro Profissional (2007)	131
Tabela 64. Relação Entre as Expectativas de Grau Máximo de Escolarização dos Filhos (2007) e Participação em Exame Vestibular (2010)	132
Tabela 65. Questionário (Survey 2010) – Item Interação Social e Ensino Superior – Níveis de Concordância a Discordância em Relação à Importância de Cursos Superiores, Técnicos, IES Pública e Privada	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolução dos egressos de escolas públicas de Ensino Médio entre os candidatos no vestibular para a USP (1987-2009)	50
Gráfico 2. Porcentagem de inscritos na Fuvest por tipo de administração do Ensino Médio do candidato entre escolas públicas e privadas (1980-1981, 1987-2009)	51
Gráfico 3. Pirâmide de faixas etárias	54
Gráfico 4. Pirâmide etária do Sudeste em 2010	55
Gráfico 5. Taxa de informalidade no mercado de trabalho	57
Gráfico 6. Evolução da participação da faixa etária de 0 a 29 anos na população total em São Paulo/SP (1980-2000)	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Características e situação do Entrevistado 1	73
Quadro 2. Características e situação do Entrevistado 2	79
Quadro 3. Características e situação do Entrevistado 3	84
Quadro 4. Características e situação do Entrevistado 4	86
Quadro 5. Características e situação do Entrevistado 5	91
Quadro 6. Características e situação do Entrevistado 6	94

RESUMO

Apesar de serem muitas as análises sobre tendências do Ensino Superior no Brasil, sobre o nível de qualidade das instituições ou sobre políticas de cotas sociais ou raciais, são raras as investigações destinadas a melhor compreender a decisão pela busca do Ensino Superior por parte dos concluintes do Ensino Médio público. Trabalhos empíricos desenvolvidos com esse objetivo costumam focalizar indivíduos já em graduação, desconsiderando aqueles que poderiam buscar o Ensino Superior e não o fizeram. Na cidade de São Paulo, esse contingente representa 81% dos 123.000 concluintes do ensino médio, todos os anos. Este trabalho busca explorar fatores que expliquem a decisão pela busca do ensino superior a partir do perfil e grau de envolvimento da família, do desempenho escolar e da condição de trabalho dos componentes de uma amostra com 52 jovens que entre 2007 e 2009 terminaram o ensino médio em escolas estaduais da Capital. A contribuição desta pesquisa decorre da excepcional variedade de dados colecionados desses indivíduos, observados em dois anos distintos: 2007 e 2010, e dados secundários sobre seu histórico escolar e sobre a qualidade das escolas em que estudaram. Este trabalho exploratório foi ainda complementado com estudos de caso de seis indivíduos tomados em amostra, submetidos a uma entrevista em profundidade para observar outras possíveis informações relevantes para compreender a decisão pela busca ou não do ensino superior. Dentre as evidências colhidas, surpreendeu o fato que o desempenho em matemática dos indivíduos e a qualidade da escola onde estudaram não explicaram a busca por formação superior. Renda e escolaridade dos pais mostraram-se menos influentes que a posse de computador no domicílio. Da parte da família, a presença do pai e da mãe (biparentais) e com mais elevadas expectativas de escolarização dos filhos mostraram-se importantes indicadores pela busca de maior escolarização por parte dos filhos.

Palavras-chave: educação, Ensino Médio, Ensino Superior, escolha.

ABSTRACT

Despite of many analyses on the trends of higher education in Brazil regarding the quality level of superior institutions or politics of social or racial quotas, there are rare investigations intended to better understand the decision for the search of superior education by public highschool graduating students. Empiric works developed with that objective focus individuals already in college, unconsidering those that could have looked for higher education and didn't work it out. In the city of São Paulo, that contingent represents 81% of 123 thousand highschool graduating students every year. This work intends to explore the factors that could explain the decision for the search of higher education starting from the profile and degree involvement of the family, student's school performance and working conditions of the sample components with 52 youngs that accomplished public highschool in the city of São Paulo between 2007 and 2009. The contribution of this research based on the exceptional variety of the data collected from these individuals, observed in two different years, 2007 and 2010, and secondary data about their scholar report and school quality where they studied. This exploratory work was still complemented with case studies of six individuals of the sample, submitted to an interview in depth to observe other possible relevant information to understand the decision for the search or not of higher education. Among the picked evidences, it is a surprise the fact that the individuals' Mathematics performance and school quality where they studied didn't explain the search for superior graduation. Income and parents' education were less influential than having a computer in the home. On families' side, those with both, father and mother, presence (biparentals) and with higher expectations of children's education showed as important indicators in the children's search for higher education.

Keywords: education, highschool, higher education, choice.

SUMÁRIO

Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Listas	
INTRODUÇÃO	17
Objetivos do Estudo	20
Questões da Pesquisa de Campo	20
Estrutura do Trabalho	22
1 REFERENCIAL TEÓRICO	24
1.1 Mais Educação	24
1.2 As Escolhas do Indivíduo	28
1.3 Teoria sobre os Processos de Escolha	31
2 ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE SÃO PAULO	37
2.1 Políticas Públicas e Ensino Superior em São Paulo	38
2.2 A Oferta de Educação Superior	38
2.3 Prouni – Iniciativa Pública Gerando Iniciativa Privada	44
2.4 Ofertas de Vagas Estaduais na Cidade de São Paulo	47
2.4.1 Fatec	47
2.4.2 USP	49
2.5 Fatores que Podem Influir sobre a Demanda	54
3 COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA DE INDIVÍDUOS PARA O <i>SURVEY</i> E PARA OS ESTUDOS DE CASO	62
3.1 Banco de Dados e Softwares Utilizados	62
3.2 Perfil dos Indivíduos da Amostra do <i>Survey</i>	65
3.3 Amostragem e Estudo de Caso	70
3.4 Os Seis Entrevistados em Estudo de Caso	73
3.4.1 Entrevistado 1	73
3.4.2 Entrevistado 2	79
3.4.3 Entrevistado 3	84
3.4.4 Entrevistado 4	86
3.4.5 Entrevistado 5	91
3.4.6 Entrevistado 6	94
4 RESULTADOS DA AMOSTRA	97
4.1 Variáveis Relacionadas a Família e Bem-Estar	97
4.1.1 Tamanho das Famílias	97
4.1.2 Escolaridade dos Pais	99
4.1.3 Domicílios Mono ou Biparentais	101
4.1.4 Presença de Computador e Internet em Casa em 2007	102
4.1.5 Renda Familiar e Familiar <i>per capita</i>	103
4.2 Variáveis Relacionadas à Qualidade da Escola	104
4.3 Desempenho Escolar Individual	108
4.4 Construção de um Modelo	113

4.5 Versão Teórica Restrita (Quatro Regressores)	117
4.6 Regressão por Diferentes Dimensões	119
4.6.1 Desempenho Escolar do Aluno	119
4.6.2 Dimensão do Perfil Socioeconômico da Família	122
4.6.3 Dimensão Qualidade da Escola	126
4.7 Outras Possíveis Variáveis Independentes	128
4.7.1 Preferência (dos Pais) por Escola Particular (2007)	129
4.7.2 Meio Social (<i>Survey</i> 2010)	129
4.7.3 Condição de Trabalho do Indivíduo em 2007 e 2010	130
4.7.4 Frequência e Intensidade do Diálogo entre Pais e Filhos sobre Futuro Profissional (2007)	131
4.7.5 Expectativa dos Pais para a Escolaridade Máxima dos Filhos (2007)	132
4.7.6 Percepções Diversas sobre Valor do Diploma Superior (Público e Privado) e Técnico no Mercado de Trabalho (2010)	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	140
ANEXO 1 – Questionário para Entrevista Online por Autopreenchimento	150
ANEXO 2 – Questionário para Entrevistas por Telefone e Preenchimento Online por Entrevistador	155
ANEXO 3 – Descrição da Metodologia Aplicada neste Estudo	162
ANEXO 4 – Questionário 2007	170

INTRODUÇÃO

Desde 1995, a cidade de São Paulo, mais velozmente que a média nacional, vem experimentando aumento no número de matrículas em cursos do Ensino Superior. A expansão do número de pessoas matriculadas ou com diploma superior vem contribuindo para elevar a taxa de escolaridade média na cidade, que por sua vez resulta em melhoria dos indicadores de qualidade de vida, como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹ adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU). Na capital paulista, 123.000 jovens concluem o Ensino Médio todos os anos (INEP, 2008). Porém, enquanto para aqueles egressos das escolas particulares prosseguir a escolarização numa faculdade tende a ser o padrão, para a maioria (80% ou 98.400) dos graduados em escolas públicas estaduais as escolhas e decisões em busca de um curso superior são mais heterogêneas. E ainda pouco se sabe sobre como esses jovens e famílias fazem escolhas em relação ao progresso educacional.

Os egressos das escolas públicas estão na mira dos esforços comerciais das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, à procura de mais clientes para as vagas ociosas. As IES públicas, que oferecem menos de 10% das matrículas totais no Ensino Superior da capital de São Paulo, ao menos em teoria, também vêm tentando ampliar a inclusão de mais desses jovens em vagas e cursos. Os resultados, como se verá em seguida, têm sido bastante modestos.

O posicionamento dos alunos do ensino público em relação à formação pessoal, a forma como as famílias e o meio de convivência os influenciam, como o desempenho escolar condiciona ou não maior escolarização, como a qualidade das escolas de onde são egressos pode ajudar a prever as escolhas dos indivíduos são alguns dos fatores investigados neste trabalho.

Às análises acerca das deficiências da qualidade das IES e das escolas de Ensino Médio públicas, ou sobre o papel das universidades públicas, ou ainda sobre as políticas de inclusão, devem ser somados aprofundamentos sobre as escolhas dos jovens formados no Ensino Médio público.

O censo do Ensino Superior do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), mostra que entre 1995 e 2008 a

¹ No cálculo do IDH são considerados os índices de longevidade, renda e educação, cuja soma e divisão simples resulta no IDH de um país, de um Estado ou cidade. Conforme a Fundação Seade: “No aspecto educação, considera o número médio dos anos de estudo (razão entre o número médio de anos de estudo da população de 25 anos e mais, sobre o total das pessoas de 25 anos e mais) e a taxa de analfabetismo (percentual das pessoas com 15 anos e mais, incapazes de ler ou escrever um bilhete simples)” (SEADE, 2010).

cidade de São Paulo apresentou aumento expressivo no número de estudantes no Ensino Superior, saltando de 230.000 para 555.000 alunos, avanço de 142%. Crescendo 160% no período, as IES privadas responderam pela maior parte do aumento, saindo de 195.000 matriculados em 1995 para 508.000 em 2008. No mesmo período, as IES públicas paulistanas ampliaram o número de matrículas de 34.400 (1995) para 47.600 (INEP, 2009).²

Destaca-se um conjunto de fatores que podem explicar o crescimento das IES privadas, como: o surgimento de regulamentação mais flexível do Ensino Superior a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996 (TEIXEIRA, 2005); a universalização do ensino público no ciclo fundamental, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990, que resultou num aumento posterior dos concluintes do Ensino Médio³; a maior exigência de escolaridade pelo mercado de trabalho (SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S., 2002; BRAGA, 2005).

Em anos mais recentes, medidas públicas como a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído por Medida Provisória em 2004⁴ e iniciado no ano letivo de 2005, têm sua parcela entre os facilitadores para a maior busca por Ensino Superior entre os jovens formados no Ensino Médio.

O Tribunal de Contas da União (TCU), ao avaliar num relatório (2009 a.) os impactos e cumprimentos dos objetivos dessa medida, destacou a dupla importância: permitiu a mais brasileiros jovens o acesso ao Ensino Superior e àqueles em faixas etárias mais tardias, por conta da redução dos valores médios das mensalidades e ampliação da oferta de vagas, a volta aos estudos para melhorar a condição de trabalho.

Os fatos e medidas apontados se somaram para explicar tanto a ampliação da oferta quanto da demanda por vagas no Ensino Superior no Brasil e em São Paulo. Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2001, era que até o final da década o país ofereceria Ensino Superior, entre público e privado, a pelo menos 30% da população na faixa de 19 a 24 anos.

Tendo se mostrado um tanto irreal pela maneira como foi estabelecida, a meta, de certa forma, está muito próxima de ser atingida caso a especificação da faixa etária seja desconsiderada. Há um contingente importante de pessoas em faixa etária mais madura que

² A Universidade de São Paulo (USP), que representa mais de 90% das vagas entre as IES públicas na capital, ampliou de 33.000 para 43.000 o número de matrículas no período de 1995 a 2008.

³ No Estado e na cidade de São Paulo, o processo de universalização aconteceu antes de maior parte do país. A Capital teve maior número de matriculados no Ensino Médio em 2000, quanto contou com 601.000 estudantes nesse ciclo.

⁴ Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Decreto de regulamentação nº 5245, de 18 de outubro de 2004.

retomou a escolarização respondendo às maiores facilidades em termos de acesso às vagas, existência de cursos noturnos, redução do valor médio das mensalidades, maior número de unidades espalhadas por inúmeras localidades ou estrategicamente sediadas próximas a regiões de aglomeração ou terminais de transporte de massa nas médias e grandes cidades.

A cidade de São Paulo, talvez pela universalização do Ensino Fundamental, ocorrido mais cedo que no restante do Brasil, e por conta do grande mercado de trabalho, mais competitivo e formalizado, ou ainda pelas características da dinâmica demográfica, vem antecipando-se ao país em relação à oferta e demanda de Ensino Superior. Mais uma razão para justificar esforços de aprofundamento de estudos sobre as escolhas e decisões da parcela mais expressiva dos jovens formados pelas escolas públicas quanto ao investimento em mais escolaridade.

O Ensino Fundamental no Estado de São Paulo apresentou taxa de frequência de 95% na faixa dos 7 aos 14 anos ainda em 1998. O país como um todo só alcançou taxa semelhante em 2005 (IPEADATA, 2010). Em São Paulo, a meta de dez anos do PNE 2001 para a oferta de 30% de vagas do Ensino Superior foi atingida em 2006, caso seja desconsiderada a faixa específica dos 19 aos 24 anos. De fato, para uma faixa etária menor e um pouco mais madura, dos 20 aos 24 anos, os 556.000 estudantes matriculados nas IES em 2008 correspondem a 64% dos estimados 870.000 paulistanos (SEADE, 2010) nessa faixa, no mesmo ano.

Do ponto de vista econômico, o tamanho do segmento educacional em São Paulo ajuda a consolidar e qualificar a vocação de serviços e de formação de capital humano da cidade. Em São Paulo, regularmente, mais de 3,5 milhões de pessoas⁵ demandam escolarização em diferentes cursos formais, do pré-escolar ao Ensino Superior, excluindo-se dessa soma todas as especializações e pós-graduações *stricto sensu* e *lato sensu*.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2009 revelou que na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) a parcela da população com 15 anos ou mais de idade somando mais de 15 anos de escolaridade atingiu 11% em 2008 (PNAD, 2009). No país, essa proporção foi de 7,7% no mesmo ano. Com um estoque de capital humano de 1,7 milhão de pessoas com mais de 15 anos de escolaridade em 2008 (SEADE, 2000), a Grande São Paulo tem nas IES privadas o maior gerador de fluxo anual de novos graduados. Em

⁵ Levantamentos do autor baseados em dados demográficos da Fundação Seade >, estimativas a partir do site EdudataBrasil < <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/> >, do INEP, em 3 de março de 2010 e dados da coalizão Todos Pela Educação < <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil> >. Acesso em 8 de novembro de 2010.

2008, somente na capital, as IES particulares diplomaram 72.500 dos 79.000 concluintes do Ensino Superior (INEP, 2010; IBGE/PNAD, 2009).

São dados certamente positivos mas que recomendam atenção. Dada a grandeza, relevância, elevadas expectativas geradas e significativos custos envolvidos das famílias e governos, os gestores e lideranças políticas precisam aprofundar melhor o debate atual sobre a inclusão no Ensino Superior público e a qualidade dos cursos das IES privadas, considerando as demandas do mercado de trabalho, e sobre os impactos em termos de equidade e justiça social em relação aos investimentos públicos feitos pelos governos locais ou nacional.

Objetivos do Estudo⁶

Esta pesquisa visa explorar fatores preditivos da decisão de egressos do Ensino Médio público demandarem o Ensino Superior público ou privado na cidade de São Paulo. O trabalho pretende auxiliar na compreensão das definições das políticas públicas de inclusão do Ensino Superior e nos esforços para a ampliação da escolaridade e da qualidade do capital humano em São Paulo e no país.

A hipótese em que se baseia o estudo é que, a partir da compreensão dos processos de escolhas educacionais de indivíduos jovens egressos das escolas públicas, pretendem-se encontrar os elementos que contribuem para explicar por que alguns decidem pelo avanço para o Ensino Superior, outros pela interrupção de escolarização ou ainda tomam-se outras decisões eventuais como a escolha do ingresso em um curso técnico.

Questões da Pesquisa de Campo

Duas questões foram propostas para a pesquisa de campo de modo a obter uma visão abrangente sobre os objetivos deste estudo. Quais fatores explicam a decisão pelo

⁶ O objetivo original para a pergunta de pesquisa era compreender por que tão poucos alunos que concluem o Ensino Médio público na Capital paulista buscavam uma vaga na USP. Uma das razões para a mudança, que depois se mostrou benéfica, foi a indisponibilidade por parte da USP para oferecer dados que subsidiassem a pesquisa. Um dado formalmente solicitado e negado foi a relação das escolas públicas da Capital com um histórico de um número importante de seus alunos concorrendo para uma vaga no vestibular para a USP.

ingresso num curso superior de São Paulo entre os concluintes do Ensino Médio público estadual na capital do Estado de São Paulo? Existem fatores preditivos que permitam identificar potenciais candidatos a uma vaga nas universidades públicas da cidade de São Paulo entre os egressos das escolas públicas?

Aos dados coletados de 52 indivíduos egressos de escolas públicas estaduais na capital entre os anos de 2007 e 2009, tomados como amostra (não probabilística) para responder a um questionário (anexos 1 e 2) aplicado por telefone e pela internet entre 16 de dezembro de 2010 e 19 de janeiro de 2011, se juntaram depoimentos verbais tomados de seis dos alunos participantes da amostra.

As hipóteses de pesquisa exploram desde aspectos já apontados pela literatura considerada como renda familiar, escolaridade dos pais, expectativas quanto ao mercado de trabalho, até qualidade da escola onde o aluno concluiu o Ensino Médio.

As seis entrevistas individuais, qualitativas, complementaram os dados revelando pelas histórias pessoais fatores que merecem mais investigações empíricas como: a) menor precariedade das fontes de renda dos pais, independente do valor, parecem explicar a decisão por mais escolaridade entre os jovens; b) existência de professores com boa interlocução com alunos no Ensino Médio que discutam sobre carreiras e Ensino Superior, a partir dos mecanismos institucionais presentes na rede ou por ação voluntária, geram mais demanda por Ensino Superior; c) trabalho de organizações não governamentais (ONGs) que entram nas escolas para convidar alunos para cursos pré-vestibulares redundam maior interesse por mais escolarização; d) pais de baixa escolaridade mas com algum sucesso profissional tendem, talvez por um mecanismo de compensação, a estimular de forma mais efetiva o ingresso dos filhos no Ensino Superior.

Em relação ao aspecto contrário, de afastar egressos do Ensino Médio público do Ensino Superior, o presente trabalho confirmou uma hipótese tanto listada pela bibliografia quanto pelo senso comum – a assimetria de informação, de diferentes níveis e aspectos, representa um limitador marcante para o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior dos concluintes do Ensino Médio público estadual da capital paulista. Outro achado que recomenda análises empíricas mais aprofundadas foi a possível contradição entre a baixa oferta de cursos de formação profissional não superior (secretariado, técnico administrativo etc., em expansão em todo o Estado de São Paulo, e a demanda por Ensino Superior). A oferta desses cursos pode sugerir a existência de um fator de desestímulo, uma vez que tanto as autoridades públicas que ofertam os cursos quanto os jovens e famílias que os demandam os consideram mecanismos efetivos para melhoria da capacidade de geração de renda e para a

entrada no mercado de trabalho. Alguns dos entrevistados, falando de si mesmos e de colegas, revelaram que uma parcela importante decide por esses cursos como estratégia para viabilizar o Ensino Superior: “farei o curso para conseguir trabalho e depois poder entrar numa faculdade”. Na prática, porém, as evidências mostraram que a empregabilidade não melhorou o quanto se supunha e que, por desalento, baixas expectativas, conformismo, baixa autodeterminação ou acesso limitado às informações importantes, muitos continuam desempregados ou em empregos que não facilitam o prosseguimento da educação no Ensino Superior.

O fato de os indivíduos da amostra terem sido extraídos de uma pesquisa anterior⁷, de 2007 (OLIVEIRA; GUEDES, 2010), permitiu apurar o quanto as trajetórias familiares implicaram busca por mais escolarização. Cruzamentos com dados secundários de fontes oficiais como o MEC/Inep e a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) completam o quadro relevante de dados permitindo verificar alguma relação entre a demanda por Ensino Superior com o desempenho escolar prévio do indivíduo e a qualidade da escola. Medidas qualitativas acerca do meio de convívio e das relações dos egressos também foram colhidas no questionário. Porém cruzamentos e abordagens fatoriais não serão feitos neste trabalho por conta dos tratamentos especiais que dados derivados de opiniões e percepções exigem.

Estrutura do Trabalho

Dividido em quatro partes, este trabalho apresentará um primeiro capítulo com a revisão da literatura, em uma exposição parcial sobre racionalidade e processos de escolhas, formação de capital humano e relevância econômica da maior escolaridade. Longe de esgotar a vasta produção intelectual de autores, principalmente de Economia, visa-se contextualizar o leitor para algumas das abordagens que se constituíram no referencial teórico deste trabalho.

⁷ Em outubro de 2007, o autor coordenou uma pesquisa de campo (amostral e probabilística por cluster) do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial em parceria com a Fundação Victor Civita, suporte técnico do Instituto de Pesquisa (Inpes) da Universidade de São Caetano do Sul (USCS), cujo objetivo era conhecer a opinião dos pais sobre a escola pública onde filhos estavam matriculados, o grau de criticidade com as políticas educacionais e a relação com a escolarização e com a escola onde os filhos estudavam. Um terço dos 840 entrevistados respondia para filhos em escolas de Ensino Médio públicas de toda a cidade de São Paulo. Um sumário com os resultados da pesquisa está disponível em < <http://pt.braudel.org.br/eventos/arquivos/2008/os-pais-e-a-qualidade-da-educacao-publica.php>>.

Trata-se de conceitos sobre escolha racional, homem econômico e formação educacional do indivíduo e do capital humano.

O segundo capítulo cobre, com dados demográficos oficiais e dos censos escolares, o perfil do mercado de Ensino Superior na cidade. Serão analisadas as evoluções nas ofertas de vagas pelas IES públicas e privadas, as mudanças no perfil demográfico de São Paulo que evidenciam envelhecimento rápido da população economicamente ativa e diminuição da população jovem, principalmente a partir do início da década de 2000. Também serão analisados os impactos na cidade de São Paulo das políticas públicas do governo federal relacionadas ao Ensino Superior.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia empregada neste estudo e a descrição mais geral de 52 indivíduos tomados numa amostra de egressos entre os anos de 2007 e 2010 das escolas estaduais de Ensino Médio na capital. Seis desses indivíduos foram entrevistados pessoalmente entre dezembro de 2010 e janeiro de 2011, no modelo de *estudo de caso múltiplo*, a fim de apurar nuances e possíveis fatores que possam mais adiante ser empiricamente analisados. Uma síntese do que de mais representativo apareceu em cada uma das entrevistas finalizará este capítulo. Histórias, percepções e posturas dos seis indivíduos entrevistados como estudo de caso permitirão dar cores reais e pessoais sobre o que será mostrado pelas variáveis aglutinadas.

Sendo este um trabalho exploratório, o quarto capítulo apresenta os achados com cruzamentos de algumas das variáveis apuradas no *survey* realizado entre dezembro de 2010 e janeiro de 2011 com os 52 indivíduos da amostra, com os dados de pesquisa em *cross-section*⁸ realizada em outubro de 2007 com as famílias desses mesmos indivíduos. As considerações finais, destacarão os principais achados, coerentes com o que se espera de um trabalho exploratório. O principal propósito deste trabalho é oferecer informações que contribuam para trabalhos empíricos generalizáveis futuros, seja para rejeitar conceitos estabelecidos, seja apontar para dimensões e variáveis diferentes que mereçam ser aprofundadas pelos interessados nas políticas públicas de educação.

⁸ A pesquisa de 2007, com pais, já explicada em nota anterior, é classificada como *cross-section (corte transversal)* porque feita num único momento, com os dados dos indivíduos entrevistados colhidos em uma única dimensão..

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura disponível sobre formação das escolhas para o ingresso no Ensino Superior tem enfatizado, apropriadamente, tanto aspectos de dimensão externa quanto interna ao indivíduo. No campo da Economia, as referências teóricas se assentam basicamente sobre a teoria do capital humano ou sobre a racionalidade comportamental da economia psicológica (AVENA, 2003; MORETTO, 2002). Há autores que preferem que a questão das escolhas para o Ensino Superior seja abordada pela chamada teoria na sinalização, que, não completamente distinta das duas anteriores, valoriza o ambiente social do indivíduo e os sinais transmitidos pelo mercado de trabalho para ajudar o jovem a decidir pelo futuro profissional (SOARES, 2007). Esses estudos se aproveitam de dados censitários disponíveis ou de pesquisas empíricas, em geral com amostras de indivíduos que ingressam no Ensino Superior (AVENA, 2003; MORETTO, 2002; EMÍLIO; BELUZZO JR.; ALVES, 2004).

Poucos trabalhos cobrem indivíduos que poderiam ingressar no Ensino Superior entre os egressos do Ensino Médio, que, institucionalmente e na maior parte dos países, é a única pré-condição exigida para a candidatura a uma vaga no Ensino Superior. No Brasil, apesar de se estar expandindo trabalhos que visam aprofundar-se no processo de escolha das carreiras ou instituições ou sobre evasão escolar no Ensino Superior, é importante a realização de mais pesquisas voltadas a compreender o processo de escolha entre o universo de egressos do Ensino Médio, especialmente das escolas públicas. O setor privado ofertante de Ensino Médio, porque se utiliza desse *output* como indicador de força mercadológica da qualidade do serviço que presta, costuma acompanhar mais de perto os casos de sucesso entre seus egressos, acompanhando processos de inscrição para os processos seletivos e seus resultados.

1.1 Mais Educação

Theodore W. Schultz⁹ (1902-1998), o norte-americano que dividiu com o inglês William Arthur Lewis (1915-1991) o prêmio Nobel de Economia de 1979, marcou o conhecimento sobre o valor coletivo da educação quando comparou a mais rápida

⁹ Para uma breve biografia de Theodore W Schultz, ver:
<http://nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/1979/schultz-autobio.html>

recuperação da Alemanha e do Japão, devastados pela Segunda Guerra, com o vitorioso Reino Unido, que sofreu com o racionamento de alimentos por mais anos após o conflito.

Para ele, a maior oferta de alimentos nos dois grandes derrotados da guerra permitiu que a população se mantivesse saudável e, por isso, mais apta a absorver educação. E, para Schultz, maior nível de educação torna as nações mais produtivas e prósperas.

Os trabalhos de Schultz e os de Gary Becker (1930-), outro Nobel de Economia (1992), a partir da década de 1950, consolidaram a chamada *teoria do capital humano*. Moretto (2002), estudando os processos de decisão e escolha entre universitários da cidade de São Paulo, citou Schultz (1973) acerca do que de mais inovador a teoria oferecia, que lembrava que: “os economistas, até então, haviam negligenciado o fato de que as pessoas investem em si mesmas numa magnitude considerável”, de modo a poder ampliar seu leque de escolhas, sendo esta “uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1973, apud MORETTO, 2002, p. 33).

Para a teoria do capital humano, a aquisição de mais conhecimento e habilidade pelos trabalhadores é uma forma de melhorar o controle sobre a produtividade e capacidade de gerar maiores salários. Dados empíricos sobre aumentos da renda e níveis educacionais baseados na primeira metade do século XX nos Estados Unidos foram utilizados por diversos autores, segundo Moretto (2002), para demonstrar que mais renda gerava maior demanda por educação num processo crescente de transmissão de educação de pais para filhos.

De acordo com estudiosos brasileiros da teoria do capital humano e da educação, maior escolaridade aumenta “a produtividade do trabalho e, por consequência, os salários, contribuindo para o crescimento econômico e para a diminuição da pobreza”. Além disso, também “promove maior igualdade e mobilidade social” uma vez que “educação é um ativo de distribuição mais fácil do que a maioria dos ativos físicos” (BARROS et al, 2002, apud MORETTO, 2002, p. 1). Considerado o pai da economia do trabalho, o polonês Jacob Mincer (1922-2006) contribuiu, junto com Schultz e Becker, com estudos que depois foram amplamente adotados como modelo para a mensuração dos retornos da educação dentro da fundação empírica da teoria do capital humano (UCHITELLE, 2006). Os cálculos de Mincer, com base nos dados censitários dos Estados Unidos nos anos 1950 e 1960, mostram que a renda aumentava entre 5% e 10% para cada ano adicional de escolaridade. Essa abordagem de Mincer propunha de maneira inédita a relação entre distribuição de renda e níveis diferentes de escolaridade e de treinamento dos trabalhadores norte-americanos (MINCER, 1974).

Apesar das vantagens sociais dos investimentos em educação sugeridas pelos teóricos do capital humano, destaca-se a tendência declinante dos retornos desse investimento à medida que a escolaridade geral aumenta. Assim como investimento em capital físico, também aqueles direcionados à formação de capital humano, seja no âmbito privado, seja como política pública, apresentam retornos decrescentes. Mincer, no estudo empírico sobre a contribuição da educação para o crescimento entre 1909 e 1929, entre 1929 e 1957 e o valor projetado para 1960 a 1980, aponta para a impossibilidade da manutenção das taxas de aumento (SCHULTZ, 1973 apud MORETTO, 2002). Uma avaliação de Moretto (2002) sobre os dados comparados dos retornos de educação de diferentes países entre a década de 1960 e de 1980 revelou que países ricos, como a Dinamarca, com boas taxas de escolarização, apresentaram taxas de retorno da educação de apenas 2,6%, enquanto em nações não desenvolvidas, como Colômbia e Brasil, os retornos eram mais expressivos – entre 14,5% e 17,3%, mas da mesma forma as taxas mostravam-se declinantes ao longo do tempo.¹⁰

Pensadores liberais como Giannetti da Fonseca (1989) apontam o papel central do neoclássico Alfred Marshall (1842-1924) na condução das preocupações dos economistas e formuladores de políticas para o principal objetivo: vencer a pobreza. Marshall era um defensor incondicional de investimentos em educação, especialmente para filhos de famílias sob graves privações de bem-estar social (GIANNETTI, 1989). Marshall teria avançado sobre a defesa que faziam clássicos como Adam Smith (1723-1790) e Thomas Malthus (1766-1834) sobre as vantagens da ampla oferta de educação, porque aqueles “ainda tendiam, de um modo geral, a abordar a questão da educação mais do ângulo do bem-estar social e da mudança de atitudes que acarretava do que do ângulo do capital humano, isto é, como parte do esforço de investimento e formação de capital produtivo de uma nação” (GIANNETTI, 1989, p. 40).

Os formuladores da teoria do capital humano se basearam nas ideias de Marshall mas também de Smith, que empunhava “a bandeira da educação compulsória e universal, financiada *in toto* e pelo menos parcialmente pelo Estado”, uma “tônica constante da economia clássica” (ROBBINS, 1965 apud GIANNETTI, 1989, p. 89-93). Machado (2007) contrasta a preocupação de Marshall entre os outros economistas neoclássicos (utilitaristas):

Entre os economistas ingleses na tradição liberal-utilitária, foi, sem dúvida, Alfred Marshall aquele que melhor compreendeu a importância da formação de capital humano – do investimento na qualidade da força de trabalho – para um programa de reforma social eficaz, voltado para a emancipação da pobreza e a promoção do desenvolvimento econômico.

¹⁰ Moretto (2002) obteve tais dados do World Bank Data on Education em maio de 2002. < <http://devdata.worldbank.org/edstats/ThematicDataOnEducation/RateOfReturn/tab1.xls> >

Independente dos retornos decrescentes resultantes do sucesso dos investimentos seguidos em educação (SCHULTZ, 1973 apud MORETTO 2002), o que argumentou Marshall (1925 apud GIANNETTI, 1989, p. 155) reforça a falta de alternativa econômica mais eficiente:

(...) filhos de pais pobres vão para o túmulo carregando consigo aptidões e habilidades que jamais foram despertadas. Aptidões que se tivessem podido dar frutos, teriam adicionado à riqueza material do país – para não falarmos de considerações mais elevadas – diversas vezes mais do que teria sido necessário para cobrir as despesas de prover oportunidades adequadas para o seu desenvolvimento [...] Mas o ponto sobre o qual devemos insistir agora é que o mal (da pobreza) tem caráter cumulativo. (...) E, ainda, quanto menos suas próprias faculdades se desenvolvam, tanto menos compreenderão a importância de desenvolver as melhores faculdades de seus filhos e menor será sua capacidade de fazê-lo.

Para Marshall (1996, p. 267-8), baixo investimento em educação, na sociedade inglesa do começo do início do século XX, representava um desperdício inaceitável:

Não existe extravagância mais prejudicial ao crescimento da riqueza nacional do que aquela negligência esbanjadora que permite que uma criança bem-dotada, que nasça de pais destituídos, consuma sua vida em trabalhos manuais de baixo nível. Nenhuma mudança favoreceria tanto a um crescimento mais rápido da riqueza material quanto uma melhoria das nossas escolas, especialmente aquelas de grau médio, desde que possa ser combinada com um amplo sistema de bolsas de estudo, permitindo, assim, a filho inteligente de um trabalhador simples que ele suba gradualmente, de escola em escola, até obter a melhor educação teórica e prática que nossa época pode oferecer.

Marshall (1979 apud GIANNETTI, 1989, p. 42) defende que isso “é assegurar que a renda mais elevada dos que ganham menos seja efetivamente usada de modo a aumentar sua eficiência produtiva e capacidade de autoajuda, e isso não apenas dos que a recebem diretamente (pais), mas também das gerações seguintes (filhos)”. Mas os investimentos agregados, públicos ou privados, em educação, para resultar em benefícios públicos, dependem que os indivíduos decidam em próprio interesse. E o papel do indivíduo é central, como será visto em seguida. As linhas de abordagem sobre o valor de mais educação destacados até aqui em geral dizem respeito ou guardam relação mais estreita com a Economia. Ainda que também relacionados à Economia, trabalhos voltados a compreender o comportamento dos indivíduos têm sido mais frequentemente cobertos no Brasil por pesquisadores da área de Psicologia, como Primi (2006) e Silva (2010).

Já em trabalhos econométricos, têm-se buscado identificar previsores do acesso ao Ensino Superior considerando *o perfil da escola de origem* (EVANS; SCHWAB, 1995 apud

WOOLDRIDGE, 2006; FERREIRA; VELOSO, 2003; e SACHSIDA; LOUREIRO; MENDONÇA, 2004), *a distância da moradia do estudante do Ensino Fundamental a uma faculdade* (CARD, 1993, também citado em WOOLDRIDGE, 2006); e RIBEIRO; FERNANDES, 2007) e *a busca por melhoria nas condições de renda salarial por meio de maior escolaridade* (TOBIAS, 2003; STIGLITZ, 1974 *apud* AVENA, 2003).

Avena (2003) considera a situação de trabalho dos potenciais ingressantes no Ensino Superior característica menos comum em pesquisas nos EUA e países desenvolvidos, onde em geral é menos frequente o trabalho integral como no Brasil, ou atuando menos como concorrência com a decisão de prosseguir os estudos no Ensino Superior e, antes ao contrário, servindo de atividade planejada em paralelo aos estudos. O perfil da escola de Ensino Médio de origem, se pública ou privada, e a qualidade são fatores recorrentes considerados por estudiosos do Ensino Superior no Brasil como Schwartzman (2000¹¹) e Durham (2009).

Um trabalho econométrico de Emílio, Beluzzo Jr. e Alves (2004) sobre determinantes de sucesso no vestibular da Universidade de São Paulo (USP), utilizando o perfil dos candidatos e dados da Pnad de 1999, estimou os coeficientes de variáveis independentes como: escolaridade dos pais; idade, gênero e raça do candidato; se fez cursinho pré-vestibular; turno (diurno ou noturno); e perfil (se público ou privado) da escola de Ensino Médio que cursou. Como pretendiam elaborar um modelo econométrico para toda a população potencialmente candidatada ao vestibular da USP mas só tinham em mãos dados do perfil socioeconômico dos vestibulandos de 2000 (*amostra truncada*¹²), os pesquisadores buscaram corrigir o viés de seleção com um modelo *probit*¹³. Feita a composição com base nos indivíduos com potencial para participar de um vestibular para a USP pela PNAD 1999 (*composição de amostra censurada*), Emílio, Beluzzo Jr e Alves (2004) acrescentaram como uma variável *proxy*¹⁴ indicadora da renda familiar a posse de máquina de lavar roupas.

1.2 As Escolhas do Indivíduo

¹¹ Ver também SCHWARTZMAN, J. e SCHWARTZMAN, S. (2002).

¹² *Amostra truncada* é aquela que “provém de uma população diferente da original, embora contida nela”. Nesse sentido difere-se da chamada *amostra censurada*, justamente devido ao fato de esta última ser “extraída da população considerada originalmente” (OLIVEIRA, 2004, p. 2).

¹³ Segundo Wooldridge (2006, p. 657), é “um modelo de resposta binária no qual a probabilidade de resposta é a função de distribuição cumulativa (FDC) normal padrão avaliada em uma função linear das variáveis explicativas”.

¹⁴ Mais uma vez seguindo a explicação de Wooldridge (2006, p. 664), a variável *proxy* é “uma variável observada que é relacionada, mas não idêntica a uma variável explicativa não observada em análise de regressão múltipla”.

Um aspecto constantemente criticado nos teóricos do capital humano é sua possível fraqueza para lidar com o *mundo real*, onde as incertezas são mais frequentes que as certezas, entre outros fatores, pela própria dinâmica da economia e da sociedade em valorizar e demandar mais uma que outra das atividades para os quais os indivíduos investiram em busca de mais conhecimento e habilidade (MORETTO, 2002). O autor, ao apontar tal fraqueza e sugerir a metodologia “da abordagem da racionalidade comportamental da economia psicológica”, pela maior abrangência prática e menor sujeição ao risco e à incerteza, destaca que nos processos de escolhas no Ensino Superior riscos e incertezas “são ainda mais intensos” (MORETTO, 2002, p. 16).

O autor ressalta as preocupações do próprio Schultz quanto a riscos e incertezas envolvidos no investimento em educação, tanto quanto em outros capitais físicos, e sugere então uma “abordagem da racionalidade comportamental da economia psicológica” ao modelo formal do capital humano (Idem, p. 19). Também Soares (2007), ao procurar identificar os fatores que poderiam explicar escolhas entre opções de cursos superiores, bifurcou em duas linhas a abordagem: a teoria do capital humano, que vem sendo discorrida acima, e a teoria da sinalização. Para o autor (2007, p. 2), a teoria da sinalização “ênfatiza que a educação funciona como um sinalizador ou um mecanismo de discriminação entre os tipos de trabalhadores em um contexto de informação assimétrica no mercado de trabalho”.

Assinala Soares (2007) que tal teoria assume que o mercado de trabalho é uma fonte de sinalização, que normalmente o indivíduo decide com visão de curto prazo e o ambiente social e familiar influencia na decisão.

O trabalho de Moretto (2002), bastante abrangente sobre processos de escolha dos indivíduos matriculados nos anos iniciais de graduação de IES públicas e privadas da cidade de São Paulo, contrasta a abordagem do capital humano com a da racionalidade comportamental da economia. Moretto concluiu sua pesquisa rejeitando a hipótese da existência de elevado grau de incerteza entre os jovens (todos universitários) tomados em amostra. Também deduziu que “no processo de escolha os jovens estão voltados para o presente”. A autora rejeitou parcialmente a hipótese de que a família possa ser um agente de influência importante para as escolhas dos cursos e carreiras (p. 180).

Do campo da Psicologia vem crescendo o número de trabalhos empíricos que visam compreender escolhas dos jovens quanto às profissões e decisão pelo ingresso no Ensino Superior, como os de Primi (2000) e Silva (2010). O primeiro, avaliando tipos de inventário baseados nas teorias das análises da decisão para compreender as indecisões

profissionais, trabalhou com dados de entrevistas com alunos de diferentes séries e ciclos em duas escolas da cidade de Campinas, São Paulo, sendo uma pública e outra particular. Silva buscou registrar percepções e atitudes de jovens no Ensino Médio, oferecendo contrastes entre estudantes de duas escolas públicas da Grande São Paulo que se diferenciavam em termos de perfil socioeconômico e étnico.

Primi (2000), listando *insegurança e falta de informação, ênfase na busca por prestígio e retorno financeiro e imaturidade na escolha*, nessa ordem¹⁵, denominados de *fatores amplos* captados pelo inventário aplicado a 277 alunos nas duas escolas, uma pública e outra particular, constatou que no ensino público os alunos tendiam a *privilegiar o aspecto econômico* e que, de forma geral, *alunos mais jovens apresentam maior grau de imaturidade*. Silva (2010), considerando diferenças aspiracionais entre estudantes nas duas escolas públicas que investigou e, dentro delas, procurando por diferentes posturas e comportamentos diante do futuro acadêmico controlando por etnia, gênero e situação de trabalho, concluiu pela centralidade do papel da escola na ativação dos interesses e compartilhamento das informações sobre carreiras e mais escolarização no Ensino Superior, principalmente na escola de população em condição social mais desfavorecida.

Moretto (2002) sintetiza as abordagens econômicas da teoria do capital humano e da racionalidade comportamental com a Psicologia. Assim como Giannetti (2005) introduz a ideia das escolhas intertemporais para justificar a inclinação em favor de uma abordagem comportamental da economia psicológica.

Assinalando as limitações da teoria neoclássica adotada pelos autores pilares da teoria do capital humano e da escolha racional que, segundo Moretto, guarda distância entre o *tipo ideal*, do homem econômico dos neoclássicos, do *tipo real*, defende que é a economia psicológica que melhor incorpora aspectos relevantes das decisões e escolhas como as assimetrias de informação, as mudanças de comportamento e as influências do meio social.

Independente das diferentes correntes e campos de investigação dedicados a compreender melhor as escolhas por mais escolarização no Ensino Superior, as dimensões e variáveis consideradas por diferentes autores permitem uma tentativa de síntese no balizamento do presente trabalho: mais educação é melhor que menos, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Porém, como assinala Moretto (2002), os indivíduos visam o próprio bem-estar e melhor condição de vida presente e futura, não dominam a totalidade das informações disponíveis, desconhecem as mudanças que o futuro trará, especialmente no

¹⁵ Coeficiente alfa de Cronbach: indicador de consistência interna para estimativa da confiabilidade das respostas em um questionário aplicado.

mercado de trabalho, e estão sujeitos às influências do meio social. Diante desse problema, Thaler e Susteim (2008) defendem uma atuação mais intensa dos governos em induzir decisões e comportamentos.

O capítulo seguinte abordará a expansão da oferta e da demanda de vagas no Ensino Superior na cidade de São Paulo, considerando a relação com a dinâmica demográfica e econômica da cidade e as facilidades e dificuldades institucionais. O intuito é permitir maior identificação prática do acervo de possibilidades e limitações às quais os indivíduos estão sujeitos a partir do que apontou a bibliografia destacada e as observações diretas durante fase preliminar da pesquisa.

Será analisado *se* e o *quanto* fatores pessoais e contextuais – como perfil socioeconômico e expectativas das famílias, desempenho escolar do aluno no Ensino Médio, condição de trabalho, acesso à bolsa de estudos ou financiamento estudantil e meio social – afetam a decisão da busca pelo Ensino Superior e a decisão para o tipo de administração da instituição escolhida, entre as IES públicas e privadas na cidade de São Paulo.

Pela oportunidade do conjunto de dados disponível, e baseado no que forneceu a literatura concernente ao tema, este trabalho pretende somar para a construção de conhecimento mais aprofundado sobre a busca de escolarização de nível superior. A amostra de ex-estudantes das escolas públicas da cidade de São Paulo e a escolha quanto a rumar ou não para o Ensino Superior e para a escolha do tipo de IES, se pública ou privada, a partir de dados socioeconômicos de dois momentos (2007 e 2010), o histórico de desempenho acadêmico, as expectativas das famílias, e o acesso a informações sobre apoios diversos poderão dar subsídios à rejeição ou aceitação de hipóteses estabelecidas sobre a escolha dos jovens do ensino público e sobre ideias de políticas públicas que possam forjar melhorias privadas e públicas.

1.3 Teoria sobre os Processos de Escolha

O referencial bibliográfico relativo à compreensão dos processos de escolhas educacionais de indivíduos jovens egressos das escolas públicas, foco deste trabalho, visa explorar elementos que contribuam para explicar por que alguns decidem pelo avanço para o Ensino Superior, ou pela interrupção de escolarização, ou outras eventuais escolhas, como o ingresso num curso técnico.

De fato, dentre as 113 citações coligidas livremente para este trabalho, entre as fontes consultadas e referências dessas fontes, dezessete tratavam ou abordavam o tema por métodos quantitativos, em geral envolvendo análises e cálculos de taxas de retorno dos investimentos em educação e dos anos adicionais de escolaridade.

Tabela 1. Frequência (informal) de citações por tema de trabalhos relacionados a escolaridade, oferta e escolha de Ensino Superior entre trabalhos e autores consultados (Brasil e total de países)¹⁶

Contagem de FATOR	Brasil	Total	Brasil/Total	Fator/Total
(As)simetria de informação	1	2	50%	1,8%
Área de moradia (Rural ou urbana)		2	0%	1,8%
Condição de trabalho/emprego atual	3	3	100%	2,7%
Demanda social e econômica		5	0%	4,4%
Desempenho acadêmico no Ensino Médio	1	2	50%	1,8%
Disponibilidade de oferta	11	13	85%	11,5%
Escolhas, expectativas e aspirações	4	17	24%	15,0%
Etnia (cor ou raça)	1	4	25%	3,5%
Facilidades (IES públicas, bolsas e financiamentos)	4	11	36%	9,7%
Gastos Públicos		2	0%	1,8%
Gênero		1	0%	0,9%
Idade	1	2	50%	1,8%
Local de moradia		2	0%	1,8%
Migração		2	0%	1,8%
Qualidade da escola de Ensino Médio		2	0%	1,8%
Realização pessoal/familiar	2	6	33%	5,3%
Religião		2	0%	1,8%
Renda familiar	2	5	40%	4,4%
Retornos futuros (capital humano)	9	17	53%	15,0%
Tamanho da família		1	0%	0,9%
Tipo da escola Ensino Médio	2	3	67%	2,7%
Transmissão + efeito-vizinhança	3	9	33%	8,0%
Total Geral	44	113	39%	100%

Fonte: Levantamento realizado a partir da bibliografia consultada e das citações até 14 dez. 2010

A Tabela 1 mostra que os fatores mais considerados no total de trabalhos foram *escolhas, expectativas e aspirações* e *retornos futuros (capital humano)*, ambos na proporção de 15%¹⁷. No Brasil, especificamente, apenas *disponibilidades de oferta (de vagas)*, com onze casos contados, supera a abordagem quantitativa de *retornos futuros (capital humano)*.

¹⁶ Vale ressaltar que a tabulação de referências na Tabela 1 não se constitui numa revisão bibliográfica mais abrangente sobre textos e pesquisas cobrindo escolarização, Ensino Médio e Ensino Superior, nem o conjunto de fatores e aspectos relacionados nele. A construção foi baseada unicamente em um levantamento exploratório e não formal baseado nas obras consultadas para esta pesquisa e em referências bibliográficas desses autores e trabalhos, que pareceram focalizar da escolarização até o Ensino Superior, considerando os fatores listados.

¹⁷ Uma busca agregada no Google das expressões “*the rate of return*” “*in education*”, descritas dessa maneira, apontou para 1,16 milhão de resultados. Tal número corrobora a ideia de que, talvez pela ampla oferta de dados (amostrais ou censitários), e pela popularização do uso da tecnologia de informação, a abordagem quantitativa do tema se venha constituindo num padrão metodológico, não recomendando talvez o uso do método qualitativo do estudo de caso. No entanto, como afirmou Yin (2010), estudos de caso podem ser especialmente necessários para refutar hipóteses estabelecidas (nulas) ou para indicar para aspectos e fatores novos sobre o tema.

Chama também a atenção o fato de o Brasil representar 100% dos casos relacionados à *condição de trabalho/emprego atual* dos jovens. Isso pode ser decorrente das especificidades da estrutura social e econômica brasileira em relação aos demais países focalizados nos trabalhos (Bélgica, França, Canadá, Inglaterra e Portugal). Uma explicação que poderia ser testada seria a idade média para o ingresso no mercado de trabalho, que no Brasil poderia ser mais baixa que nos demais países focalizados nos trabalhos relacionados. Nesse caso, a frequência maior de cursos em período noturno, oferecidos principalmente pelas IES privadas, pode tanto ser causa quanto consequência da estrutura socioeconômica brasileira.

Apesar de haver inúmeros trabalhos sobre qualidade do Ensino Médio e Superior no Brasil, há carência de textos tratando da relação entre a qualidade do Ensino Médio público e a busca pelo Ensino Superior. Entre as exceções destaca-se o trabalho de Primi *et al.* (2000)¹⁸, em Psicologia, e dos economistas Moretto (2002) e Soares (2007). Primi, num trabalho empírico entre alunos de séries diferentes de uma escola pública e outra particular, desenvolveu um inventário sobre as dificuldades da decisão profissional. Assim, tais trabalhos não foram relacionados entre as referências úteis para esta pesquisa nem nas aglomerações da Tabela 1. Isso explica por que na Tabela 1 nenhum autor ou texto foram citados tratando de *qualidade da escola de Ensino Médio*, no Brasil.¹⁹

Ainda acerca do tema *qualidade da escola de Ensino Médio*, vale destacar que em muitos dos textos consultados e descartados de autores brasileiros foram em geral identificados conteúdos de perfil explanatório que Yin (2010) considera como menos desejável para análises qualitativas de qualidade. Foram muitos os trabalhos, incluindo de pesquisadores acadêmicos, cujo conteúdo apresentava conotação ideológica.

Mesmo sendo menos frequentes estudos relacionando qualidade do Ensino Médio público com decisão pelo ingresso no Ensino Superior, tal relação pareceu mostrar um padrão para o senso comum. Pais, estudantes e ex-estudantes justificam baixas expectativas educacionais dos egressos das escolas públicas pela deficiência da qualidade da escola. Esse foi um dos argumentos citados com frequência por pais e responsáveis com filhos nas escolas

¹⁸ O trabalho não foi listado na Tabela 2 por haver sido conhecido pelo autor depois daquela aglomeração.

¹⁹ Mirando o Ensino Fundamental, cabe destacar os estudos longitudinais de Alves (2006, p. 90-98) e Alves & Soares (2008, p.537-541). Estudando os efeitos da escola, da escolaridade dos pais e de outras características econômicas e culturais das famílias no desempenho acadêmico dos alunos, os autores apontaram que maior escolaridade dos pais ajuda para um melhor desempenho escolar dos filhos. Porém, eles também destacaram que em famílias de renda modesta, esse impacto é limitado por dois fatos constatados em entrevistas: em famílias cujos pais possuem escolaridade superior, são raros os que exercem a profissão em que se formaram, tornando mais difícil a transferência de status social, mais comuns nas classes de renda média e superior; em famílias cujas crianças atingem um grau de escolaridade maior que seus pais, há uma tendência a um maior distanciamento dos pais da vida escolar dos filhos.

públicas na pesquisa de 2007, na fase qualitativa daquela pesquisa segundo o Instituto Fernand Braudel (2008).

A pesquisa de 2007 mostrou que 74,1% dos pais e responsáveis só não matriculavam os filhos numa escola particular por falta de recursos (idem, p. 44). Apenas 16% dos respondentes estavam satisfeitos com a escola pública do filho, e 10% consideravam as escolas públicas iguais, em qualidade, às particulares.

Também entrevistas exploratórias, individuais ou em grupo, com jovens estudantes de escolas públicas e de seus egressos entre fevereiro de 2009 e outubro de 2010 revelaram que a baixa qualidade da escola pública era frequentemente apontada como uma das razões importantes para o pouco interesse em buscar Ensino Superior.

Um comentário de uma aluna de 17 anos de uma escola estadual no extremo da Zona Leste de São Paulo, durante um grupo de foco, em 11 de agosto de 2010, ilustra e resume bem as percepções e manifestações ouvidas de outros jovens:

A maioria opta por não fazer faculdade, porque pensa que a faculdade, na cabeça da grande maioria, só vai ser mais anos que você vai ter que ficar dentro da sala de aula estudando, estudando, estudando, pra você ter uma formação, concluir o Ensino Superior, e ir pro mercado de trabalho. Então, é um conhecimento a longo prazo, e a gente pensa: “por que ficar estudando mais tempo se eu já posso ir trabalhar no mercadinho, na padaria aqui perto de casa?”

E prossegue, comparando sua realidade com a de um aluno de escola particular:

Outro dia vi na TV reportagens de crianças que estão estudando em colégio particular desde cedo. Já têm uma grande bagagem. Sabem fazer coisas mirabolantes. Eu vi numa reportagem, também numa escola particular, onde uma criança de 14 anos estava fazendo um seminário. Tinha todos os equipamentos necessários. A menina, com o microfone, falando superbem. Ela dando entrevista e ela falando. Aí eu parei pra comparar com a minha escola, com o que eu tenho de conhecimento. Se uma menina de 14 anos estava fazendo um seminário com aquela qualidade, eu nunca fiz com 17 anos de idade. Aí você vê a diferença.²⁰

²⁰ Os grupos de foco em questão, num dos quais foram registradas essas percepções da aluna, foram conduzidos por Tibúrcio (2010), estudante de Gestão Pública na USP/Leste, num projeto de iniciação que desenvolveu em dez escolas da região Leste da capital, visando compartilhar e oferecer informações aos terceiranistas do Ensino Médio sobre estratégias, regras, datas, facilidades e possibilidades para o ingresso no Ensino Superior.

Um questionário aplicado a essa aluna e a outros 738 estudantes de 3º ano do Ensino Médio de dez escolas estaduais da Zona Leste de São Paulo em 2010 (TIBÚRCIO, 2010) mostrou que a proporção dos que planejam fazer um curso superior foi maior entre aqueles cuja mãe tinha mais de onze anos de escolaridade em relação aos demais níveis.

Tabela 2. Relação entre escolaridade da mãe e plano de vida pós-Ensino Médio

“Você pensa em continuar os estudos após a conclusão do Ensino Médio?”	Nível de escolaridade da mãe				Total Geral
	0 a 4 anos	5 a 8 anos	9 a 11 anos	mais de 11 anos	
Ainda não sei o que vou fazer quando acabar o Ensino Médio	8%	3%	5%	9%	5%
Não quero fazer faculdade	2%	2%	1%	0%	1%
Não, nunca pensei sobre isso	1%	1%	0%	0%	1%
Não. Pretendo arrumar um emprego ou outra forma de trabalho	2%	3%	3%	0%	3%
Sim, pretendo fazer um curso técnico profissionalizante	37%	32%	31%	26%	33%
Sim, pretendo fazer uma faculdade	50%	60%	59%	65%	57%
Total Geral	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: TIBÚRCIO (2010). Questionário aplicado entre maio e out/2010 a estudantes do 3º ano do Ensino Médio de escolas da rede estadual da Zona Leste de São Paulo. Número de respondentes válidos: 730, de um total de 739 questionários.

Tibúrcio (2010, p. 4) chama a atenção para outro papel que poderia ser mais bem desempenhado pelas escolas públicas de Ensino Médio no desenvolvimento do potencial de alunos que mostram *curiosidade e vontade de aprender* (2010): a oferta de informação sobre carreiras, processos vestibulares e suas datas, bolsas de estudo e políticas de inclusão:

O papel da escola é prioritário principalmente quando consideramos que muitos alunos não possuem pais com nível de escolarização superior ao Ensino Médio, desta forma a escola teria papel central nesta discussão, mas me parece que ainda não sabe disso, ainda não consegue atender a esta demanda dos jovens quando falamos sobre continuidade dos estudos. Há falta de informação. Falta de diálogo entre a escola e os alunos, entre os próprios alunos e entre professor e aluno. Há desconhecimento sobre as mais diversas áreas do conhecimento e as profissões a elas ligadas.

A ênfase nesse aspecto – o papel e a qualidade da escola do egresso – foi dada no protocolo formulado dos casos estudados. Comentários sobre a percepção dos egressos acerca de qualidade da escola em que concluíram o Ensino Médio, professores e intensidade dos estímulos recebidos, se recebidos, de maneira formal ou informal, podem contribuir para melhor conhecimento sobre os processos de decisão dos jovens das escolas públicas e sobre como desenvolver estratégias e políticas públicas para elevar expectativas e atrair o interesse por mais escolaridade.

Falar de *formulação de políticas públicas e novas estratégias* para os alunos das escolas públicas de Ensino Médio visando maior escolarização no Ensino Superior aqui é pensado a partir dos conceitos defendidos por Thaler e Sustain (2008), sobre *arquitetura de escolhas*, e *formação de crenças temporais*, de Giannetti (2005). O primeiro conceito defende que governos podem propiciar e induzir melhores escolhas que beneficiem privadamente os indivíduos e, por consequência, a sociedade. Isso se daria por meio da elaboração de estruturas de políticas sociais em que os *incentivos fiquem evidentes*; as *opções predefinidas (default)* sejam *aquelas que mais farão em favor do indivíduo*; que os *feedbacks sejam claros e acessíveis*, principalmente baseados em indicadores comparáveis e que sejam familiares à linguagem dos usuários; e que *erros sejam esperados* e ajustes formulados. A ideia não deixa de receber críticas que apontam que a experiência de o governo decidir sobre o que é melhor para as pessoas se revelou equivocada na história política (WHYTE, 2008). Mas Thaler e Sustain (2008) pareceram esperar isso quando denominaram políticas com essas características de *paternalismo libertário*.

Já Giannetti (2005), um liberal reconhecido, falando sobre o quanto a ideia de juro e de troca intertemporal antecede e vai para muito além do campo da Ciência Econômica, advoga que a baixa instrução conduz à diminuição da capacidade de fazer boas escolhas, o que, em geral, resulta em comportamento que tende ao que chama de *subestimação do futuro* e *miopia*. Nesse sentido, sua recomendação de interesse para as políticas públicas aponta para a necessidade de o Estado forjar um ambiente que conduza a menos impaciência e imediatismo e onde as oportunidades de investimento se apresentem seguras e disponíveis para os indivíduos. Nesse sentido, a indução pelos governos de mais vagas de qualidade no Ensino Superior e de mais alunos egressos das escolas públicas para a busca dessas vagas representa trocar o caminho aleatório para a mobilidade social dos egressos das escolas públicas para uma mobilidade instrumentalizada pela educação. Define o autor (2005, p. 267):

A psicologia temporal é o resultado da formação educacional em sentido amplo. Os elementos-chave (...) são a família, a educação formal, as influências religiosas e culturais, e o mundo do trabalho. As regras do jogo, por sua vez, são as oportunidades e riscos, os incentivos e instituições em meio aos quais os jogadores identificam e avaliam as alternativas que se apresentam a eles, e fazem as suas apostas intertemporais.

2 ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE SÃO PAULO

O censo do Ensino Básico e o do Ensino Superior mostram que em São Paulo em 2008 havia 3,6 milhões de pessoas se deslocando regularmente para escolas de educação presencial e formal, da pré-escola aos cursos de graduação.

A esse número poderiam ser adicionados os 24.729 pós-graduandos, compostos por mestrandos profissionais (1.425) e acadêmicos (13.380) e doutorandos (9.924).

Caso estivesse disponível, o número poderia somar uma cifra ainda mais expressiva uma vez que nesse total não estão incluídos os matriculados em cursos técnicos, ou de especialização ou extensão universitária, incluindo o popularmente chamado MBA (Master Business Administration) e cursos a distância.

Ao final de 2008, São Paulo tinha 910.000 matriculados em pré-escolas e creches, 845.000 em escolas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano no novo regime), 782.000 no segundo ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª ou 6º ao 9º ano), e no 458.000 do Ensino Médio.²¹

Possivelmente em razão das demandas do mercado de trabalho e pela universalização do Ensino Fundamental ter ocorrido antes no Estado, São Paulo e sua capital houve crescimento importante na oferta de vagas no Ensino Superior desde 1995.

A capital, sozinha, viu o número de matriculados no Ensino Superior saltar de 230.000 para 556.000, entre 1995 e 2008, com as IES privadas²² respondendo por 313.000 vagas.

A expansão das vagas públicas aconteceu num ritmo mais tímido e foi principalmente mais direcionada a cursos de formação tecnológica, fazendo com que a proporção de estudantes no Ensino Superior público em 2008 diminuísse em relação ao que apresentava em 1995 – de 15% para 8,6%.

²¹ Este número compreende pessoas com o mínimo de 4 anos de idade. Apesar de expressivo, nesse montante não estão incluídos matriculados em cursos de pós-graduação (lato sensu ou estricto sensu), nem quaisquer outros tipos de formação de caráter não acadêmico como cursinhos, línguas estrangeiras, computação etc.

²² Sempre que se fala de IES privadas incluir-se-ão todas as escolas *não públicas*, dentre as quais aquelas classificadas como comunitárias, beneficentes em confessionais.

2.1 Políticas Públicas e Ensino Superior em São Paulo

Uma combinação de fatores pode justificar o massivo crescimento das IES privadas em todo o país, destacando-se o surgimento da nova regulamentação mais flexível do Ensino Superior a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996 (TEIXEIRA, 2005).

A universalização do Ensino Fundamental público, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990, que resultou em aumento posterior dos concluintes do Ensino Médio²³, e maior exigência de escolaridade pelo mercado de trabalho também têm sido citadas (SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S., 2002; BRAGA, 2005).

Considerando políticas públicas específicas para o Ensino Superior como o sistema de crédito educativo governamental, transformado no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) em 1999, e o surgimento do Programa Universidade para Todos (Prouni), cujos primeiros estudantes foram beneficiados com bolsas integrais ou parciais em IES privadas em 2005²⁴, são frequentemente citados como mecanismos que muito influíram no crescimento do Ensino Superior. O Prouni, especificamente, tem papel reconhecido por estudiosos do tema, por técnicos públicos de agências independentes como o Tribunal de Contas da União (2009) e mesmo pelos partidos de oposição ao governo. No entanto, as especificidades do Estado de São Paulo e capital, por conta da baixa proporção de vagas nas IES estatais na cidade, do padrão demográfico e histórico de universalização do ensino básico, recomendam análise mais pormenorizada sobre a oferta e demanda por Ensino Superior entre o início da década e 2008 e sobre o quanto as medidas tomadas em âmbito federal repercutiram no segmento superior de educação da cidade.

2.2 Oferta de Educação Superior

O Censo de 1995 a 2008 do Inep, do MEC, mostra que entre 1995 e 2008 a cidade de São Paulo apresentou crescimento expressivo no número de estudantes no Ensino Superior, acumulando 142% em treze anos (Tabela 2). Crescendo 160% no período, as IES privadas

²³ No Estado e na cidade de São Paulo, o processo de universalização aconteceu antes da maior parte do país. A capital teve maior número de matriculados no Ensino Médio em 2000, quanto contou 601.000 estudantes nesse ciclo.

²⁴ Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Decreto de regulamentação nº 5245, de 18 de outubro de 2004.

lideraram o movimento tanto no número de instituições quanto de vagas. Possuíam 195.000 alunos em 1995 e alcançaram 508.000 em 2008, oferecendo 71% das vagas acadêmicas no período noturno.

Entre 2000 e 2008, o número total de IES na cidade saiu de 102, das quais 98 eram de gestão privada, para 146. Entre as instituições privadas, a parcela subclassificada como *comunitárias, confessionais ou filantrópicas* continuou a mesma desde o início da década: trinta. O avanço, portanto, se deu entre as demais IES particulares: eram 68 em 2000 e passaram a 110 em 2008.²⁵

Em escala nacional foi verificada a mesma tendência de crescimento de São Paulo. O então reitor da Universidade Castelo Branco, Paulo Alcântara Gomes, durante apresentação no 7º Fórum do Ensino Superior Particular Brasileiro, em 20 de outubro de 2005, apontou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, como o marco legal que reconheceu o papel do setor privado, em caráter lucrativo ou não, para o provimento de Ensino Superior privado no país (LDB, artigos 3, 16, 19, 20 e 45).

Para Cunha (2003), a LDB-96, depois complementada pelo Decreto nº 2.306/97, “atribuiu um formato peculiar ao sistema de Ensino Superior, ao projetar importantes modificações no quadro até então existente no que diz respeito à fronteira entre a esfera pública e a esfera privada”.

Era então presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso, que sofreu variadas críticas por parte de organizações e lideranças que acusavam o governo de promover *privatização do Ensino Superior*²⁶. Muitos dos críticos citavam o Banco Mundial e um documento publicado por esse organismo no início de 1995 como sendo uma espécie de imposição para os governos latino-americanos.

O trecho mais citado entre os críticos *recomendava*:

La introducción de una mayor diferenciación en la enseñanza superior, es decir, la creación de instituciones no universitarias y el aumento de instituciones privadas, puede contribuir a satisfacer la demanda cada vez mayor de educación postsecundaria y hacer que los sistemas de enseñanza se adecúen mejor a las necesidades del mercado de trabajo (1994, p. 31).

²⁵ O total por categoria administrativa na cidade de São Paulo em 1995 não está disponível. Por isso, optou-se por apresentar o número de 2000. Censo da Educação Superior 2000 e 2008 (MEC/Inep)

²⁶ Uma busca no Google Brasil, em 19 de novembro de 2010, com a expressão “privatização do Ensino Superior” em dezembro de 2010 apontou para 47.800 resultados. Aleatoriamente abertos o primeiro e o último resultado nas primeiras cinco páginas ímpares, portanto somando dez casos, mostrou que apenas um não tinha teor crítico.

O documento do Banco Mundial talvez tenha ajudado a dar visibilidade às dificuldades de diversos países para conseguir ampliar a inclusão de jovens no Ensino Superior apenas com as instituições públicas (Banco Mundial, 1995) e a necessidade de somar as organizações privadas nos esforços para o aumento da parcela de graduandos e graduados nos países latino-americanos e em desenvolvimento. Schwartzman (2010), olhando em retrospectiva para o que aconteceu no Ensino Superior do país durante os anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), afirma que “o ensino privado cresceu sozinho, pois o sistema público continuou fechado e elitista, tal como foi pensado na reforma de 1968, ainda no período militar” (MOTTA, 2010). De fato, foi apenas no último ano do segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso que metas foram estabelecidas através do Plano Nacional de Educação (PNE 2001). Nele se estabeleceu que até o final da década o Brasil oferecesse vagas no Ensino Superior para o mínimo de 30% da população na faixa entre 18 e 24 anos. Um trecho de uma versão preliminar do PNE estabelecia ainda uma proporção mínima de 40% de oferta pelas instituições públicas (“... a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas”) foi vetado pelo presidente²⁷.

Com a população nacional entre 18 e 24 anos estimada em 24 milhões em 2010, e tendo alcançado, conforme dados preliminares do MEC, um total de 5,95 milhões de matriculados no Ensino Superior em 2009, dos quais 4,43 milhões atendidos pelas instituições particulares, o ministro da Educação Fernando Haddad declarou em entrevista para uma TV pública, em janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), acreditar no cumprimento da meta do PNE 2001. Sua visão não é compartilhada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) que em dezembro de 2009 publicou um relatório abrangente sobre os programas Prouni e FIES. O trabalho do TCU descrevia que:

(...) os avanços em relação ao cumprimento da meta do PNE (Plano Nacional de Educação) de proporcionar educação superior a pelo menos 30% dos jovens de 18 a 24 anos foram insipientes (sic), seja pela atuação pontual e desarticulada das ações ou pela amplitude da meta fixada que no ritmo de crescimento verificado de 2001 a 2004 não seria atingida em 2011. (p. 8)

²⁷ Para acesso ao conteúdo vetado acessar:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2001/Mv0009-01.htm>

O otimismo do ministro Haddad para o alcance da meta em 2011 era, segundo ele mesmo, baseado no conjunto de programas em execução por seu Ministério, direcionados ao Ensino Superior:

- a) Programa de Financiamento Estudantil (Fies) – substituto do antigo Crédito Educativo, foi iniciado em 1999 mas tornado menos burocrático e com custo financeiro mais baixo desde 2010;
- b) Programa Universidade para Todos (Prouni), de 2004;
- c) Universidade Aberta do Brasil (UAB) – integra cursos das universidades públicas de graduação que oferecem ensino a distância (EAD), iniciado em 2005;
- d) Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007²⁸. O processo de expansão de vagas havia começado com o Programa Expansão, de 2003. No entanto o Reuni se articulou vinculando repasse de recursos do ministério às IES federais, exigindo como contrapartida a ampliação de vagas e cursos, especialmente para o período noturno e para as licenciaturas (BRASIL, 2010);
- e) expansão dos institutos federais – iniciado em 2004 e aprofundado a partir do ano seguinte. Até dezembro de 2010, foram somadas 214 novas unidades federais para as 140 existentes até 2002, que, concomitantemente, foram autorizados a oferecer também cursos de graduação;
- f) criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU): que tornou o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) na avaliação exclusiva para os processos seletivos para vagas nas universidades e institutos federais, iniciado em 2010.

A partir de 2006, visando reduzir a evasão entre alunos carentes em cursos oferecidos por IES públicas e privadas em período integral, o MEC passou a proporcionar também uma bolsa-auxílio mensal de 300 reais aos alunos de renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo²⁹.

²⁸ Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007

²⁹ Trata-se do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) que, segundo a Secretaria da Educação Superior do MEC, atingirá o total de 600.000 benefícios em 2010, ao custo de 304 milhões de reais, sem precisar quantos são os beneficiários individuais (http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_119.php).

Esses programas podem ter contribuído para explicar o salto de 2,5 milhões no número de matriculados no Ensino Superior em todo o país, que saiu de 2,6 milhões em 2000 para 5,1 milhões em 2008 (Tabela 1).

Analisando os impactos quantitativos exclusivamente dos programas FIES e Prouni o TCU (2009, a.) estimou que no período entre 2005 e 2006 o Prouni sozinho poderia explicar 2,2% dos novos ingressos no Ensino Superior e 6,4% das permanências entre os que já estavam se graduando. (TCU, 2009. p. 45)

Tabela 3. Evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais (Brasil: 2000, 2004 e 2008)

Categoria Administrativa	2000	2004	2008	2008-2000	% Var. 2000-2008
Estadual	332.104	471.661	490.235	158.131	47,6%
Federal	482.750	574.584	643.101	160.351	33,2%
Municipal	–	132.083	140.629	140.629	–
Privada	1.807.219	2.985.405	3.806.091	1.998.872	110,6%
Total Geral	2.622.073	4.163.733	5.080.056	2.457.983	93,7%

Fonte: Inep, Censos da Educação Superior 2004 e 2008, Relatório Síntese.

Oferecendo em 2008 um total de 3,8 milhões das matrículas nos cursos superiores em todo o país, as IES privadas mais que dobraram o número de estudantes em relação a 2000.

No entanto, a cidade de São Paulo, loco deste trabalho, pode ter dinâmicas distintas em função das características educacionais, econômicas e demográficas.

A Tabela 4 mostra a evolução do Ensino Superior geral na cidade de São Paulo, entre 1995 e 2008.

Tabela 4. Evolução das matrículas totais no Ensino Superior no município de São Paulo (1995, 2000 a 2007)

Ano	Total das IES	Crescimento	
		Período anterior	Acumulado
1995	229.587		
2000	314.989	37,2%	37,2%
2001	347.374	10,3%	51,3%
2002	377.471	8,7%	64,4%
2003	391.683	3,8%	70,6%
2004	405.574	3,5%	76,7%
2005	429.079	5,8%	86,9%
2006	472.684	10,2%	105,9%
2007	524.345	10,9%	128,4%
2008	555.614	6,0%	142,0%

Fonte: SEADE (2010: 1995 a 2007); MEC (2008)

A média anual de matriculados entre 1995 e 2000 subiu de 6,5% para 7,4% a partir de então, com picos nos anos de 2001, 2006 e 2007 e relativa estabilidade no biênio 2003-2004. Ensino Superior

No entanto, não é possível estimar os dados de São Paulo para identificar manutenção ou tendência de crescimento, estabilidade ou recuo para o ano 2009.

O crescimento acumulado de 142% entre 1995 e 2008 no total de matriculados no Ensino Superior na cidade de São Paulo mostrou picos no ano 2001, 2006 e 2007, sempre acima dos 10% em relação ao ano anterior.

Essa dinâmica justifica uma análise em perspectiva com a evolução das matrículas das IES privadas (Tabela 5), das concessões de bolsas do Prouni na cidade (Tabela 6) e de contratos do Fies no Estado (Tabela 7).

Tabela 5. Evolução das matrículas totais no Ensino Superior no município de São Paulo (1995, 2000 a 2008 por tipo de administração)

Ano	IES Federais	Var. período anterior	%	IES Estaduais	Var. período anterior	%	IES privadas	Var. período anterior	%
1995	1.233			33.219			195.135		
2000	1.307	6,0%		33.934	2,2%		279.748	43,4%	
2001	1.668	27,6%		34.395	1,4%		311.311	11,3%	
2002	1.821	9,2%		41.150	19,6%		334.500	7,4%	
2003	2.440	34,0%		41.427	0,7%		347.816	4,0%	
2004	2.434	-0,2%		43.801	5,7%		359.339	3,3%	
2005	2.478	1,8%		45.649	4,2%		380.952	6,0%	
2006	2.873	15,9%		43.037	-5,7%		426.774	12,0%	
2007	3.090	7,6%		43.820	1,8%		477.435	11,9%	
2008	3.400	10,0%		44.178	0,8%		508.036	6,4%	

Fonte: SEADE (2010) para os anos 1995 a 2007. INEP/MEC para 2008.

- i) Soma as instituições comunitárias, confessionais e beneficentes às demais particulares.
- ii) Em 2008, entre as IES Federais está a Unifesp, com 1364 matriculados, e o Instituto Federal de Ensino Tecnológico, com 2036 graduandos.
- iii) Entre as IES estaduais na capital, os números de graduandos se dividem entre USP, com 36620 graduandos³⁰, as duas unidades da Fatec, somando 6.900, e a Unesp, com 658 (Unesp, 2009).

A baixa proporção de vagas federais na cidade (Tabela 5) e a maior incidência de estímulos de ampliação de oferta de vagas e de apoios financeiro aos alunos das instituições

³⁰ Número obtido pela diferença entre os 37.278 apontados pelo censo da Educação Superior 2008, aba 5.1, coluna H, linha 202, subtraídos dos 658 graduandos na capital indicado no Anuário Estatístico Unesp 2008.

federais, citados pelo ministro Haddad ao justificar otimismo para o atingimento da meta de inclusão, resulta em baixo impacto na capital de São Paulo.

Restou assim, dentre as medidas do governo federal com maior potencial de impacto em São Paulo, aquelas cujo efeito se dá sobre a oferta e sobre a demanda de vagas nas IES privadas: o Prouni e o Fies.

2.3 Prouni – Iniciativa Pública Gerando Iniciativa Privada

A criação do Prouni, em 2004, que começou a oferecer bolsas de estudo nas IES privadas no primeiro semestre de 2005, contribuiu para incrementar as ofertas de vagas privadas de graduação em São Paulo.

O sucesso na inclusão de mais estudantes de famílias de rendas mais baixas³¹ acontecido após o início do Prouni ajudou a reduzir parte da resistência, permitindo que em seis anos, de 2005 a 2010, o Prouni contemplasse 749.000 estudantes (ESTADÃO, 2010). A proporção de beneficiários pelo Prouni da capital paulista em relação ao conjunto do país representou o dobro de participação relativa no total de estudantes no Ensino Superior. A cidade, que conta com 11% do total de graduandos do Brasil, concentra 19% do total de bolsas concedidas entre 2005 e 2010, somando 141.000 bolsas (Tabela 6).

O número de 76.000 bolsistas Prouni da Capital paulista, acumulados entre 2005 e 2008, representa pouco mais da metade do incremento de matriculados nas IES privadas entre 2008 e 2004 (ano que antecedeu o início do Prouni).

No entanto, o estabelecimento de relação causal entre os dois aumentos exige técnicas econométricas mais apuradas como a proposta por Barros, Sawaya Neto e Hirata (2010), técnicos do TCU (2010). Discutindo formas de medir impactos na *permanência*, no *desempenho* e no *acesso* ao Ensino Superior entre egressos do ensino público bolsistas do Prouni, os autores recomendam que para medir a probabilidade de *acesso*, seja utilizado o *método de regressão descontínua*, que compara indivíduos na fronteira de ser ou não elegíveis para o programa a partir do desempenho mínimo (45 pontos)³².

Dada a concorrência crescente entre os ofertantes de Ensino Superior, em cursos tradicionalmente demandados pelos jovens egressos de escolas públicas como Administração

³¹ Renda domiciliar per capita abaixo de três salários mínimos, para bolsas parciais (50%) e 1,5 salário mínimo, para bolsas integrais.

³² As regras do Prouni exigem que os candidatos à bolsa apresentem desempenho mínimo de 45 pontos. No entanto, dependendo da concorrência para o curso e vagas escolhidas, a pontuação mínima (equivalente a uma nota de corte) dependerá do desempenho dos demais candidatos concorrendo às mesmas vagas e cursos.

de Empresas, cuja oferta de emprego é relativamente comum, o valor médio (e não deflacionado) das mensalidades caiu de 646 reais em 1999 para pouco menos de 490 reais, após 2005 (BRAGA, 2005, p. 30).

A Tabela 6 e a Tabela 7 permitem observar que a oferta de bolsas Prouni na cidade foi crescente desde o primeiro ano do programa tanto em números absolutos (Tabela 6) quanto em proporção diante do total de matrículas nas IES privadas.

Tabela 6. Evolução da oferta de bolsas Prouni em São Paulo/SP (2005-2010)

Ano	Integral (a)	Parcial (b)	Total (a+b)
2005	8.658	4.437	13.095
2006	9.810	4.990	14.800
2007	10.016	9.596	19.612
2008	11.008	17.387	28.395
2009	19.053	12.953	32.006
2010	13.942	19.281	33.223
Total	72.487	68.644	141.131

Fonte: MEC/2010 Portal Prouni (2010)

Tabela 7. Evolução das matrículas e das bolsas Prouni nas IES privadas em São Paulo/SP (2005-2008)

Ano	Matrículas totais	Bolsas Prouni	Participação
2005	380.952	13.095	3,4%
2006	426.774	14.800	3,5%
2007	477.435	19.612	4,1%
2008	508.036	28.395	5,6%

Fontes: MEC/PORTAL PROUNI (2010). Matrículas: INEP (2010. Censos da Educação Superior, 2005-2008).

A importância do Prouni no crescimento das matrículas nas IES privadas de São Paulo pode ser inferida a partir da reversão na tendência de queda nas taxas de crescimento anual das matrículas. Em 2001, as IES privadas apresentaram crescimento de 11,3% no total de matrículas em relação ao ano anterior. Essa taxa foi declinando até atingir 3,3% em 2004. Em 2005, quando do início do Prouni, houve nova reversão, desta vez positiva, com crescimento de 6% em relação a 2004. Em 2006 e 2007, o crescimento médio anual chegou a 12%, ficando em 2008 com 6,4%, mesmo patamar de 2005. Utilizando a mesma metodologia do TCU (2009) quando se estimou a parcela de incremento de alunos no Ensino Superior do país como decorrência do Prouni, é provável que na cidade de São Paulo, entre os anos 2005 e

2008, o Prouni tenha contribuído para ampliar o acesso ao Ensino Superior entre 3,4% e 5,6% (Tabela 7).

Os dados dos contratos fechados do Fies em São Paulo e no total do país revelam que o Estado perdeu peso no número de contratos firmados no conjunto da federação. São Paulo apresentava média de 20,5% nos primeiros anos (2002 a 2004), que caiu de maneira pronunciada a partir de 2006.

Tabela 8. Número de novos contratos do Fies (Brasil e Estado de São Paulo – 2002-2010)

Ano	Brasil	Estado de SP	SP/Brasil
2002	65.921	14.158	21,5%
2003	50.619	11.167	22,1%
2004	44.141	7.794	17,7%
2005	80.961	12.900	15,9%
2006	60.092	7.417	12,3%
2007	49.770	5.536	11,1%
2008	33.319	3.658	11,0%
2009	32.741	3.610	11,0%
2010 (i)	53.822	6.721	12,5%
Total	471.386	72.961	15,5%

Fonte: , BRASIL (2010)

(i): Acumulado de janeiro a setembro/2010

Ainda falando sobre oferta, um indicador importante apontado pelo Inep para a capital paulista é a baixa competição nos exames vestibulares. Em todo o país, o Inep registrou em 2008 um número de vagas ociosas que chegou a 1,5 milhão, salto de 2,5 vezes sobre a marca de 2002, quando havia sido de 568.000. As IES privadas do Estado de São Paulo³³ responderam por 94% do total de 1,1 milhão de vagas oferecidas em 2008 nos diferentes processos seletivos. A relação média de candidatos por vaga no Estado variou de 7,0 nas IES públicas para apenas 1,1 nas instituições privadas. Essa média próxima da relação *um candidato por vaga* de São Paulo para cursos nas IES privadas ficou próxima da média nacional, também em 2008, mostrando que a sobreoferta não é um problema somente de São Paulo. Assinalando um aspecto positivo subjacente a esse nível de ociosidade, o Inep (2009) destacou que a baixa concorrência seria reflexo da “capacidade instalada do setor para atender à demanda por cursos de educação superior” (p. 13)

³³ Dados exclusivos da capital não estão disponíveis.

Dada a maneira como foi redigida a meta quantitativa do PNE de 2001 para o atendimento da população do Ensino Superior, o país ficou próximo de cumpri-la em 2010. A meta estabelecia enfatizava a oferta e nada dizia sobre a demanda: “Prover, até o final da década, a **oferta** [*grifo nosso*] de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001). Pelas estimativas populacionais disponíveis, na faixa de idade apontada pela meta do PNE estão atualmente 24 milhões de indivíduos. Considerando como sendo de 6,6 milhões o total de vagas *ofertadas*, correspondentes à soma das vagas ociosas (1,5 milhão) e das matrículas totais nos cursos superiores (5,1 milhões), a proporção alcançou 27,5% ainda em 2008, e apenas com os cursos presenciais de Ensino Superior.

2.4 Ofertas de Vagas Estaduais na Cidade de São Paulo

Os anos 2001, 2006 e 2007 se destacam entre aqueles em que as matrículas nas IES privadas atingiram crescimento anual entre 11% e 12% em relação ao período anterior. As vagas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e do Instituto Federal de Educação (antigo Cefet) da cidade, mesmo tendo aumentado 176% no número de matrículas entre 1995 e 2008, representavam em 2008 apenas 0,6% do total de universitários da cidade. Já entre as estaduais, as duas unidades da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), na capital, somando menos de 2.000 estudantes entre os graduandos nas área de Artes (UNESP, 2010)³⁴, representava também pouco das vagas superiores clássicas (cursos de formação de bacharéis e licenciados e não de tecnólogos, como as Fatecs). Assim, a USP e de maneira crescente as Fatecs atendem 7,6% dos universitários da capital, respondendo por 88% das vagas públicas no Ensino Superior de São Paulo.

2.4.1 Fatec

A expansão das unidades e das vagas das Faculdades de Tecnologia (Fatecs), estaduais, na capital de São Paulo contribuiu para o crescimento da oferta de vagas públicas num ritmo e intensidade maiores que a maior instituição, a USP. Excetuando os anos 2005 e 2006, quando a USP deu início ao funcionamento do campus Leste, conhecida como USP

³⁴ Unesp São Paulo: total de graduandos do Instituto de Artes é 555.

Leste ou Escola de Artes, Ciências e Humanidades (Each), que em 2010 acumulou 4.100 matriculados, número que apenas iguala o total de vagas para ingressantes das Fatecs nos anos 2008 e 2009.

Subordinadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Centro Paula Souza), as Fatecs tiveram início em 2003, representando inovação no papel do Estado no Ensino Superior público na Capital e em cidades do interior. Com menos autonomia que a USP e subordinadas a um órgão que é uma autarquia da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, as Fatecs têm crescido em número de unidades e na oferta de vagas na capital e interior. No debate eleitoral para o governo do Estado em 2010, as Fatecs foram apontadas pelo candidato governista vencedor do pleito, Geraldo Alckmin, como um sucesso dos seguidos governos de seu partido na área de educação.

As Fatecs formam tecnólogos em cursos de três anos oferecendo, desde 2008, 2.000 vagas iniciais por ano na capital. Tendo exames vestibulares duas vezes ao ano para os quais em 2008 concorreram 15.000 candidatos na cidade, essa rede de IES representa concorrência direta para as instituições privadas de Ensino Superior, uma vez que um dos seus principais apelos publicitários é a elevada taxa de emprego entre os formandos: 93%³⁵. O processo vestibular das quatro Fatecs na capital apresentou outro ponto em comum com as IES privadas: 62% dos candidatos visaram obter uma vaga no período noturno. Porém, as semelhanças param aí. O fato de apenas 42% das vagas oferecidas serem para o noturno resulta numa competição mais acirrada entre os candidatos, que chega à taxa de 11,5 candidatos por vaga (média de 2008 a 2009), cifra dez vezes maior que a média geral, de 1,1, na relação candidato/vaga no Estado de São Paulo e no país.

Tabela 9. Número e proporção de inscritos por turno nas Fatecs em São Paulo/SP (2008-2009)

Turno	2008		2009	
	Inscritos	Turno	Inscritos	Turno
Manhã	3.153	21%	3514	22%
Manhã + Tarde	1.536	10%	1469	9%
Noite	9.423	62%	9899	62%
Tarde	1.035	7%	1125	7%
Total geral	15.147	100%	16007	100%

Fonte: Centro Paula Souza, 2010.

³⁵ Tal percentual por si só não é revelador do que pretende apontar o governo uma vez que não aponta o percentual de ex-alunos que já estavam empregados antes da conclusão do curso ou que poderiam estar empregados independente de ter concluído ou estar matriculado numa Fatec.

Tabela 10. Número e proporção de vagas por turno nas Fatecs em São Paulo/SP (2008-2009)

Turno	2008		2009	
	Vagas	Turno	Vagas	Turno
Manhã	560	28%	560	28%
Manhã-Tarde	440	22%	440	22%
Noite	840	42%	840	42%
Tarde	160	8%	160	8%
Total Geral	2000	100%	2000	100%

Fonte: Centro Paula Souza, 2010.

O aumento de quase 1.000 candidatos para uma das vagas das unidades da Fatec na capital entre 2008 e 2009 oferece um ponto para reflexão em razão das curvas distintas de demanda para vagas em universidades públicas estaduais na capital. O movimento de aumento da procura pela Fatec segue a tendência oposta da Universidade de São Paulo.

2.4.2 USP

A USP acabou mostrando tendência contrária à Fatec quanto ao movimento de candidatos em busca por uma de suas vagas entre egressos do Ensino Médio, a despeito da adoção, a partir de 2005, do programa de inclusão, o Includsp.

Em 2009, a USP custou aos cofres do governo estadual 2,8 bilhões de reais (USP, 2010). No entanto, apesar da imagem de instituição de elevada qualidade e do fato de ser a maior universidade pública do país, seus vestibulares atraem uma minoria dos alunos egressos das escolas públicas. Desde o início dos anos 1990, a proporção dos candidatos inscritos para uma vaga no Ensino Superior da USP entre os egressos das escolas públicas (estaduais ou municipais) de Ensino Médio mantém-se na média de 34%³⁶. Os alunos que fizeram todo o Ensino Médio em escolas particulares têm representado 56% dos candidatos³⁷, com participação crescente que chegou a 62% na edição 2009 (Gráfico 1³⁸). No mesmo ano

³⁶ Levantamento do autor baseado nas respostas do questionário socioeconômico entre os vestibulandos da USP. Os dados são para o total de cursos e campi da USP, incluindo portanto a capital e o interior.

³⁷ Os 10% restantes são compostos por alunos que estudaram parte em Ensino Médio público e parte em privado mais alunos que fizeram Educação de Jovens Adultos (EJA) ou provenientes do exterior.

³⁸ Não há dados relativos aos anos 1982 a 1986, justamente quando inverteu a proporção de candidatos provenientes do Ensino Médio público e particular no vestibular da USP.

(2009), os egressos das escolas públicas representaram apenas 31% dos 138.000 candidatos que concorriam para as 11.457 vagas da USP na capital e interior. Em números absolutos, entre 1998 e 2009 a USP teve média de 147.000 candidatos por ano, com os egressos das escolas públicas variando de um número máximo de 70.800, em 2006, para 43.000, o menor na década, em 2009.³⁹

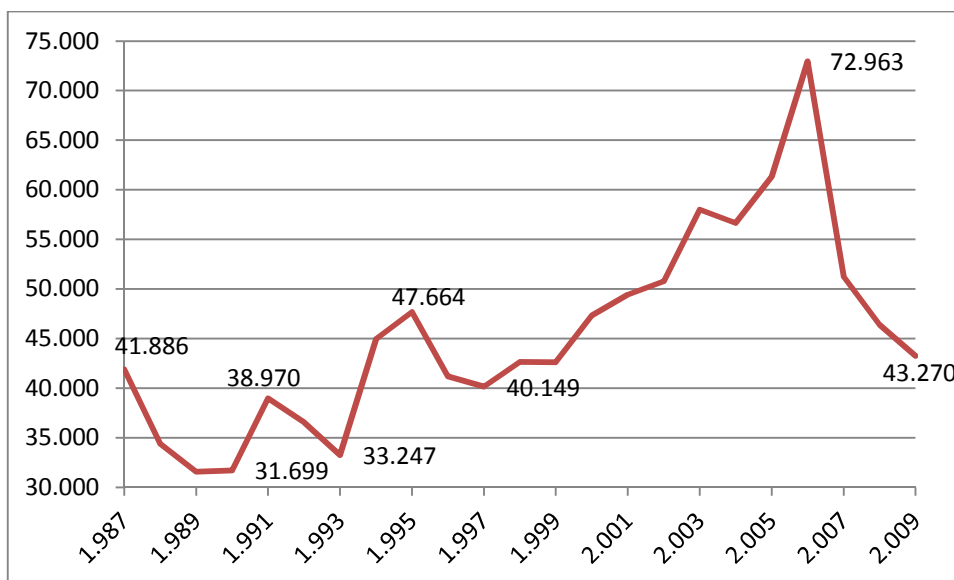


Gráfico 1. Evolução dos egressos de escolas públicas de Ensino Médio entre os candidatos no vestibular para a USP (1987-2009)
Fonte: FUVEST (2009)

Considerando que desde os anos 1990 é crescente a demanda por Ensino Superior no Brasil, com o número de ingressantes subindo de 1,2 milhão (1990) para 5,0 milhões em 2008 (censo da Educação Superior 2008/Inep), esperar-se-ia que na capital paulista parte desse aumento da procura fosse canalizada para as vagas nos cursos superiores públicos e gratuitos. Como já apontado, pelo fato de São Paulo (interior e capital) ter antecipado e liderado o crescimento do Ensino Superior no país⁴⁰, era de esperar que a demanda de egressos das escolas públicas por vagas nas IES públicas, principalmente na maior e mais renomada delas, aumentaria. Alunos da rede pública estadual representam 81% dos concluintes do Ensino Médio na capital paulista.

Os dados já citados relativos ao perfil dos candidatos ao vestibular da USP em relação ao tipo de Ensino Médio que cursou, se público ou privado, revelam que, independente das políticas públicas de inclusão vigentes ou em discussão, principalmente sobre o

³⁹ Dados organizados pelo autor com base das informações do site da Fuvest para o ano 2009.

⁴⁰ Em 2008 (INEP/MEC), na capital paulista havia 555.000 matriculados em IES, dos quais 508.000 em IES privadas; 3.400 na Unifesp e 44.000 em IES estaduais, principalmente a USP, com 43.300 destes.

estabelecimento de cotas (étnicas, por renda ou para egressos do ensino público), questões mais básicas não parecem estar sendo devidamente consideradas.

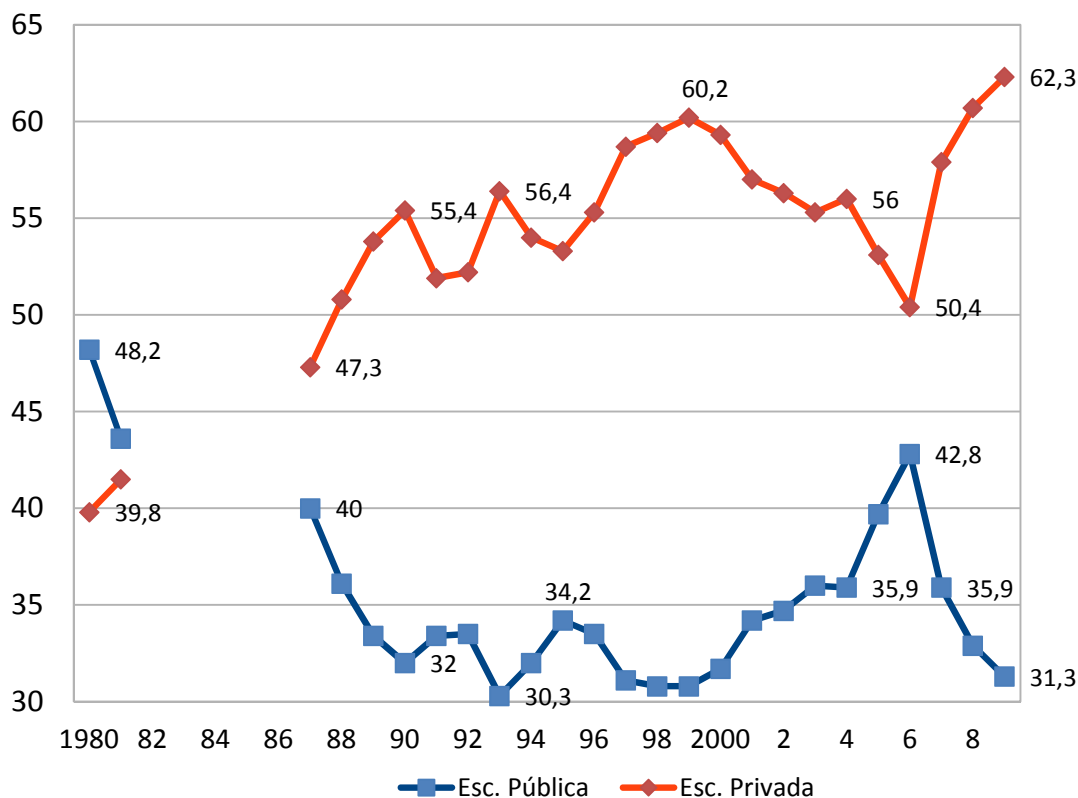


Gráfico 2. Porcentagem de inscritos na Fuvest por tipo de administração do Ensino Médio do candidato entre escolas públicas e privadas (1980-1981, 1987-2009)
Fonte: FUVEST (2009), site.

O fato de menos de 50% das 65.000 isenções das taxas de inscrição oferecidas nos últimos três vestibulares (2007 a 2009) estarem sendo aproveitados por alunos da rede pública indica a necessidade de melhor investigação acerca dos processos de decisão entre os concluintes do Ensino Médio público e, dentro da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), uma avaliação acerca de possíveis limitações nos critérios que afastam parte importante de alunos com potencial e chance de sucesso na concorrência por uma vaga da USP.

Uma avaliação mais aprofundada é ainda mais justificada quando se constata que, além das isenções para a taxa de inscrição, a USP tem adotado desde 2005 uma série de medidas de inclusão em favor dos alunos egressos das escolas públicas. A principal delas foi a criação do Programa de Inclusão USP (Inclusp). O Inclusp tem apresentado sucesso apenas relativo não conseguindo atrair para o vestibular número maior de egressos das escolas

públicas do mesmo ente federativo que lhe custeia. O Inlusp conseguiu aumentar em poucos pontos percentuais a proporção de ex-alunos das escolas públicas que avançam para a segunda fase do exame por meio do oferecimento de bônus sobre a nota da primeira fase. Também tem mostrado alguma eficácia na ampliação do número de concluintes das escolas públicas que conseguem uma vaga em alguns dos cursos mais concorridos da USP (Medicina, Relações Internacionais e Comunicação). No entanto, as inscrições no processo vestibular, um indicador que melhor poderia representar o sucesso do programa, tanto em termos relativos quanto absolutos, aponta para o sentido contrário, como já demonstrado acima.

Um relatório sobre o programa de inclusão nos vestibulares da USP (PIMENTA *et al.*, 2008), da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, justificou a desaceleração do número de candidatos egressos das escolas públicas nos exames vestibulares pelo surgimento de vagas públicas concorrentes. Referia-se o relatório às três unidades (em São Bernardo do Campo e Santo André), da nova Universidade Federal do ABC (Ufabc), cujas atividades acadêmicas iniciaram em 2006, e a expansão das vagas da Unifesp e o início dos cursos de graduação oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, antigo Cefet, na capital.

No processo seletivo de 2007, a Ufabc ofereceu 1.500 vagas, que foram disputadas por 9.202 candidatos. Em 2008, as mesmas 1.500 vagas foram disputadas por 8.428 indivíduos (Ufabc, 2007 e 2008). A intensidade da queda no número absoluto de participantes egressos das escolas públicas no processo seletivo da USP (Gráfico 2), a partir de 2006, indicam que explicações completares devem ser buscadas.

Um livro sobre a história da Fuvest da Universidade de São Paulo (MOTOYAMA; NAGAMINI, 2007) contribui para o debate e a exploração de variáveis explicativas para a baixa adesão dos egressos das escolas públicas para a USP ao ressaltar a qualidade muito aquém do necessário das escolas do Ensino Básico público. Ex-diretores da Fuvest e ex-reitores da USP, todos professores da USP entrevistados pelos autores, destacam a dificuldade encontrada pelos estudantes egressos das escolas públicas que conseguem ingressar na USP para acompanhar as aulas nos primeiros anos, o que acaba gerando abandonos ou retenções de monta. Para alguns dos entrevistados, um efeito adicional do problema é tornar ainda mais patente a ideia de que a USP não foi feita para esses estudantes, o que diminui a demanda de novos candidatos também egressos do Ensino Público. Schwartzman (2006) discute a concorrência entre a oferta de vagas pelas IES privadas em relação à USP, aprofundando a discussão sobre a necessidade de trabalho diurno dos

estudantes que buscam o Ensino Superior e que, portanto, dependem de vagas em cursos noturnos, oferecidos em menor proporção pela USP.

Numa análise em retrospecto baseado tão somente nos números e proporções de sucesso entre egressos de escolas de Ensino Médio de diferentes tipos de administração, entre particulares, municipais (existem três de Ensino Médio), estaduais e federais, verifica-se que foram os egressos das últimas que mais se têm beneficiado do Inclusp, enquadrados como alunos de escolas públicas e provenientes de escolas diferenciadas em vários aspectos, dentre os quais o processo seletivo para o ingresso.

Baroni (2010, p. 78), comparando diferentes fatores de chance para o sucesso para a entrada na USP entre 1991 e 2007, revelou que ter passado pelos antigos Cefets superava quaisquer outros fatores, com 15,9 vezes a mais de chance. A título de comparação, o mesmo trabalho mostrou que ter mãe com Ensino Superior ou ser da raça amarela representava 10,5 vezes mais chances e ter estudo em escola de tempo integral representava 10,0 vezes mais chance.

A vantagem adicional oferecida pelo Inclusp aos egressos das escolas técnicas federais de Ensino Médio pode ser constatada pelo incremento de sucesso ao longo do tempo. Enquanto os oriundos das escolas estaduais e municipais somaram 22,7% dos aprovados em 2005 e caíram para 22% em 2008, os jovens das escolas federais, que representam média de 1,1% dos inscritos nos vestibulares de 2005 a 2008 da USP, subiram de 2,9% para 3,4% do total de novos calouros a preencher as vagas oferecidas nos exames da Fuvest (BARONI, 2010, p. 77-8).

2.5 Fatores que Podem Influir sobre a Demanda

Mudanças demográficas como diminuição da parcela jovem da população afetam a demanda por Ensino Superior (BRAGA, 2005). A diminuição da taxa de fecundidade junto com o aumento da expectativa de vida têm elevado a idade média da população brasileira em todas as regiões e segmentos de renda, conforme mostram os censos populacionais do IBGE, principalmente a partir de 1991. Para a cidade de São Paulo, estimativas da Fundação Seade com base no censo 2000 apontavam para queda continuada tanto na proporção quanto no número absoluto de pessoas entre 15 e 24 anos a partir do ano 2000. Assim, o crescimento da

demanda por Ensino Superior na capital paulista pode ser compreendido pelo aumento da oferta, como mostrado anteriormente, como pelo aumento da cobertura, com mais pessoas com potencial para cursar o Ensino Superior, ou seja, o universo de indivíduos com o Ensino Médio completo, independente da faixa etária.

A Pirâmide Etária de 2010 (Figura 1) mostra a estabilidade existente entre as quatro faixas etárias de homens e mulheres entre 10 e 29 anos.



Gráfico 3. Pirâmide de faixas etárias
Fonte: IBGE (censo populacional de 2010)

Se em nível nacional os ofertantes de Ensino Superior podem contar com uma demanda relativamente estável ao longo dos próximos dez anos, uma vez que a população da faixa etária de 10 a 14 e de 15 a 19 é apenas ligeiramente menor que nas duas faixas seguintes 20 a 24 e 25 a 29, no Sudeste, região mais desenvolvida do país, a mudança demográfica terá impacto mais imediato.

A Pirâmide Etária do Sudeste em 2010 (Gráfico 4) mostra que em mais cinco anos a parcela que hoje tem entre 15 e 19 anos, os futuros concluintes do Ensino Médio, se constituirá numa proporção menor que aqueles hoje com 20 a 24 anos.



Gráfico 4. Pirâmide Etária do Sudeste em 2010
Fonte: IBGE (censo populacional de 2010)

O censo 2010 do IBGE, concluído em novembro desse ano, mostrou a capital com população de 11,2 milhões de habitantes, com mais uma redução da taxa geométrica de crescimento anual da população, 0,76% ao ano contra 0,91% do decênio anterior.

Com o envelhecimento da população, a consolidação final dos dados por faixa etária, que ainda não está disponível, poderá confirmar tendência de diminuição da proporção dos jovens com 20 a 24 no total da população, confirmando o que as estimativas Seade/IBGE apontavam com base no censo anterior e nas contagens da população (Tabela 9).

Na cidade e no Estado de São Paulo, a universalização do ensino básico, que aconteceu antes do resto do país, e o envelhecimento da população que ocorreu junto com a diminuição do número de pessoas jovens – dos 15 aos 24 anos (Tabela 5) indicam que o

crescimento das matrículas no Ensino Superior deve ter acontecido pela: i) maior cobertura dos indivíduos que concluem o Ensino Médio; ii) pela incorporação de indivíduos com idades mais elevadas e pelo apoio oficial em forma de bolsas de estudo e financiamento educacional.

Tabela 11. Dados populacionais da cidade de São Paulo (1995 e 2000-2008)

Ano	População total (i)	Pop. 15 a 19 anos		Pop. 20 a 24 anos	
		Valor	%	Valor	%
1995	9.952.805	913.983	9,18%	965.702	9,70%
2000	10.426.384	991.896	9,51%	1.022.114	9,80%
2001	10.493.571	962.670	9,17%	1.006.671	9,59%
2002	10.561.189	933.927	8,84%	991.040	9,38%
2003	10.629.245	905.674	8,52%	975.245	9,18%
2004	10.697.738	877.921	8,21%	959.292	8,97%
2005	10.766.673	850.675	7,90%	943.206	8,76%
2006	10.824.242	835.709	7,72%	915.633	8,46%
2007	10.882.121	820.667	7,54%	888.511	8,16%
2008	10.940.311	805.562	7,36%	861.853	7,88%

Fonte: SEADE/IBGE (2009)

(i) Projeção IBGE/Seade baseada no Censo 2000.

Na cidade e no Estado de São Paulo, a hipótese do incremento no número de matriculados no Ensino Superior por pressão do mercado de trabalho, principalmente entre os indivíduos com idade acima daquela esperada para a conclusão do Ensino Médio (entre 16 e 18 anos), é reforçada pela baixa incidência de informalidade⁴¹ em relação aos conjunto dos demais Estados da Federação (Gráfico 2).

Com o mínimo de 37% (2009) e máximo de 44% (1999) de trabalhadores entre aqueles sem carteira assinada ou *por conta própria* desde 1992, São Paulo ocupa a segunda posição entre os Estados economicamente menos informais, só perdendo para o Distrito Federal. A média nacional variou da pior marca de 56,1% em 1999 para 48,7% em 2009.

⁴¹ A definição do *grau de informalidade* aqui considerada é aquela definida pelo primeiro dos três critérios calculados pelo IPEA baseados nas informações da PNAD/IBGE. Conforme descrito no site Ipeadata, “esta taxa corresponde ao resultado da seguinte divisão: (empregados sem carteira + trabalhadores por conta própria) / (trabalhadores protegidos + empregados sem carteira + trabalhadores por conta própria). Elaboração: Disoc/Ipea.” As outras duas taxas mostram São Paulo com a mesma posição relativa.

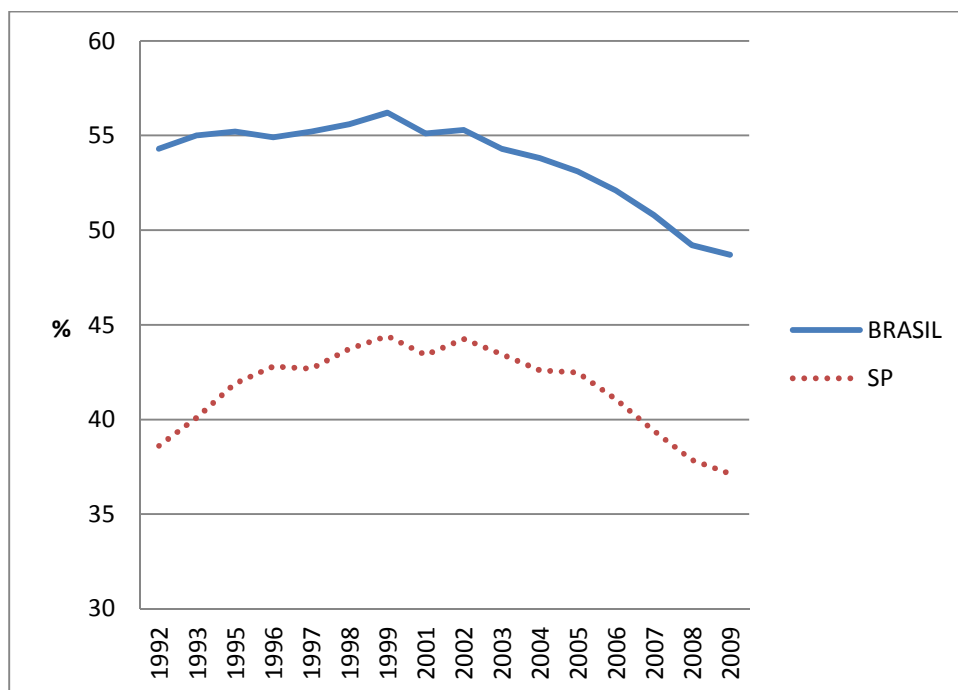


Gráfico 5. Taxa de informalidade no mercado de trabalho
 Brasil e Estado de São Paulo (Critério I – Ipea) – 1992-2009
 Fonte: IPEADATA (2010) (<http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>)

O pico da informalidade no mercado de trabalho do Estado ocorreu no final dos anos 1990 (Gráfico 2). Uma hipótese, que poderia ser testada em outros trabalhos é se vagas formais de trabalho necessariamente têm correlação com a demanda de trabalhadores com mais escolaridade, incentivando dessa forma a que mais escolarização seja demandada pelos trabalhadores.

O perfil demográfico na cidade pode ter atuado em sentido inverso ao que resultaria em maior demanda por Ensino Superior desde 2000. A proporção e o número absoluto de jovens na capital paulista na faixa de 15 a 19 e de 20 a 24 anos, que alcançou seu valor máximo no ano 2000, vem desde então declinando (Gráfico 6 e Tabela 12).

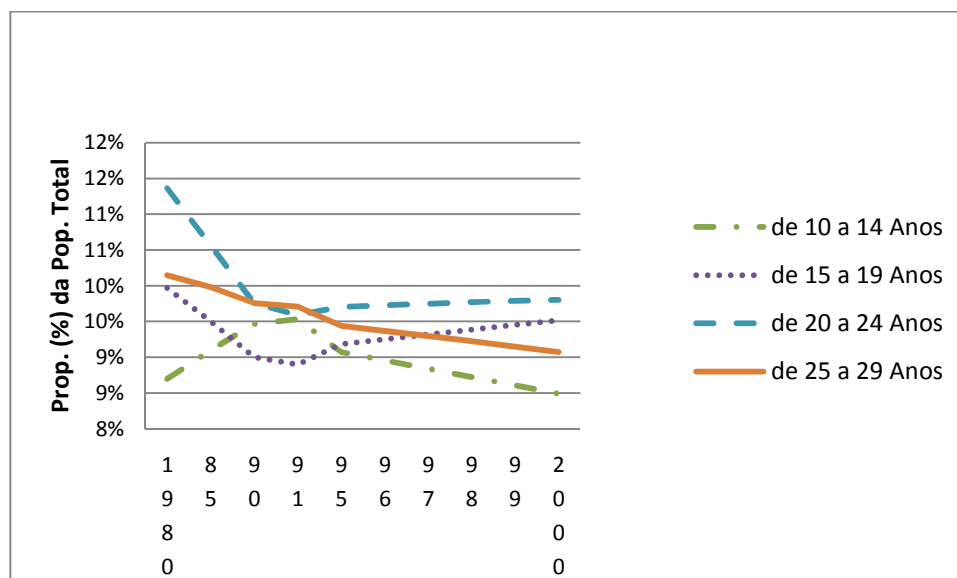


Gráfico 6. Evolução da participação da faixa etária de 0 a 29 anos na população total em São Paulo/SP (1980-2000)
 Fonte: SEADE e IBGE (2009). (i) Projeção IBGE/Seade baseada no Censo 2000

Entre 2000 e 2008 o número de indivíduos nas duas faixas entre 15 e 24 anos (Tabela 12) caiu de 2 milhões para pouco menos de 1,7 milhão na cidade de São Paulo. Proporcionalmente, deixaram de representar 19% da população em 2000 para pouco mais de 15% em 2008 (Tabela 11). Maior oferta de facilidades, seja por medidas governamentais como o FIES e o Prouni, seja pela ampliação do número de unidades, cursos e vagas pelas IES privadas, podem ter contribuído para manter taxas de crescimento positivo no número de matriculados em São Paulo. Nesse sentido, a redução do valor médio das mensalidades pelas IES privadas (BRAGA, 2005 e TCU, 2009) e os programas FIES e Prouni, do Governo Federal, podem explicar a continuidade do aumento das matrículas totais.

Tabela 12. Evolução quinquenal da população na faixa etária de 15 a 19 e de 20 a 24 na cidade de São Paulo (1980-2000)

Ano	15 a 19 Anos		20 a 24 Anos		População total
	Valor	Prop. da Popul. Total	Valor	Prop. da Popul. Total	
1980	844.824	10,0%	963.102	11,4%	8.475.380
1985	855.542	9,5%	950.874	10,6%	9.004.231
1990	856.127	9,0%	927.668	9,8%	9.512.545
1995	913.983	9,2%	965.702	9,7%	9.952.805
2000	991.896	9,5%	1.022.114	9,8%	10.426.384

Fonte: SEADE (2010)

A despeito da perda de população jovem, na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), onde a capital representa mais da metade da população, a universalização do ensino básico ocorrida em todo o país após a segunda metade da década 1990 se havia iniciado antes. A RMSP só esteve atrás do Distrito Federal em frequência escolar dos 7 aos 14 anos quando comparada a outras regiões metropolitanas agregadas pelo IBGE (Tabela 13).

Tabela 13. Áreas metropolitanas brasileiras – Frequência escolar de pessoas de 7 a 14 anos (%)

UF	Áreas Metropolitanas e Região Integrada de Desenvolvimento (RID)	1991	2000	Var. 1991-2000
BA	Salvador – Bahia	87,1	95,9	10,1%
CE	Fortaleza – Ceará	83,6	95,2	13,8%
DF	RID Distrito Federal e Entorno	92,3	97,6	5,8%
GO	Goiânia – Goiás	88,3	97,0	9,9%
MG	Belo Horizonte – Minas Gerais	90,0	97,3	8,1%
PA	Belém – Pará	89,0	95,6	7,4%
PE	Recife – Pernambuco	86,3	94,8	9,8%
PR	Curitiba – Paraná	87,0	95,6	10,0%
RJ	Rio de Janeiro – Rio de Janeiro	88,7	96,1	8,3%
RS	Porto Alegre – Rio Grande do Sul	89,4	97,0	8,5%
SP	São Paulo – São Paulo	90,1	96,6	7,2%

Fonte: IPEADATA, 2010

Os resultados de 2000 da taxa de frequência escolar dos 7 aos 14 anos entre as regiões metropolitanas demonstra que o crescimento maior ocorreu onde havia menor frequência em 1991: Ceará, Bahia, Paraná e Goiás, nessa ordem.

O resultado em 2000 foi diminuição do desvio-padrão entre as regiões metropolitanas, com São Paulo atingindo 96,6% e ficando pouco acima da média do conjunto de regiões metropolitanas.

Os dados comparativos entre Estados também apontam que São Paulo antecipou e liderou entre todos os demais a taxa de frequência escolar.

Calculada pela proporção da população com 15 a 17 anos ou com mais de oito anos de estudo entre 2003 e 2007, o Estado manteve a primeira posição, saindo de uma taxa de frequência de 68% em 2003 para 72% em 2007 com dados disponíveis (Tabela 14).

Tabela 14. Frequência (%) escolar de alunos de 15 a 17 anos cursando o Ensino Médio ou com mais de oito anos de estudo (2003-2007)

UF	2003	2004	2005	2006	2007	Evolução - UF
AC	47,19	31,20	36,79	47,38	44,72	
AL	16,82	21,87	23,30	26,11	28,09	
AM	37,34	30,82	35,70	38,54	35,94	
AP	38,12	43,17	51,73	50,67	52,99	
BA	26,00	28,67	31,34	33,65	35,68	
CE	31,57	36,03	41,43	45,97	44,60	
DF	57,93	54,12	57,43	58,16	58,85	
ES	49,08	55,64	52,29	57,01	50,67	
GO	46,14	49,04	48,62	53,19	58,89	
MA	23,13	28,23	30,81	34,01	39,39	
MG	48,97	51,51	52,91	52,66	54,15	
MS	47,02	43,67	48,53	47,16	44,26	
MT	42,61	49,20	49,91	51,33	54,21	
PA	28,31	25,12	27,75	30,89	35,74	
PB	21,94	25,29	24,05	31,86	33,97	
PE	29,05	28,76	31,06	34,86	36,12	
PI	26,45	23,71	28,35	34,79	32,49	
PR	59,26	59,17	58,79	57,46	63,01	
RJ	49,37	50,10	49,76	52,42	56,90	
RN	34,61	38,93	41,65	35,34	42,05	
RO	41,26	40,67	38,18	39,81	43,10	
RR	50,85	42,74	48,05	50,32	50,04	
RS	54,28	56,80	54,20	57,06	56,54	
SC	60,64	63,30	68,84	68,06	63,56	
SE	29,87	32,80	27,91	30,80	35,09	
SP	68,06	71,20	71,17	70,73	72,01	
TO	35,90	36,94	39,03	48,26	45,51	

Fonte: IPEDATA, 2010

A Tabela 14 mostrou que, a despeito da diminuição da parcela de jovens de 20 a 24 na cidade de São Paulo, o conjunto de IES públicas e privadas avançou na incorporação de mais alunos, com aumento crescente e superlativo das IES privadas.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) revelou que na RMSP a parcela da população com 15 anos ou mais de idade e que possui mais de 15 anos de escolaridade chegou a 11% em 2008 (PNAD, 2009). No país, essa proporção foi de 7,7%. Com estoque de capital humano de 1,7 milhão de pessoas com mais de 15 anos de escolaridade em 2008 (SEADE, 2000)⁴², a Grande São Paulo tem nas IES privadas o maior gerador de fluxo anual de novos graduados. Em 2008, somente na cidade de São Paulo, as IES particulares diplomaram 72.500 dos 79.000 concluintes do Ensino Superior.

⁴² Censo 2000, do IBGE. Estimativa não mais disponível após setembro de 2010.

São dados certamente positivos mas que recomendam atenção. Dada a grandeza, a relevância, as elevadas expectativas geradas e significativos custos envolvidos de famílias e governos. Gestores e lideranças políticas precisam aprofundar melhor o debate atual sobre a inclusão no Ensino Superior público e sobre a qualidade dos cursos das IES privadas, considerando a demanda do mercado de trabalho. Nesse sentido, o trabalho **Economics in Higher Education** (MUSCHKIN, 1962), produzido por um grupo de economistas de diversas especialidades relacionadas ao mercado de trabalho, formação de capital humano, tendências de médio e longo prazos e formação de expectativas pode ser uma referência importante, sobretudo quando o Brasil atual conta com dados mais vastos para formular estratégias e políticas que os Estados Unidos do começo da década de 1960.

3 COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA DE INDIVÍDUOS PARA O *SURVEY* E PARA OS ESTUDOS DE CASO

Neste capítulo serão apresentados os critérios e fontes dos dados para a composição da amostra, o tratamento dos mesmos dados reunidos dos 52 indivíduos que compõem a amostra, os recursos (softwares) utilizados para cruzamento e análise dos dados e as características básicas dos indivíduos da amostra. Esse descritivo da amostra se faz necessário porque, sendo pequeno o número de indivíduos que a compõe, permitirá ao leitor compreender que, mesmo que não estatisticamente representativa, a amostra se presta para uma investigação exploratória porque cobre as diversidades das características socioeconômicas, de desempenho escolar e do meio da população que se pretende analisar.

A escolha da condição de ter ou não participado de exame vestibular como *proxy* para a busca por Ensino Superior deveu-se a maior objetividade e facilidade para apurar essa informação e também porque no Estado de São Paulo outras formas de ingresso, apesar de crescentes ao longo dos anos sobretudo por programas como o Prouni, representaram apenas 8,8% (INEP/MEC, 2011) do total de formas de acesso ao Ensino Superior. Além disso, apesar de o questionário aplicado aos indivíduos da amostra não conter uma pergunta específica sobre participação em outros tipos de processo seletivo para o ingresso num curso superior, todos os entrevistados por telefone (39) foram, ao final, consultados sobre isso. Nenhum entrevistado que jamais fez vestibular tentou o ingresso no Ensino Superior apenas por processos que não o vestibular.

3.1 Banco de Dados e Softwares Utilizados

Os indivíduos da amostra são parte dos concluintes do Ensino Médio da rede estadual da Capital de São Paulo cujos pais responderam a uma pesquisa amostral e probabilística em 2007. O acesso aos 53 indivíduos encontrados e disponíveis para responder a um *survey* formulado para esse trabalho (anexos 1 e 2) resultou de consultas no banco de dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) para obtenção de números de telefone, notas e frequência às aulas de Língua Portuguesa e Matemática, e do desempenho do indivíduo na avaliação padronizada dos concluintes do Ensino Médio no Saesp. Buscas

posteriores também permitiram juntar os indicadores do desempenho da escola (o Saresp e o Enem) onde os indivíduos concluíram o Ensino Médio.

As etapas da busca das informações dos indivíduos da amostra seguiram a seguinte ordem e respectivos recursos:

- a. Survey: utilizou-se o recurso Google Docs Formulário, adaptado em duas versões, sendo uma (Anexo 1) para autopreenchimento, que resultou catorze respondentes. A segunda versão foi aplicada por entrevistadores, via telefone, com as respostas obtidas lançadas no Google Formulário 2 (Anexo 2), que obteve 39 respostas. Um dos questionários foi posteriormente eliminado, quando se constatou que o respondente havia abandonado o Ensino Médio portanto fora dos critérios e objetivos desse trabalho.
- b. Tabulações foram feitas em Microsoft Excel versão 2010, reunindo no mesmo arquivo dados socioeconômicos do banco de dados da pesquisa de 2007, com os pais desses indivíduos, e os dados obtidos na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e no Ministério da Educação, sobre desempenho acadêmico do indivíduo. A esses dados foram juntados os indicadores de desempenho das escolas onde os alunos concluíram o Ensino Médio e as médias obtidas pelos alunos dessas mesmas escolas que fizeram o Enem 2009.
- c. Ajustes no banco de dados: Ajustes no banco de dados: Ainda em arquivo Excel, foram efetuados cálculos de variáveis não disponíveis para os indivíduos a fim de evitar eliminação de casos de uma amostra pequena.

Foram os seguintes os critérios de ajuste e as variáveis ajustadas:

i) renda em 2007 – sete indivíduos não apresentaram renda domiciliar. As estimativas foram realizadas com base na renda familiar informada no *survey* para o mês de dezembro de 2010 a partir de regressão simples. Cálculos destinados a identificar previsores mais aderentes apontaram que a escolaridade da mãe, com R Quadrado de 0,3, seria a melhor opção. No entanto, porque mais intuitivo, optou-se pela estimação pela renda atual; *ii)* frequência escolar – dois indivíduos não apresentaram esse dado. Como essa variável, por força das regras educacionais, possui pequeno espaço de variação (entre 75% da presença mínima e 100%), optou-se pela média simples aritmética dos demais cinquenta casos; *iii)* Saresp individual do

aluno – dois casos não apresentavam a informação. As estimativas foram por regressão das notas individuais em Língua Portuguesa e Matemática no último ano do Ensino Médio, disponíveis entre os dados obtidos na SEE/SP; iv) médias do Enem da escola em 2009 – em um caso, devido ao número reduzido de participantes no exame (sete), o Inep/MEC não apresentou cálculo da média do Enem da escola. O valor, encontrado por estimativa, foi obtido por regressão com o indicador de desempenho da Escola no Saesp, média de 2007 a 2009.

d. Tratamento estatístico dos dados

Sendo o objetivo principal da pesquisa explorar fatores que expliquem a decisão dos indivíduos pelo ingresso no Ensino Superior, era importante avaliar o maior número possível das variáveis disponíveis, tanto entre aquelas utilizadas em trabalhos anteriores tomados como referência teórica quanto outros, excepcionalmente disponíveis e coerentes com os objetivos do trabalho.

Essas variáveis eram nominais⁴³, ordinais⁴⁴ ou escalares⁴⁵. Muitas não obedeciam ao pressuposto da normalidade das variâncias, o que impediria testes T de Student de forma generalizada. Nestes casos a alternativa recomendada por Prearo (2008) e por Gouvêa, Farina e Varela (2008) seria a adoção do teste não-paramétrico como o de Mann-Whitney (SIEGEL, 2006).

Sendo a variável dependente do tipo binária (*dummy*): com 0 (zero) para indivíduos que nunca participaram de vestibular e 1 (um) para os demais, o modelo de regressão recomendado foi o logístico (*logit*). O software escolhido, SPSS, versão 17, permite especificar o tipo de medida (*measure*) de cada variável, entre as opções intervalar (*scale*), nominal ou ordinal a fim de efetuar os cálculos da regressão distinguindo e tratando devidamente os diferentes tipos de medida.

Com número tão pequeno de indivíduos na amostra e, em contraste, número tão vasto de variáveis preditoras quanto à decisão pelo ingresso no Ensino Superior, foram também realizadas regressões logísticas univariadas entre a variável dependente (*participação ou não em vestibular*) contra cada preditora. O objetivo foi identificar significâncias

⁴³ Como gênero, cor ou situação de emprego.

⁴⁴ Como nível de escolaridade

⁴⁵ Notas de desempenho acadêmico, idade, número de moradores no domicílio

individuais das variáveis, sinais e valores dos coeficientes de variação (*betas*) e razões de chance [$Exp(B)$] capazes de revelar possíveis variáveis alternativas às teóricas. O Anexo 3 apresenta um quadro geral com as regressões logísticas calculadas de um grande número variáveis independentes contra a variável de interesse (*dummy*).

Sendo este um trabalho exploratório nas regressões logísticas múltiplas tanto foram consideradas variáveis que se destacaram pelo nível de significância, valor do coeficiente de variação e razão de chance, quanto das variáveis teóricas de trabalhos tomados em referência.

3.2 Perfil dos Indivíduos da Amostra do *Survey*

Sendo uma *amostra por conveniência*, os 52 indivíduos que a constituíram não necessariamente refletem os parâmetros da população na mesma faixa etária e nível de escolaridade. Apesar de todos terem sido extraídos de uma pesquisa anterior (2007), probabilística, esta seguirá sendo caracterizada como de *conveniência*, porque foram possíveis para o estabelecimento de contato, a partir de números de telefone registrados na pesquisa de 2007 e no banco de dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Assim, os 272 indivíduos da pesquisa de 2007 foram reduzidos a 243, cujos dados documentais e histórico escolar se mostraram disponíveis até o terceiro e último ano do Ensino Médio.

Esse número voltou a decrescer porque apenas 181 deles possuíam dados individuais do exame Saesp, da rede estadual de São Paulo, entre as edições de 2007 a 2009. Uma vez que se tinha em perspectiva contrastar as notas de Língua Portuguesa e Matemática atribuídas aos alunos pelas escolas com as notas obtidas por eles no exame Saesp, aplicado externamente e padronizado para toda a rede, os 181 casos foram reduzidos a 120.

Os 120 indivíduos restantes foram buscados em pelo menos duas tentativas por telefone para os números disponíveis a partir dos questionários da pesquisa anterior e da SEE/SP. Desses, 53 foram alcançados e aceitaram responder ao *survey*.

Um total de 39 indivíduos atendeu respondendo por telefone em contato estabelecido por entrevistadores. Outros catorze indivíduos, também após contato telefônico bem-sucedido, aceitaram responder ao *survey* via internet, por meio do autopreenchimento do

mesmo questionário. O *survey* foi respondido entre o dia 20 de dezembro de 2010 e 19 de janeiro de 2011. Como informado, um dos 53 casos foi depois excluído quando se constatou que o indivíduo havia abandonado o Ensino Médio.

Em todos os casos foi assegurada a privacidade dos dados e o sigilo de todas as informações que pudessem identificar pessoalmente os respondentes.

Eis as características básicas dos 52 casos:

Tabela 15. Gênero

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Feminino	20	38,5	38,5	38,5
Masculino	32	61,5	61,5	100,0
Total	52	100,0	100,0	

Não representativa do universo de matriculados no Ensino Superior em geral no Brasil, uma vez que o sexo feminino detém 54,6% das matrículas no país, a amostra apresentou 32 jovens do sexo masculino (61,5% do total). No entanto, sem que se pretendesse tal coincidência, a proporção dos indivíduos do sexo masculino e feminino que manifestaram ter participado de ao menos um vestibular foi a mesma: metade (50%) de cada grupo.

Tabela 16. Gênero – Participação em vestibular até dez/2010 (*crosstabulation*)

Gênero		Nunca	Ao menos uma vez	Total
Feminino	Contagem	10	10	20
	% dentro do gênero	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro dos participantes vestibular	38,5%	38,5%	38,5%
Masculino	Contagem	16	16	32
	% dentro do gênero	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro dos participantes vestibular	61,5%	61,5%	61,5%
Total	Contagem	26	26	52
	% dentro do Gênero	50,0%	50,0%	100,0%
	dentro dos Participantes vestibular	100,0%	100,0%	100,0%

Diferente do gênero, a amostra refletiu parcialmente a diferença percebida em termos nacionais entre os ocupantes das vagas no Ensino Superior por raça/cor. Os indivíduos entrevistados autodeclarados brancos representaram 54% do total da amostra, mas detiveram 58% do total das iniciativas para a entrada no Ensino Superior por meio de exames vestibulares.

A Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) do IBGE (2010) mostrou que a parcela da população jovem branca no Ensino Superior é o dobro da de negros e pardos.

Tabela 17. Cor da pele: branco (0) não brancos* (1) – participação em vestibular até dez/2010 (*crosstabulation*)

		Nunca	Ao menos 1	Total
Branços	Contagem	13	15	28
	% dentre brancos e não brancos	46,4%	53,6%	100,0%
	%dentro de participação no vestibular	50,0%	57,7%	53,8%
Não Brancos	Contagem	13	11	24
	% dentre brancos e não brancos	54,2%	45,8%	100,0%
	% dentro de participação no vestibular	50,0%	42,3%	46,2%
Total	Contagem	26	26	52
	% dentre brancos e não brancos	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de participação no vestibular	100,0%	100,0%	100,0%

* Por simplificação o valor dessa variável foi tornada binária, entre *brancos*, valor 0 (zero) e *não brancos* valor 1 (um). Não ocorreu caso algum de indígenas ou asiáticos sendo, portanto, o conjunto de indivíduos com o valor 1 constituído por *negros* e *pardos*.

Com 77% dos egressos entrevistados trabalhando, foi possível especular por que, dentre os oito dos 52 indivíduos da amostra que estão matriculados no Ensino Superior, apenas dois não estudam no período noturno: entre os quarenta jovens trabalhadores da amostra, 22 trabalham até quarenta horas por semana.

Tabela 18. Número de horas trabalhadas por semana, em faixas, e total dos que *trabalham* e não

Trabalham	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Até 40	22	42,3	55,0	55,0
De 40 a 60	17	32,7	42,5	97,5
Acima de 60 h	1	1,9	2,5	100,0
Total	40	76,9	100,0	
Não trabalham	System	12	23,1	
Total		52	100,0	

Determinado em valor/hora, os salários dos egressos entrevistados se concentraram na faixa dos 10,00 aos 20,00 reais.

Tabela 19. Renda média estimada por hora em dez/2010, em faixas

Trabalham	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Até \$10	2	3,8	5,0	5,0
Acima de \$10 até \$20	24	46,2	60,0	65,0
Acima de \$20 até \$30	8	15,4	20,0	85,0
Acima de \$30 até \$40	1	1,9	2,5	87,5
Acima de \$40 até \$50	1	1,9	2,5	90,0
Acima de \$50 até \$60	1	1,9	2,5	92,5
Acima de \$60 até \$70	1	1,9	2,5	95,0
Acima de \$70	2	3,8	5,0	100,0
Total	40	76,9	100,0	
Não trabalham	System	12	23,1	
Total		52	100,0	

Tabela 20. Proporção média da renda do egresso em relação à renda total domiciliar

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Valid Até 25% (inclui os que não trabalham)	19	36,5	36,5	36,5
De 25,01% a 50,00%	24	46,2	46,2	82,7
De 50,01% a 75,00%	8	15,4	15,4	98,1
De 75,01% a 100,00%	1	1,9	1,9	100,0
Total	52	100,0	100,0	

Em termos de proporção do total das disponibilidades de renda no domicílio, na maior parte das vezes os rendimentos do trabalho dos egressos se situaram entre 25% e 50% do conjunto da renda da família.

Tabela 21. Frequência de idade

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Valid 17 anos	27	51,9	51,9	51,9
18 anos	20	38,5	38,5	90,4
19 anos	5	9,6	9,6	100,0
Total	52	100,0	100,0	

Em parte refletindo um não balanceamento da amostra⁴⁶ uma vez que concluintes mais recentes do Ensino Médio foram mais fáceis de localizar para esta pesquisa, mas também revelando um efeito de prazo mais longo da adoção da progressão continuada no Ensino Fundamental da rede Estado de São Paulo durante a década de 1990, a diferença de idade entre os concluintes foi relativamente pequena.

Tabela 22. Participação Vestibular – Sim: 1; Não: 0 (2008-2010)

	Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Valid Não	26	50,0	50,0	50,0
Sim	26	50,0	50,0	100,0
Total	52	100,0	100,0	

Como já dito, a amostra apresentou indivíduos na exata proporção entre os que participaram e os que nunca participaram de um exame vestibular por mera casualidade. Este acaso facilitará a compreensão das tabelas cruzadas para os perfis e grupos, conforme será apresentado no próximo capítulo.

⁴⁶ Na amostra, catorze indivíduos (26,9%) concluíram o Ensino Médio em 2007; dezoito (34,6%) concluíram em 2008; e a maioria, vinte indivíduos (38,5%), concluiu em 2009.

Tabela 23. Número de vestibulares prestados em IES Públicas

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Valid	0	44	84,6	84,6	84,6
	1	3	5,8	5,8	90,4
	2	3	5,8	5,8	96,2
	3	1	1,9	1,9	98,1
	4	1	1,9	1,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Apenas um dos indivíduos prestou vestibular para as grandes universidades públicas estaduais. O caso, bastante peculiar, será detalhado entre os seis estudos de caso, ao final deste capítulo. Entre os oito indivíduos que tentaram vaga via vestibular para IES públicas, um tentou em três ocasiões distintas; três tentaram duas vezes; e outros três tentaram uma única vez. Em geral os vestibulares foram para os cursos de três anos das Fatecs, que forma tecnólogos.

Tabela 24. Número de Vestibulares prestados em IES Particulares

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Valid	0	27	51,9	51,9	51,9
	1	19	36,5	36,5	88,5
	2	6	11,5	11,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Refletindo em parte a baixa concorrência pelas vagas para as IES privadas, a maioria (dezenove indivíduos) fez apenas um exame vestibular. Seis indivíduos tentaram em mais de um exame.

Tabela 25. Relação com curso técnico em 2010 (dez. 2010 e jan. 2011)

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Valid	Concluiu	9	17,3	17,3	17,3
	Fazendo	7	13,5	13,5	30,8
	NA	18	34,6	34,6	65,4
	Planeja fazer	18	34,6	34,6	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

NA (Nenhuma das alternativas)

Considerando como cursos técnicos todos aqueles oferecidos pelas Etecs ou escolas técnicas que oferecem cursos práticos profissionais, complementares aos concluintes do Ensino Médio ou realizados em paralelo com o Ensino Médio, foi observado uma proporção importante (9, ou 17% do total) de indivíduos concluintes de cursos técnicos. Um número menor (7, 13%), estão atualmente fazendo um desses cursos e um terço (18) dos

indivíduos revelou planejar fazer curso técnico, mesmo número dos que não manifestaram nenhuma das opções anteriores. A demanda por cursos técnicos não surpreendeu uma vez que na fase das entrevistas não estruturadas e nos encontros em grupos de com alunos terceiranistas no Ensino Médio, foram frequentes os casos de jovens dizendo que ter um diploma técnico depois do Ensino Médio facilitaria seu acesso ao mercado de trabalho e este permitiria tornar viável uma faculdade.⁴⁷

3.3 Amostragem e Estudo de Caso

Utilizando a técnica qualitativa do estudo de caso, pretende-se responder à indagação de *por que razão* (YIN, 2001) egressos do ensino público da rede estadual da cidade de São Paulo interrompem ou prosseguem a vida escolar no Ensino Superior. O estudo aglutinará dados apurados em pesquisa quantitativa em *cross-section*, *survey* e registros acadêmicos oficiais de jovens que entre 2007 e 2010 concluíram o Ensino Médio.

Este é um trabalho exploratório que, na formulação de Stake (2000), pode ser classificado como estudo de caso *coletivo* e visa contribuir tanto com a confirmação de fatores e aspectos estudados em trabalhos anteriores, em diferentes linhas de pesquisa, quanto estar aberto para perceber fatores subjacentes, ainda insuficientemente explorados pela literatura compreensiva do tema, para assim poder contribuir com a construção do conhecimento ao oferecer subsídios para investigações futuras.

Levando em consideração as distintas finalidades, Stake (2000) aponta para a existência de três tipos de estudo de caso: i) *intrínseco*, cujo caso é único e escolhido justo pela particularidade; ii) *instrumental*, porque, ao contrário do intrínseco, permitirá compreender um universo mais amplo, oferecendo oportunidade de ser observados novos aspectos e fatores importantes que poderão ou não servir para generalizações; e iii) *coletivo*, que pode “ser visto como um estudo *instrumental* estendido a vários casos, escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 642).

A pesquisa qualitativa não pode ser classificada numa ordem de menor importância diante da quantitativa. Cesar (2006, p. 2) lembra que “as abordagens qualitativa

⁴⁷ Notas tomadas em depoimentos colhidos em entrevistas não estruturadas individuais, em grupos de discussão, entre setembro de 2008 e abril de 2010, e também em palestras organizadas sobre Ensino Superior em escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, na Diretoria Leste 3, da Capital, entre agosto de 2009 e junho de 2010.

ou quantitativa estão ligadas a escolhas epistemológicas e a diferentes formas de representação da realidade” e, conclui que sendo assim “Não se pode (...) concluir pela supremacia de uma abordagem sobre a outra”.

Considerando a natureza do que foi investigado, as limitações de diversas ordens (incluindo operacionais e orçamentárias), “o conhecimento que se pretende alcançar e a possibilidade de generalização de estudos a partir do método” (CESAR, 2006, p. 1), a investigação qualitativa com o estudo de caso pode representar a melhor ou única forma de, sobretudo nas ciências sociais, compreender fenômenos complexos (YIN, 2010).

Ainda considerando as recomendações de Yin (2010) de que o investigador pode fazer uso de fatos passados para compreender o presente, neste trabalho serão utilizados dados de uma pesquisa empírica anterior, com uma amostra probabilística de pais e responsáveis por alunos de escolas públicas. Também serão juntados para a complementação dos dados sobre os indivíduos os resultados da prova padrão a qual cada um foi submetido no último ano do Ensino Médio bem como a frequência que apresentaram nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática no 3º ano do curso.

Yin (2010) chama de *caso revelador* quando o pesquisador tem à disposição informações e oportunidades únicas ou incomuns de situações e fenômenos de interesse para o conhecimento científico. No presente caso, incomum e oportuno são os dados da situação socioeconômica da família do entrevistado em outubro de 2007, quando as entrevistas domiciliares da pesquisa anterior com pais e alunos das escolas públicas foram realizadas. Os dados do desempenho e frequência escolar, já citados, se *per se* não se configuram como incomuns, resultam em especialmente valiosos para a constituição do conjunto de informações sobre as características dos indivíduos que constituirão os casos a investigar.

Como mostrado no Capítulo 1, apesar de serem variados os trabalhos sobre comportamento (incluindo processos de escolha e decisão) e retornos (públicos e privados) dos investimentos em educação, dentre outros fatores e aspectos, não foram identificados estudos do tipo longitudinal no Brasil que possam subsidiar análises sobre a decisão por mais ou menos escolaridade pelos indivíduos. O trabalho atual, apesar de não poder ser classificado como *longitudinal* clássico⁴⁸, conjuga informações sobre os indivíduos difíceis de ser obtidas em outras circunstâncias, podendo ser considerado como um *caso crítico*, na definição de Yin (2010). A respeito, Alves-Mazzotti (2006) identifica similaridade entre definições feitas por

⁴⁸ Pesquisas longitudinais são aquelas em que o caso estudado, seja ele um indivíduo, uma família ou uma organização, são entrevistados, acompanhados ou observados em mais de uma ocasião, ao longo do tempo, permitindo formar um painel de dados utilizados para avaliar comportamentos, decisões e fatores e variáveis relevantes para determinados objetivos de pesquisa.

Yin (1984) e Stake (2000) (apud ALVEZ-MAZZOTTI, 2006, p. 14): “o estudo de caso exploratório, assim como Yin denomina de *crítico*, são formas de estudo de caso *instrumental* na nomenclatura de Stake”.

As críticas do método do estudo de caso costumam apresentar desconfiças quanto ao valor dos dados, que “podem ser facilmente distorcidos ao bel prazer do pesquisador, para ilustrar questões de maneira mais efetiva”, ou que “os estudos não fornecem base para generalizações científicas”, ou ainda que “estudos de caso demoram muito e acabam gerando inclusão de documentos e relatórios que não permitem objetividade para análise de dados” (CESAR, 2006, p. 1). Alves-Mazzotti (2006) lembra que Yin (1984) não deixou de responder aos argumentos dos críticos e o fez de maneira elegante: “não se pode generalizar a partir de um único caso, também não se pode generalizar com base num único experimento” (YIN, 1984, p. 48-9, apud ALVES-MAZZOTTI, 2006). Chamando de *generalização analítica*, Yin (2010, p. 67) observa que um conjunto particular de resultados pode permitir “proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos”. Citando Yin (1984), Cesar (2006) oferece uma resposta valiosa a essas críticas: “as mesmas questões podem estar presentes em outros métodos de investigação científica se o pesquisador não tiver treino ou as habilidades necessárias para realizar estudos de natureza científica” não sendo assim tais críticas “inerentes ao Método do Estudo de Caso” (2006, p. 3).

Métodos quantitativos e qualitativos estão sujeitos “ao genuíno teste de uma teoria científica” [*tradução livre*], defendidos por Popper (apud THORNTON, 2009). Desde que o pesquisador ofereça explicações e dados claros e pertinentes para permitir o confronto, a revisão e a refutação, tanto um estudo de caso quanto uma investigação quantitativa contribuirão para a construção coletiva do conhecimento de que trata Alves-Mazzotti (2006).

A maior liberdade quanto à abordagem no estudo de caso se deveu às características da própria pesquisa, porque o conhecimento prévio dos dados sobre desempenho escolar, renda familiar, condição de emprego, relacionamento interpessoal e opiniões sobre escolarização, colhidos na pesquisa de 2007 e no *survey* aplicado entre dezembro de 2010 e janeiro de 2011, ofereciam oportunidade para diálogos mais gerais em que fatores e dimensões previstas e não previstas mais facilmente poderiam surgir.

Do ponto de vista da análise quantitativa, o pequeno número de casos (52) e a vasta oferta de variáveis preditoras que poderiam ser submetidas a testes de significância acabaram autorizando procedimentos menos rigorosos para os ajustes no banco de dados, como a estimação de dados faltantes pela média ou por regressões justificáveis. Tais medidas visaram

não reduzir ainda mais o número de casos, de modo a oferecer subsídios para uma ideia de modelos logísticos dada a raridade de trabalhos com o mesmo propósito com acesso a um conjunto de dados tão vasto sobre os indivíduos. Regressões com conjuntos de variáveis explicativas, ainda que não generalizáveis devido ao pequeno tamanho da amostra, serão apresentados no Capítulo 4.

3.4 Os seis entrevistados em estudo de caso

3.4.1 Entrevistado 1

Características e situação do indivíduo

Vestibular (Sim – quantidade/Não)	Não
Condição escolar atual	Técnico em ADM
Condição de trabalho	Desempregado
Gênero	Masculino
Cor	Branca
Idade atual	19
Ano em que concluiu o Ensino Médio	2008
Idade (em meses) que concluiu o EM	211,2
Ranking no desempenho do Saesp LP	13°
Ranking no desempenho do Saesp Mat	5°
Nota de LP no 3° ano do EM	6
Nota de Mat no 3° ano do EM	8
Frequência média (LP e Mat) no 3° ano EM	93,50%
Ranking Saesp Médio da escola	7°
Ranking Enem 2009 – Média Geral da escola	14°
Escolaridade do pai em anos	9
Escolaridade da mãe em anos	11
Renda domiciliar (2010)	1.500
Renda domiciliar <i>per capita</i> (2010)	500
Renda domiciliar <i>per capita</i> (2007, corrigida)	178
Escala de autoestima de Rosenberg (1965)	27 (6°)

Quadro 1. Características e situação do entrevistado 1

Com o nível de autoestima⁴⁹ mais baixo entre os seis entrevistados, este jovem pareceu representar um exemplo de potencial não aproveitado. Suas notas em Matemática no exame

⁴⁹ Escala de autoestima de Rosenberg 91965 ou Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), é uma medida amplamente aceita e utilizada em trabalhos do campo da Psicologia e das Ciências Sociais destinada a avaliar,

Saresp, a quinta melhor entre os 52 indivíduos que responderam ao *survey*, não é coerente com a situação escolar atual: jamais havia participado de exame vestibular até a data da pesquisa. Seu desempenho e facilidade em Matemática, apesar da nota apenas boa (8) no 3º ano do Ensino Médio, são reforçados pelo que ele próprio narrou:

Eu tenho uma facilidade muito grande em Matemática, sempre me dei muito bem em Matemática. A grande maioria das pessoas tem dificuldade. Até a professora me utilizava para ajudar os próprios alunos. Pedia que eu orientasse e que ensinasse os alunos na sala. Eu acabava sendo um auxiliar da professora.

Assimetria de informação, baixas expectativas, falta de orientação e sobrevalorização do potencial dos cursos técnicos de curta duração (de dezoito meses) oferecidos pelo Estado parecem ter-se somados e podem explicar a interrupção da escolarização do jovem.

Um drama familiar sofrido e narrado pela mãe – um acidente de trabalho que a deixou dez meses impedida de trabalhar como caixa em um “sacolão de hortifrúti”, segundo o jovem, não justificou a interrupção dos estudos. O agravante do drama decorreu da burocracia e possível insensibilidade da perícia médica do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS). Durante oito dos dez meses sem poder trabalhar, a mãe ficou sem nenhuma renda. Segundo narrou a mãe, adiamentos seguidos e nunca justificados da data da perícia aconteceram por cinco vezes, sempre que comparecia na hora, data e local agendados pelo INSS. “Algumas vezes disseram que era por causa da greve”, a mãe apontou.

A separação dos pais, ocorrida ao final da convalescença da mãe, também poderia ter sido apontada como justificativa para a situação escolar pelo jovem. Perguntado, ele ressalta que “não” e esclareceu:

(...) foi um momento complicado. Foi um momento que a minha tia e o meu tio ajudaram a gente. Naquele momento eu já estava trabalhando no Banco do Brasil e meu irmão já tinha começado lá na Camicado. Quer dizer que a minha tia ajudando, ainda tinha um valor que dava para sustentar o básico, dava para ter uma condição de vida básica naquele momento.

por níveis de concordância e discordância para dez afirmações, o sentimento pessoal do indivíduo consigo mesmo (ROMANO, NEGREIROS; MARTINS, 2007).

O tio e a tia em questão eram aposentados. Assim, de maneira muito indireta, o INSS acabou representando alguma segurança para a família. Esse casal de tios não tinha filhos, e o fato de contar com renda estável da aposentadoria, mesmo que com valores modestos, pode indicar para a existência de uma variável latente em favor de melhor escolarização, como será visto com o Entrevistado 2, a seguir. Segundo o Entrevistado 1, o fato de não mais ter conseguido emprego depois que concluiu o período de estágio no Banco do Brasil, mesmo “enviando pra todo mundo o currículo onde consta o curso de ADM que fez”, voltou a despertar a necessidade da solidariedade dos tios:

estava precisando ajudar em casa, e, como essas experiências [de trabalho] não deram certo, eu conversei com a minha tia. Ela falou: “é melhor você fazer uma faculdade. Você tendo uma formação é mais fácil ter um emprego mais estável do que você conseguir um emprego sem uma formação”. Aí eu comecei a pensar mais, de dezembro para cá, eu pensei em vestibular.

O *ex-monitor* de Matemática no Ensino Médio foi pela primeira vez também estimulado para o vestibular por uma propaganda na televisão. O que lhe chamou a atenção foi a expressão *vestibular social* narrada por um ator conhecido no comercial televisivo de dezesseis segundos que dizia “(...) você escolhe seu curso na melhor faculdade com bolsas de estudo com até 100% de desconto. Inscreva-se já pela internet. São mais de quarenta cursos nas mais renomadas faculdades” (ANET, 2010).

A Associação Nacional de Educação Tecnológica (Anet), aparentemente detentora do tal *vestibular social* e o site correspondente (www.vestibularsocial.com.br) para onde eram direcionados os interessados pelo conteúdo do comercial, relacionava a Faculdade e Colégio Drummond e a Faculdade João XXIII entre os ofertantes de cursos com o *benefício*. Segundo o regulamento, as bolsas variam entre 10% e 100% dependendo da pontuação dos candidatos no vestibular (mínimo de 26 pontos e máximo de 100 pontos). As regras estabeleciam também que os descontos decresceriam em 10% a cada semestre, e atrasos no pagamento ou reprovação em uma única disciplina representariam perda da bolsa.

Instado pela urgência do desemprego e apoiado pelos tios, o jovem esperava ter um bom desempenho no exame para conseguir os 100%. Perguntado sobre o que faria caso não alcançasse a integralidade do benefício, não pareceu ter refletido sobre essa possibilidade e as consequências no orçamento doméstico. Respondeu que seu limite de comprometimento

mensal seria de cerca de 200,00 reais. Um site (www.vestibularsocial.com.br) sobre as bolsas do vestibular social apontava que o valor integral do curso escolhido pelo jovem seria de 729,42 reais em 2011.

O processo de escolha do curso em si se mostrou algo anacrônico. Possuindo em casa computador com acesso à internet, o jovem disse ter procurado por informações no MEC sobre a qualidade dos cursos oferecidos pela Drummond na unidade Tatuapé, a mais próxima de sua casa. Disse que o conceito 5 aparecia ao lado de Educação Física, e assim definiu o curso que faria.

Durante a entrevista com o jovem, foi-lhe disponibilizado um computador com acesso à internet e lhe foi pedido que mostrasse como procurou por informação sobre a qualidade dos cursos de Ensino Superior. Teve facilidade para ir até o site do MEC mas levou três minutos para achar onde buscaria a informação das IES e cursos. Localizou a faculdade e o curso, mas não pode resgatar onde havia visto o *elevado* conceito do curso.

De fato, tão anacrônica quanto a forma de escolha do curso superior pelo entrevistado parece ser o sistema de pontuação e conceituação do MEC. Uma explicação possível para o que parece ter sido um equívoco é a possibilidade de o jovem ter identificado o valor de 5 do Conceito Institucional (CI) de 2010 da faculdade e confundido com o Índice Geral de Cursos (IGC), este na realidade de apenas 2 para um valor máximo de 5.

A subjetividade e a complexidade dos cálculos desses dois indicadores pelos avaliadores externos do MEC (RIBEIRO, SANTOS; 2004) parecem tornar o acesso, uso e disseminação difíceis justamente para os mais interessados usuários: os candidatos aos cursos. O jovem entrevistado disse estranhar que a informação obtida antes não correspondia com a verificada durante a entrevista.

Perguntado se havia prestado algum exame do Enem no ano final do Ensino Médio, confirmou que sim. Lembrou que havia “acertado mais 75% de prova”, o que seria “um bom desempenho”.

E para que fez o Enem?

Eu fiz o Enem como experiência, para testar os meus conhecimentos, se eu precisava estudar mais para prestar um vestibular, para ter uma condição maior. Aí, no caso, quando eu terminei o Ensino Médio, aí surgiu uma oportunidade de fazer o técnico, técnico em ADM, por isso eu não prestei um vestibular.

E você sabia o que era o Prouni? *É uma prova. Eu não sei muita coisa. É uma prova que visa às pessoas de baixa renda. Que tem condições mais precárias e que, dependendo do desempenho dela, que vai prestar uma provinha, vai ganhar um tipo de bolsa que pode ser até 100%.*

Então seria para você?

Seria para mim? No caso, sim. Como a minha mãe explicou, no momento é só ela que está trabalhando lá em casa e o meu irmão, ele está trabalhando como menor aprendiz, mas é um salário muito baixo, de 300 e poucos reais, o Programa Menor Aprendiz não chega a ser um salário mínimo, aí no caso seria para mim, sim.

Questionado se, caso não existisse o “curso técnico de ADM”, que o irmão recomendou, ele iria prestar o vestibular, respondeu que *poderia ter tentado, seria uma alternativa, mas naquele momento eu achei melhor fazer primeiro o técnico... Era gratuito. É estadual. Uma escola que pertence ao governo. Prestei [o vestibulinho] em janeiro mesmo [de 2008, no ano seguinte ao que concluiu o Ensino Médio]. Passei e comecei em fevereiro.*

O jovem disse ter tido boa experiência do curso técnico de dezoito meses que fez:

Não foca a parte teórica. É mais a parte prática. Nós montamos uma empresa fictícia, uma escola de música. Com capital, marketing, contabilidade, parte financeira. Fizemos progressão de dez anos, como seria o crescimento, como cresceríamos. Nós escolhemos um local que pudesse ser adequado... A sala tinha quarenta alunos. No segundo semestre caiu para vinte ou 25 alunos. Aí dividiu em grupos, cada grupo representava um setor. Eu fiquei na parte financeira. Financeira e contabilidade. Muito interessante. Foi bem produtivo.

A situação atual de desemprego do entrevistado contrasta com a última avaliação, de que o curso “foi bem produtivo”. De fato, entre os 52 indivíduos da amostra e tendo como variáveis de resposta “0” para nenhum vestibular e “1” (regressão logística) para qualquer número de vestibulares prestados, verificou-se que, com significância de 0,28, ter um curso técnico concluído apresenta relação inversa quanto a busca por Ensino Superior (*beta* calculado de -0,833). O mais surpreendente é que uma regressão (também logística) entre ter

ou não um curso técnico concluído e a situação de emprego, apesar de revelar baixa significância estatística (0,659), também apresentou relação negativa no coeficiente de variação (*beta* de -0,417).

As relações inversas contrapõem-se ao mesmo tempo com o discurso governamental do Estado de São Paulo e dos jovens e famílias quanto à ampliação das oportunidades no mercado de trabalho supostamente propiciadas por esses cursos. Trevisan e Veloso (2007), investigando as políticas públicas de formação de mão-de-obra em duas unidades escolares geridas pelo Centro Paula Souza em São Paulo, por coincidência tinha dentre uma delas a escola onde o entrevistado fez “o curso de ADM”: a Escola Técnica Estadual Martin Luther King, no Tatuapé, Zona Leste de São Paulo.

Os autores encontraram evidências de que empresas com potencial para contratar formados em cursos técnicos oferecidos por essas escolas na realidade apresentam comportamento que fragiliza os argumentos do governo quanto aos benefícios dos cursos “com os bancos eletrônicos de currículos alcançando prioridade ante a oferta da clientela da escola técnica”. (TREVISAN, VELOSO, 2007)

Considerando que a rede pública estadual de ensino de São Paulo investe 18 bilhões de reais por ano para atender cerca de 5 milhões de crianças e jovens em todo o Estado e que a esse valor médio e ao longo dos onze anos da Educação Básica obrigatória um aluno custe 39.600 reais, uma pergunta que surge é por que o Entrevistado 1, pelo desempenho entre os cinco melhores em meio a 52 alunos, não fora buscado pelas universidades públicas estaduais?

Problemas de assimetria de informação são frequentes na escolha de indivíduos ao final do Ensino Médio em diferentes países, comprometendo a capacidade das (melhores) universidades de atrair os melhores e mais capazes indivíduos para o corpo discente, ou de universidades e faculdades menos destacadas de atrair para as vagas subsidiadas pelo poder público alunos que desconsideram o Ensino Superior quando concluem o Ensino Médio.

Nos Estados Unidos, duas iniciativas, ambas no Texas, visaram minimizar o problema. A comunidade de San Marco, que em 2002 observou que apenas 23% dos concluintes do Ensino Médio buscavam o Ensino Superior na faculdade comunitária local ou qualquer outra, inovou criando uma condição para que jovens e famílias, quando da matrícula no Ensino Médio, assumissem o compromisso de participar do processo de ingresso na faculdade comunitária local ao final do Ensino Médio. Esta era condição indispensável para efetivação da matrícula na escola (THALER, SUSTEIN; 2008, p. 124).

A Universidade do Texas (Austin), uma das oito maiores do mundo, criou uma regra simples para assegurar que atrairia os melhores alunos, de escolas públicas ou privadas, para as vagas: todos os 10% melhores de quaisquer escolas teriam vaga garantida na universidade (BARONI, 2010).

Cabe indagar se carta-convite ou pré-inscrição automática dos melhores alunos das escolas públicas em São Paulo para participação de exames vestibulares ou processos seletivos para as melhores IES poderiam ser uma alternativa para minimizar situações em que jovens como o Entrevistado 1 cometessem equívocos que os afastassem de escolhas melhores para eles mesmos e para a sociedade.

3.4.2 Entrevistado 2

Características e situação do indivíduo.

Vestibular (“Sim/quantidade” ou “Não”)	Sim/3 Públicas: Medicina: Unicamp; Direito: USP; e História: Unesp.
Condição escolar atual	2º. Ano Direito (Mackenzie), com bolsa 100% do Proni
Condição de trabalho	Empregado
Gênero	Masculino
Cor	Não branca
Idade atual	19
Ano em que concluiu o Ensino Médio	2008
Idade (em meses) que concluiu o EM	213,4
Ranking no desempenho do Saresp LP	1º
Ranking no desempenho do Saresp Mat	17º
Nota de LP no 3º ano do EM	8
Nota de Mat no 3º ano do EM	9
Frequência média (LP e Mat) no 3º ano EM	90%
Ranking Saresp Médio da escola	9º
Ranking Enem 2009 – Média Geral da escola	37º
Escolaridade do pai em anos	11
Escolaridade da mãe em anos	7
Renda domiciliar (2010)	2000
Renda domiciliar <i>per capita</i> (2010)	500
Renda domiciliar <i>per capita</i> (2007, corrigido)	234
Escala de autoestima de Rosenberg (1965)	35 (2º)

Quadro 2. Características e situação do Entrevistado 2

Um dos entrevistados com o maior discernimento acerca das políticas públicas relacionadas ao Ensino Superior, aponta o pai como a pessoa com maior influência sobre as próprias decisões relacionadas a escolarização. O pai, funcionário público de cargo e salário modesto na subprefeitura da Lapa, pode representar um perfil e possível variável não identificada na literatura sobre o tema: a estabilidade do emprego e da renda ser tão ou mais importante que o *quantum* da renda para afetar decisões pelo Ensino Superior. Independente do curso, o pai “tinha o sonho que eu fizesse uma faculdade”, lembrou.

O pai, agente de apoio como Ensino Médio completo, e a mãe, dona de casa que não completou o Fundamental, dialogam bastante com o entrevistado e com a filha mais nova. As aspirações do jovem são bastante elevadas e o sentimento de autoconfiança demonstrado durante a entrevista ao falar do presente e do futuro é coerente com a posição relativa na escala de autoestima: segundo lugar entre os seis entrevistados.

Aparentemente, alguma sorte foi juntada ao apoio e diálogo constante que este atual estudante de Direito sempre teve da família. Sua escola, a nona em desempenho do Saesp e apenas a 37^a nas médias gerais do Enem, estava na área de atuação de uma organização não governamental, a Acaia Sagarana, que oferece cursinho preparatório comunitário. O sonho de ser advogado ou médico foi reforçado durante o cursinho. A certeza de ser um dos melhores era tanta que se recusou a participar da concorrência numa etapa complementar do cursinho que oferecia bolsa integral para um ano de preparatório vestibular com a rede Anglo, parceira do Acaia, que oferecia aulas durante doze horas por dia. “*Não queria ficar mais um ano só naquilo*”, disse. Mas acrescentou com a única situação de aparente insegurança demonstrada: “*Um dos professores veio me perguntar: ‘E se você não passar em nada? O que vai fazer?’ Daí fiquei muito preocupado*”.

Percebendo na ocasião o possível erro de estratégia, especialmente porque os cursos que tinha em mente e as universidades em que tentaria uma vaga seriam mais concorridos que os cursos superiores que os colegas diziam que fariam (“*Farmácia, Filosofia, História, Biologia, Matemática. O pessoal queria fazer um curso mais de base. Matérias para dar aula*”), decidiu se inscrever também para História na Unesp. Disse que essa opção surgiu porque gostava muito de história e que um excelente professor do cursinho o deixou fascinado pela matéria:

Eu tive um professor de história, chamado Daniel, ele é... tremendamente bom. Ainda dá aula lá... Eu[pensei] quero fazer Medicina, Direito, então vou tentar também História, por

via das dúvidas. Talvez seja um curso mais fácil de passar; se eu não acabar passando em Direito ou Medicina pode ser um curso que eu posso tentar também, por ser uma coisa que eu gosto, uma coisa que eu me identificaria. No final do ano eu fiz as provas. Fiz vestibular na USP, na Unicamp. Na Unesp eu fiz para História. E fiz o Enem para passar no Prouni e tal. E eu cheguei a passar em História na Unesp.

Tendo passado na Unesp e sem conhecer ainda os resultado da USP (Direito), da Unicamp (Medicina) ou da seleção do Prouni, para a Universidade Mackenzie (Direito), o sucesso na estadual situada em Franca representaria uma satisfação apenas parcial e um custo adicional para a família. O entrevistado disse ter conversado com o pai, que não só o apoiou como fez questão de ir junto a Franca, cidade distante 400 quilômetros da capital, para a formalização da matrícula. Perguntado sobre como a família havia planejado fazer frente às despesas que o aluno teria com moradia, alimentação e deslocamento, demonstrou dominar detalhes sobre as facilidades oferecidas aos estudantes, raro entre egressos de escolas públicas:

Meu pai queria alugar uma casa ou um apartamento para mim. Eu falei: “Não. Deixa que eu moro no alojamento da faculdade mesmo. Não tem problema”. Aí eu sabia que nos primeiros meses não ia ser muito fácil. Ia depender do meu pai mandar dinheiro para mim.

Onde iriam cortar despesas? *“Eu não sei, mas acho que nas contas de água, luz, telefone. Ia gastar menos também nas compras básicas. Não ia gastar tanto com besteira.”* Entre os entrevistados nessa fase da pesquisa e antes, durante encontros com grupos de estudantes de Ensino Médio em escolas públicas da capital entre 2009 e 2010, nenhum caso foi encontrado com esse nível de informação. O jovem disse que soube a respeito com o pessoal do cursinho e com o que buscou pela internet.

Sobre as impressões que teve dos vestibulares da USP e da Unicamp, e da prova do Enem e de seu potencial de sucesso ou fracasso, falou:

(...) eu fui muito mal. Eu acho que o vestibular da USP seria para quem está fazendo um cursinho muito mais intensivo, que é o que eu faria se fosse para o Anglo. Eu achei um vestibular extremamente difícil de fazer. E cansativo também. Eu não sei se ainda é, mas acho que são noventa questões, e é extremamente complicado. Na época que eu fiz a

Unicamp ainda era prova objetiva. A prova da Unicamp eu achei mais fácil, só que para a Unicamp eu tinha me inscrito em Medicina e aí eu não fui muito bem, apesar de ter achado bem mais fácil. O Enem, no meu ano, não achei difícil. Teve muita gente do meu cursinho que me falou que tinha ido mal, que não tinha gostado. Eu fui um dos alunos do cursinho que foi muito bem no Enem. Acertei 75% da prova. E aí eu agradei a Deus.

Se não tivesse passado em nenhuma das instituições, deduziu que “*ia estar perdendo um ano da vida*”, mostrando um sentimento de urgência percebido em vários dos concluintes do Ensino Médio que manifestam vontade de fazer o Ensino Superior nas escolas públicas de São Paulo.

No mesmo dia em que ele o pai voltaram de Franca, soube que conseguira a bolsa Prouni para a Universidade Mackenzie. “*Bolsa de 100%*”, frisou. Se tivesse obtido sucesso em Direito na USP e em Medicina na Unicamp, contou que teria escolhido o primeiro curso: “*Eu tinha uma tabelinha de prioridade: Direito. Eu faria assim, se passasse nesses três cursos, a prioridade era Direito, e depois Medicina e História*”.

Sobre parentes com curso superior tinha alguma lembrança vaga de uma prima desconhecida, residente no Piauí, Estado natal do pai, “*formada em alguma coisa*”.

A inclinação para o Direito parecia, ao próprio entrevistado, um caminho natural. Disse que os professores e colegas sempre lhe faziam perceber o gosto por se envolver em debates durante as aulas – “*coisa de advogado*”. O gosto pela literatura policial, “*especialmente Agatha Christie e Sidney Sheldon*”, apurou essa característica e o ajudou na escolha por Direito. Os autores nacionais que leu e mais gostou, “*apesar de antes ter pensado que era chato*”, foram Érico Veríssimo, que lhe deu “*vontade de conhecer o Rio Grande do Sul*”, e Graciliano Ramos, por **Vidas Secas**. Uma obra que leu “*por obrigação*” e acabou gostando foi **Memórias de um Sargento de Milícias**, de Manuel Antônio de Almeida. Sobre Machado de Assis, respondeu com linguagem esmerada: “*O grande trunfo dele, na época, era exatamente ter essa linguagem universal. Por isso que é um escritor bastante conhecido*”.

Trabalhando numa prestadora de serviço dentro da universidade em regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), recebe 1.000 reais por uma jornada integral diária. Sobre o salário que poderá ganhar quando concluir o curso, sabe que terá de, no começo, se contentar com pouco: “*1.500 a 2.000 reais por mês*”. E, talvez, antes disso, tenha de fazer estágio e ganhar menos que o salário atual na universidade: “*Na faixa de uns 800 a 1.000 reais*”. Disse ter ouvido falar que um advogado com cinco anos de experiência pode ganhar

entre 10.000 e 15.000 reais, apesar de crer que *“com cinco anos de experiência não vou estar ainda experiente”*. E depois de mais experiência? *“Quando eu tiver meus 40, 45 anos, quero estar teoricamente aposentado. Não precisarei mais me preocupar de trabalhar, trabalhar, trabalhar para poder me sustentar [...] Aí vou fazer Medicina.”*

Na universidade, revelou ter se integrado facilmente com os colegas, *“principalmente por estudar à noite”*, mesmo tendo mais da metade dos colegas com situação de renda melhor que a sua. Visto como *“inteligente pelos amigos”* do Ensino Médio, qualifica-se como mediano no Ensino Superior: *“Acho que, de setenta alunos que tem na sala, devo estar por volta dos vinte ou trinta melhores”*. Afirmou que seu ritmo de vida em termos de horas de estudo diminuiu muito em relação às *“duas ou três horas por dia”* do tempo do Ensino Médio. Agora é isso por semana. *“Mas eu presto muita atenção nas aulas e aproveito pra ler no ônibus o que os professores passam.”*

Sobre as aspirações que percebia nos colegas do Ensino Médio, disse que *“os alunos eram o problema. (...) Vem de casa a questão da educação. E as pessoas não iam pra escola pra estudar. Iam pra bagunçar”*. Motivo pra isso? *“Acho que a religião influencia.”* O entrevistado e a família são evangélicos. *“Na igreja você aprende a ter respeito. Aprende a calar a boca.”* Mesmo tendo caracterizado a ex-escola como boa, lembrou que *“tinha professores que não se importavam com a bagunça e simplesmente passavam a lição na lousa. (...). Tanto faz como tanto fez se você escreve ou não”*. Acredita que na escola de Ensino Médio, com 33 alunos, dez a quinze estejam atualmente fazendo alguma faculdade: *“A escola estimulava isso”*. Os dados da proporção de alunos no 3º ano da escola que em 2009 fez o Enem ficou pouco acima da média da amostra: 28%. O Entrevistado 2 credita ao papel de alguns professores o fato de vários ex-colegas de escola estarem hoje no Ensino Superior.

Caso se tivesse formado antes da existência do Prouni e dos benefícios que o programa lhe proporciona, mostrou que teria outras opções: *“(...) tem todas essas faculdades que oferecem bolsa... Então acho que eu tentaria uma bolsa da faculdade”*. E, se necessário, disse que *“tomaria crédito educativo”*. Ficaria com algum peso na consciência se tivesse se tornado dependente da família na hipótese de ter ido estudar em Franca? *“Na minha cabeça... é que todo sacrifício em prol da educação vai acabar valendo a pena. E eu recompensaria meus pais [no futuro].”* O que terão de diferente seus futuros filhos pensando naquele horizonte dos 40 aos 45 anos, quando ganharia *“acima de 20.000”*? *“Terão mais tempo para esporte e lazer. Eu não tenho isso”*. A última aspiração é reveladora do processo de demandas

crecentes entre as novas gerações. A manifestação ofereceu um momento de abertura quando o entrevistado acabou revelando, por meio do que projetava para os filhos, algo de que sentia falta: tempo de lazer. Provavelmente para o pai, que jamais teve a chance de estudar que o entrevistado está tendo, a falta de lazer é ignorada ou, caso conhecida, minimizada.

3.4.3 Entrevistado 3

Características e situação do indivíduo

Vestibular (“Sim/quantidade” ou “Não”)	Não
Condição escolar atual	
Condição de trabalho	Empregado
Gênero	Masculino
Cor	Branca
Idade atual	22
Ano em que concluiu o Ensino Médio	2007
Idade (em meses) que concluiu o EM	227,38
Ranking no desempenho do Saresp LP	51°
Ranking no desempenho do Saresp Mat	1°
Nota de LP no 3° ano do EM	6
Nota de Mat no 3° ano do EM	6
Frequência média (LP e Mat) no 3° ano EM	87%
Ranking Saresp Médio da escola	14°
Ranking Enem 2009 – Média Geral da escola	10°
Escolaridade do pai em anos	NA
Escolaridade da mãe em anos	12
Renda domiciliar (2010)	6000
Renda domiciliar <i>per capita</i> (2010)	1500
Renda domiciliar <i>per capita</i> (2007, corrigido)	492
Escala de autoestima de Rosenberg (1965)	31 (4°)

Quadro 3. Características e situação do Entrevistado 3

O tipo de trabalho açodado deste entrevistado, num comércio varejista conhecido como “R\$ 1,99” da família, foi de acordo com ele o que impediu uma entrevista pessoal. Por telefone o jovem respondeu atenciosamente às perguntas, algumas vezes interrompendo para perguntar sobre dúvidas que tinha e que acreditava que o entrevistador tivesse domínio. O mais velho dos entrevistados, este jovem foi escolhido por uma curiosidade: apresentou o melhor desempenho em Matemática no Saresp de toda a amostra e jamais tentou um

vestibular ou o ingresso numa universidade por qualquer outro processo. Qual curso tinha vontade de fazer? “*Programação de jogos eletrônicos*”, respondeu convicto. Disse já ter feito “*algumas coisas*” com pessoas que conheceu em feiras de que participou. Porém, nunca foi além disso para saber onde existe o curso correspondente ao que gostaria de fazer. Minimizou o desempenho acadêmico em Matemática e, pela baixa frequência (87%), demonstrou ter feito o suficiente “*pra passar*” em Língua Portuguesa, cujos resultados do Saesp contrastam com os de Matemática. Foi apenas o 51º na matéria.

Onde busca informação sobre a oferta de cursos pelos quais tem interesse? “*Leio algumas revistas sobre jogos.*” Sabe de alguma escola que ofereça o que quer fazer? “*Só a Saga*”, uma rede de escolas com cursos (não regulamentados pelo Ministério da Cultura) de computação gráfica. Não conseguiu apontar para nenhuma IES onde cursos próximos semelhantes a esse são oferecidos. Revelou que no momento eram outras suas preocupações: “*A loja tá dando muito pouco. Estou vendo se dá pra abrir algum outro negócio que dê mais.*” Mas ainda não conversou a respeito com a família. A renda pessoal e familiar varia bastante de um mês para o outro, e foi incapaz de dizer se o valor informado da renda familiar em 2010 era bruto ou líquido. Se era retirada ou lucro. Pela mesma razão, também não conseguiu dizer quanto ganha pessoalmente por mês.

Perguntado se havia chegado a conversar com professores sobre Ensino Superior e o curso que tinha em mente, respondeu que nunca. Aparentemente, sua relação com a escola fora de grande distanciamento. Suas faltas em Língua Portuguesa e o tipo de fonte de renda da família podem explicar essa relação. O entrevistado também revelou um problema recorrente nas escolas públicas: o *bullying* sofrido pelos melhores alunos. Como os colegas enxergavam sua facilidade para tirar boas notas? “*Acho que eles não sabiam disso.*” E os professores não o elogiavam de público quando entregavam as notas? “*De vez em quando. Mas eu ficava na minha.*” Sempre foi assim? “*Eu era muito CDF até a 8ª série, mas depois vi que não valia a pena. Era muito deboche. Depois fiquei mais relaxado. Tirava pra passar.*” Como eram os deboches dos colegas? “*Logo no Ensino Médio. Uns falavam: ‘[ele] quer se aproveitar’; outros: ‘[ele] quer ser assim...’.*” Em seguida, emendou arrependido: “*Mas hoje eu vejo que teria valido a pena estudar mais*”.

Sobre as matérias e professores de que mais gostou: Física: “*Cheguei a ficar com 10*”. Matemática no 3º ano: “*A professora ensinava bem*”. Além de História, principalmente “*no 1º e no 3º ano*”.

Sobre a diferença entre o desempenho pessoal no Saresp de Matemática e Português: “*Eu acho que não estava com paciência*”.

O elevado desempenho desse entrevistado em Matemática sugere que, dentre as políticas públicas de atração ao Ensino Superior aos estudantes das escolas públicas mais qualificados, alternativas deveriam ser pensadas. O fato de ser o próprio governo do Estado o responsável pela aplicação do exame do Saresp permitiria que os resultados pudessem ser utilizados para algum acompanhamento ou a emissão de carta-convite para que jovens como este, de elevado potencial, sejam convidados a participar de processos seletivos diferenciados.

Quanto acha que ganha um profissional que desenvolve games? “*Depende. Eu não sei não. Mas acho que dá pra ganhar acima de 100.000 reais por mês.*”

É possível chegar a isso? “*Sim. Se eu for atrás*”, respondeu sem muita convicção.

3.4.4 Entrevistado 4

Características e situação do indivíduo

Vestibular (“Sim/quantidade” ou “Não”)	Sim/1
Condição escolar atual	3º ano Adm/S Judas
Condição de trabalho	Empregado
Gênero	Feminino
Cor	Branca
Idade atual	19
Ano em que concluiu o Ensino Médio	2008
Idade (em meses) que concluiu o EM	210,41
Ranking no desempenho do Saresp LP	8º
Ranking no desempenho do Saresp Mat	2º
Nota de LP no 3º ano do EM	9
Nota de Mat no 3º ano do EM	9
Frequência média (LP e Mat) no 3º ano EM	92,50%
Ranking Saresp Médio da escola	22º
Ranking Enem 2009 – Média Geral da escola	20º
Escolaridade do pai em anos	4
Escolaridade da mãe em anos	4
Renda domiciliar (2010)	8.000
Renda domiciliar <i>per capita</i> (2010)	2000
Renda domiciliar <i>per capita</i> (2007, corrigido)	296 (subvalor)
Escala de autoestima de Rosenberg (1965)	36 (1º)

Quadro 4. Características e situação do Entrevistado 4

Destaque pelo desempenho médio (Língua Portuguesa e Matemática) no Saesp, esta jovem foi entrevistada no intervalo do almoço nas imediações de uma subsidiária de uma grande empresa alemã onde estagia. Perguntada de início como explicava o salto na renda da família entre a pesquisa de 2007 e a mais recente: *“Minha mãe, sempre desconfiada, só pode ter informado a menos do que ganhávamos”*.

Trata-se de um exemplo de família que, apesar da baixa escolaridade do pai e da mãe, ambos com apenas o primeiro ciclo do Fundamental completo, apresentavam renda das mais elevadas na amostra.

Antes de se decidir pela Universidade São Judas, pensou em fazer Administração *“na PUC ou no Mackenzie”*. *“Na FGV é um sonho, mas a minha pós eu vou fazer lá. Se Deus quiser”*.

Porque não PUC ou Mackenzie e por que de noite? *“Achei um abuso para o meu pai. Eu não estava trabalhando ainda. Comecei depois da faculdade. Eu ia ter a mensalidade, material, transporte, alimentação. Achei muita coisa.”* O pai queria que ela estudasse de manhã, mas a estudante insistiu que não, porque queria trabalhar. Do contrário, *“só se fosse uma USP”*.

A renda da família em 2007 poderia garantir os estudos no Ensino Médio numa escola particular, o que, pelo desempenho da entrevistada, poderia colocá-la em condição competitiva por uma vaga na USP. Por que não aconteceu?

Um primo meu, próximo, estudou a vida inteira em escola particular e hoje faz universidade particular. A gente acha isso um absurdo(...). Nunca pensei que a USP seria pra mim. Nem pros meus pais, apesar de acharem que sou inteligente. Mas isso nunca passou pela cabeça da gente. Eu nunca nem sonhei em estudar na USP (...). Como eu nunca falei sobre algum sonho assim pros meus pais, acho que eles resolveram me deixar na escola pública mesmo.

A escola da entrevistada apresentou uma posição apenas mediana no Saesp e na média do Enem, o que foi condizente com a percepção que tinha essa ex-aluna:

O ensino foi caindo com o passar do tempo. Quando entrei lá, na 5ª série, tinha fila para conseguir vaga. Eu não precisei porque conheço gente que trabalha lá. Hoje não é mais

assim. Professores que não eram tão bons, mas que tinham muito tempo de casa, nunca iam sair da escola, essas coisas.

Teve algum apoio ou instrução de gente da escola para pensar sobre Ensino Superior?

Nisso eu não posso reclamar da escola. No 3º ano teve um projeto chamado Universidades, com todos os terceiros, que eles dividem em grupos e distribuem cursos que os grupos devem pesquisar para apresentar para todo mundo. Salário inicial, quanto é o vestibular. Onde tem o curso. A data dos vestibulares. O grupo precisa ir a no mínimo cinco universidades para pesquisar. Tem grupo que leva pessoas dessas universidades pra falar. Eles incentivam muito para os alunos continuarem. Mas poucos continuaram.

As iniciativas da escola de fato repercutiram numa das mais elevadas proporções de participantes do Enem entre todos os terceiranistas do Ensino Médio: 39%. Segundo a entrevistada, se o número de pessoas atualmente fazendo faculdade é mais baixo do que ela imaginaria ser, pelo menos a participação em exames vestibulares ela disse saber que muita gente prestou. *“Muita gente ficou sem tentar porque sabia que não ia ter condições de pagar. Tenho um amigo nessa situação.”* E o Prouni? *“Não adianta se não conseguiu uma nota boa no Enem.”* A entrevistada conseguiu bom desempenho no exame, mas, devido à renda da família, não lhe foi concedida a bolsa.

Qual o perfil de quem fez o Enem na sua turma e de quem não fez?

(...) prestou Enem (...) quem queria fazer faculdade. Quem não tinha dinheiro ou quem ‘não vai dar’, nem perdeu o domingo para ir prestar. Não foram mesmo. Eu fico muito triste quando vejo uma pessoa com 18 anos não ir para a universidade. Me dá uma tristeza no coração. Por diversos pontos hoje o governo facilita. Você tem o Fies, tem o Prouni, você tem bolsa da universidade mesmo. Vai cantar na faculdade. Vai jogar bola. Vai jogar vôlei. Vai atrás de estudar. Está difícil? Aí a gente conversava, comentava que dava para ir, que tinha bolsa e tudo mais. Mas tinha gente que só pensava em trabalhar, em ganhar dinheiro.

Qual a razão para que alguns pensem diferente de você sobre Ensino Superior e o quanto tem da família nisso?

Talvez seja a criação, eu não sei. Como eu falei, o meu pai, por ele nunca ter conseguido estudar, ele priorizou os estudos na minha vida, não que ele me fale: “Você tem que fazer”, “tem que passar”. Não. Mas, se eu não fizesse faculdade, ele ia fazer eu cursar. Ele ia botar na minha cabeça a vontade de fazer. Graças a Deus eu não passei por isso. Eu quis estudar, ele não precisou me forçar. Ele me incentivou; só que, querendo ou não querendo, ele paga a minha universidade; a bolsa-auxílio do meu estágio dá para pagar. Mas ele falou que queria pagar a minha faculdade.

O pai da entrevistada é um vendedor de ferramentas. O salário básico é modesto (700,00 reais), mas a comissão é elevada e *“ele sabe vender”*. Para ela, a família *“vive bem. Não esbanja dinheiro, mas vive bem. As contas nunca estão atrasadas”*. A pressão para o Ensino Superior da filha vinda de pais com escolaridade tão baixa parece ajudar a explicar por que, em contraste com o que era esperado pelas referências teóricas, a escolaridade dos pais mostrou ser uma variável pouco importante para justificar a busca pelo Ensino Superior nas regressões efetuadas, como será visto no próximo capítulo.

Talvez o Brasil, onde mobilidades sociais por fatores que não apenas escolaridade têm permitido sucesso profissional, pais que experimentem tal sucesso podem pressionar e estimular mais intensamente a escolarização dos filhos a partir da ideia de que *“meus filhos terão o que eu nunca pude ter”*.

A entrevistada fez um dos cursos técnicos, de dezoito meses, oferecidos pelo governo do Estado em paralelo com o curso regular de Ensino Médio. Fez secretariado. Disse que o primeiro emprego só foi possível por conta desse curso. Respondendo sobre o que aprendeu de mais útil no curso, esclareceu que sabia que não queria trabalhar como secretária, mas que as aulas de Matemática Financeira ajudaram a entender melhor o mundo do trabalho. Segundo ela, isso foi *“importante quando não tinha noção nenhuma”*. Assim como o primeiro entrevistado, que disse que aprendeu muito fazendo o TCC, essa jovem destacou que o TCC do curso técnico, apesar de ser *“uma coisa ruim, não é impossível de fazer”* e que aprendera muito.

Qual disciplina gostava mais no Médio e, agora, cursando Administração na São Judas?

Matemática. Ajudou que a professora tenha sido tão boa. Não dava sono. Agora tenho uma matéria que é Matemática Financeira mas não tem esse nome. O professor é carrasco, mas eu consegui me desenvolver bem. Estatística também é legal.

Diferente do primeiro entrevistado, para esta jovem o curso técnico era claramente tomado para estabelecer pontes secundárias, uma vez que tinha clara na mente a decisão para o Ensino Superior e o curso que queria fazer. O primeiro entrevistado estabeleceu uma expectativa que o curso lhe garantiria um emprego estável e que, só então, pensaria num curso superior. No entanto, também para esta estagiária, as urgências do tempo parecem se impor a quaisquer outros critérios. Quando falou sobre planos profissionais nos próximos meses, uma vez que estagia numa grande empresa, deixou transparecer fortes preocupações:

Eu até ficaria dois anos arriscando, porque a empresa realmente é boa, a minha bolsa é boa, o ambiente agradável. Só que eu acho complicado ficar mais um ano se não forem me efetivar. No último ano da faculdade eu não consigo mais estágio. É muito difícil, porque eu vou ter seis meses só. Uma empresa não consegue treinar na função de estagiário nesse tempo. É impossível. Estou há quase um ano na empresa e eu aprendo coisas aqui. Se elas (as duas chefes) vão me efetivar, eu fico, senão eu vou ter que voltar a mandar currículo.

Quanto imagina ganhar logo depois de formada e depois de cinco anos de formada?

“Uns 2.300 reais. Depois de cinco anos, já terei uma pós-graduação. Meu pai acha 5.000 reais pouco. Eu acho que seria bom. Mas isso não é a minha prioridade. Quero ter a minha casinha, viver bem, casar, ter filhos. E quero conseguir ter um tempo pra mim também. Eu não vou ser aquela executiva que não vou ter tempo pra mim.

3.4.5 Entrevistado 5

Características e situação do indivíduo

Vestibular (“Sim/quantidade” ou “Não”)	Sim/1
Condição escolar atual	Concluiu Filosofia/S Judas
Condição de trabalho	Empregado
Gênero	Masculino
Cor	Branca
Idade atual	22
Ano em que concluiu o Ensino Médio	2007
Idade (em meses) que concluiu o EM	216,13
Ranking no desempenho do Saresp LP	50°
Ranking no desempenho do Saresp Mat	47°
Nota de LP no 3° ano do EM	5
Nota de Mat no 3° ano do EM	6
Frequência média (LP e Mat) no 3° ano EM	88,50%
Ranking Saresp Médio da escola	8°
Ranking Enem 2009 – Média Geral da escola	3°
Escolaridade do pai em anos	12
Escolaridade da mãe em anos	8
Renda domiciliar (2010)	1500
Renda domiciliar <i>per capita</i> (2010)	375
Renda domiciliar <i>per capita</i> (2007, corrigido)	415
Escala de autoestima de Rosenberg (1965)	33 (3°)

Quadro 5. Características e situação do Entrevistado 5

Único que concluiu curso superior – Filosofia – da amostra, o Entrevistado 5 mostrou-se surpreendentemente aberto em assuntos como consumo de drogas, mas, em geral, foi sempre muito superficial respondendo às perguntas com citações de Nietzsche, Schopenhauer e outros autores que conheceu durante a faculdade. Inúmeras vezes sua opinião só era revelada após insistência e repetições das perguntas.

As notas muito baixas em Língua Portuguesa e Matemática no último ano do Ensino Médio e no Saresp foram assim comentadas por ele: “*eu não sei como eu passei. (...) É o mistério da nota*”. Especulando mais sobre o que fez com que passasse, disse que decorreu da “*chegada da nova diretora. Acho que ela queria se ver livre da gente no novo ano. Então, melhor era passar todo mundo*”. A suposição do entrevistado pareceu corroborada com o que de fato aconteceu com a escola nos anos seguintes: quando o indicador de desempenho da escola foi de 2,65, e o fluxo de alunos com aprovação alcançou 0,84. Nos anos seguintes,

quando a escola foi melhorando o desempenho para 2,96 em 2008 e 3,91 em 2009, curiosamente o indicador de fluxo foi declinante: caiu para 0,78 em 2008 e 0,76 em 2009.

Falando acerca da frequência nas aulas, o entrevistado acabou ajudando a compreender por que essa variável teve tão baixa significância estatística quando regredida em relação à variável de interesse da pesquisa: *“Eu não ia mesmo nas aulas. Ficava na rua com todo mundo, zoneando na porta. Coisa de quem não tem o que fazer mesmo. A gente ia pro barzinho perto. Ficava lá tomando cerveja. Fumava unzinho. Acho que não assisti nem à metade [das aulas]”*. Nos registros da Secretaria de Educação para o 3º ano do Ensino Médio, apesar da frequência em Língua Portuguesa do entrevistado ter sido uma das menores, com 84%, ficou 9 pontos percentuais acima do piso abaixo do qual a retenção é recomendada: 75%. Em Matemática, a frequência registrada foi surpreendentemente ainda maior: 93%. Caso fosse melhor registrada, a variável frequência poderia se tornar uma das variáveis de desempenho importante do aluno. Na amostra deste trabalho, ela mostrou baixa significância e coeficientes de variação próximos de zero.

Dizendo que a banda de música na qual cantava era *“a única coisa que levava a sério”* durante os anos finais do Ensino Médio, relatou que foi uma situação muito tensa que o acabou conduzindo para o curso de Filosofia. No 2º ano, foi acusado *“injustamente”* por outros alunos de estar traficando drogas no banheiro da escola. Um dos professores, Raul, de Filosofia, matéria que só teria no ano seguinte, foi muito enérgico e exigiu expulsão da escola. *“Acho que rolou um a sintonia errada.”* O desfecho acabou sendo positivo:

A gente teve uma longa conversa sentados lá na sala dele. No final das contas eu não fui expulso e, no outro ano, ele me deu aula de Filosofia. (...) Aquele homem consegue conversar sobre diversas coisas. Consegue ter uma visão mais ampla do mundo, e essa visão do mundo é que me fez abrir a cabeça; (fazer Filosofia)] era uma ideia bem remota. Um adolescente quer muitas coisas, muita festa, muita balada, e a ideia de faculdade então era pra lá. Eu queria ter um emprego primeiro.

Ao ser indagado se teria sido a primeira vez que teve uma conversa mais longa com um professor, revelou uma situação comum que mostra o distanciamento crescente entre alunos e professores à medida que a escolaridade aumenta no Ensino Fundamental:

No Ensino Fundamental eu tinha aproveitamento de 100% na escola. A gente desenvolvia trabalhos. A gente até desenvolveu trabalho comunitário sobre a dengue, essas

coisas. Então o relacionamento que eu tive com os professores quando eu era criança foi muito bom. Direção, coordenadores, tudo foi muito bom, mas aí, depois, quando você vai crescendo.

Trabalhava na época? *“Auxiliar administrativo numa empresa de locação de barraca. Era para ter meu dinheiro.”* Ajudava nas despesas da família? *“Não. É porque, se fosse ajudar, meus irmãos iam ter de ajudar também”.*

Prática comum entre estudantes do Ensino Médio público na capital, o entrevistado disse que iniciou o 1º ano no período diurno e mudou para o noturno a partir do 2º. Sobre a impressão de estudar nos dois turnos e sobre algum suporte recebido da escola acerca de faculdade e Ensino Superior, observou:

(...) acho que o período da noite era mais complicado. No período da manhã, quando eu estudei, tinha preparação, pré-curso. O Anglo eu acho que já passou por lá distribuindo caderno de estudos. Talvez tenha tido algo de faculdade, mas eu não me recordo muito bem. Eu acho que a maioria era só sobre curso preparatório, mas os caras comentavam sobre isso. (...) Acho que eu só decidi fazer Filosofia porque, tendo a banda, pelo menos eu ficaria um pouco mais inteligente. Eu não tinha mais nada pra fazer. Faria isso ou música. Aí pensei, vou fazer música e não vou ganhar dinheiro. Vou ser um frustrado.

Como escolheu a IES e como foi o aproveitamento do curso?

Meu primo, formado em Filosofia, me deu um toque sobre onde era bom Filosofia onde eu moro, na Zona Leste. Ele falou: “Na São Judas, que é conceito 5 no Enade, e os professores são todos doutores. E lá você vai estudar mesmo”. Meu 1º semestre na faculdade teve aproveitamento de 2. Minha maior nota foi 6. Mas então, no 2º semestre, tive de me redobrar em mil e passei em todas. Foram os toques de uma ex-namorada. Ela estudava Administração na Unip de Pinheiros. Era bancária. Ela me alertava pra vida. A maioria (das mulheres) tentava. Mas ela conseguiu.

Pós? Ou o que vem agora pela frente? *“Mestrado. Vou tentar na Unifesp, que é federal. Na São Judas tem e é bom, mas ela oferece um desconto ridículo. Na graduação fiquei em 81º lugar. Então não tive bolsa e tive que pagar 50%”. Detalhando sobre o que fará*

em 2011, explicou que completará a licenciatura, ao custo de cerca de 440,00 reais por mês. Mas fará isso “*pensando em dar aulas para o Ensino Médio*”. Projetando a própria história nos futuros alunos que terá, disse qual seria a bandeira como professor: “*Eu quero ajudar a salvar uns desiludidos*”. E deu a receita sobre como fará isso:

A questão é o respeito. O professor de antes, que impunha respeito, que bate no aluno, nunca mais vai voltar. Mas tem de existir aquele professor que senta e conversa. Que pergunta: “qual é o seu problema? Você está tendo algum problema com essa escola ou com a minha aula?” (...) Tem que lidar com o aluno como pessoa, como cidadão. É o relacionamento mútuo. O Raul era surpreendente. Ele tinha uma conexão. Ela levantava uma coisa na sala que fazia todo mundo parar e prestar atenção. Era a oratória. Era o dom dele.

3.4.6 Entrevistado 6

Características e situação do indivíduo

Vestibular (“Sim/quantidade” ou “Não”)	Sim/4 Públ (Tecnólogo)
Condição escolar atual	Tentará o 5º vestibular: Pavimentação
Condição de trabalho	Empregado
Gênero	Masculino
Cor	Não branca
Idade atual	20
Ano em que concluiu o Ensino Médio	2007
Idade (em meses) que concluiu o EM	211,82
Ranking no desempenho do Saesp LP	39º
Ranking no desempenho do Saesp Mat	32º
Nota de LP no 3º ano do EM	7
Nota de Mat no 3º ano do EM	5
Frequência média (LP e Mat) no 3º ano EM	92,50%
Ranking Saesp Médio da escola	5º
Ranking Enem 2009 – Média Geral da escola	1º
Escolaridade do pai em anos	8
Escolaridade da mãe em anos	4
Renda domiciliar (2010)	2.500
Renda domiciliar <i>per capita</i> (2010)	625
Renda domiciliar <i>per capita</i> (2007, corrigido)	595
Escala de autoestima de Rosenberg (1965)	29 (5º)

Quadro 6. Características e situação do Entrevistado 6

Este entrevistado foi escolhido para o estudo de caso pela peculiar característica de ter feito quatro exames vestibulares e sempre em instituições públicas. Trabalhador assíduo, só pode ser alcançado para entrevista numa padaria próxima ao trabalho, depois do expediente. Tentou vagas em unidades do Senai (Vila Mariana e Ary Torres), Fatec (no Centro) e o curso da EGV (de Eletrônica). O último esforço infrutífero foi numa Fatec, para o curso de Pavimentação. De gestos e fala muito comedidos, o jovem se mostrou pouco à vontade para falar sobre a situação escolar atual e os recorrentes esforços para conseguir uma vaga num curso superior em instituição pública. Talvez a pontuação de autoestima ajude a explicar-lhe o comportamento: apresentou o quinto nível mais baixo no indicador de autoestima entre os seis casos tomados em estudo de caso.

O primeiro vestibular em que participou, no Senai, a concorrência para o que queria – Redes de Comunicação – segundo ele *“era mais difícil, com 4,5 candidatos por vaga”*. O segundo, também no Senai, foi para o mesmo curso que fez o irmão: Eletrônica, que teve *“acho que 2,3 ou 3 candidatos por vaga”*. Na disputa pelo curso que tem buscado ultimamente, Pavimentação, oferecido pela Fatec, a concorrência é a mais alta: 7,0 por vaga no noturno.

Alegou que parte das dificuldades no concurso é porque *“faltou professor de Português e de Química no 2º ano”* do Ensino Médio. Ficou *“praticamente um ano todo sem aula de Inglês porque a professora ia muito raramente”*. Achou as aulas de Psicologia inúteis: *“A professora chegava na sala de aula e pedia para abrir um livro, pra ler e resumir. E só.”* A falta de professores, sobretudo para dar disciplinas da área de exatas, vem sendo um desafio para todas as escolas da rede pública de São Paulo.

Falta de professores, sobretudo de Química, Física e Matemática, fato agravado pela isonomia salarial, que impede que maiores salários retenham e atraiam professores dessas áreas para as escolas públicas, e inchaço curricular do Ensino Médio com disciplinas das mais variadas são recorrentes nas escolas públicas. Curiosamente, dentre as 51 escolas da amostra de 52 alunos, este entrevistado apresentou o quinto melhor desempenho médio do Saesp e a mais elevada nota no Enem 2009, com média geral de 588,46 ante a média de 533,67 das demais. A nota relativa de redação, com 649,04 para a média de 579,21 do conjunto de 51 escolas, contribuiu para a primeira posição na média geral. A escola também se destacou pela proporção de participantes no Enem, com 37% do total ante a proporção média de 25%.

No caso deste jovem, as notas de Língua Portuguesa (7) e de Matemática (5) no 3º ano e o desempenho pessoal no Saesp, numa posição apenas mediana nas duas áreas avaliadas,

mostram que seu sucesso nos processos seletivos para uma vaga com alguma concorrência seguirá difícil.

A expectativa de salário caso se formasse em Pavimentação hoje? *“Não sei. Acho que uns 2.500 reais. Por isso, se eu não voltar a conseguir, desistir eu não vou”*, disse.

Alternativas para conseguir uma vaga por meio de outros sistemas como do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), cujas inscrições haviam sido oficialmente abertas no dia anterior à entrevista (18 de janeiro) para vagas para as IES federais: *“Tenho tentado, mas o sistema só dá sobrecarregado”*.

O entrevistado demonstrou pouca inclinação para efetivamente aproveitar uma vaga numa instituição federal caso tivesse sido aprovado numa cidade que não São Paulo, demonstrando que o Sisu poderá ter impacto pequeno para alunos egressos de escolas públicas da cidade, uma vez que o número de vagas federais na região é bastante modesto: *“terei que ver. Mas acho que tenho que procurar as opções por aqui mesmo”*.

4 RESULTADOS DA AMOSTRA

O propósito central deste trabalho, buscando contribuir para a compreensão da decisão dos concluintes do Ensino Médio das escolas da rede estadual paulistanas em prosseguir a escolarização no Ensino Superior, implicou a análise de uma lista de variáveis entre algumas das apontadas pela literatura (renda, escolaridade dos pais, desempenho acadêmico, qualidade da escola) e outras derivadas de fontes primárias de pesquisas de campo, observações de campo e coleção de relatos com jovens que entre 2007 e 2009 encerraram o Ensino Médio. Neste capítulo serão apresentados os principais contrastes entre os dois grupos: os que haviam feito ao menos um processo vestibular, codificados com o valor “1”, e aqueles que jamais participaram de exame vestibular, aos quais foi atribuído o valor “0”. A mostra de 52 indivíduos apresentou, por acaso, 50% em cada um dos dois grupos. A simples inscrição para um vestibular não foi considerada como grupo 1. Era necessária a efetiva participação num exame vestibular quando do primeiro contato, para a entrevista por telefone ou para autopreenchimento do survey.

Tabelas apresentando as diversas características entre os dois grupos (os que fizeram vestibular e os que não fizeram vestibular), a seguir, permitirão identificar diferenças nas médias, medianas e desvios-padrão entre os dois grupos em variáveis e dimensões distintas como qualidade da escola de Ensino Médio na qual concluíram o Ensino Médio, desempenho escolar no Ensino Médio do aluno e perfil familiar e sócio econômico do entrevistado. Da teoria e literatura tomadas em referência, serão testadas combinações de variáveis no intuito de oferecer um modelo, não generalizável devido ao pequeno tamanho da amostra, sobre fatores influentes para a decisão dos indivíduos pelo ingresso no Ensino Superior.

4.1 Variáveis Relacionadas a Família e Bem-Estar

4.1.1 Tamanho das Famílias

Brazer e David (1962, p. 27) – ordenando variáveis pelos coeficientes de variação (*beta*), independente do sinal, e níveis de significância⁵⁰ em uma amostra com 2.696 famílias de baixa renda no território norte-americano em 1960, regredidas contra o número

⁵⁰ Ao nível de 0,05.

médio de ciclos de escolarização completados pelos filhos que haviam concluído a escolaridade básica – verificaram que a escolaridade dos chefes das famílias (primeiro no ranking, com *beta* de 0,374 e significância – F-ratio: 28,02) e a diferença entre a escolaridade do chefe e do cônjuge (beta de 0,187 e F-ratio: 8,00) lideravam o ranking. Após a ocupação do chefe (*beta* de 0,153), em terceiro apareceu o número de filhos (*beta* de 0,122). A pesquisa amostral tinha como hipótese que famílias com mais filhos ou maiores apresentariam maior dificuldade para garantir maior nível de escolarização dos filhos.

A amostra com egressos das escolas públicas de São Paulo neste trabalho apresentou relação inversa entre tamanhos das famílias e busca pelo Ensino Superior, aparentemente confirmando os achados da amostra realizada nos Estados Unidos, analisados por Brazer e David (1962).

Judith Blake (1989, *apud* MARTELETO, 2002, p. 160) apontou para a “hipótese da diluição dos recursos” o que verificou num estudo empírico. Para ela, “maior número de irmãos diminuiria o tempo e os recursos dos pais investidos em cada filho. A diminuição desses recursos financeiros e de apoio pessoal para cada filho influenciaria negativamente o seu desenvolvimento, incluindo seu desempenho educacional”.

Tabela 26. Número de pessoas morando no mesmo domicílio (2007 e 2010)

		Count	Mean	Median	Standard deviation	Minimum	Maximum	Percentile 25	Percentile 75
Pessoas no domicílio em 2007	0	26	4,58	4	1,42	2	9	4	5
	1	26	4,38	4	0,7	3	6	4	5
	Total	52	4,48	4	1,11	2	9	4	5
Pessoas no domicílio em 2010	0	26	4,65	4	2,5	2	15	3	5
	1	26	4	4	0,89	2	6	4	4
	Total	52	4,33	4	1,89	2	15	4	5

* Participação no Vestibular 0: Nunca; 1: Participou (até dez/2010)

A família de indivíduos tomados na amostra que participaram de vestibular tanto em 2007 quanto em 2010 apresentava médias menores, respectivamente 4,38 e 4,00, que as demais, com 4,58 e depois 4,65 (2010). No entanto, como se pode observar nos máximos da mesma tabela, uma única família, dentro do grupo “0”, mostrou-se muito influente afetando sobremaneira a média.

A família, que em 2007 possuía nove integrantes, saltou para quinze pessoas no mesmo domicílio em 2010. Excluída esta família, as novas médias tornaram os dois grupos

mais parecidos. Em 2007, o tamanho médio das famílias do grupo que não fez vestibular foi de 4,40, portanto próximo dos 4,38 do grupo “1”, e caiu para 4,24 em 2010. Um teste t para amostras em par revelou que no patamar de 5% as mudanças na média nos dois grupos não foram significantes (valor-p 0,446). A conclusão é que o tamanho das famílias não parece ser variável relevante para explicar a decisão dos indivíduos egressos do ensino público de entrar no Ensino Superior na capital de São Paulo. Uma regressão logística univariada exclusivamente para o tamanho das famílias em 2010 mostrou baixo poder de significância (0,249), porém, em linha com a pesquisa nos Estados Unidos em 1960 (BRAZER; DAVID, 1962), o sinal do beta foi negativo (-0,239) e o Exp (B), que representa as razões de chance, porque menor que 1 (0,787), apontam que domicílios com mais pessoas reduzem a probabilidade dos filhos ingressar no Ensino Superior.

4.1.2 Escolaridade dos Pais

Brazer e David (1962, p. 22), para as famílias de baixa renda nos Estados Unidos de 1960, e Emílio, Belluzzo Jr e Alves (2004), para o Brasil (Pnad 1999 e dados dos inscritos na Fuvest 2000), mediram, respectivamente, o coeficiente de variação da maior escolaridade dos filhos e as chances de sucesso no exame vestibular para uma vaga na Universidade de São Paulo. Os dois trabalhos convergem na direção da transferência de escolaridade dos pais para os filhos. Emílio, Belluzzo Jr e Alves estimaram *beta* de 0,105 e 0,206, no patamar de confiança de 0,05, respectivamente para pais e mães com Ensino Superior completo ou pós-graduação entre os candidatos que obtêm mais chances de sucesso vestibular para um dos cursos da USP. Estes autores alertam que, como não tinham à disposição a renda das famílias cujos filhos se haviam candidatado a uma vaga na USP, “a educação dos pais pode estar captando parte dos efeitos da variável renda”.

Para Brazer e David (1962, p. 27), o ranking apresentado para um grupo de variáveis explicativas para a maior escolarização apontou como primeiro lugar a escolaridade do chefe.

Baseado nos trabalhos citados tem-se como pressuposto a existência de uma relação direta e positiva entre a escolaridade dos pais e das mães. Entre os indivíduos tomados em amostra neste trabalho, tanto pais quanto mães apresentaram de fato escolaridade maior no grupo “1”.

Tabela 27. Escolaridade dos Pais (2007)

		Count	Mean	Median	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Percentile 25	Percentile 75
Escolaridade em anos do pai	0	26	6,1	4,5	4,0	0,0	15,0	4,0	9,0
	1	26	7,8	8,0	4,1	0,0	15,0	4,0	11,0
	Total	52	7,0	7,0	4,1	0,0	15,0	4,0	11,0
Escolaridade em anos da mãe	0	26	5,9	4,0	4,3	0,0	17,0	2,5	10,0
	1	26	7,1	7,0	2,4	3,0	11,0	5,0	8,0
	Total	52	6,5	6,5	3,5	0,0	17,0	4,0	9,0
Escolaridade média em anos do pai e da mãe	0	26	5,6	4,0	4,0	0,0	15,0	3,0	9,0
	1	26	7,4	7,5	2,8	3,0	13,0	5,5	9,0
	Total	52	6,5	6,0	3,6	0,0	15,0	3,8	9,0

*Participação no vestibular: 0 = nunca; 1 = participou (até dez/2010)

A diferença de 1,7 ano na escolaridade média dos pais e de 1,2 na das mães aponta para uma aderência da amostra aos achados dos autores citados. Os valores mínimos encontrados, com valor de “0”, mostram a existência de pais e mães analfabetos nos dois grupos. Curiosamente, na escolaridade máxima, o grupo “0” ou apresentou valor idêntico para os pais (quinze anos de escolaridade) ou superior (dezessete anos contra onze) no caso das mães.

A significância estatística revelada pela regressão logística da variável média de anos de escolaridade de pai e mãe (média simples) em relação às variáveis *dummies* 1 e 0 para ter ou não participado de concurso vestibular foi de 0,066, com coeficiente de variação de 0,157 e razão de chance de 1,17. As regressões com escolaridade específica das mães (significância de 0,186 e coeficiente de variação de 0,104) e dos pais (0,224 e 0,105, respectivamente) podem ter menor poder de explicação que a escolaridade média pelo critério adotado para extrair as médias em domicílios monoparentais. Neste caso, o valor existente, de pai ou de mãe, foi repetido no valor médio de escolaridade, abrindo assim maiores possibilidades de variação nas médias, que de fato mostram 5,6 na média do grupo “0” e 7,4 no grupo “1”.

Uma vez que o pequeno tamanho da amostra reduz o grau de liberdade restringindo o número de variáveis explicativas a compor o modelo logístico, dar-se-á preferência para a média de escolaridade de pai e mãe às variáveis específicas de cada um.

4.1.3 Domicílios Mono ou Biparentais

Um *survey* conduzido por Mueller e Cooper (1986, p. 169-76) para saber a condição no início da idade adulta de pessoas de 19 a 34 anos em cidades do Meio Oeste dos EUA mostrou que os que haviam feito parte de família monoparental (sobretudo de mãe solteira) apresentavam menor nível de escolaridade e tinham profissões e renda mais modestas.

O Centro Nacional para Pesquisas Educacionais – *National Center for Education Statistics* – dos Estados Unidos iniciou em 1988 coletas de dados de uma amostra de estudantes a fim de acompanhar-lhes o desempenho acadêmico controlando pelas escolas que estudavam o perfil das famílias. Chamado, no início, de *National Education Longitudinal Study* (Nells), depois simplesmente de *Educational Longitudinal Study* (ELS), essa série de pesquisas longitudinais tem permitido que pesquisadores de diferentes áreas examinem relações e fatores que explicam o sucesso no desempenho escolar. Investigando uma dessas amostras com alunos no 10º ano – equivalente ao início do Ensino Médio no Brasil –, Pong (1998) observou que os estudantes com famílias monoparentais apresentavam níveis mais baixos em Matemática e Leitura que os de famílias com a presença do pai e da mãe, mesmo controlando pelas características demográficas e antecedentes familiares. No entanto, neste mesmo trabalho a autora procurou por fatores que pudessem funcionar como compensatórios para essa defasagem. E encontrou evidências de que famílias monoparentais podem compensar essa defasagem por meio de relações sociais fortes. O achado de Pong recomenda que variáveis binárias como a mono ou biparentalidade dos domicílios sejam testadas junto com outras variáveis para a formulação de modelo que possa explicar a decisão dos indivíduos pelo ingresso no Ensino Superior.

Em 2007, a maior parte dos 52 indivíduos da amostra desta dissertação vivia em domicílio biparental (42 indivíduos ou 81% do total). No grupo, a proporção dos que jamais haviam feito um vestibular até dezembro de 2010 foi de 43% contra 80% do grupo cujas famílias em 2007 eram monoparentais. Ou, dito de outra forma, apenas 20% dos jovens de famílias monoparentais participaram de um vestibular.

Alves (2011), comparando dados da Pnad de 1996 e 2006, mostrou que entre os arranjos familiares no Brasil tem crescido de 14,94% para 17,17% a proporção de domicílios monoparentais no país, e aqueles chefiados por mulher representavam 88,8% em 2006. Santos (2008, p. 69-71), estudando de maneira comparada autonomia e dependência entre famílias monoparentais, relativizou a ideia de pauperização ou vulnerabilidade da mulher sem cônjuge

chefiando família. Para ele, é discutível a causalidade entre pobreza e situação conjugal. No entanto, o mesmo autor defende que, no conjunto, fatores como perfil do emprego e papel ocupado em relação aos filhos por mulher sozinha chefiando domicílio afetam-lhe a renda e, por consequência, a capacidade de prover melhor escolarização para os filhos (SANTOS, 2008, p. 270).

A fim de verificar de maneira preliminar alguma significância estatística, o sinal e o valor do coeficiente de variação, foi realizada uma regressão logística univariada dessa característica contra a variável de interesse. Como esperado, o resultado foi de coeficiente de variação positivo, com o valor (*beta*) de 1,674 e significância de 0,049. Na amostra, apenas duas (20%) das dez famílias monoparentais eram chefiadas pelo pai.

4.1.4 Presença de Computador e Internet em Casa em 2007

Com os dados do exame do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2003, Menezes-Filho (2008) avaliou o desempenho de alunos de escolas públicas e privadas de todo o Brasil. O autor encontrou um coeficiente de variação positivo que considerou baixo – apenas 0,03 – entre o número de computadores na escola e o desempenho escolar. No entanto, no mesmo trabalho, ressaltou o valor para o desempenho escolar a presença de computador em casa (*idem*, p. 2):

Os exercícios econométricos mostram que as variáveis que mais explicam o desempenho escolar são as características familiares e do aluno, tais como educação da mãe, cor, atraso escolar e reprovação prévia, número de livros, presença de computador em casa e trabalho fora de casa.

Assim como outros aparelhos e serviços, o Brasil em 2007 se encontrava em pleno ciclo de expansão do número de computadores e de acessos residenciais à internet. Na pesquisa com os pais, em 2007, 32 dos 52 domicílios já contavam com esse recurso. A penetração da internet era mais modesta, com 23 domicílios contando com o serviço.

Tabela 28. Posse de Computador e Acesso a Internet no Domicílio em 2007

		Participação em vestibular		
		Nunca	Sim	% Participação em vestibular
Internet em casa em 2007	Não	17	12	41%
	Sim	9	14	61%
Computador funcionando em 2007	Não	13	7	35%
	Sim	13	19	59%

Uma regressão logística contra essa variável mostrou significância estatística (0,091) e coeficiente de variação de 0,999. O acesso à internet mostrou poder explicativo menor (significância de 0,166) e coeficiente de variação de 0,790.⁵¹

4.1.5 Renda Familiar e Familiar *per capita*

Apenas a sétima variável no ordenamento feito por Brazer e David (1962) para explicar a escolaridade dos filhos, em valor do coeficiente de variação (beta: 0,098) e nível de significância (F ratio: 1,54), a renda das famílias da amostra de ex-alunos das escolas públicas apresentaram aderência com os sinais da pesquisa norte-americana.

Tabela 29. Renda Domiciliar e *per capita* em 2007 (corrigida) e 2010 dos indivíduos da amostra

		Count	Mean	Median	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Percentile 25	Percentile 75
Renda domiciliar out/2007 (corrigida Dez/10)	0	26	\$1.558	\$1.416	\$1.073	\$249	\$4.917	\$711	\$1.872
	1	26	\$2.126	\$1.825	\$1.344	\$355	\$5.806	\$1.185	\$2.488
	Total	52	\$1.842	\$1.538	\$1.238	\$249	\$5.806	\$1.048	\$2.251
Renda domiciliar em dez/2010	0	26	\$1.790	\$1.650	\$1.267	\$500	\$6.000	\$950	\$2.000
	1	26	\$2.478	\$1.900	\$1.767	\$630	\$8.000	\$1.300	\$3.200
	Total	52	\$2.134	\$1.800	\$1.562	\$500	\$8.000	\$1.125	\$2.500
Renda <i>per capita</i> Out/07 (corrigida Dez/10)	0	26	\$357	\$317	\$239	\$50	\$983	\$131	\$492
	1	26	\$491	\$409	\$306	\$89	\$1.257	\$282	\$607
	Total	52	\$424	\$363	\$280	\$50	\$1.257	\$242	\$538
Renda <i>per capita</i> em Dez/2010	0	26	\$457	\$317	\$359	\$100	\$1.500	\$200	\$500
	1	26	\$645	\$475	\$470	\$175	\$2.000	\$325	\$800
	Total	52	\$551	\$438	\$425	\$100	\$2.000	\$250	\$683

Participação no vestibular: 0 = nunca; 1 = participou (até dez/2010)

⁵¹ Por se tratar de variáveis independentes binárias (*dummies*), cabe ressaltar que seus efeitos em regressões logísticas tendem a mostrar coeficientes e razões de chance mais inflados.

Tanto em 2007 (valores corrigidos para dezembro de 2010) quanto em 2010, os estudantes do grupo “1” faziam parte de famílias cuja renda superava, em quaisquer das estatísticas calculadas, a de famílias cujos indivíduos da amostra jamais participaram de um concurso vestibular. Uma medição da evolução da renda nos dois grupos mostrou ainda que, enquanto o grupo “0” avançou, na média, 14,94% no período, o grupo “1” avançou 16,6%, ampliando a distância entre ambos em três anos. Os valores das rendas *per capita* tiveram tendência semelhante, com as famílias do grupo “0” avançando em exatos 100,00 reais (de 357,00 reais para 457,00 reais, ou 28,05%) entre 2007 e 2010; enquanto os do grupo “1”, com aumento absoluto de 154,00 reais, ampliou em 31,3% esse indicador. Apesar das diferenças entre os grupos, uma regressão logística da variável renda domiciliar apontou que o poder de significância, de 0,123, e coeficiente de variação, de apenas 0,001, parecem explicar pouco sobre a decisão dos indivíduos em ingressar no Ensino Superior. Thorp (1962, p. 349 e 345), recomendando questões a pesquisadores sobre Ensino Superior nos Estados Unidos, listou, sem apontar qual seria a hipótese nula, que a renda merecia ser devidamente investigada, mas aliada à ideia que famílias com mais renda poderiam matricular os filhos em melhores escolas de ensino básico, dando portanto um caráter interativo entre renda familiar e qualidade da escola. Por tal razão, quando dos testes de modelos compostos por diferentes variáveis ao final desse capítulo, renda e qualidade da escola serão testados.

4.2 Variáveis Relacionadas à Qualidade da Escola

O Brasil tem avançado na avaliação do nível de desempenho das escolas com exames padronizados como a bianual Prova Brasil/Saeb e o anual Enem⁵². Em São Paulo, o exame Saresp, aplicado anualmente e baseado na mesma escala do Saeb desde 2007, também oferece a possibilidade de diferenciar níveis de qualidade das escolas. Prova Brasil/SAEB, porque bianuais e porque feitos por amostragem para as escolas de Ensino Médio, não se prestam como indicadores para os propósitos deste trabalho. Restam, portanto, o Enem e o Saresp. O Enem, cujas vantagens mais evidentes para os participantes são as chances de

⁵² O Enem teve forma, conteúdo, extensão e objetivos alterados em 2009, quando passou a ser utilizado como método de avaliação competitiva na disputa de vagas para o ingresso nas universidades públicas federais e algumas estaduais e para a obtenção de bolsas Prouni nas IES privadas.

receber bolsa Prouni ou vaga numa das IES públicas federais ou em alguma das estaduais, é frequentemente utilizado pelas escolas privadas e melhores escolas públicas de Ensino Médio como o principal indicador de sua qualidade. O Saresp, utilizado pela rede estadual de São Paulo para estabelecer e acompanhar a execução das metas de melhoria das unidades escolares e calcular bônus dos educadores, não gera nenhum benefício no histórico escolar dos alunos participantes. As notas médias do Enem por escola variam entre 0 e 1000. O indicador de desempenho do Saresp para o Ensino Médio é a média aritmética entre o nível de acertos dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, que os classifica como *abaixo do básico, básico, adequado ou avançado*. Essa medida resulta numa nota da escola que varia entre 0 e 10.

Moretto (2002), Avenna (2003), Soares (2007) e Silva (2010), cotejando o desempenho dos alunos pelo perfil administrativo da escola (entre públicas e privadas), ao analisar escolhas profissionais ou para falar sobre o caráter discriminante da escola por conta das diferenças de qualidade (SOARES, 2007), dão destaque à qualidade da escola tanto para o comportamento dos indivíduos quanto para o potencial de sucesso profissional e ingresso no Ensino Superior. Os autores oferecem como hipótese a existência de relação positiva entre a qualidade da escola cursada e o sucesso profissional e acadêmico.

Apesar de utilizado como medida de qualidade tanto por escolas particulares quanto pelas famílias demandantes dos serviços, o Enem ofereceu um resultado contra intuitivo. As médias do Enem (2009) das 51 escolas onde os 52 indivíduos concluíram o Ensino Médio pouco explicaram sobre a decisão pelo ingresso no Ensino Superior.

Tabela 30. Qualidade da Escola (ENEM Médio das Escolas onde os Indivíduos da Amostra Concluíram o Ensino Médio)

		Count	Mean	Median	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Percentile 25	Percentile 75	Percentile 95
Enem da	0	26	529,9	532,0	27,2	478,5	575,6	512,2	554,8	563,0
Escola em	1	26	537,5	533,3	22,0	490,4	588,5	522,7	554,8	563,1
2009 – Média Geral	Total	52	533,7	532,1	24,8	478,5	588,5	518,4	554,8	563,1

Participação no Vestibular 0 = Nunca; 1 = Participou (até dez/2010)

O resultado acima revela que a média do Enem das escolas dos indivíduos do grupo “0” foi apenas um pouco menor que do grupo “1”, com medianas ainda mais próximas (532,0 contra 533,3). As escolas daqueles que jamais fizeram vestibular apresentou maior desvio

padrão (27,2 contra 22,0). O valor de máximo e do primeiro quartil foram um pouco abaixo, mas no terceiro quartil e no 95º percentil foram praticamente idênticos.

A regressão logística univariada do Enem contra a participação ou não num exame vestibular entre os 52 indivíduos da amostra apontou para significância estatística de 0,27 e coeficiente de variação de 0,013. Regressões semelhantes tendo como variável dependente as médias do Enem das escolas em Matemática, na Redação, nas Linguagens e Códigos, na média das objetivas ou ainda na de Ciências Humanas mostraram coeficientes de variação e níveis de significância estatística ainda menos relevantes para explicar a decisão dos indivíduos pela busca de um curso superior. Pesquisas empíricas mais aprofundadas poderiam buscar explicações para tal. Nos resultados do Enem divulgados pelo Inep, a baixa proporção de indivíduos se inscrevendo e participando do exame chama a atenção.

Tabela 31. Números de Participantes do ENEM, Matriculados no Terceiro Ano do Ensino Médio e da Proporção de Participantes do ENEM sobre o Total de Matriculados

		Count	Mean	Median	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Percentile 25	Percentile 75	Percentile 95
Número	0	26	67,8	45	65	7	304	28	75	161
médio de	1	26	69,0	47	58	16	232	29	96	188
participantes	Total	52	68,4	47	61	7	304	29	92	188
nos dois dias										
do Enem										
2009										
Número de	0	26	250,0	238	159	40	616	123	315	546
alunos	1	26	245,1	210	127	90	583	147	316	518
matriculados	Total	52	247,5	222	143	40	616	131	316	546
no 3º ano do										
Enem da										
escola em										
2009										
Proporção	0	26	,248	,232	,091	,117	,494	,181	,286	,444
de alunos no	1	26	,254	,275	,094	,081	,408	,182	,306	,398
Enem 2009	Total	52	,251	,255	,092	,081	,494	,181	,294	,408
em relação										
ao no de										
matriculados										
no 3º ano do										
EM										

Participação no Vestibular: 0 = nunca; 1 = participou (até dez/2010)

A proporção máxima de participantes foi de apenas 49,4%, curiosamente por uma das escolas do grupo “0”. Tal proporção é a razão entre o número médio de alunos que fizeram as provas do Enem em 2009 e o total de matriculados no 3º ano das escolas dos indivíduos da amostra. Algumas escolas podem estimular apenas melhores alunos a fazer o exame. Outras,

porque contam com algum programa de estímulo da participação, fruto de trabalho voluntário de alguns educadores ou resultado de ações de pessoas de organizações sociais parceiras da escola, acabam por ter proporções maiores, mas nunca acima de 49,4% conforme mostrado, com alunos com diferentes níveis de desempenho.

O Saresp, apesar de também sujeito a resultados não representativos por baixa participação ou participação viesada, por estímulo das escolas para que apenas os melhores participem⁵³, mostrou-se mais aderente à hipótese estabelecida pela literatura para o papel da qualidade da escola para o sucesso acadêmico e maior escolarização dos indivíduos.

Tabela 32. Qualidade da Escola [Indicador de Desempenho (Saresp) da Escola para o 3º Ano do Ensino Médio, média dos anos 2007, 2008 e 2009]

		Count	Mean	Median	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Percentile 25	Percentile 75
Saresp –	0	26	2,13	2,08	,613	1,15	3,46	1,73	2,50
Indicador	1	26	2,37	2,43	,698	1,16	3,49	1,73	2,89
médio de	Total	52	2,25	2,19	,661	1,15	3,49	1,73	2,72
desempe-									
nho da									
Escola									
(anos									
2007 a									
2009)									

* Participação no Vestibular 0 = Nunca; 1 = Participou (até dez/2010)

Apesar de apresentar médias muito baixas em relação ao valor máximo possível (10), incluindo as médias no terceiro quartil, a tabela de referência cruzada permite verificar que as escolas do grupo “1” mostraram consistentemente melhor desempenho que aquelas do grupo “0”. A média das primeiras (grupo “1”) foi de 2,37 contra 2,13. As medianas apresentaram distancia ainda maior, com 2,08 entre as escolas do grupo “0” e 2,43 no “1”. Curiosamente, as marcas de mínimos e máximos se mostraram mais próximas. No entanto, no terceiro quartil (percentil 75), ficou evidente a diferença entre ambos: ficando o grupo “1” com 2,89, nota 15,5% maior que o grupo “0”.

A regressão logística univariada do indicador de desempenho da escola medido pelo Saresp apontou para significância de 0,193. O coeficiente de variação, de 0,571, e a razão de chance, de 1,77, mostraram ser essa uma variável com boas razões para entrar num modelo representando a dimensão da qualidade escolar.

⁵³ Não sem consequências de ordem administrativa ou com penalização no ano seguinte dada a maior dificuldade para atingir novamente a meta estabelecida com base no ano atual.

A variável fluxo de alunos, também utilizada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para, junto com o indicador de desempenho do Saesp, compor o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), igualmente se mostrou pouco recomendada para compor um modelo explicativo para a pergunta da pesquisa.

Tabela 33. Indicador de Fluxo da Escola para o Ensino Médio, média dos anos 2007, 2008 e 2009

		Count	Mean	Median	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Percentile 25	Percentile 75
Saesp –	0	26	,732	,740	,066	,562	,823	,670	,784
Indicador	1	26	,748	,759	,091	,546	,950	,703	,795
médio de	Total	52	,740	,744	,079	,546	,950	,690	,794
fluxo da									
Escola (2007									
a 2009)									

Participação no vestibular: 0 = nunca; 1 = participou (até dez/2010)

Variando pouco entre as escolas dos dois grupos (732 para o “0” e 748 para o outro) e tendo máximos, mínimos e resultados no terceiro quartil relativamente próximos, essa variável demonstrou pouco poder explicativo. Sua regressão logística mostrou significância de 0,471.

4.3 Desempenho Escolar Individual

O processo seletivo para ingresso no Ensino Superior é, por natureza, excludente. Dada a impossibilidade de oferecer vagas de maneira irrestrita ao número de demandantes, procede-se com a seleção (STUDY GUIDE, 2010)⁵⁴. Em geral, o que se deseja é garantir as vagas aos melhores candidatos; e o vestibular se pretende um mecanismo adequado para tal propósito.

Dada a limitação de vagas, sobretudo para os cursos e escolas mais concorridos, porque percebidos como de melhor qualidade, algum critério de escolha acabará por incluir alguns alunos em detrimento de outros. Mesmo em países como Argentina e Bélgica, que não fazem nenhum tipo de concurso ou sorteio aleatório para decidir quem entra e quem não entra

⁵⁴ Exceções foram encontradas entre os países nórdicos. Na Dinamarca, mesmo estudantes com grave déficit de desempenho têm o direito à matrícula no Ensino Superior. E, para suprir-lhes as limitações, o Estado provê o custeio de um tutor individual a fim de garantir a inclusão do aluno em tal condição (STUDY GUIDE, 2010).

num curso superior, acaba existindo alguma seleção. No caso, a seleção é posterior. Nos dois países, os dois primeiros anos de curso acabam sendo considerados probatórios da capacidade do aluno em prosseguir ou não. Ou seja, a peneira acontece com base nas notas. Os que não alcançam determinado patamar são excluídos. Para os que rapidamente imaginam que esse sistema oferece maior tranquilidade para os estudantes cabe um alerta: os custos, em termos de investimento de tempo e dinheiro nos primeiros anos, não são desprezíveis ante o risco de ter de parar logo mais à frente para tentar outra coisa.

Nas universidades estaduais dos Estados Unidos, o processo de escolha é mais ou menos parecido com o que adota a maior parte das melhores instituições de Ensino Superior do país, incluindo Stanford, Berkeley, Chicago e Texas e aquelas da chamada Ivy League de universidades privadas do Nordeste do país: Harvard, Princeton, Columbia, Yale, Cornell, Pensilvânia, Brown e Dartmouth College. Ao todo, são mais de 400 instituições de Ensino Superior que recebem um conjunto de informações relativamente subjetivas dos candidatos que se inscrevem de todo o país ainda durante o ensino secundário. São consideradas as notas de desempenho escolar, os testes padronizados feitos em escala nacional ou estadual, o exame específico de admissão no Ensino Superior, o *Scholastic Aptitude Test* (SAT), as características pessoais da vida do estudante, incluindo méritos e qualidades, gostos e inclinações, participação em atividades extracurriculares e também cartas de recomendação de educadores e gestores escolares (TCA, 2010). Trata-se de um sistema bastante aberto que basicamente permite que qualquer um tenha acesso ao Ensino Superior. No entanto, acaba sendo um filtro que funciona dos dois lados: os melhores estudantes tentando bolsa e vaga nas melhores universidades e cursos; os medianos tentando bolsas nas mesmas melhores escolas mas também podendo optar por escolas menos notáveis mas que ofereçam bolsas e melhores condições de estudo. Pagando, qualquer um pode estudar em um número enorme de instituições, cujas anuidades e condições alcançam até os 65.000 dólares por ano. Algumas das melhores, como Pathwaystocollege.net e The National Forum on Higher Education for the Public Good (2010), incluem o desempenho em entrevistas, redação argumentando por que deve ser aceito e mesmo desempenho esportivo em determinadas modalidades.⁵⁵

O modelo chinês é parecido com o norte-americano, com os estudantes de melhor avaliação no Ensino Médio tendo mais chances de entrar nas instituições mais renomadas. No

⁵⁵ Pathwaystocollege.net, organização não governamental dos EUA para suporte aos estudantes < www.pathwaystocollege.net>; e ii) The National Forum on Higher Education for the Public Good, <http://www.thenationalforum.org/>. Acesso entre 28 e 29 de maio de 2010

entanto, uma diferença da China é o fato de se basear tão somente no desempenho na pontuação alcançada como fator de escolha dos nominados às vagas.

A prática quase padronizada de selecionar por competência alunos para ingresso no Ensino Superior torna como hipótese estabelecida que o histórico escolar do estudante deve ser uma variável explicativa importante para a decisão de fazer ou não num curso superior.

Assumindo como verdadeiro que às instituições de Ensino Superior interessa atrair os indivíduos com melhor desempenho escolar, que os processos seletivos como o vestibular visam avaliar quem, sob o critério da competência, merece as vagas, vale testar se indicadores de desempenho escolar dos indivíduos da amostra ajudam a explicar a decisão para ingresso no Ensino Superior, independente do sucesso dessa demanda.

Dentre as medidas disponíveis estão as notas obtidas pelos indivíduos em Língua Portuguesa e Matemática no 3º e no último ano do Ensino Médio.

Tabela 34. Notas Individuais em Língua Portuguesa (LP) e Matemática no 3º Ano do Ensino Médio

	Count	Mean	Median	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Percentile 25	Percentil e 75	
Nota de LP (boletim) do aluno no 3º Ano do EM	0	26	6,1	6,0	1,5	4,0	9,0	5,0	8,0
	1	26	6,6	6,0	1,5	4,0	9,0	5,0	8,0
	Total	52	6,4	6,0	1,5	4,0	9,0	5,0	8,0
Nota de Matemática (boletim) do aluno no 3º Ano do EM	0	26	6,3	6,0	1,7	3,0	9,0	5,0	8,0
	1	26	6,1	6,0	1,6	2,0	9,0	5,0	7,0
	Total	52	6,2	6,0	1,6	2,0	9,0	5,0	7,0

Participação no Vestibular 0 = Nunca; 1 = Participou (até dez/2010)

Podendo, no total, variar de 0 a 10, as notas médias de Língua Portuguesa dos alunos que jamais haviam participado de um exame vestibular foram ligeiramente menores (10%) que as notas dos que constituíram o grupo “1”, com idêntico desvio-padrão (1,5). No entanto, as notas de Matemática mostraram justamente o contrário, com os indivíduos do grupo “0” com média um pouco maior (6,3) que os do grupo “1” (6,1), com desvio-padrão respectivamente em 1,7 e 1,6. As notas mínimas mais baixas (em 3, para o grupo “0”, e 2 para o “1”, em Matemática) explicam o valor maior no desvio-padrão. As médias anuais de Língua Portuguesa no 3º ano de escola dos indivíduos da amostra, regredidas contra a variável de interesse, mostraram significância estatística de 0,224 e coeficiente de variação de 0,244. Em

Matemática, a significância, de 0,71, e o coeficiente de variação, de 0,066, parecem explicar ainda menos a variável de interesse.

Outra medida que poderia ser utilizada como variável direta ou *proxy* do desempenho escolar do aluno seria a taxa de frequência. Colhidas no sistema de registro da Secretaria Estadual de Educação exclusivamente para o último ano dos indivíduos da amostra no Ensino Médio e nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, as frequências médias não variaram de maneira importante: 92% no grupo “1” contra 90% no grupo “0”. Diferenças foram mais evidenciadas entre as proporções mínimas, com os 26 indivíduos do grupo “0” apresentando 55% e os do grupo “1” 83%.

Tabela 35. Frequência Média (LP e Matemática) dos indivíduos da amostra no 3º Ano do Ensino Médio, em %

		Count	Mean	Median	Standard Deviation	Minimum	Maximum	Percentile 25	Percentile 75
Frequência	0	26	90,5	93,5	9,7	54,5	99,0	89,0	95,5
escolar	1	26	91,9	92,5	3,7	83,0	98,5	89,0	95,0
média (LP	Total	52	91,2	92,5	7,3	54,5	99,0	89,0	95,0
e Mat) do									
aluno no									
3º ano									

Participação no Vestibular 0 = Nunca; 1 = Participou (até dez/2010)

Não se poderia esperar que essa medida variasse a partir do percentual mínimo, de 0%, e máximo porque, para conseguir ser aprovado, uma participação mínima, normalmente de 75%, é obrigatória, transformando esse o valor mínimo. Uma regressão logística univariada resultou que a frequência média, da forma como foi medida, pela média de Língua Portuguesa e Matemática, tanto pela significância (0,485) quanto pelo valor do coeficiente de variação (0,029) parece pouco adequada para explicar a decisão do indivíduo de cursar ou não o Ensino Superior. A terceira variável disponível na amostra para designar o desempenho escolar dos indivíduos é o Saresp individual do aluno. O dado, que não é disponibilizado nem ao aluno nem à escola, nem aos professores, foi obtido na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e permite verificar, de maneira padronizada, o desempenho relativo entre cada um dos casos em Língua Portuguesa e Matemática.

Desde 2007, o Saresp é aplicado na mesma escala do Saeb, do que se pode dizer que os resultados permitiriam deduzir o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio no exame de avaliação nacional. Segunda a SEE, o exame estadual visa tão somente

avaliar e traçar metas para os ciclos (Fundamental 1 e 2 e Ensino Médio) de cada escola. Assim, nem sequer os resultados por turma ou turno são tornados públicos ou informados às escolas. Utilizar esse dado cruzando e agregando com outras variáveis explicativas constituiu-se, portanto, oportunidade rara para os propósitos deste trabalho. Na edição de 2009, a média de proficiência nas escolas da rede estadual de São Paulo situadas na capital foi de 272,9 em Língua Portuguesa e, em Matemática, de 264,7.

A Tabela 33 mostra os níveis de proficiência em que o Saresp classifica os alunos dentro das quatro categorias, entre abaixo do básico e avançado, nos anos e séries que avalia:

Tabela 36. Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática do Saresp

LÍNGUA PORTUGUESA			
NÍVEIS	4ª SÉRIE EF	8ª SÉRIE EF	3ª SÉRIE EM
ABAIXO DO BÁSICO	< 150	< 200	< 250
BÁSICO	ENTRE 150 E 200	ENTRE 200 E 275	ENTRE 250 E 300
ADEQUADO	ENTRE 200 E 250	ENTRE 275 E 325	ENTRE 300 E 375
AVANÇADO	> 250	> 325	> 375
MATEMÁTICA			
NÍVEIS	4ª SÉRIE EF	8ª SÉRIE EF	3ª SÉRIE EM
ABAIXO DO BÁSICO	< 175	< 225	< 275
BÁSICO	ENTRE 175 E 225	ENTRE 225 E 300	ENTRE 275 E 350
ADEQUADO	ENTRE 225 E 275	ENTRE 300 E 350	ENTRE 350 E 400
AVANÇADO	> 275	> 350	> 400

Fonte: SARESP/FDE (2009)

No ano de 2009, as escolas estaduais de São Paulo, no Estado e no município, as escolas particulares (em todo o Estado) e as 51 escolas dos 52 indivíduos da amostra seriam assim classificados considerando os níveis descritos acima e recalculados para a amostra:

Tabela 37. Classificação dos alunos pela proficiência comparada (Saresp 2009)

Língua Portuguesa	Estadual	Município	Amostra	Particular
Abaixo do básico	29,5	30,9	27,5	8,4
Básico	40,6	40,4	54,9	25,9
Adequado	29,2	28,1	15,7	60,6
Avançado	0,7	0,6	2,0	5,1
Matemática	Estadual	Município	Amostra	Particular
Abaixo do básico	58,3	62,6	62,7	19
Básico	36,8	33,5	29,4	48
Adequado	4,4	3,5	7,8	24,4
Avançado	0,5	0,4	0,0	8,6

Fonte: Baseado nos critérios descritos no Sumário Executivo – Saresp 2009

Em termos absolutos, e considerando os níveis de proficiência da Tabela 33, do Saresp, nove indivíduos dos 51 foram classificados em *adequado* ou *avançado* em Língua Portuguesa (um dos indivíduos não compareceu ao exame), perfazendo 17,65% dos casos válidos. Em Matemática, apenas quatro (7,86%) dos 51 casos válidos da amostra foram classificados no nível *adequado* de proficiência.

Chamou a atenção que entre as dez melhores notas de Matemática, três dos indivíduos jamais haviam tentado exame vestibular. Entre os cinco melhores, apenas três haviam feito vestibular. A melhor nota de Matemática (379,70) no Saresp entre os casos da amostra é de um jovem que jamais tentou o Ensino Superior, apesar de ter concluído o curso em 2007. Foi um dos casos entrevistados em mais detalhes no capítulo anterior.

Em Língua Portuguesa, os bons desempenhos no Saresp mostraram maior aderência com a decisão pela entrada no Ensino Superior. Apenas dois dos dez primeiros não haviam feito vestibular.⁵⁶

Regressão da nota média (composta pelos resultados de Língua Portuguesa e de Matemática ou, na falta de uma delas, a nota da prova que efetivamente foi feita) contra a variável de interesse mostrou significância de 0,049 e coeficiente de variação 0,017.

4.4 Construção de um Modelo

Ainda que não representativo dado o pequeno tamanho da amostra, este trabalho, permite explorar fatores que apontem para a probabilidade de um indivíduo egresso do Ensino Médio público de São Paulo entre 2007 e 2009 buscar Ensino Superior. Como a variável de interesse só pode variar entre “0” (jamais o indivíduo fez um vestibular) e “1” (fez ao menos um vestibular), assumindo que a participação num vestibular reflita a decisão pelo Ensino Superior, o modelo de regressão deve ser logístico. Wooldridge (2006) destaca a disponibilidade de recursos computacionais e softwares para um uso mais recorrente da regressão logística. Lembra o autor que “as estimativas dos coeficientes, seus erros-padrão e o valor da função log-verossimilhança são descritos por todos os programas econométricos que executam *logit* (...)” (idem, p. 523) e complementa: “Os coeficientes dão os sinais dos efeitos

⁵⁶ Mesmo não sendo esta a variável de interesse neste trabalho, cabe destacar que, em termos médios, entre os dez primeiros examinados pelo Saresp, metade está cursando o Ensino Superior, de um total de treze graduandos. Entre a metade da amostra (26 indivíduos) com pior desempenho, quatro cursam Ensino Superior.

parciais de cada x_j sobre a probabilidade de resposta, e a significância estatística de x_j é determinada pela condição de podermos rejeitar $H_0: \beta_j = 0$ a um nível de significância suficientemente pequeno” (WOOLDRIDGE, 2006, p. 524).

Um trabalho com objetivo exploratório permite a adoção do chamado modelo irrestrito que, segundo Wooldridge (2006, p. 657), “em testes de hipóteses” é “o modelo no qual não foi colocada nenhuma restrição em seus parâmetros”. O autor também aceita como válida a adoção da significância prática, pela “importância prática ou econômica de uma estimativa, que é indicada por seu sinal e magnitude, em oposição à sua significância estatística” (idem, p. 661).

Para Field (2009, p. 221), em uma regressão logística constituindo uma “regressão múltipla, mas com uma variável de saída dicotômica e variáveis previsoras contínuas ou categóricas”, é possível “prever a qual de duas categorias é provável que uma pessoa pertença dadas certas informações”. O autor ressalta que nas ciências sociais e nas pesquisas médicas o uso da regressão logística se mostra “ferramenta bastante útil” para se definir procedimentos e políticas (idem, p. 222).

Na regressão linear múltipla, a variável dependente Y é prevista por uma combinação de variáveis previsoras multiplicadas pelo respectivo coeficiente de regressão:

$$Y = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_nX_n + \varepsilon \quad (1)$$

Onde b_0 é o intercepto, b_1 , b_2 e b_n são os coeficientes de regressão da cada variável independente (X_1 , X_2 e X_n , respectivamente) e ε é o termo de *erro*.

Já a regressão logística prevê a probabilidade de Y ocorrer conhecidos os valores de X_n , em vez do valor de Y dado X_n . Na regressão logística, em vez de prever o valor da variável Y a partir de previsores X_s , se prevê a *probabilidade* de Y ocorrer conhecidos os valores dos X_s . (FIELD, 2009, p. 222).

A equação da regressão logística guarda semelhança com a linear (1) transformada para a obtenção da probabilidade.

$$P(Y) = \frac{1}{(1+e)^{-(b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_nX_n + \varepsilon)}} \quad (2)$$

Onde e é a base dos logaritmos naturais. Lembra Field (2009) que “os demais coeficientes da equação formam uma combinação linear muito semelhante à regressão simples” (p. 223).

Sendo $P(Y)$ a probabilidade de Y ocorrer, e é a base dos logaritmos naturais e os demais coeficientes da equação formam uma combinação linear semelhante à regressão múltipla (idem, p. 222).

Como neste trabalho a variável dependente é do tipo dicotômica, a regressão logística mantém, nas palavras de Field (2009, p. 223), “a forma do relacionamento linear enquanto o próprio relacionamento em si não é linear” expressando “uma equação de regressão linear múltipla em termos logarítmicos e dessa forma resolve o problema da violação da hipótese de linearidade”.

Sendo a variável dependente binária, a regressão logística é, segundo Prearo (2008, p. 38), bastante difundida porque permite ao investigador superar restrições presentes em outras técnicas de predição: ao contrário das outras técnicas multivariadas, a regressão logística “não assume linearidade das relações, não assume que o erro seja normalmente distribuído, não faz exigência quanto à normalidade da distribuição multivariada (...) além de também relaxar a premissa da homoscedasticidade”.

Um alerta do autor (2008, p. 39) aponta para as restrições impostas pelo modelo logístico: a não existência de multicolinearidade⁵⁷, a ausência de observações atípicas e o número mínimo de dez casos para cada variável explicativa. Na amostra dos casos, especial atenção foi necessária quanto ao número de pessoas vivendo no mesmo domicílio. A existência de um dentre 52 casos com valores tão atípicos (nove pessoas em 2007 e quinze em 2010) afetaria sobremaneira as estimações dos coeficientes de variação, razões de chance e níveis de significância.

O valor resultante num modelo logístico, sendo uma probabilidade que varia entre 0 e 1, permite que se escolha como modelo aquele que resultar num Y mais próximo do valor observado, estimado pela máxima verossimilhança. A verossimilhança é “baseada na soma das probabilidades associadas com a saída real e prevista” (FIELD, 2009, p. 224). Equivalente à soma dos resíduos dos quadrados, na regressão linear, a verossimilhança-log indica “quanta informação não explicada ainda existe após o modelo ter sido ajustado”. Assim, prefere-se um modelo com menor ao de maior valor.

Mais variáveis preditoras sempre melhoram o R Quadrado do modelo de regressão.⁵⁸ No entanto, amostras de pequeno tamanho refletem os graus de liberdade, limitando o número

⁵⁷ Quando as variáveis independentes possuem relação linear exata ou muito próximas.

⁵⁸ No caso da regressão logística, a alternativa ao R quadrado são os R quadrado de Cox & Snell ou, sua variante, de Nagelkerke, cujo valor máximo é 1, tal qual no R quadrado da regressão linear.

de variáveis explicativas a ser incorporadas. Field (2009) cita Green (1991), Miles e Shevin (2001) e Cohen (1998) para mostrar um panorama do que a literatura oferece para compor um gráfico relacionando número de previsores com o tamanho da amostra em relação aos três tipos apontados por ele de efeito esperado: grande, médio ou pequeno. Field (2009, p. 181-2) chama de “efeito grande” quando o pesquisador tem razões prévias suficientes para esperar que os previsores prevejam bem a saída. À luz do que apontou Field, a expectativa de um *efeito grande* com uma amostra de 52 casos permitiria tomar entre cinco e seis previsores.

O uso de softwares estatísticos permite estabelecer diferentes parâmetros e métodos para a escolha dos previsores do modelo na regressão linear. Os softwares executam um teste chamado de estatística de Wald⁵⁹ (equivalente ao teste t na regressão linear), para verificar se o coeficiente de variação de cada previsor é significativamente diferente de zero. Segundo Field (2009, p. 182), “o mais importante para a interpretação da regressão logística é o valor da ‘Exp B’”. Trata-se de “um indicador das probabilidades resultantes da mudança de uma unidade no previsor,[...] similar aos coeficientes *b* da regressão” que “não pode ser confundida com a probabilidade” uma vez que é um cálculo das chances de ocorrência derivado da probabilidade. Em outras palavras, e adaptando para o interesse desse estudo, o Exp B apontará a chance de um indivíduo estar entre os que buscaram o Ensino Superior calculado pela probabilidade de ter buscado dividida pela probabilidade de não ter buscado.

Dentre as opções dos métodos de regressão logísticas estão o *enter*, os métodos *passo a passo*, que inclui o *passo a passo para a frente*, ou *stepwise forward*, com variantes de Wald, condicional ou razão de verossimilhança, e *passo a passo para trás*, *stepwise backward*, com as mesmas variantes do *para a frente*. Studennund e Cassidy (1987, apud FIELD, 2009) apontam a melhor adequação do método *enter* quando se quer testar teorias uma vez que as técnicas *passo a passo*, sujeitas a variações aleatórias, “raramente fornecem resultados replicáveis se o modelo for novamente replicado com a mesma amostra” (p. 227-8). No modelo *passo a passo para a frente*, a computação, seguindo os critérios especificados de significâncias, escolhe as variáveis com maiores escores. O problema desse modelo é desprezar interações importantes entre variáveis que poderiam tornar o modelo mais consistente. Na última alternativa, o método *para trás*, a computação se inicia com todos os previsores incluídos e vai testando quais poderão ser removidos “sem causar um efeito substancial no grau de aderência do modelo aos dados observados” (FIELD, 2009, p. 228). O

⁵⁹ Conforme FIELD (2009), a estatística de Wald é calculada basicamente pelo coeficiente de regressão dividido pelo erro padrão associado. Alerta Field que um cuidado adicional é necessário porque “quando o coeficiente de regressão (b) é grande, o erro padrão tende a ficar inflacionado, resultado em estatística Wald subestimada”.

método, segundo Field, deve ser escolhido dependendo do tipo de pesquisa que se está fazendo. Para trabalhos exploratórios é possível se aproveitar das vantagens do método *passo a passo para trás*, em que “a causalidade não é de interesse e você quer somente achar um modelo para ajustar os dados” (MENARD, 1995; AGRESTI; FINLAY, 1986 apud FIELD, 2009). A seleção *para trás* diminui o risco de eliminar variáveis que interajam com outras, reduzindo o risco de cometer o *Erro do Tipo II*⁶⁰.

4.5 Versão Teórica Restrita (Quatro Regressores)

Este primeiro modelo considerou uma de cada das variáveis explicativas apontadas para definir o desempenho escolar do aluno (o Saresp médio em Língua Portuguesa e Matemática), a qualidade da escola (indicador de desempenho calculado pelo Saresp médio da escola entre 2007 e 2009), a escolaridade média dos pais (quando só havia pai ou mãe, esse valor foi o considerado para o caso) e finalmente a renda domiciliar *per capita* da família em 2010.

Tabela 38. Modelo com Quatro Regressores Teóricos (Renda, Escolaridade de Pai e Mãe, Indicador de Desempenho do Indivíduo, Indicador de Desempenho da Escola)

		Variables in the Equation					
		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
	Renda_Familiar_PC_2010	0,001	0,001	0,85	1	0,357	1,001
	Escolarid_Med_Pai_Mae	0,108	0,091	1,403	1	0,236	1,114
Step 1 ^o	Saresp_Medio_LP_Mat_Aluno	0,013	0,009	1,811	1	0,178	1,013
	Ind_Medio_Desemp_2007_9_Escola	0,205	0,484	0,18	1	0,671	1,228
	Constant	-5,056	2,609	3,756	1	0,053	0,006

* Variable(s) entered on step 1: Renda_Familiar_PC_2010, Escolarid_Med_Pai_Mae, Saresp_Medio_LP_Mat_Aluno, Ind_Medio_Desemp_2007_9_Escola.

Como verificado, os valores dos coeficientes de variação (*b*) na primeira coluna, muito próximo de 0 (zero), sugerem que essas variáveis apresentam baixo poder explicativo para a decisão pelo ingresso no Ensino Superior, apesar de os sinais dos coeficientes corresponderem à hipótese nula de que mais renda (familiar *per capita*), maior escolaridade dos pais e escolas com melhor qualidade podem implicar maiores probabilidades de busca por Ensino Superior.

⁶⁰ Erro do Tipo II, também chamado de *falso negativo*, em teste de hipótese, é o erro de aceitar a hipótese nula quando ela é falsa.

A significância das variáveis exploradas se distanciou de limites mesmo os menos rigorosos. Em termos de significância, o desempenho médio do aluno (Saesp em Língua Portuguesa e Matemática), com 0,178, foi o único abaixo de 0,2.

Medidas tanto dos coeficientes de variação quanto das significâncias poderiam apresentar grandezas diferentes em amostras maiores.

Tabela 39. Tabela de Classificação dos Valores Previstos Para o Modelo com Quatro Regressores Teóricos*

		Observed		Predicted	
		Participação em vestibular S = 1; N = 0 até 2010		Percentage Correct	
Step 1	Participação em vestibular:	0	18	8	69,2
	S = 1; N = 0 até 2010	1	11	15	57,7
	Overall Percentage				63,5

*The cut value is ,500

O modelo conseguiu prever 63,5% das escolhas da amostra por Ensino Superior.

Tabela 40. Resumo do Modelo (Verossimilhança-Log, R de Cox & Snell Quadrado e R de Nagelkerke Quadrado) - Quatro Regressores Teóricos

Model Summary			
Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	64,279 ^a	,139	,186

^a Estimation terminated at iteration number 4 because parameter estimates changed by less than ,001.

As características de uma regressão logística não permitem cálculos do coeficiente de regressão como numa regressão linear. O *Nagelkerke R Square* representa o equivalente ao R Quadrado linear numa regressão logística.

Assim, o modelo apresenta o coeficiente de regressão de 0,186, o que, em outras palavras, quer dizer que a variância conjunta dessas variáveis explica 18,6% da probabilidade de busca pelo Ensino Superior dos indivíduos.

Um alerta para o modelo calculado diz respeito à não representatividade devido ao tamanho da amostra.

Prearo (2008), como já citado, recomenda como regra de bolso que as regressões logísticas possuam no mínimo dez casos para cada variável independente e para cada possibilidade de resposta.

Portanto, o ideal seria ter ao menos vinte casos para cada variável independente, ou seja, uma amostra com o mínimo de oitenta indivíduos.

Tabela 41. Correlação entre renda *per capita* (2010) e escolaridade média do pai e da mãe

		Renda <i>per capita</i> em dez/2010	Média simples em anos de escolaridade do pai e da mãe
Renda <i>per capita</i> em dez/2010	Pearson Correlation	1	,160
	Sig. (2-tailed)		,257
	N	52	52
Média simples em anos de escolaridade do pai e da mãe	Pearson Correlation	,160	1
	Sig. (2-tailed)	,257	
	N	52	52

A fim de testar alguma correlação entre as variáveis que poderia afetar o modelo testado, considerou-se que escolaridade mais elevada dos pais estivesse positiva e diretamente correlacionada á renda *per capita* familiar. No entanto, o teste de correlação entre as duas variáveis predictoras apontou para uma correlação fraca: 0,16.

4.6 Regressão por Diferentes Dimensões

4.6.1 Desempenho Escolar do Aluno

Tabela 42. Modelo Desempenho Escolar do Indivíduo em Língua Portuguesa e Matemática, no Ensino Médio (Frequência média, Notas no 3º Ano Atribuídas pela Escola e Desempenho Individual no Saresp)

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1 ^a	Freq_Escolar_Media_LP_Matem	0,03	0,043	0,489	1	0,484	1,031
	Saresp_Aluno_LP	0,011	0,007	2,595	1	0,107	1,011
	Saresp_Aluno_Matematica	0,008	0,007	1,147	1	0,284	1,008
	Constant	-7,781	4,624	2,832	1	0,092	0

* Variable(s) entered on step 1: Freq_Escolar_Media_LP_Matem, Saresp_Aluno_LP, Saresp_Aluno_Matematica

Definindo como desempenho escolar as notas obtidas de cada indivíduo da amostra no Saresp em Língua Portuguesa e em Matemática, além da frequência (percentual) média nessas

disciplinas no último ano do Ensino Médio, buscou-se avaliar o quanto o histórico escolar poderia explicar a busca por Ensino Superior. Os sinais dos coeficientes de variação corresponderam em sinal à hipótese de que melhores notas e melhor frequência ajudam a explicar a busca por mais escolaridade. No entanto, os valores dos coeficientes foram apenas ligeiramente acima de zero 0 (zero) e, à exceção do Saresp do aluno em Língua Portuguesa, com significância calculada de 0,107, todas as demais superaram 0,2.

A reunião de variáveis independentes que podem ser altamente correlacionadas entre si, como as notas de Português e Matemática no boletim do aluno e nos resultados individuais no Saresp, aponta para a existência de multicolinearidade no modelo.

De fato o é, e um modelo empírico recomendaria a adoção de um ou outro dos indicadores de desempenho por disciplina. No entanto, mais adiante, correlações binárias entre essas variáveis (Saresp de Matemática e notas de Matemática, por exemplo) não mostraram correlação tão elevada quanto se poderia esperar.

Tabela 43. Tabela de Classificação dos Valores Previstos Para o Modelo - Desempenho Escolar do Indivíduo *

		Observed		Predicted
		Participação e vestibular: Percentage Correct		
		S =1; N = 0 até 2010		
		0	1	
Step 1	Participação Vestibular: 0	15	10	60,0
	S = 1; N = 0 até 2010 1	10	16	61,5
Overall Percentage				60,8

* The cut value is ,500

Este modelo, não generalizável, m previu 60,8% das decisões pelo ingresso no Ensino Superior da amostra.

Tabela 44. Resumo do Modelo (Verossimilhança-Log, R de Cox & Snell Quadrado e R de Nagelkerke Quadrado) - Desempenho Escolar do Indivíduo

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	64,420 ^a	,116	,154

Estimation terminated at iteration number 4 because parameter estimates changed by less than ,001

O *R Square de Nagelkerke* foi de 0,154, apontando para uma correlação baixa entre a combinação das variáveis explicativas e a dependente.

A escolha do Saresp e não das notas médias do último ano do Ensino Médio do indivíduo como indicador do desempenho escolar do aluno deveu-se a (teórica) maior isenção da primeira (Saresp) em relação às notas atribuídas pelos professores, cujos padrões podem variar por diferentes razões.

Testes das correlações entre as duas medidas de desempenho – o Saresp e as notas atribuídas pelos professores de LP e Matemática – permitem observar melhor a correlação entre essas medidas de desempenho acadêmico dos jovens.

Tabela 45. Correlação Entre Nota Individual no Saresp e a Nota no 3º Ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa

		Saresp Individual em LPort	Nota de LP do aluno no 3º Ano do EM
Saresp Individual em LPort	Pearson Correlation	1	,386**
do aluno no último exame em que participou	Sig. (2-tailed)		,007
	N	52	48
Nota de LP do aluno no 3º Ano do EM	Pearson Correlation	,386**	1
	Sig. (2-tailed)	,007	
	N	48	48

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

No caso de Língua Portuguesa, a correlação entre as duas variáveis de desempenho individual do aluno apontou para o valor de 0,386, ao nível de significância de 0,01.

Tabela 46. Correlação Entre Nota Individual no Saresp e a Nota no 3º Ano do Ensino Médio em Matemática

		Saresp Individual em Matemática do Aluno no último exame em que participou	Nota de Matemática do aluno no 3º Ano do EM
Saresp Individual em Matemática do Aluno no último exame em que participou	Pearson Correlation	1	,169
	Sig. (2-tailed)		,252
	N	51	48
Nota de Matemática do aluno no 3º Ano do EM	Pearson Correlation	,169	1
	Sig. (2-tailed)	,252	
	N	48	49

A correlação entre o desempenho em Matemática no Saresp e no valor registrado pelos professores para o último ano mostrou menor correlação (0,169) que em Língua Portuguesa.

Pesquisas mais aprofundadas com dados do Saresp e as notas atribuídas pelas escolas poderão apontar para a necessidade de melhorias na aferição da aprendizagem feita pelos professores para que passem a apresentar maior aderência com as avaliações externas.

4.6.2 Dimensão do Perfil Socioeconômico da Família

Tabela 47. Modelo Dimensão Perfil Socioeconômico da Família (Mono ou Biparental, Escolaridade Média dos Pais e Posse de Computador no Domicílio), em 2007

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1 ^a						
DomicilioMono_Bi_Parental	1,585	0,904	3,077	1	0,079	4,881
Escolarid_Med_Pai_Mae	0,075	0,097	0,59	1	0,443	1,078
ComputadorOK	0,905	0,658	1,892	1	0,169	2,472
Constant	-2,368	1,018	5,405	1	0,02	0,094

* Variable(s) entered on step 1: DomicilioMono_Bi_Parental, Escolarid_Med_Pai_Mae, ComputadorOK.

A presença de computador em casa (em 2007) e o fato de no domicílio viverem pai e mãe mostraram ser variáveis cujos coeficientes de variação aparentaram afetar de maneira importante as decisões sobre o ingresso no Ensino Superior. As razões de chance (coluna Exp(B)) das duas variáveis revelaram que ter pai e mãe presentes aumenta em quase cinco vezes (4,881) as chances de busca por Ensino Superior.

A presença de computador no domicílio em 2007 aumenta em quase 2,5 vezes a chance da busca pelo ingresso num curso superior. Os coeficientes de variação foram respectivamente 1,585 e 0,905. A escolaridade média do pai e da mãe (e, na falta de um dos dois, a escolaridade específica do pai ou mãe presente) correspondeu ao sinal positivo esperado no coeficiente de variação, que, no entanto, foi pequeno (0,075), com significância fraca, de 0,443.

Tabela 48. Tabela de Classificação dos Valores Previstos Para o Modelo – Família Mono ou Biparental, Escolaridade Média dos Pais e Posse de Computador (2007) *

Observed	Predicted		
	Participação em vestibular:Percentage Correct		
	S = 1; N = 0 até 2010		
	0	1	
Step 1Participação Vestibular:0	17	9	65,4
S = 1; N = 0 até 2010 1	8	18	69,2
Overall Percentage			67,3

* The cut value is ,500

Este modelo, juntando três variáveis relacionadas a algumas características socioeconômicas das famílias, conseguiu prever 67,3% das decisões pelo ingresso no Ensino Superior entre os indivíduos da amostra.

Tabela 49. Resumo do Modelo (Verossimilhança-Log, R de Cox & Snell Quadrado e R de Nagelkerke Quadrado) – Modelo Perfil do domicílio: Família Mono ou Biparental, Escolaridade dos Pais e Posse de Computador (2007)

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	63,664 ^a	,150	,199

* Estimation terminated at iteration number 4 because parameter estimates changed by less than ,001.

O modelo apresentou um R Quadrado (de Nagelkerke) de 0,199.

Tabela 50. Variáveis na equação – Modelo Perfil do domicílio: Família Mono ou Biparental, Escolaridade dos Pais e Posse de Computador (2007)

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Anos_EscolaridadePai2010	0,085	0,098	0,769	1	0,381	1,089
Step 1 ^a Anos_EscolaridadeMae2010	-0,018	0,121	0,023	1	0,88	0,982
Constant	-0,198	0,786	0,063	1	0,801	0,821

* Variable(s) entered on step 1: Anos_EscolaridadePai2010, Anos_EscolaridadeMae2010

Detalhando o poder explicativo da escolaridade isolada do pai e da mãe, os níveis de significância ficaram próximos da unidade e, curiosamente, apresentaram coeficientes negativos, ao contrário do que era esperado.

Tais resultados contraintuitivos podem sugerir que entre pais de alunos das escolas públicas de São Paulo o nível de escolaridade explica pouco a busca por Ensino Superior pelos filhos, uma vez que, num país com oportunidades ainda disponíveis de alguma mobilidade social positiva por outros fatores que não somente a escolaridade, pais com sucesso econômico na vida e baixa escolaridade podem estimular e pressionar mais fortemente os filhos a cursar o que nunca tiveram em termos de ensino.

Ou, por outro lado, também pode sugerir que os critérios de fornecimento de bolsas de estudo, seja pelas instituições públicas, seja pelas próprias IES privadas, podem estar deixando de fora indivíduos que não tenham pais com condição de renda alta o suficiente para lhes custear maior escolarização, ou baixa o suficiente para se beneficiar de programas como o Proni.

Tabela 51. Classificação dos Valores Previstos Para o Modelo – Escolaridade Média dos Pais (2007) *

Observed	Predicted		Percentage Correct
	0	1	
Participação Vestibular:0	3	15	16,7
S = 1; N = 0 até 2010	5	19	79,2
Overall Percentage			52,4

* The cut value is ,500

O modelo baseado exclusivamente na escolaridade individual de pais e de mães permitiu prever apenas 52,4% dos casos da amostra.

Tabela 52. Resumo do Modelo (Verossimilhança-Log, R de Cox & Snell Quadrado e R de Nagelkerke Quadrado) – Escolaridade do Pai e da Mãe

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	56,401 ^a	,023	,030

* Estimation terminated at iteration number 3 because parameter estimates changed by less than ,001.

O R Quadrado de Nagelkerke dessa regressão logística foi próximo da nulidade, com apenas 0,03.

Tabela 53. Variáveis na equação – Renda (2010), Evolução da Renda (2007 a 2010) e Número de Pessoas no Mesmo Domicílio (2010)

	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp(B)
Step 1 ^a						
Renda_Familiar_PC_2010	0,001	0,001	2,428	1	0,119	1,001
Evoluc_Renda_PC_2007	-0,284	0,304	0,87	1	0,351	0,753
PessoasDomic2010	-0,106	0,262	0,162	1	0,687	0,9
Constant	0,079	1,335	0,003	1	0,953	1,082

* Variable(s) entered on step 1: Renda_Familiar_PC_2010, Evoluc_Renda_PC_2007, PessoasDomic2010.

Nesse modelo de regressão, optou-se por minimizar os efeitos do caso mais discrepante (um domicílio com quinze moradores) reconfigurando o valor para sete, o valor máximo encontrado dos demais 51 domicílios, a fim de preservar a amostra com os 52 casos. Como esperado, o coeficiente de variação (*beta*) das pessoas na família em 2010 foi negativo, demonstrando que menor número de indivíduos no domicílio aumenta a probabilidade de busca pelo Ensino Superior. No entanto, a significância estatística (0,687) aponta para baixo poder explicativo dessa variável.

A significância estatística da renda familiar, em 0,119, mostrou-se mais adequada para compor um modelo empírico. Contudo, o coeficiente de variação, em 0,001, pouco afeta a variável dependente.

Com o propósito de avaliar também se o progresso na renda *per capita* das famílias entre 2007 e 2010 poderia explicar a demanda pelo Ensino Superior, foi efetuada regressão dessa taxa percentual de variação da renda.

Contrário ao esperado, que aumento na renda implicasse mais demanda por Ensino Superior, o coeficiente de variação foi negativo (-0,284), com significância de 0,351. Conforme apurado em uma das entrevistas de estudo de caso, precisamente com o indivíduo com o maior salto na renda *per capita*, 7,5 vezes maior em 2010 que em 2007, ocorreu omissão proposital dessa informação, conforme descrito pela entrevistada dessa família, um dos estudos de caso.

Tabela 54. Variáveis na equação – Renda (2010), Evolução da Renda (2007 a 2010) e Número de Pessoas no Mesmo Domicílio (2010), excluído o caso com valor discrepante

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1 ^a						
PessoasDomic2010	-0,052	0,271	0,037	1	0,847	0,949
Renda_Familiar_PC_2010	0,001	0,001	2,346	1	0,126	1,001
Evoluc_Renda_PC_2007	-0,271	0,302	0,803	1	0,37	0,763
Constant	-0,119	1,36	0,008	1	0,93	0,888

* Variable(s) entered on step 1: PessoasDomic2010, Renda_Familiar_PC_2010, Evoluc_Renda_PC_2007

Nova regressão, desta vez eliminando o caso discrepante de quinze pessoas num mesmo domicílio, manteve os sinais verificados no primeiro modelo, quando se minimizou a discrepância reduzindo-lhe o valor para o do segundo maior domicílio em número de pessoas.

Tabela 55. Tabela de classificação dos valores previstos para o modelo – dimensão renda (domiciliar e *per capita* (2010) e variação percentual da renda domiciliar *per capita* 2007-2010

Observed	Predicted			
	Participação em vestibular:			
	S = 1; N = 0 até 2010			
	0	1		Percentage Correct
Step 1 Participação em vestibular:	0	17	9	65,4
S = 1; N = 0 até 2010	1	12	14	53,8
Overall Percentage				59,6

* The cut value is ,500

Essa nova regressão, com 51 casos, melhorou o percentual de acerto nas predições do modelo, que subiu de 52,4% para 59,6%.

Tabela 56. Resumo do modelo (verossimilhança-log, R de Cox & Snell quadrado e R de Nagelkerke quadrado) – perfil familiar (número de pessoas no domicílio, renda per capita e evolução da renda entre 2007 e 2010)

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	68,231 ^a	,071	,095

* Estimation terminated at iteration number 3 because parameter estimates changed by less than ,001.

O *R Square de Nagelkerke* esteve próximo de nulo, com 0,095.

4.6.3 Dimensão Qualidade da Escola

A hipótese de que as melhores escolas de Ensino Médio também se caracterizem como aquelas cujos concluintes buscam ampliar a escolarização por meio do Ensino Superior parece esbarrar na escolha de qual indicador pode melhor representar, como variável independente comum ou como uma variável independente *proxy*, a qualidade da escola. Como já apontado, se para as escolas particulares de Ensino Médio o Enem se tem consolidado como o indicador mais utilizado pelas famílias para a escolha da escola onde investirão a escolarização dos filhos, o mesmo indicador não parece refletir qualidade quando representando desempenho das escolas públicas.

Uma das razões pode ser a baixa adesão dos concluintes de Ensino Médio público ao exame. A baixa participação (o máximo encontrado na amostra foi de 49%) pode ser explicada em parte pela desistência das três grandes IES públicas estaduais de São Paulo de oferecer bônus pelo desempenho no Enem aos candidatos no vestibulares em razão das falhas nas duas últimas edições do exame (2009 e 2010) e também pelo fato de as IES públicas federais pouco representarem na oferta de vagas de Ensino Superior na capital, conforme demonstrado no capítulo 2. Ainda assim, poder-se-ia esperar que escolas de Ensino Médio público na Capital com as maiores proporções de participantes no Enem poderiam ser consideradas como de maior qualidade. Uma análise das correlações entre o indicador médio (de 2007 a 2009) da avaliação Saresp da escola, a proporção dos participantes entre os concluintes totais do Ensino Médio no Enem e as notas médias do Enem mostrou maior correlação (0,735, com patamar de significância de 0,01) entre o Saresp e a proporção de participantes no Enem. Entre as notas médias gerais do Enem (2009) e a proporção de participantes, essa correlação foi menor (0,496, também ao nível de significância de 0,01).

Tabela 57. Correlação Indicador de Desempenho da Escola (Saresp médio 2007 a 2009), Proporção de Alunos Participantes do Enem (2009) e Enem médio (2009)

		Indicador médio de desempenho da Escola (2007 a 2009) baseado no Saresp escolar	Proporção (0-1) de alunos que fizeram o Enem 2009 pela escola em relação ao total de matriculados no 3º ano do EM	Enem 2009 Média Geral
Indicador médio de desempenho da Escola (2007 a 2009) baseado no Saresp escolar	Pearson Correlation	1	,735**	,705**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	52	52	52
Proporção (0-1) de alunos que fizeram o Enem 2009 pela escola em relação ao total de matriculados no 3º ano do EM	Pearson Correlation	,735**	1	,496**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	52	52	52
Enem 2009 Média Geral	Pearson Correlation	,705**	,496**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	52	52	52

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

A correlação entre a nota do Enem e o Saresp ficou em 0,705, com patamar de significância de 0,01.

Assim, dadas as restrições impostas pelo pequeno tamanho da amostra, que recomenda maior parcimônia no número de variáveis, a qualidade da escola pública estadual medida pelo indicador de desempenho do Saresp parece ser a melhor opção porque representa a qualidade da escola.

Tabela 58. Variáveis na equação – Dimensão Qualidade da Escola I – Indicador de Desempenho (Saresp médio 2007 a 2009), Proporção de Participantes no Enem (2009) e Média Geral do Enem (2009)

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1 ^a	Ind_Medio_Desemp_2007_9_Escola	1,019	0,815	1,564	1	0,211	2,769
	Prop_Participantes_ENEM09_Tot_Alunos_3ºano	-5,172	4,775	1,173	1	0,279	0,006
	Enem_Media_Geral	0,004	0,016	0,045	1	0,831	1,004
	Constant	-2,868	7,895	0,132	1	0,716	0,057

* Variable(s) entered on step 1: Ind_Medio_Desemp_2007_9_Escola, Prop_Participantes_ENEM09_Tot_Alunos_3ºano, Enem_Media_Geral

A regressão logística com as três variáveis reforça a escolha do Saresp da escola considerando ser esse preditor de melhor nível de significância (0,211) e maior razão de chance (Exp(B)), em 2,769 vezes, ainda que o coeficiente de variação (em 1,019) seja menor que a proporção de participantes, que, contrário ao esperado, apresentou sinal negativo.

Tabela 59. Variáveis na equação – Dimensão Qualidade da Escola II – Indicador de Desempenho (Saresp médio 2007 a 2009) e Indicador de Fluxo (Saresp, média 2007 a 2009)

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1 ^o						
Ind_Medio_Desemp_2007_9_Escola	0,529	0,463	1,306	1	0,253	1,697
Ind_Medio_Fluxo_2007_9_Escola	1,084	3,838	0,08	1	0,778	2,956
Constant	-1,993	2,707	0,542	1	0,462	0,136

* Variable(s) entered on step 1: Ind_Medio_Desemp_2007_9_Escola, Ind_Medio_Fluxo_2007_9_Escola.

Efetuada uma regressão logística incorporando como variável preditora o indicador de fluxo, também apurado pela Secretaria Estadual de Educação, este último apresentou significância de 0,778, revelando ser esta uma variável preditora pouco adequada para explicar a decisão pelo ingresso no Ensino Superior.

4.7 Outras Possíveis Variáveis Independentes

A disponibilidade de informações variadas de cada indivíduo da amostra, provenientes da pesquisa de 2007 com os pais, e do recente *survey* com os próprios indivíduos, permite apresentar agregações adicionais de variáveis pelos grupos dos que buscaram maior escolarização no Ensino Superior e os que não tiveram a mesma decisão. O objetivo de apresentar esses dados é oferecê-lo para aprofundamentos futuros.

O uso e aceitação dos resultados obtidos devem ser feitos com reserva, uma vez que as questões ou afirmações para as quais foram requeridas respostas quanto ao nível de intensidade de concordância ou de discordância do entrevistado, não passaram pelas validações requeridas para uma investigação científica, portanto, da forma como está, só tem valor por se tratar de um trabalho exploratório.

4.7.1 Preferência (dos Pais) por Escola Particular (2007)

Perguntou-se aos pais entrevistados em 2007 por que razão, dentre três opções sugeridas, não matriculavam os filhos em escola particular.

As respostas apontaram concentração maior (61%) de indivíduos que buscaram pelo Ensino Superior entre aqueles que os pais se mostraram mais críticos com a escola pública,

pela resposta dada – “Porque não tenho como pagar por uma escola particular” – para a pergunta que segue:

Tabela 60. Motivo Alegado pelos Pais (2007) para Não Matricularem os Filhos em Escola Particular

		Participação em vestibular		
		Nunca	Sim	% Partic Vestibular
Motivo para não matricular o filho no Ensino Médio particular em 2007	Todas (as escolas) são iguais	6	2	25%
	Satisfeito com a pública	7	4	36%
	Sem condição de pagar	13	20	61%

4.7.2 Meio Social (survey 2010)

Três questões requeriam que o entrevistado apontasse para o número de “pessoas próximas, entre familiares, amigos e colegas de trabalho” que conhecia, que estivessem cursando o Ensino Superior em IES públicas e privadas ou que participaram de vestibulares em IES públicas.

As opções de resposta em quatro classes de intervalo, começando com “De nenhuma a três pessoas” até a opção máxima e aberta de “Mais de 21 pessoas”.

Tabela 61. Meio Social e Proximidade com Pessoas com Ensino Superior ou em Formação (Survey 2010)

		Participação em vestibular		
		Nunca	Sim	% Partic Vestibular
1. “Pensando em pessoas próximas, quantas cursam ou já cursaram algum curso superior?”	De nenhuma a 3 pessoas	16	7	30%
	De 4 a 10 pessoas	7	13	65%
	De 11 a 20 pessoas	3	4	57%
	Mais de 21 pessoas	0	2	100%
2. “Pensando novamente em pessoas próximas, quantas estudam ou se formaram numa universidade pública (USP ou outras)?”	De nenhuma a 3 pessoas	22	21	49%
	De 4 a 10 pessoas	4	5	56%
3. “Ainda pensando em pessoas próximas, quantas fizeram vestibular para universidade pública (USP ou outras), independente de terem ou não passado?”	De nenhuma a 3 pessoas	15	13	46%
	De 4 a 10 pessoas	9	9	50%
	De 11 a 20 pessoas	2	3	60%
	Mais de 21 pessoas	0	1	100%

A maior parte dos respondentes (23 indivíduos) apontou para a primeira opção, “de nenhuma a 3 pessoas” conhecidas que cursam ou que cursaram Ensino Superior.

Dentre esses, 70% jamais participaram de um concurso vestibular. Dentre os vinte respondentes que concentraram resposta na opção “4 a 10 pessoas”, 65% já participou de vestibular.

Na segunda pergunta os entrevistados concentraram-se em apenas duas das quatro opções. A maioria (43) apontou “de nenhuma a 3”, metade entre os que fizeram vestibular, e nove respondendo “de 4 a 10”, com a maior parte deles tendo feito ao menos um vestibular.

A terceira questão, que pedia que o entrevistado respondesse especificamente pensando em pessoas próximas que fizeram vestibular na USP ou noutra IES pública qualquer, concentrou respostas nas opções de números menores de conhecidos (“nenhuma a 3” e “4 a 10”), com 46 respondentes, praticamente divididos entre os que participaram e não participaram de um exame vestibular.

Sujeitos a investigações mais aprofundadas, os resultados acima da amostra de 52 respondentes parecem apontar para algum efeito vizinhança e do meio de convivência para a indução pelo ingresso no Ensino Superior. Cabe alertar que o modelo de apresentação das respostas (anexos 1 e 2), sem um rodízio na ordem das opções de resposta, pode ter concentrado escolhas no modo padrão (“De nenhuma a 3 pessoas”).

Além disso, uma análise mais aprofundada deverá isolar o efeito que pode ter causado o fato de treze indivíduos da amostra já estarem cursando o Ensino Superior, o que, naturalmente, os faz apresentar respostas com valores mais altos, causando viés nos resultados ou representando causalidade inversa, em que a variável explicativa seria na verdade uma consequência da variável dependente.

4.7.3 Condição de Trabalho do Indivíduo em 2007 e 2010

O fato de o indivíduo não se dedicar exclusivamente aos estudos poderia explicar menor escolarização. A condição de empregado costuma ser a principal opção concorrente à exclusiva dedicação à escolarização. A pesquisa de 2007 e o survey de 2010 não apresentaram valores conclusivos para confirmar ou refutar a hipótese de que o trabalho afasta da escolarização.

Tabela 62. Cruzamento da condição de trabalho dos indivíduos da amostra em 2007 (quando estavam no Ensino Médio) e em 2010 (Ensino Médio Completo), categorizados por *Participação* ou *Não* em exame vestibular

				Participação em vestibular		
				Nunca	Sim	% Partic Vestibular
Situação de trabalho em 2007	Não (48)	Situação de trabalho em Dez/2010	Não (15)	7	8	53,3%
			Sim (33)	17	16	48,5%
	Sim (4)		Sim (4)	2	2	50,0%

A tabela acima apresenta a condição de trabalho dos indivíduos da amostra nos dois momentos (2007 e 2010) e aponta a proporção dos que participaram de ao menos um exame vestibular. Em 2007, apenas quatro dos 52 indivíduos trabalhavam. Entre eles, metade (50%) participou de exame vestibular. Entre os 48 que apenas estudavam em 2007, também a exata metade participou de vestibular. No entanto, entre aqueles que passaram a trabalhar em 2010 (33 indivíduos), 48,5% haviam feito ao menos um vestibular.

Dentre os que não trabalham, uma proporção ligeiramente superior (53,3%) participou de vestibular. Mais uma vez os dados não parecem ser concludentes para verificar o efeito do trabalho na escolarização do indivíduo, com proporções relativamente próximas a 50%. Além do mais, aspectos qualitativos sobre os tipos de emprego e a renda por hora proporcionada permitiriam análises mais apropriadas sobre a influência ou não do trabalho e também a verificação da existência de causalidade inversa.

4.7.4 Frequência e Intensidade do Diálogo entre Pais e Filhos sobre Futuro Profissional (2007)

Tendo quatro opções de resposta que variavam pela intensidade dos diálogos com os filhos acerca do futuro profissional, os pais entrevistados em 2007 considerados na presente amostra apresentaram como resposta:

Tabela 63. Proporção de Envolvimento em Exame Vestibular (em 2010) e Intensidade de Diálogo dos Pais com os Indivíduos Sobre Futuro Profissional (2007)

		Participação em vestibular		
		Nunca	Sim	% Partic Vestibular
Intensidade de diálogo dos pais com o filho sobre o futuro profissional (2007)	Não conversa	1	0	0%
	Conversa raramente	2	1	33%
	Conversa algumas vezes	3	1	25%
	Conversa muito	20	24	55%

A maioria (44) dos pais dos indivíduos da amostra disse “conversar muito” sobre o assunto. A proporção de 55% (24) desses indivíduos que fizeram ao menos um vestibular contrasta com os percentuais decrescentes para as demais respostas. Os dados sugerem que quanto menos diálogo maior a interrupção da escolaridade no Ensino Médio. No entanto, mais uma vez, os poucos casos da amostra analisada não recomendam generalizações antes de estudos empíricos com amostras mais representativas.

4.7.5 Expectativa dos Pais para a Escolaridade Máxima dos Filhos (2007)

No questionário de 2007 os pais entrevistados responderam qual “a escolaridade máxima que espera que o filho obtenha no futuro”. Para a amostra da presente pesquisa as respostas foram assim consolidadas:

Tabela 64. Relação Entre as Expectativas de Grau Máximo de Escolarização dos Filhos (2007) e Participação em Exame Vestibular (2010)

		Participação em vestibular		
		Nunca	Sim	% Partic Vestibular
Expectativa do Nível Máximo de Escolaridade para o filho	Ensino Médio	3	0	0%
	Ensino Médio Técnico	20	19	49%
	Graduação	2	7	78%
	Pós-graduação	1	0	0%

Correspondendo em parte à expectativa dos pais, nenhum dos indivíduos cujos pais esperavam que no máximo concluíssem o Ensino Médio tentou avançar no Ensino Superior, com participação nula em processos vestibulares ou outros meios de acesso ao Ensino Superior⁶¹. No entanto, pais que esperavam que os filhos prosseguissem a escolarização pelo menos ao nível do Ensino Técnico (39 casos), ou que concluíssem uma graduação (9), uma proporção importante dos filhos buscou pelo Ensino Superior. Cerca de metade (49%) cujos pais esperavam a conclusão de um curso técnico e 78% cujos pais esperavam a conclusão da graduação participaram de ao menos um exame vestibular.

Os dados parecem apontar que a influência e as expectativas das famílias tanto podem refletir quanto podem ser reflexo (causalidade inversa) das decisões pela busca de maior escolaridade entre os jovens egressos das escolas públicas da cidade de São Paulo.

⁶¹ Ao final das entrevistas por telefone, perguntava-se se o indivíduo havia entrado em outro tipo de processo seletivo para ingresso num curso superior, como o sistema Prouni, por meio das notas no Enem. Nenhum caso foi encontrado.

4.7.6 Percepções Diversas sobre Valor do Diploma Superior (Público e Privado) e Técnico no Mercado de Trabalho (2010)

Seis questões com quatro possibilidades de resposta quanto à intensidade de concordância e discordância (tipo *item de Likert*⁶², sem a opção intermediária “indiferente”) buscaram apurar os diferentes graus de valorização dos indivíduos da amostra sobre o Ensino Superior e ensino técnico. Os resultados, separados pelos grupos dos que jamais fizeram um vestibular dos que ao menos num processo vestibular já participaram, foram:

Tabela 65. Questionário (Survey 2010) – Item Interação Social e Ensino Superior – Níveis de Concordância a Discordância em Relação à Importância de Cursos Superiores, Técnicos, IES Pública e Privada

		Participação em vestibular		
		Nunca	Sim	% Partic Vestibular
1. “Um diploma de faculdade garante um bom emprego”	Discorda Totalmente	1	2	67%
	Discorda	5	11	69%
	Concorda	15	8	35%
	Concorda Totalmente	5	5	50%
2. “Um diploma da USP garante um bom emprego”	Discorda Totalmente	1	2	67%
	Concorda	15	16	52%
	Concorda Totalmente	10	8	44%
3. “Um diploma de um curso técnico é tão bom quanto o de uma faculdade”	Discorda Totalmente	0	1	100%
	Discorda	13	12	48%
	Concorda	12	13	52%
	Concorda Totalmente	1	0	0%
4. “Sem uma faculdade a chance de ter sucesso na vida é mínimo”	Discorda Totalmente	3	1	25%
	Discorda	11	11	50%
	Concorda	9	11	55%
	Concorda Totalmente	3	3	50%
5. “A USP não é pra mim”	Discorda Totalmente	5	9	64%
	Discorda	18	13	42%
	Concorda	2	4	67%
	Concorda Totalmente	1	0	0%
6. “As faculdades particulares são tão boas quanto as públicas”	Discorda Totalmente	1	1	50%
	Discorda	13	11	46%
	Concorda	11	13	54%
	Concorda Totalmente	1	1	50%

⁶² O *item de Likert* apresenta numa ordem de intensidade entre discordância total e concordância total de um respondente a uma afirmação. Podem ser cinco opções de resposta (incluindo uma intermediária “indiferente”) ou, sem essa opção, quando o pesquisador pretende forçar uma concordância ou discordância do entrevistado. O nome vem de Rensis Likert (1908-1981), que formulou a escala como ferramenta de avaliação psicológica aplicada à gestão de organizações (*Research Methods Knowledge Base*, 2010).

Os resultados da primeira afirmação testada sugerem que entre os discordantes quanto à garantia de sucesso profissional apenas com a posse de um diploma universitário, justamente os que se inscreveram em processo vestibular demonstraram maior grau de ceticismo e, quiçá, maior realismo diante do mercado de trabalho.

A segunda afirmação, que repete a primeira focalizando especificamente as garantias que um diploma da USP possa oferecer, apresentou ampla maioria, tanto entre os que se inscreveram num processo vestibular quanto os que não, como concordantes com a afirmação apresentada. As respostas sugerem grande valorização do diploma da USP em quaisquer dos dois grupos.

Perguntados sobre o nível de concordância ou discordância com a equivalência do valor de um diploma superior com um diploma de curso técnico, na terceira afirmação, os grupos dos que jamais participaram de um vestibular tiveram respostas muito parecidas daqueles que participaram de ao menos um vestibular. As respostas se dividiram entre concordâncias e discordâncias não extremas.

Sobre a centralidade de um curso superior para o sucesso profissional, sugerido na afirmação 4, outra vez as escolhas se concentraram nas opções não extremas de concordância e discordância, sem que os grupos com ou sem vestibular mostrassem diferenças importantes.

Para a afirmação “A USP não é pra mim”, que visava identificar auto exclusão entre os respondentes para a busca do Ensino Superior na maior universidade pública do país e sediada na mesma cidade em que vivem, verificou-se que, ao menos no discurso e apenas variando na intensidade, os dois grupos (com vestibular e sem vestibular) tendem a discordar. Curiosamente, entre os seis respondentes que concordaram com a afirmação, quatro (67%) estão no grupo dos que participaram de ao menos um vestibular.

Na afirmação que compara as faculdades públicas com as particulares, novamente as opiniões se concentraram nas respostas intermediárias de concordância e discordância, não sendo importantes as diferenças nas proporções das respostas entre os dois grupos.

O objetivo quando da formulação desse conjunto de afirmações era tentar verificar evidências mais claras sobre as (intangíveis) diferentes percepções de valor entre os diplomas das IES privadas e públicas (especialmente a USP) e dos cursos superiores em relação aos cursos técnicos. Porém, as respostas apuradas não permitem formular deduções conclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese a limitação imposta pelo pequeno tamanho da amostra, o presente trabalho pretendeu, pela oportunidade dos dados disponíveis, explorar fatores que possam contribuir para a compreensão das decisões de jovens egressos do Ensino Médio público estadual na capital de São Paulo para ingresso no Ensino Superior. A condição excepcional que permitiu que se aglutinasse um inédito conjunto de dados sobre as características socioeconômicas das famílias, do desempenho escolar dos indivíduos, das expectativas dos pais, além de dados qualitativos sobre a escola de Ensino Médio pública onde estudaram, cobre uma lacuna nos estudos no Brasil sobre a busca por mais escolaridade. Os seis entrevistados como *estudo de caso* dentre os 52 considerados na amostra permitiram aprofundar ainda mais o que a amostra apresentou, possibilitando um olhar adicional sobre possíveis variáveis latentes.

O papel da assimetria de informação, manifestada por informação incorreta, incompleta ou pela simples falta de informação, bem exemplificada pelo entrevistado 1 (página 71), foi em parte reforçada pelas análises quantitativas do desempenho escolar do indivíduo. Surpreendeu que, dentre os cinco melhores desempenhos em Matemática no exame Saresp, dois jamais tivessem participado de um processo seletivo para ingresso no Ensino Superior, incluindo o melhor da amostra (Entrevistado 3, página 83). Caso aprofundamentos empíricos com amostras mais representativas a partir das notas do Saresp individual confirmem o observado no presente trabalho, políticas públicas de inclusão mais ativas poderiam ser formuladas. Sendo Matemática uma das áreas de maior defasagem nas competências esperadas dos concluintes do Ensino Médio em São Paulo, o fato de jovens de escolas públicas com elevado desempenho em Ciências Exatas não estarem realizando todo o seu potencial representa perdas para eles próprios, para as universidades e para a sociedade. A assimetria, nesse tipo de situação, acontece por causa, muitas vezes, da impossibilidade de esses indivíduos saberem quão melhor estão do que a média geral para tecer aspirações mais elevadas em termos de escolarização. É possível que também parte da autoexclusão e da descrença de chance de sucesso dos jovens das escolas públicas para o acesso às vagas das universidades públicas, percebida nos diálogos abertos, em grupo ou individual na fase preliminar desta pesquisa, seja também explicada por esse tipo de assimetria de informação.

Diante desse quadro, formas alternativas de seleção por parte das universidades públicas na capital, como a adotada pela Universidade do Texas, em Austin, que reserva a maior parte

das vagas dos cursos de graduação para os 10% melhores alunos de quaisquer escolas (BARONI, 2010), poderiam ser consideradas. Outras formas podem passar por alguma reformulação do Saesp para que os resultados individuais dos concluintes do Ensino Médio possam representar inscrição automática para processos de seleção diferenciados.

Ainda baseada no que foi apurado com os estudos de caso, a pesquisa sugere que tanto ou mais importante que o *quantum* de renda das famílias para a busca do Ensino Superior pelos filhos é a estabilidade da renda, desde que não em patamares muito baixos. O Entrevistado 2 (página 78), que pareceu ser o que mais informações possuía acerca das regras e facilidades para o ingresso no Ensino Superior, demonstrou isso. Nesse caso, a figura do pai, um agente de apoio na subprefeitura da Lapa, com renda modesta mas garantida porque o cargo oferece estabilidade, somado ao especial zelo na pressão sobre a escolarização do filho, pode ter ajudado a moldar no jovem elevadas aspirações e incomum capacidade de buscar informações relevantes. O Entrevistado 2 também foi beneficiado por estudar numa escola pública próxima de uma organização não governamental que oferecia curso pré-vestibular aos melhores alunos. Parece ter sido um caso em que a sorte encontrou terreno fértil: família com participação ativa e aluno de bom desempenho e que, conforme também apurado na entrevista, possuía grande gosto pela leitura. O resultado, um universitário de Direito que está bastante seguro da viabilidade das elevadas aspirações profissionais depois de formado: ganhar de 10.000 reais a 15.000 reais por mês.

A família da Entrevistada 4 (página 85), com renda domiciliar *per capita* de cerca de 2.000reais, em 2010, atualmente cursando Administração de Empresas na Universidade São Judas e estagiando numa companhia alemã, pode ajudar a compreender por que a escolaridade dos pais não se mostrou uma variável explicativa tão relevante para predizer os indivíduos que buscariam pelo Ensino Superior. Os pais dessa jovem possuem apenas quatro anos de escolaridade. No entanto, isso não impediu que o pai alcançasse um nível alto de renda do trabalho. Tal sucesso parece resultar de um grau maior de pressão dos pais para que os filhos tenham a escolarização que eles mesmos nunca tiveram chance de ter. A entrevistada correspondeu em desempenho acadêmico. Seu desempenho médio no Saesp (Língua Portuguesa e Matemática) foi o mais elevado da amostra. Porém, mais uma vez, uma postura de auto exclusão por descrença no seu potencial de sucesso para uma vaga mais concorrida para o mesmo curso na USP nem ao menos a fez cogitar se inscrever para o vestibular da Fuvest. A Entrevistada 4 também representou os sentimentos de urgência frequentemente verificados nos diálogos e entrevistas preliminares com grupos de jovens concluintes ou

egressos das escolas públicas da capital. Ela, com apenas 19 anos e na metade do curso superior, afirma que só permanecerá no estágio atual, de que gosta muito, se a chefe lhe garantir efetivação. A entrevistada acha que, se quando no ano da formatura não estiver efetivada, “*as chances de conseguir um emprego*” de 2.000 reais “*serão pequenas*”.

O Entrevistado 5 (página 90), no estudo de caso, foi representativo do quanto a figura de determinados professores e adultos e o quanto a oportunidade do diálogo podem resgatar potenciais fracassos. Fora um aluno com faltas constantes e baixíssimo desempenho. Estava para ser expulso ou transferido da escola por acusação de tráfico de drogas, quando uma longa conversa com um dos gestores, justamente o que queria seu afastamento, abriu-lhe os horizontes. O gestor, que no ano seguinte lecionou Filosofia para o entrevistado, se tornou um modelo para ele, que concluiu em 2010 o bacharelado em Filosofia e em 2011 pretende completar licenciatura para dar aula para “*outros desiludidos*”.

O Entrevistado 6 (página 93), recordista com quatro vestibulares entre os 26 da amostra que participaram de exame vestibular, pareceu representar os casos dos que buscam mas, por frágil formação, não conseguem o sucesso de uma vaga no curso de tecnólogo em Pavimentação, numas das Fatecs da capital. Ter um irmão mais velho já formado tecnólogo em eletrônica e ser egresso da escola com melhor desempenho entre todas as consideradas na amostra podem lhe haver moldado a determinação pela busca do ensino superior público. Porém, as notas fracas, a necessidade de prosseguir no trabalho atual, muito valorizada por ele, e uma disposição limitada de assumir riscos e ousar buscar por vagas em IES federais mais distantes parecem representar bem certo imobilismo dos egressos das escolas públicas. Diferente do Entrevistado 2, que, caso não tivesse conseguido a bolsa integral do Prouni na capital, teria ido estudar na cidade de Franca, na USP, em geral os alunos das escolas públicas jamais cogitam mudar de cidade para se graduar. Mais uma vez, assimetria de informação sobre as facilidades e baixas aspirações parece moldar decisões e comportamentos.

Nas análises quantitativas, fatores como a característica monoparental das famílias e a presença de computador em casa (em 2007) se destacaram como variáveis com elevado poder de explicação sobre as decisões pela busca do Ensino Superior. Domicílios com apenas o pai ou, na maioria das vezes, apenas as mães, reduzem de maneira importante as chances pela busca da graduação. Para efeito de política pública essa informação pode ter especial importância na formulação de critérios de concessão de bolsas de ensino, de financiamento educacional ou de sistemas de cotas sociais, beneficiando, por compensação, jovens com

famílias nessa condição que, conforme a PNAD 2007, representam 21,8% dos domicílios brasileiros.

Outras análises quantitativas da amostra também apontaram que o tamanho da família e a cor fazem pouca diferença quanto à probabilidade de decisão pela busca do Ensino Superior. O dado não corrobora com as teses em favor das cotas raciais para o conjunto de alunos das escolas públicas estaduais paulistanas. O enfrentamento da assimetria de informação para os alunos das escolas públicas poderia gerar mais justiça social através da inclusão de alunos pobres e de bom potencial no ensino superior de qualidade. A escolaridade dos pais e a renda (média domiciliar e familiar *per capita*) mostraram-se também variáveis com baixo poder explicativo para a busca de um diploma universitário. O fato de a amostra ser pequena torna casos incomuns demasiadamente influentes nos dados calculados, o que explica o fato de que a escolaridade das mães ter revelado um coeficiente de variação negativo e a dos pais, apenas ligeiramente positivo. Ambos não mostraram um poder explicativo significativo quando da busca de ensino superior. Como já apontado a partir do caso da entrevistada 4, nessa população, pais com baixa escolaridade e renda mais elevada podem ser tão ou mais exigentes da escolarização superior dos filhos que aqueles de família de classe média ou média alta, cujos filhos estudam em escolas particulares.

O fato de as regras para a concessão de bolsas como o Prouni envolverem patamares limítrofes *per capita* também pode afetar o uso dessa variável como uma das que podem explicar a busca pelo ensino superior. Apesar de não ter sido possível verificar tal efeito na amostra, é provável que jovens de algumas famílias não avancem para um curso de graduação por se encontrarem na situação peculiar: não são pobres o suficiente para conseguirem uma bolsa Prouni nem possuem renda suficiente para custear as mensalidades numa IES particular. Se essa hipótese for verdade, as novas e mais abrangentes regras do Financiamento Estudantil (FIES) podem minimizar o problema. A investigar.

Medidas de desempenho escolar dos indivíduos, como suas notas no Saesp em Língua Portuguesa, mostraram-se boas previsoras da busca por mais escolarização. Porém, os indicadores de desempenho da escola, medido pelo mesmo Saesp, ou pelo Enem, revelaram baixo poder explicativo para a decisão pela busca do diploma do Ensino Superior. Ainda que o Saesp tenha ao menos mostrado sinal positivo aderente com o esperado, o que não aconteceu com o Enem, o baixo poder explicativo desses indicadores, carecendo de maiores aprofundamentos, pode revelar uma preocupante carência no Brasil de um indicador prático e intuitivo sobre a qualidade das escolas de Ensino Médio públicas. Ao contrário das escolas

particulares, que têm no Enem seu indicador mais importante, o fato de este exame ser por adesão voluntária dos alunos e de apenas uma pequena parcela dos terceiranistas do Ensino Médio público nele se inscrever (na amostra tomada, o máximo de participantes chegou a 49%), torna o dado médio por escola de muito pouco valor prático. Caso a Prova Brasil, que avalia o universo de escolas do ciclo Fundamental, não fosse apenas amostral para escolas de Ensino Médio (SAEB), essa limitação grave do Enem seria minimizada. No entanto, o Ensino Médio público no Brasil, a fase escolar cujo desempenho dos alunos apresenta a pior defasagem nos níveis esperados de aprendizagem, não conta com um indicador que permita que alunos e pais façam escolhas das escolas públicas pela qualidade.

Finalmente, a condição de trabalho dos jovens, seja em 2007, quando estudavam no Ensino Médio, quanto atualmente, durante o *survey* aplicado para este trabalho, não mostrou qualquer poder explicativo quanto à busca do diploma Superior ou para a interrupção dos estudos. Por outro lado, considerando as respostas dos pais em 2007, quanto mais elevadas foram as expectativas que eles disseram ter sobre o grau máximo de escolarização dos filhos e quanto maior a frequência dos diálogos que mantinham sobre o futuro profissional dos filhos, maiores foram as probabilidades de esses filhos terem buscado pelo ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Eustáquio Diniz. As transições demográficas e as mudanças na estrutura etária e suas implicações para o futuro do Brasil. Disponível em <http://paulo.lotufo.googlepages.com/Lab_Demografia_JEDA_0304081.ppt>. Acesso em 11 de fevereiro de 2011.

ALVES, M. T. G., Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em Escolas Públicas no Município de Belo Horizonte – MG, 2006. Tese de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Belo Horizonte (UFMG). Disponível em <<http://hdl.handle.net/1843/FAEC-857JJ8>>. Acesso em 21 de março de 2011.

ALVES, M. T. G., SOARES, J. F., O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 527-544, set./dez. 2008. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ep/v34n3/v34n3a08.pdf>. Acesso em 21 de março de 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisas**. São Paulo, v. 36, n. 129, Dec. 2006. Available from <<http://tinyurl.com/2633jy>>. Acesso em 10 jan. 2011. doi: 10.1590/S0100-15742006000300007.

ANET. Associação Nacional de Educação Tecnológica. Disponível em <www.vestibularsocial.com.br>. Acesso em 10 dez. 2010.

AVENA, C.P. Demanda por Ensino Superior: o caso da Universidade Federal da Bahia. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 29, p. 111-36, 2004.

_____. Demanda por Ensino Superior a partir de uma abordagem de capital humano. In: XXXI Encontro da Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia, 2003, Porto Seguro, Bahia. XXXI Encontro da Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia. **Anais...**, 2003.

BARONI, J. M. B., Acesso ao Ensino Superior Público: realidade e alternativas. Tese de doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-112755/es.php>>. Acesso em 11 de novembro de 2010.

BARROS, F. H. G., SAWAYA NETO, M., HIRATA, G. I., Avaliação de Sistemas de Monitoramento e Avaliação do Programa Universidade Para Todos (Prouni). VI Conferencia de Monitoreo e Avaliación, Cidade do Mexico 25 a 27 de agosto. Disponível em <http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPPOVANA/Resources/840442-1264801888176/Fabio_Barros_Presentation.pdf>, Acesso em 29 de setembro de 2010.

BERGER, M. C. Predicted future earnings and choice of college major, **Industrial and Labor Relations Review**, vol. 41, n. 3 (April 1988). Cornell University.

BIRD/BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior – Las lecciones derivadas de la experiencia (1995). Disponível em <<http://lnweb90.worldbank.org/ext/epic.nsf/ImportDocs/8ABF6A6435A4A708862574F7007E5274?opendocument&query=MX>>. Acesso em 19 de maio de 2010.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C.; BOGUTCHI, T., Tendências da demanda pelo Ensino Superior: estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 129-52, jul./2001.

BRAGA, R. Análise setorial do Ensino Superior privado no Brasil – tendências e perspectivas 2005-2010. Apresentação (MS-Powerpoint) na Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior, em 7/junho/2005. Disponível em <www.abmes.org.br/_download/Associados/Seminarios/2005/06_07_analiseSetoriais/RyonBraga.ppt>. Acesso em 13 de agosto de 2010.

BRASIL. Balanço de governo 2003-2010. Disponível em <<https://i3gov.planejamento.gov.br/coi>>. Acesso em 6 jan. 2011.

_____. Expansão da comunicação superior. Rede de Comunicadores. Áudio parcial (formato MP3) da entrevista do ministro da Educação, Fernando Haddad, em 8 de janeiro de 2009. Disponível em <http://redecomunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=134&Itemid=238>. Acesso em 26 de maio de 2010

_____. PNE. Plano Nacional de Educação 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 1 de fevereiro de 2010.

_____. Presidência da República. Lei 10172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em 5 jul. 2010.

BRAZER, H. E.; DAVID, M. Social and Economics Determinants of the Demand for Education. In: Mushkin, S. J. (Editor), *Economics of Higher Education*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare, U.S. Government Printing Office, 1962. p. 21-42

CARVALHO, C. H. A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Oct. 2006. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 mai. 2009.

CARVALHO, J.S.F. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. **Estudos Avançados** 21/60, 2007. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a23v2160.pdf>. Acesso em dia mês ano

CENTRO PAULA SOUZA, Vestibulares por Unidade. Disponível em <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/>>. Acesso em 21 de novembro de 2010.

CESAR, A. M. R. V. C. Método do estudo de caso (case studies) ou método do caso (teaching cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em administração. **REMAC Revista Eletrônica Mackenzie de Casos**, São Paulo/Brasil, v. 1, n. 1, p. 1, 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Sistema Geocapes, 2008. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em < <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&82e1-selectedIndex=0> >. Acesso em 2 de janeiro de 2011.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no octênio FHC. In Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>>. Acesso em 18 de outubro de 2010.

DE LA LUNA, M. L., Is opportunity knocking? Low-income students' perceptions of college and financial aid. University of Southern California, in **American Behavioral Scientist**, August 2006, v. 49, n. 12, p. 1670-86. Abstract disponível em < <http://abs.sagepub.com/content/49/12/1670.abstract> >. Acesso em 19 de novembro de 2010.

DURHAM, E. A qualidade do Ensino Superior, in **Revista Ambiente Educação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 9-14, jan./jul. 2009. Disponível em < http://www.unicid.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/3-Rev_v2n1_Eunice.pdf>. Acesso em 6 set. 2010.

EISENHARDT, K. M. Building theories from case study research, *Academy of Management. The Academy of Management Review*; Oct 1989; 14, 4; ABI/Inform Global, p. 532-50. Disponível em < <http://pages.cpsc.ucalgary.ca/~sillito/cpsc-601.23/readings/eisenhardt-1989.pdf> >. Acesso em 2 de agosto de 2010.

EMÍLIO, D. R.; BELLUZZO JR., W.; ALVES, D. C. O. Uma análise econométrica dos determinantes do acesso à Universidade de São Paulo. **Pesquisa e Planejamento Econômico (PPE)**, v. 34, n. 2, ago. 2004, USP. Disponível em < <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/70/44> >. Acesso em 7 de maio de 2009.

ESTADÃO. Matrículas no Ensino Superior cresceram 3% em um ano, indica MEC. **O Estado de S. Paulo**, 5 de dezembro de 2010.

FERREIRA, S. G.; VELOSO, F. A. Mobilidade intergeracional de educação no Brasil, artigo em pdf, publicação impressa ignorada, BNDES e Ibmecc, Rio de Janeiro, 2003. <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/80/55> >. Acesso em 22 de agosto de 2010.

FIELD, A. P. Descobrimos a estatística usando o SPSS / Andy Field ; tradução, consultoria e supervisão Lorí Vialí. – 2ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIGUEIREDO, F. F. **Educação superior e mobilidade social: limites, possibilidades e conquistas**. Tese (doutorado em Ciências Sociais) – PUC/SP. Orientadora: Lúcia Maria Machado Bógus, PUC/SP, 2000, 242 pp. Disponível em < http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/11976433.html >. Acesso em 11 de dezembro de 2010.

FUVEST. Estatísticas – Vestibular Fuvest 2000 a 2010. Disponível em < <http://www.fuvest.br/vest2010/estat/estat.stm>>. Acessos entre 14 de abril de 2009 e 4 de fevereiro de 2011. Para alterar ano usar trecho variável da url em “.../vest20XX/...”.

GIANNETTI, E., E. **Liberalismo X pobreza**. São Paulo: Inconfidentes, 1989.

_____. O valor do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

IBGE, Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira 2009, Estudos e Pesquisas, 26. Disponível em < http://www.ibge.com.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1476&id_pagina=1 >. Acesso em 4 de setembro de 2010.

INEP. Enem – Relatório Pedagógico 1999. Ministério da Educação. Disponível em < http://www.inep.gov.br/download/enem/1999/relatorio_final/parte01.zip>. Acesso em 4 de setembro de 2010.

_____. Censo da Educação Superior, 1995-2009. Disponível em < <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp> >. Acesso em 20 de fevereiro de 2011.

_____. Enem – Relatório Pedagógico 2003. Ministério da Educação. Disponível em < http://www.inep.gov.br/download/enem/2003/Relatorio_Pedagogico_Enem2003.pdf>. Acesso em 4 de setembro de 2010.

_____. Enem – Relatório Pedagógico 2005. Ministério da Educação. Disponível em < http://www.inep.gov.br/download/enem/2005/Relatorio_Pedagogico_Enem2005.pdf>. Acesso em 4 de setembro de 2010.

_____. Enem 2009. Ministério da Educação. Disponível em < <http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>>. Acesso em 18 de janeiro de 2011.

_____. Sinopses do Censo da Educação Superior 1995 e 2008. Ministério da Educação. Disponível em < <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 2 de novembro de 2010.

_____. Censo da Educação Superior 2008 – Dados Preliminares – Resumo Técnico 2008, Brasília, 2009. Ministério da Educação. Disponível em < http://www.inep.gov.br/download/centso/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf >, Acesso em 18 setembro de 2010.

_____. Sinopse do Censo da Educação Superior 2004. Ministério da Educação. Disponível em < http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/Sinopse_2004_010206.zip >. Acesso e 5 de outubro de 2010.

_____. Enem – relatório pedagógico 2007. Ministério da Educação. Brasília Maio/08, 200 pp. Disponível em < http://www.inep.gov.br/download/enem/Relatorio/ENEM_2007.pdf >. Acesso em 20 de abril de 2010.

_____. Enem 2007 – Manual do inscrito e questionário socioeconômico. Ministério da Educação. Disponível em < <http://sistemasenem.inep.gov.br/inscricao/> >. Acesso em 12 de outubro de 2008.

_____. Censo da Educação Superior 2009. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/sinopse_da_educacao_superior_2009.xls. Acesso em 28 de janeiro de 2011.

IPEA – Ipeadata Social – Tema Educação. Disponível em < <http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx> >. Acesso em 17 set. 2010.

KIMURA-WALSH et al. Achieving the college dream? examining disparities in access to college information among high achieving and non-high achieving Latina students, in **Journal of Hispanic Higher Education**, July 2009, v. 8, n. 3, p. 298-315. University of California (Los Angeles). Disponível (com restrição) em < <http://jhh.sagepub.com/content/8/3/298.abstract.html.es> >. Acesso em 12 de fevereiro de 2010.

MACHADO, L. A. Grandes economistas XV: Alfred Marshall e a Escola Neoclássica. Cofecon, 20/agosto/2007. Disponível em < www.cofecon.org.br/index.php?Itemid=114&id=960&option=com_content&task=view >. Acesso em 06 jan. 2011.

MARSHALL, A. Memorials of Alfred Marshall. Londres: AC Pigou, 1979.

_____. **Princípios de economia política**. Coleção Os Economistas, v. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARTINS, C. B. O Ensino Superior brasileiro nos anos 90, São Paulo em Perspectiva, 14 (1), 2000, p. 40-60. Disponível em < www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801.pdf >. Acesso em 25 de fevereiro de 2010.

MENEZES-FILHO, Naercio. Os determinantes do desempenho escolar do Brasil. Disponível em < http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/arquivos_270908/Menezes-Filho%202007%20-%20Os%20Determinantes%20do%20Desempenho%20Escolar%20no%20Brasil.pdf >. Acesso em 12 de agosto de 2010.

MIDIATO. Fonte eletrônica não oficial, disponível em < <http://midiato.vilabol.uol.com.br/ia/ia.htm> >, sem identificação do ano de referência. Acesso em 27 de dezembro de 2010.

MINCER, Jacob. **Schooling, experience and earnings**. Columbia: Columbia University Press, 1974. Disponível em < <http://www.nber.org/books/minc74-1> >. Acesso em 14 de novembro de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002. Disponível em < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_o bra=28083&co_midia=2 >. Acesso em 27 de dezembro de 2010.

MORETTO, C. F. Ensino Superior, escolha e racionalidade: os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo. FEA, Departamento de Economia, São Paulo, 2002. Disponível em < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-25042003-143715/es.php> >. Acesso em 6 de outubro de 2010.

MOTOYAMA, S.; NAGAMINI, M. **Fuvest 30 anos** – características do vestibular da Universidade de São Paulo, São Paulo: Edusp, 2007.

MOTTA, Fabio. Progresso mal-educado. Caderno Aliás. **O Estado de S. Paulo**, 13 nov. 2010. Disponível em < <http://schwartzman.org.br/simon/2010alias.pdf> >. Acesso em 14 nov. 2010. PNE 2001, p. 43.

MUELLER, D. P., COOPER, P. W. Children of single parent families: how they fare as young adults – family relations. **The Single Parent Family**, Jan., 1986), pp. 169-76, V. 35, n. 1. Disponível com restrição em <<http://www.jstor.org/pss/584296>>. Acesso em 11 fev. 2011

MUSHKIN, S. J. (Editor), Economics of Higher Education. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare, U.S. Government Printing Office, 1962.

OLIVEIRA, M. M., Modelos de Regressão com Variável Dependente Truncada e Censurada, Abril de 2004. Disponível em < www.fep.up.pt/disciplinas/2E103/ec_cens.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2011.

OLIVEIRA, N. V.; GUEDES, P. M. Mães e pais pedem melhores escolas públicas, in **Cadernos Cenpec**, n. 6, 2009. Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, São Paulo. p. 46-55.

OLIVEIRA, N. V.; GUEDES, P. M. A aspiração das famílias por melhores escolas públicas, in **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 1, 2010. Fundação Victor Civita, São Paulo. p. 65-94.

OLIVEIRA, R. P. **Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Versão revista e condensada da tese (livre-docência em área) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), 2006 (Estado e política educacional: desafios do século XXI) in **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 661-90, out. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf> >. Acesso em 19 de fevereiro de 2009.

PASCHOAL, I. P. **Mobilidade intergeracional de educação no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia e Administração (FEA-USP). Ribeirão Preto. Orientador: Walter Belluzzo Jr., 2008, 81 pp.

PIMENTA, S. G. et al. O impacto do Inclusp no ingresso de estudantes da escola pública na USP – análises iniciais. **Revista Adusp**. Disponível em < http://naeg.prg.usp.br/siteprg/files/artigo_inclusp_15_05_08.pdf >. Acesso em maio de 2009.

PNAD. Microdados. Segmento educação. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE. Disponível em <

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/microdados.shtm>>. Acesso em 18 de maio de 2010.

PREARO, L. C. **Estudo sobre o uso de técnicas estatísticas multivariadas em teses e dissertações sobre o tema comportamento do consumidor**. Dissertação (Mestrado em Administração: métodos quantitativos. FEA-USP, 2008. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-01102008-112432/pt-br.php>>. Acesso em 24 de novembro de 2010.

PRIMI, Ricardo. Desenvolvimento de um inventário de levantamento das dificuldades da decisão profissional. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, 2000. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 jan. 2011. doi: 10.1590/S0102-79722000000300013.

PROUNI. Ministério da Educação. Disponível em <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

PONG, S. The school compositional effect of single parenthood on 10th-grade achievement. **Sociology of Education**, Jan., 1998, pp. 23-42, v. 71, n°. 1. Disponível com restrição em <<http://www.jstor.org/pss/2673220>>. Acesso em 11 fev. 2011.

RESEARCH METHODS KNOWLEDGE BASE. Disponível em <www.socialresearchmethods.net/kb/scallik.php>. Acesso em 2 de fevereiro de 2010).

RIBEIRO, M. I., FERNANDES, A. Determinantes da procura do Ensino Superior agrário em regiões periféricas. **Actas... III Congresso de Estudos Rurais**, Faro, Universidade do Algarve, 1-3, nov. 2007. SPER/UAlg, 2008. Disponível em <http://www.sper.pt/IIICER/Comunicacoes/MIsabelRibeiroAntFern_com.pdf>. Acesso em 23 de dezembro de 2010.

ROCHA, M. S. B., PONCZEK, V. Impacto da alfabetização de adultos sobre salário e emprego, in **Texto para Discussão**, n. 215, out./2009, FGV, São Paulo. Disponível em <<http://ideias.repec.org/p/fgv/eesptd/215.html>>. Acesso em 11 de julho de 2010.

SACHSIDA, A.; LOUREIRO, P. R. A.; MENDONÇA, M. J. Um estudo sobre retorno em escolaridade no Brasil, in **RBE**, Rio de Janeiro, 58(2), p. 249-65, abr./jun. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71402004000200006&script=sci_arttext>. Acesso em 13 de agosto de 2009.

SAMPAIO, H. **O Ensino Superior em transformação**. São Paulo: Nupes/USP, pp. 13-30. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/nupes2000.pdf>>. Acesso em 11 de agosto 2010.

SANTOS. **Mulheres chefes de família monoparental entre a autonomia e a dependência**: Um estudo comparativo entre o Brasil, a França e o Japão. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo/Universidade de Paris. 2008 Disponível em <<http://www.bu.univ-paris8.fr/web/collections/theses/SantosYumiThese.pdf>>. Acesso em 20 out. 2010.

SARESP. Sumário Executivo. Disponível em < http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/ArquivosPdf/SUMARIO_SARESP%202009_Final_17_06.pdf >. Acesso em 17 de abril de 2010.

SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S. O Ensino Superior privado como setor econômico. Paper para palestra no Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), em 21 de agosto de 2002. Disponível em <https://docs.google.com/viewer?url=http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-98-2013-o-ensino-superior-privado-como-setor-economico.pdf>. Acesso em 17 jul. 2010, p. 12.

SCHWARTZMAN, S. A revolução silenciosa do Ensino Superior. Paper para seminário em março de 2000 na Nupes/USP, São Paulo, publicado posteriormente em DURHAM, E. e

_____. A Universidade de São Paulo e a questão universitária no Brasil, in STEINER, J. E. e MALNIC, G., **Ensino Superior: conceito e dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006, p. 25-40.

_____. <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?lang=pt-br>, 2010. Acesso entre 2 de setembro de 2010 e 14 de fevereiro de 2011.

SEADE. Indicadores dos Municípios Paulistas (IMP). Disponível em < http://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=consulta&action=loc_save > , acesso em 14 de maio de 2010.

_____. Definições, fontes e notas. Projeção populacional baseada no Censo 2000, do IBGE.. Disponível em < <http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/notas.php> >. Acesso em 20 ago. 2010. Estimativa não mais disponível após setembro de 2010

SILVA, Fabiano F. Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social: subsídios para políticas públicas de orientação vocacional no ensino médio. Tese (doutorado em Psicologia Social e do Trabalho). Orientadora: Vera Silvia Facciola Paiva. USP/SP, 2010. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-06052010-120018/publico/silva_do.pdf. Acesso em 16 de janeiro de 2011.

SOARES, F. L. B. A escolha do Ensino Superior: fatores de decisão. **Revista Eletrônica Ftec Faculdades**. Disponível em <, www.ftec.com.br/empresajr/revista/index.php?eng=francisco1, em dezembro de 2010 >. Acesso em 30 de agosto de 2010.

_____. Projeção populacional baseada no Censo 2000. IBGE. Disponível em < <http://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=tabela>>. Acesso em 11 ago. 2010.

_____. A escolha do Ensino Superior: fatores de decisão. **Revista Eletrônica Ftec Faculdades**. Disponível em <, www.ftec.com.br/empresajr/revista/index.php?eng=francisco1, em dezembro de 2010 >. Acesso em 31 de dezembro de 2010.

SPSS REGRESSION 17.0 – SPSS Documentation. Disponível em < <http://support.spss.com/ProductsExt/SPSS/Documentation/SPSSforWindows/index.html> >. Acesso em 23 de agosto de 2010.

STUDY GUIDE. Sobre a educação superior da Dinamarca. Universidade Aarhus, Dinamarca. Disponível em < <http://studieguide.au.dk/su/su/su/> >. Acesso em 2 jun. 2010; e Universidade de Copenhague. Disponível em < <http://studier.ku.dk/optagelse/Funktionsnedsat/> >. Acesso em 29 maio 2010.

TCA. All members. The Common Application. Disponível em < <https://www.commonapp.org/CommonApp/Members.aspx> >. Acesso em 4 de junho de 2010.

TCU (a). Relatório de Auditoria Operacional – Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), 2009. Tribunal de Contas da União. Disponível em < http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relat%C3%B3rio%20de%20auditoria_Prouni.pdf >. Acesso em 2 de setembro de 2010.

_____ (b). Relatório do Ministro Relator – Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), 2009. Tribunal de Contas da União. Disponível em < http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/voto%20e%20acordao%20816.2009%20prouni%20e%20fies.pdf >. Acesso em 2 de setembro de 2010.

_____ (c). Sumários Executivos – Auditoria Operacional no Programa Universidade para Todos (ProUni) e no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), 2009. Tribunal de Contas da União. Disponível em < http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Sum%C3%A1rio%20ProUni.pdf >.

TEIXEIRA, C. H. A identificação de competências em instituições de Ensino Superior – uma abordagem estratégica. **Anais...** VIII Semead. São Paulo: FEA-USP, 2005. Disponível em < <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/trabalhosPDF/190.pdf> >. Acesso em 16 dez. 2010.

THALER, R.H., SUSTEIN, C. R. Nudge – improving decisions about health, wealth, and happiness, New York City: Penguin Books, 2008.

THE INSTITUTE FOR COLLEGE ACCESS & SUCCESS. Paving the way: how financial aid awareness affects college access and success. October 2008, 13 pp. Disponível em < http://projectonstudentdebt.org/fckfiles/Paving_the_Way.pdf >. Acesso em 2 jan. 2011.

THORNTON, S. Karl Popper, The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Summer 2009 edition. Stanford: Edward N. Zalta, 2009. Disponível em < <http://plato.stanford.edu/archives/sum2009/entries/popper/> >. Acesso em 11 de dezembro de 2010.

THORP, W. L. 101 Question for Investigation. In: Mushkin, S. J. (Editor), Economics of Higher Education. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare, U.S. Government Printing Office, 1962. P. 21-42. P. 345-356.

TIBURCIO, W. Alunos de escolas públicas e Ensino Superior: Pensando condicionalidades para prosseguir estudando. São Paulo, versão em desenvolvimento em 2010. E-mail da autora: walquiria@braudel.org.br.

TREVISAN, L.; VELOSO, E. Gestão de competitividade e políticas públicas de formação de mão-de-obra: o caso Centro Paula Souza. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 5, Oct. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000500005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de dezembro de 2010.

UCHITELLE, L. Jacob Mincer, 84. Pioneer on labor economics, dies. **The New York Times**, New York City, Página de obituários, 23 ago. 2006.

UFABC. UFABC em números 2007. Universidade Federal do ABC. Disponível em <<http://tinyurl.com/6668tnz>>. Acesso em 15 de agosto de 2010.

_____. UFABC em números 2008. Disponível em <www.ufabc.edu.br/images/stories/pdfs/planejamento/22-09-10_ufabc-em-numeros_2008.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2010.

_____. UFABC em números 2009. Disponível em <www.ufabc.edu.br/images/stories/pdfs/planejamento/ufabc-em-numeros-2-2009.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2010.

_____. UFABC em números 2010. Disponível em <www.ufabc.edu.br/images/stories/pdfs/planejamento/ufabc-em-numeros-2010.pdf>. Acesso em 22 de janeiro de 2011.

UNESP. Anuário Estatístico Unesp 2009, página 28. Disponível em <<http://unesp.br/apec/anuario/index.php>>. Acesso em 4 jan. 2011.

USP. Orçamento Executado 2009. Disponível em <sistemas3.usp.br/anuario/tabelas/T07_02.pdf>, acesso em 26 de junho de 2010.

WHYTE, J. This is a nudge in the wrong direction. **The Times**, Aug, 2, 2008. Disponível em <www.timesonline.co.uk/tol/comment/columnists/guest_contributors/article4445316.ece>. Acesso em 29 de outubro de 2010.

WOOLDRIDGE, J. M.; tradução de Rogério César de Souza e José Antonio Ferreira. **Introdução à Econometria – Uma abordagem Moderna**. Thomson Learning, São Paulo, 2006. Ensino Superior

YIN, R.K. Estudo de Caso – Planejamento e Métodos. Artmed. Porto Alegre, 2010.

ANEXO 1 – Questionário para Entrevista por Autopreenchimento

Versão “ENTREVISTADO” - Autopreenchimento via web:

1. Nome completo

*

2. E-mail

Por favor, digite o mesmo endereço de e-mail em que recebeu esta pesquisa

3. Incluindo você quantas pessoas moram com você?

APENAS NÚMERO. SE MORA SOZINHO, DIGITE “1”

4. Se você tem filhos, quantos?

DIGITE APENAS NÚMERO. SE NÃO TIVER DEIXE EM BRANCO

5. Qual sua cor

- Branca
- Negra
- Parda/Morena
- Amarela
- Indígena

6. Atualmente você está matriculado em alguma instituição de ensino dentre as mencionadas abaixo?

SE EM MAIS DE UMA, CLIQUE NA QUE JULGAR MAIS IMPORTANTE

- Escola Técnica (Etec, Cefet, Senai, Senac, Sesi, etc)
- Universidade ou Faculdade (privada ou pública, incluindo Fatec, USP, Unicamp, Unesp e outras)
- Não estou estudando
- Cursinho

7. Informe quantas vezes você prestou vestibular para instituições PÚBLICAS e PARTICULARES *

	Nunca prestei	1 vez	2 vezes	3 vezes	4 vezes ou mais
Para Universidade/Faculdade PÚBLICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para Universidade/Faculdade PARTICULAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Aponte abaixo se você está cursando, já cursou ou planeja cursar um curso técnico ou algum curso superior para formação de tecnólogo (cursos universitários de 2 anos)

- Concluí um curso
- Estou fazendo um curso
- Planejo fazer um curso
- Nenhuma das opções acima

9. Se você trabalha remunerado, quanto recebe, aproximadamente por mês?

CASO NÃO TRABALHE OU TRABALHE E NÃO RECEBA REMUNERAÇÃO, DEIXE EM BRANCO.

10. Incluindo a sua renda, qual o total aproximado da renda na sua casa?

DIGITE APENAS O NÚMERO

11. Quantas horas, aproximadamente, trabalha por semana

DIGITE APENAS O NÚMERO

Interação social e Ensino Superior

Nas questões 12, 13 e 14 pedimos que responda considerando como “PESSOAS PRÓXIMAS” os parentes, amigos e colegas de trabalho com os quais mantém relação pessoal mais frequente e estreita

12. Pensando em pessoas próximas, quantas cursam ou já cursaram algum curso superior?

13. Pensando em pessoas próximas, quantas estudam ou se formaram numa universidade pública (USP ou outras)?

14. Ainda pensando em pessoas próximas, quantas fizeram vestibular para universidade pública (USP ou outras), independente de terem ou não passado

15. Aponte seu nível de concordância ou discordância com as frases abaixo

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Um diploma de faculdade garante um bom emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um diploma da USP garante um bom emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um diploma de um curso técnico é tão bom quanto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
o de uma faculdade				
Sem uma faculdade a chance de ter sucesso na vida é mínimo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A USP não é pra mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As faculdades particulares são tão boas quanto as públicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Página 2				
Após a página 1				
Ir para a página 3 (Final)				
<i>Observação: As seleções de “Ir para página” sobrescreverão esta navegação. Saiba mais.</i>				

Para quem está cursando Ensino Superior

16.1. Qual o nome da instituição de ensino em que está matriculado?

SE MAIS QUE UMA, APONTE AQUELA QUE JULGA MAIS IMPORTANTE

16.2. Nome do bairro onde a instituição se localiza

16.3. O seu curso é em qual dessas áreas?

EM CASO DE DÚVIDA CLIQUE EM “OUTRO”

- 1. EXATAS
- 2. HUMANAS
- 3. BIOLÓGICAS
- Outro:

16.4. Qual o nome do curso?

16.5. Este curso lhe dará o título de

- 1. Bacharel
- 2. Licenciado
- 3. Tecnólogo
- Outro:

16.6. O curso acontece em qual(ais) período(s)?

PERMITE MAIS DE UMA RESPOSTA

- 1. Integral
- 2. Noturno
- 3. Manhã
- 4. Tarde
- 5. Trata-se de um curso à distância (presencial ou semipresencial)

16.7. Data de início do curso – mês e anoMM/AAAA **16.8. Data de previsão do término do curso – mês e ano**MM/AAAA **16.9. Avalie o curso que está fazendo nos seguintes aspectos**

	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
A capacidade de ensinar dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disciplinas e conteúdo geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valor do diploma no mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualidade acadêmica dos colegas de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.10. A sua instituição de ensino é particular ou pública?

- 1. Pública (NESSE CASO, VÁ PARA O FINAL DA PÁGINA E CLIQUE EM “CONTINUAR”)
- 2. Particular

16.11. Sendo o seu curso particular, informe se tem ou não bolsa de estudo ou crédito educativo (FIES ou outro)

- 1. Sim
- 2. Não (NESSE CASO, SALTE PARA A ÚLTIMA QUESTÃO, 16.15)

16.12. Se tem bolsa ou crédito educativo (FIES ou outro), quem a concede? PERMITE MAIS DE UMA RESPOSTA

- 1. Própria faculdade
- 2. ProUni
- 3. Governo da cidade ou do Estado
- 4. MEC/Caixa Econômica (FIES) ou outros tipos de financiamento educativo
- 5. O seu empregador ou a empresa onde trabalha o pai ou a mãe
- 6. Igreja
- 7. Amigos
- Outro:

16.13. A bolsa é integral ou parcial?

- 1. Integral (SALTE PARA A ÚLTIMA QUESTÃO, 16.15)
- 2. Parcial

16.14. Sendo a bolsa parcial, quem complementa a mensalidade?

obs. 1: PERMITE MAIS DE UMA OPÇÃO; obs.2: APÓS RESPONDER ESSA QUESTÃO VÁ DIRETO PARA O FINAL

- 1. O próprio aluno
- 2. A família em conjunto
- 3. O empregador do aluno ou a empresa onde o pai ou a mãe trabalha
- 4. A própria faculdade
- 5. Parentes
- 6. A Igreja
- 7. Amigos
- Outro:

16.15. Se estuda numa instituição particular e não tem bolsa, quem paga o curso?

PERMITE MAIS DE UMA OPÇÃO

- 1. Próprio aluno
- 2. Família
- 3. O empregador do aluno ou a empresa onde o pai ou a mãe trabalha
- 4. Parentes
- 5. Igreja
- 6. Amigos
- Outro:

Página 3

Após a página 2

Ir para a página 3 (Final)

Observação: As seleções de "Ir para página" sobrescreverão esta navegação. Saiba mais.

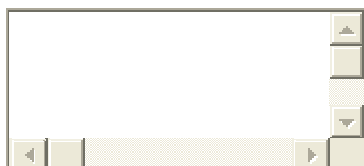
Obrigado por sua generosa contribuição. Agora, basta clicar em "ENVIAR", logo abaixo. Os resultados estarão prontos no final de janeiro/2011, quando lhe enviarei um sumário. Nilson Oliveira⁶³

⁶³ Versão espelho "Entrevistado", para autopreenchimento via web disponível em <
https://spreadsheets.google.com/viewform?hl=pt_BR&formkey=dHNWeEp4QkZ5Q1lfcFR6VjVEQ2xzTUE6MA#gid=0>.

ANEXO 2 – Versão Entrevistador, para Entrevistas por Telefone e Preenchimento, Online, pelo Entrevistador:

Você pode visualizar o formulário publicado

aqui: <https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dElOYWtsdWdVTXgtSmxneEM4RVc3Qmc6MA>



Nome do entrevistador *

ENTREVISTADOR, DIGITE SEU PRIMEIRO NOME

1.1 RA-DÍGITO *

ENTREVISTADOR, DIGITE O NÚMERO DO RA, CONFORME ESTÁ NA LISTAGEM QUE RECEBEU

1.2. Nome completo *

ENTREVISTADOR, APROVEITE A LISTAGEM QUE RECEBEU

2. E-mail

PEÇA O E-MAIL MAIS FREQUENTEMENTE USADO PELO ENTREVISTADO

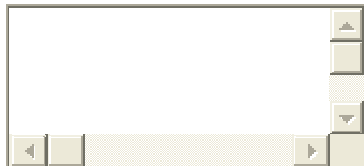
3. Incluindo você quantas pessoas moram com você?

APENAS NÚMERO. SE MORA SOZINHO, DIGITE "1"

4. Se você tem filhos, quantos?

DIGITE APENAS NÚMERO. SE NÃO TIVER FILHO(S) DEIXE EM BRANCO

COMENTÁRIOS E OBSERVAÇÕES (Q 1 A 4)



5. Qual a sua cor de pele?

- Branca
- Negra
- Parda/Morena

- Amarela
- Indígena

6. Atualmente você está matriculado em alguma instituição de ensino dentre as mencionadas abaixo?
SE EM MAIS DE UMA, CLIQUE NA QUE JULGAR MAIS IMPORTANTE

- Escola Técnica (Etec, Cefet, Senai, Senac, Sesi, etc))
- Universidade ou Faculdade (privada ou pública, incluindo Fatec, USP, Unicamp, Unesp e outras)
- Não está estudando
- Cursinho

7. Informe quantas vezes você prestou vestibular para instituições PÚBLICAS e PARTICULARES *

	Nunca prestei	1 vez	2 vezes	3 vezes	4 vezes ou mais
Para Universidade/Faculdade PÚBLICA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para Universidade/Faculdade PARTICULAR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Aponte abaixo se você está cursando, já cursou ou planeja cursar um curso técnico ou algum curso superior para formação de tecnólogo (cursos universitários de 2 anos)

- Concluí um curso
- Estou fazendo um curso
- Planejo fazer um curso
- Nenhuma das opções acima

COMENTÁRIOS E OBSERVAÇÕES (Q 5 A 8)

9. Se você trabalha remunerado, quanto recebe, aproximadamente por mês?

CASO NÃO TRABALHE OU TRABALHE E NÃO RECEBA REMUNERAÇÃO, DEIXE EM BRANCO.

10. Incluindo a sua renda, qual o total aproximado da renda na sua casa?

DIGITE APENAS O NÚMERO

11. Quantas horas, aproximadamente, trabalha por semana

DIGITE APENAS O NÚMERO, ARREDONDANDO OS MINUTOS

COMENTÁRIOS E OBSERVAÇÕES (Q 9 A 11)

Interação social e Ensino Superior

Nas três próximas questões pedirei que responda considerando como “PESSOAS PRÓXIMAS” os parentes, amigos e colegas de trabalho com os quais mantém relação pessoal mais frequente e estreita

12. Pensando em pessoas próximas, quantas cursam ou já cursaram algum curso superior?

13. Pensando novamente em pessoas próximas, quantas estudam ou se formaram numa universidade pública (USP ou outras)?

14. Ainda pensando em pessoas próximas, quantas fizeram vestibular para universidade pública (USP ou outras), independente de terem ou não passado?

15. Aponte seu nível de concordância ou discordância com as frases abaixo

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Um diploma de faculdade garante um bom emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um diploma da USP garante um bom emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um diploma de um curso técnico é tão bom quanto o de uma faculdade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sem uma faculdade a chance de ter sucesso na vida é mínimo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A USP não é pra mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As faculdades particulares são tão boas quanto as públicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

COMENTÁRIOS E OBSERVAÇÕES (Q 12 A 15)

Para quem está cursando Ensino Superior

16.1. Qual o nome da instituição de ensino em que está matriculado?

SE MAIS QUE UMA, APONTE AQUELA QUE O ENTREVISTADO JULGA COMO MAIS IMPORTANTE

16.2. Nome do bairro onde a instituição se localiza

16.3. O seu curso é em qual dessas áreas?

EM CASO DE DÚVIDA CLIQUE EM "OUTRO"

- 1. EXATAS
- 2. HUMANAS
- 3. BIOLÓGICAS
- Outro:

16.4. Qual o nome do curso?

16.5. Este curso lhe dará o título de

- 1. Bacharel
- 2. Licenciado
- 3. Tecnólogo
- Outro:

COMENTÁRIOS E OBSERVAÇÕES (Q 16.1 A 16.5)

16.6. O curso acontece em qual(ais) período(s)? PERMITE MAIS DE UMA RESPOSTA

- 1. Integral
- 2. Noturno
- 3. Manhã
- 4. Tarde

- 5. Trata-se de um curso à distância (presencial ou semipresencial)

16.7. Data de início do curso – mês e ano

MM/AAAA

16.8. Data de previsão do término do curso – mês e ano

MM/AAAA

16.9. Avalie o curso que está fazendo nos seguintes aspectos

	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
A capacidade de ensinar dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disciplinas e conteúdo geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valor do diploma no mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualidade acadêmica dos colegas de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16.10. A sua instituição de ensino é particular ou pública?

- 1. Pública (NESSE CASO, VÁ PARA O FINAL DA PÁGINA E CLIQUE EM “CONTINUAR”)
- 2. Particular

COMENTÁRIOS E OBSERVAÇÕES (Q 16.6 A 16.10)

16.11. Sendo o seu curso particular, informe se tem ou não bolsa de estudo ou crédito educativo (FIES ou outro)

- 1. Sim
- 2. Não (NESSE CASO, SALTE PARA A ÚLTIMA QUESTÃO, 16.15)

16.12. Se tem bolsa ou crédito educativo (FIES ou outro), quem a concede?

PERMITE MAIS DE UMA RESPOSTA

- 1. Própria faculdade
- 2. ProUni
- 3. Governo da cidade ou do Estado
- 4. MEC/Caixa Econômica (FIES) ou outros tipos de financiamento educativo
- 5. O seu empregador ou a empresa onde trabalha o pai ou a mãe

- 6. Igreja
- 7. Amigos
- Outro:

16.13. A bolsa é integral ou parcial?

- 1. Integral (SALTE PARA A ÚLTIMA QUESTÃO, 16.15)
- 2. Parcial

16.14. Sendo a bolsa parcial, quem complementa a mensalidade?

obs 1. PERMITE MAIS DE UMA OPÇÃO. obs 2: SE ESTA QUESTÃO FOR APLICÁVEL, CONCLUA AQUI.

- 1. O próprio aluno
- 2. A família em conjunto
- 3. O empregador do aluno ou a empresa onde o pai ou a mãe trabalha
- 4. A própria faculdade
- 5. Parentes
- 6. A Igreja
- 7. Amigos
- Outro:

16.15. Se estuda numa instituição particular e não tem bolsa, quem paga o curso?

PERMITE MAIS DE UMA OPÇÃO

- 1. Próprio aluno
- 2. Família
- 3. O empregador do aluno ou a empresa onde o pai ou a mãe trabalha
- 4. Parentes
- 5. Igreja
- 6. Amigos
- Outro:

COMENTÁRIOS E OBSERVAÇÕES (Q 16.11 A 16.15)

FINAL – COMENTÁRIOS E OBSERVAÇÕES GERAIS

Observação: As seleções de “Ir para página” sobrescreverão esta navegação. Saiba mais.

Final

CARO ENTREVISTADOR Obrigado por seu esforço. Agora, basta clicar em “ENVIAR”, logo abaixo. Nilson Vieira Oliveira⁶⁴

⁶⁴ Disponível em:

https://spreadsheets.google.com/viewform?hl=pt_BR&pli=1&formkey=dEIOYWtsdWdVTXgtSmxneEM4RVc3Qmc6MA#gid=0

ANEXO 3 – Descrição da Metodologia Aplicada neste Estudo

Como recomendam Yin (2010) e Stake (2000) acerca da metodologia de estudos de caso, o planejamento deste trabalho seguiu os passos a seguir após a formulação do problema:

- a) A definição da unidade-caso e do número de casos
- b) Elaboração do protocolo
- c) Coleta de dados (incluindo de fontes auxiliares e assessórias)
- d) Avaliação dos dados
- e) Elaboração de relatório.

Neste trabalho, os pontos três primeiros pontos relacionados acima podem ser assim resumidos:

- a) Definição da *unidade-caso* e do *número de casos*:
 - i. *Unidade-caso*: indivíduos que entre 2007 e 2010 concluíram o Ensino Médio regular em escolas da rede estadual de São Paulo, exclusivamente na Capital, extraídos, por conveniência, de uma amostra probabilística de pesquisa anterior (ano 2007), com 262 indivíduos.⁶⁵ Esta lista, submetida à verificação da disponibilidade de dados de desempenho e frequência escolar, e de números de telefone para contato, em fonte secundária e oficial (Secretaria Estadual de Educação de São Paulo), resultou em 153 indivíduos. Essa última relação foi submetida a verificação da disponibilidade dos indivíduos para responderem um *survey*, que visava conhecer sua situação atual escolar, de trabalho e familiar (Anexos 1.a e 1.b). O *survey*, aplicado através de entrevista por telefone por entrevistadores profissionais contratados (Anexo 1b) ou auto preenchidos pelos respondentes via web (Anexo 1a), entre dezembro de 2010 e janeiro de 2011, somou 40 respostas. Entre os 40 casos, cerca da metade (51%) jamais participou de um processo seletivo para entrar num curso superior.

⁶⁵ Base de dados de fonte primária: INSTITUTO FERNAND BRAUDEL DE ECONOMIA MUNDIAL, 2008.

Entre os 49% que tentaram ingressar no Ensino Superior, a ampla maioria, 72%, só participaram de processos seletivos para IES privadas, 23% participaram de processos seletivos em IES públicas e privadas, e apenas 1 indivíduo, representando cerca de 5% do total, apenas tentaram uma vaga em instituição pública.

- ii. Visando chegar a seis casos para entrevistas pessoais entre os 40 cujas informações de outras fontes foram obtidas, os critérios pré-estabelecidos para seleção foram, primeiro, as diferenças entre os segmentos-chave:
 1. os que haviam e os que não haviam participado de exame vestibular;
 2. dentre os que haviam, seleção dos casos entre indivíduos que só fizeram para vagas em IES privadas, os que fizeram apenas para vagas nas IES públicas, e finalmente os que fizeram em ambas.
- iii. Os critérios de escolha subsequentes basearam-se em:
 1. Proporcionalidade dentro do segmento dos que fizeram vestibular
 2. Representatividade mínima (pelo menos um representante de cada segmento), independente de sua proporção.
 3. Nos situações em que houver muitos indivíduos disponíveis para escolha para representar os casos dos segmentos (fez não fez vestibular) e subsegmentos (se fez, se em IES pública, privada ou ambas), serão escolhidos, preferencialmente, por critérios fronteira baseados nas notas do Saresp. Segundo Yin (2010), o uso de dados quantitativos para estabelecer os critérios para a escolha dos casos deve ser o procedimento inicial.
 4. Conforme a distribuição verificada por segmento, quadro ao final desse capítulo, e em conformidade com os critérios definidos acima, o presente estudo de caso ficará assim distribuído:

- a. Egressos que interromperam a vida escolar ao final do Ensino Médio: 2
- b. Egressos que só tentaram vagas em IES privadas: 2
- c. Egressos que só tentaram vaga em IES pública: 1
- d. Egressos que tentaram vaga em IES públicas e privadas: 1.

b) Protocolo:

Para Yin (2010), uma pesquisa baseada na metodologia de estudo de caso será considerada mais confiável quanto mais o pesquisador esclarecer, de maneira suficiente, os procedimentos, critérios e instrumentos adotados num *protocolo* de pesquisa. Uma vez que a presente pesquisa visa explorar aspectos novos juntamente com aqueles já investigados por outros autores, a fim de ajudar a melhor compreender as escolhas dos indivíduos quanto à decisão de ingresso no Ensino Superior após a conclusão do Ensino Médio nas escolas públicas, as informações buscadas, de fontes primárias e secundárias incluindo as apuradas no *survey*, os casos escolhidos para entrevista para o estudo de caso visaram cobrir aspectos difíceis de serem apurados em questionários estruturados.

Perguntas a partir de uma pauta semiestruturada, buscando respostas para fatos, opiniões e percepções difíceis de serem obtidos de outra forma que não através do diálogo aberto, foi utilizado principalmente como um roteiro. Para Malhotra (2006), numa entrevista em profundidade os temas e questões devem ser flexíveis à narrativa do entrevistado. Cabe destacar que é desta flexibilidade e da atenção do entrevistador que podem surgir aspectos novos, generalizáveis ou não, a partir do caso ouvido. Yin (2010) complementa que uma postura neutra no comportamento do entrevistador é fator crítico para ampliar a chance de sucesso da pesquisa. As informações não cobertas por outros meios (dados primários de pesquisa anterior, dados secundários sobre desempenho escolar e o *survey*), se distinguem parcialmente em razão da condição pré-conhecida do entrevistado: se já havia ou não participado de um processo vestibular e, para os que sim, alguma adequação para os que somente se candidataram para vagas em IES públicas ou privadas.

i. Assuntos comuns:

- a. Profissão do pai e da mãe, anotando se são trabalhos estáveis e se executados em ambientes onde os pais podem estar mais próximos do convívio com pessoas com graduação. A hipótese é que tanto condições de emprego mais estáveis quanto intimidade dos pais com pessoas graduadas estejam positivamente correlacionadas com maior escolaridade dos filhos. Dimensão: *meio-ambiente*, foco específico: *pais*
- b. Citação de pessoas próximas, preferencialmente familiares e amigos (do núcleo mais estreito em direção ao mais amplo), que fizeram, fazem ou estão tentando fazer um curso superior. Dimensão: *meio-ambiente*, foco específico: *amigos e familiares*
- c. Percepção sobre quantidade de colegas da turma de último ano do Ensino Médio que planejavam prosseguir os estudos no (Ensino Superior ou curso técnico profissionalizante. Especificar quantidade para cada um). Dimensão: *meio-ambiente*, foco *escola*
- d. Percepção sobre a qualidade da escola de Ensino Médio. Pedir comparações com escolas de colegas ou outras escolas conhecidas pelo indivíduo. No caso de egressos que passaram por mais de uma, registrar o nome da primeira e da última e, caso exista uma terceira ou quarta, registrar, sem anotar os nomes, por quantas escolas diferentes o indivíduo passou no Ensino Médio. Dimensão: *meio-ambiente*, foco: *escola*
- e. Nomes de professores ou gestores da escola que estudou que mais falavam sobre Ensino Superior a fim de apurar, a partir das lembranças dos entrevistados, a intensidade do reforço dos estímulos que receberam na escola. Apontando para o nome que o entrevistado descrever como o mais relevante em termos de estímulo para o prosseguimento dos estudos, solicitar informação mais detalhada sobre a intensidade e forma dos possíveis estímulos a fim de aferir alguma qualidade excepcional. Dimensão: *meio-ambiente*, foco: *escola*

- f. Acesso a recursos destinados a informar e atrair alunos ao Ensino Superior. Dimensão: *meio-ambiente*, foco: *outros*
 - i. Impressos: apostilas, folhetos, guias estudantis, material de divulgação em mural escolar ou outros lugares
 - ii. Pessoas e organizações: entre educadores (da própria escola ou não), voluntários, representantes de projetos sociais, funcionários de IES encarregados de divulgar cursos das instituições ou divulgadores de cursinhos, e outros
 - iii. Participação em feiras das profissões ou visitas organizadas a IES
 - iv. Cursinho: se fez, se era particular ou de ONG, quem pagou.
- ii. Assuntos específicos aos que participaram de concurso vestibular (IES públicas e/ou privadas):
 - a. Razões para a escolha do curso (se mais de um, apurar quais e também pedir razões para a escolha) – Dimensão: *acesso a informação*, foco: *geral*
 - b. Nomes das IES para os quais se candidatou – Dimensão: *acesso a informação*, foco: *geral*
 - c. Razões para a escolha da IES (se mais de uma, responder as razões para cada uma) – Dimensão: *acesso a informação*, foco: *geral*
 - d. Expectativa, independente se teve ou não sucesso no processo vestibular, de salário imediatamente após a formatura e dez anos depois – Dimensão: *expectativa-aspiração*, foco: *geral*
- iii. Assuntos específicos aos que somente fizeram em IES(s) privada(s)
 - a. Por que não uma IES pública – Dimensão: *acesso a informação*, foco: *geral*
 - b. Apurar se tinha conhecimento de detalhes sobre as IES públicas e sobre políticas de inclusão (considerar bolsas de auxílio, subsídios para moradia, bonificação no exame vestibular, bonificação pelo Enem, Sistema de Avaliação Seriada (USP),

bolsas de iniciação, etc.) – Dimensão: *acesso a informação*,
foco: *geral*

- iv. Assuntos específicos aos que somente fizeram em IES(s) pública(s)
 - a. Por que apenas na IES pública – Dimensões: *acesso a informação*, foco *geral*; e *comportamento-aspiração*, foco: *geral*
 - b. Percepção de quais IES privadas oferecem o(s) mesmo(s) curso(s) com igual nível de qualidade, ou superior ou inferior – Dimensões: *acesso a informação*, foco *geral*; e *comportamento-aspiração*, foco: *geral*
 - c. Apurar se tinha conhecimento de detalhes sobre as IES públicas e sobre políticas de inclusão (considerar bolsas de auxílio, subsídios para moradia, bonificação no exame vestibular, bonificação pelo Enem, Sistema de Avaliação Seriada (USP), bolsas de iniciação, etc.) – – Dimensão: *acesso a informação*, foco: *geral*

c) Coleta de dados:

- a. Primária: já disponível no acervo do INSTITUTO FERNAND BRAUDEL (2008), cobrindo relação de indivíduos, condição socioeconômica das famílias, nome da escola, ano escolar no qual estava matriculado o estudante considerado na pesquisa em 2007 (INSTITUTO FERNAND BRAUDEL, 2008), além de nível de expectativa futura do pai ou responsável entrevistado quanto à escolaridade máxima que o filho atingiria no futuro.
- b. Secundárias:
 - i. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE) – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP):
 - 1. Número do Registro Acadêmico (RA): consulta individual na base de dados para obtenção dos RAs individuais dos alunos, chave para outras informações sobre o histórico escolar e desempenho no exame de avaliação Saesp. Procedimento manual usando um terminal de computador na sede da

- SEE/CENP. Período: entre 23 de setembro e 19 de outubro de 2010.
2. Relação dos nomes e códigos de todas as escolas públicas da rede estadual na Capital para vinculação posterior ao dados da pesquisa primária de 2007. Banco de dados foi fornecido pela SEE/CENP. Data do fornecimento: 19 de agosto de 2010.
 3. Notas de Língua Portuguesa e de Matemática e frequência escolar nessas duas disciplinas durante o ano de conclusão do Ensino Médio dos indivíduos. Procedimento manual, através do site da SEE. Período: entre 23 de setembro e 19 de outubro de 2010. Período: entre 12 e 29 de novembro de 2010.
- ii. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE) – Assessoria Técnica de Gabinete do secretário (solicitadas em 4 de junho, todas as informações foram transmitidas em formato de banco de dados, em 2 de dezembro de 2010).
1. Resultados individuais, em Língua Portuguesa e Matemática no Saesp
 2. Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), nos anos 2007 a 2009, das escolas onde os alunos listados concluíram o Ensino Médio
 3. Indicador de Fluxo das escolas (proporção média dos alunos que avançam para o ano escolar seguinte), de 2007 a 2009
 4. Indicador de desempenho, em Língua Portuguesa e Matemática da Escola para o Ensino Médio, de 2007 a 2009.
- iii. Ministério da Educação/INEP – Portal Enem
- Resultados das médias e número de participantes das escolas onde os indivíduos concluíram o Ensino Médio (dados de 2009, independente do ano em que o entrevistado fez o mesmo exame)

Para compartilhamento das estratégias adotadas nesta pesquisa para outros pesquisadores, cabe destacar que ferramentas em ambientes web como o Google Formulário (*Google Form*), da Google, e o serviço *Skype Manager*, da companhia Skype, este último criado pouco antes do início do presente trabalho. Esses recursos permitiram controlar melhor

os custos com telefonia na medida em que, via web, foi possível transferidos créditos para as chamadas telefônicas pelos entrevistadores (*Skype Manager*). O *Google Formulário*, cujo uso é crescente por parte de pesquisadores, permitiu grande eficiência e acuidade nas entrevistas feitas pelos pesquisadores, via telefone, para o lançamento das respostas, quanto aquelas preenchidas pelos próprios entrevistados. O recurso facilitou a apuração e controle das respostas e a tabulação dos dados.