

Teófilo Francisco de Paula

**ANÁLISE DAS ESCOLHAS DO CURSO SUPERIOR PELOS  
CERTIFICANDOS PARTICIPANTES DO ENEM, QUE IN-  
GRESSARAM EM UMA IES, POR MEIO DO SISU, NO PERÍO-  
DO 2012-2014**

Dissertação submetida ao Progra-  
ma de Mestrado da Universidade  
Federal de Santa Catarina para a  
obtenção do Grau de Mestre em  
Métodos em Gestão e Avaliação da  
Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Marcelo  
Menezes Reis

Florianópolis  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária  
da UFSC.

Paula, Teófilo Francisco de.

Análise das escolhas do curso superior pelos certificandos participantes do ENEM, que ingressaram em uma IES, por meio do SISU, no período 2012-2014 / Teófilo Francisco de Paula; orientador, Marcelo Menezes Reis - Florianópolis, SC, 2015.

136 p.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação.

Inclui referências

1. Métodos e Gestão em Avaliação. 2. ENEM. 3. SISU. 4. Indicadores socioeconômicos. I. Reis, Marcelo Menezes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação. III. Título.

Teófilo Francisco de Paula

**ANÁLISE DAS ESCOLHAS DO CURSO SUPERIOR PELOS  
CERTIFICANDOS PARTICIPANTES DO ENEM, QUE IN-  
GRESSARAM EM UMA IES, POR MEIO DO SISU, NO PERÍ-  
DO 2012-2014**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Métodos em Gestão e Avaliação da Educação, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação.

Florianópolis, 14 de Maio de 2015.

---

Prof. Renato Cislaghi, Dr.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Marcelo Menezes Reis, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. José Brites Ferreira, Dr.  
Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

---

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dalton Francisco de Andrade, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina



Dedico esta dissertação primeiramente a Deus, aos meus familiares e aos meus amigos, pois todos foram essenciais nesta caminhada. Mesmo nas horas mais difíceis, souberam entender minhas ausências e me fortaleceram, permitindo-me concluir mais essa etapa de minha vida.



## AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem deposito minha fé particular. Autor da vida, do amor, da sabedoria e da alegria própria das crianças. Que ilumina os caminhos trilhados e distribui forças para superar os obstáculos.

A minha querida esposa, Carmen, pela paciência, companheirismo e força nas fases mais difíceis da caminhada. Aos meus filhos Theo, Thiago, Débora e a minha nova flor, Cecília, pelo amor, compreensão e colaboração expressos nos gestos mais simples do dia a dia.

Ao INEP por proporcionar essa oportunidade de crescimento profissional, visando à melhoria das políticas públicas voltadas para a educação, e no fornecimento de dados importantes para realização desse trabalho.

À Diretoria de Políticas e Programas de Graduação da Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação, pelo fornecimento de dados imprescindíveis para a realização desta pesquisa.

Aos colegas de trabalho do INEP, especialmente aos técnicos e pesquisadores da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), que cooperaram com sua disponibilidade e importantes contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores do Programa de pós-graduação em Métodos e Gestão em Avaliação por proporcionarem o aprimoramento de nossa formação com dedicação, compromisso ético e rigorosidade científica. Aos colegas do programa de Mestrado por permitir partilhar conhecimentos e ampliar a visão sobre o processo de avaliação da educação no Brasil.

Ao Professor-Doutor e orientador, Marcelo Menezes Reis, que acompanhou minha trajetória, colaborando de forma significativa em minha formação profissional e especialmente neste estudo por suas importantes considerações.





## RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma análise do perfil dos certificandos do Ensino Médio por meio do ENEM, que conseguiram ingressar em uma das Instituições de Ensino Superior através do SISU, no período entre 2012 a 2014, visando ampliar as discussões sobre políticas públicas para essa parcela da população. Foi considerada a influência dos capitais socioeconômico, cultural e escolar nessas escolhas, levando-se em conta a teoria disposicionalista, de Pierre Bourdieu e da teoria racionalista, segundo Raymond Boudon. A base desse estudo é composta por dados socioeconômicos dos questionários do ENEM (edições de 2011 a 2013), disponibilizadas pelo INEP, e de dados sobre as matrículas, segundo o SISU/MEC. Foram desenvolvidas as técnicas estatísticas de análise exploratória de dados, análises de correspondência e regressão logística multinomial visando atingir o objetivo principal desse estudo. São apresentadas probabilidades da escolha de cursos em diversos cenários, indicando o comportamento das variáveis no contexto dessas escolhas. Foi observado, por exemplo, que, indivíduos com renda familiar mais baixa têm mais probabilidades de escolher cursos de tradicionais, supostamente de menor prestígio, como da área educacional, e aqueles que possuem renda familiar mais alta têm maiores probabilidades para optar por cursos supostamente mais prestigiados, como os da área de Engenharia, Produção e Construção.

Palavras-chave: ENEM. SISU. Indicadores socioeconômicos.



## **ABSTRACT**

This research presents an analysis of the certificated students profiles from the high school through ENEM, who managed to join one of the Higher Education Institutions through the SISU, between 2012 to 2014, aiming to expand discussions on public policies for this segment of the population. It was taken into consideration the influence of socioeconomic, cultural and academic perspectives in these choices, taking into account the dispositionalist theory of Pierre Bourdieu and rationalist theory according to Raymond Boudon. The basis of this study consists of socioeconomic data ENEM questionnaires (editions 2011 to 2013), made available by INEP, and data on enrollment, according to the SISU / MEC. Statistical techniques of exploratory data analysis, correspondence analysis and multinomial logistic regression were developed aiming to achieve the main goal of this study. The probabilities of major choices are presented in different scenarios, indicating the behavior of the variables in the context of those choices. It was observed, for example, that individuals with lower family income are more likely to choose traditional majors, supposedly less prestigious, such as the educational field, and those with higher household income are more likely to opt for allegedly more prestigious majors, such as Engineering, Production and Construction fields.

Keywords: ENEM. SISU. Socioeconomic indicators.



## LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1	– Exemplo de gráfico de colunas.....	51
Gráfico 2	– Exemplo de gráfico de barras.....	52
Gráfico 3	– Exemplo de gráfico de setores.....	52
Gráfico 4	– Exemplo de gráfico de colunas 100% empilhadas .....	53
Gráfico 5	– Evolução do número de inscritos para o ENEM - Período 2011-2013. ....	66
Gráfico 6	– Evolução do Número de vagas preenchidas nas IES via SISU - Período 2012-2014.....	67
Gráfico 7	– Evolução do número de inscritos no ENEM que solicitaram a certificação - Período 2011 - 2013.....	68
Gráfico 8	– Evolução da certificação do Ensino Médio através do ENEM dos participantes presentes. Período 2011-2013. ....	69
Gráfico 9	– Evolução do número de certificandos que obtiveram vaga em IES através do SISU. Período 2012-2014. ....	70
Gráfico 10	– Distribuição das matrículas segundo a região geográfica. Período 2012-2014.....	72
Gráfico 11	– Proporção das matrículas segundo o tipo de formação profissional. Período 2012-2014. ....	76
Gráfico 12	– Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e as regiões brasileiras. Período 2012-2014. ....	78
Gráfico 13	– Distribuição das matrículas segundo o turno dos cursos. Período 2012-2014.....	79
Gráfico 14	– Distribuição das matrículas segundo a cor/raça informada pelo estudante. Período 2012-2014 .....	81
Gráfico 15	– Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e relato de sua cor/raça.....	83
Gráfico 16	– Proporção das matrículas segundo a classe de renda familiar e a cor/raça declarada pelo estudante. Período 2012-2014. ....	85
Gráfico 17	– Distribuição de matrículas segundo o tipo de casa onde mora o estudante. Período 2012-2014.....	87
Gráfico 18	– Distribuição de matrículas segundo o tipo de casa onde mora o estudante. Período 2012-2014.....	88
Gráfico 19	– Distribuição de matrículas segundo o estado civil. Período 2012-2014.....	90
Gráfico 20	– Distribuição de matrículas segundo o grau de escolaridade do pai. Período 2012-2014. ....	91
Gráfico 21	– Distribuição de matrículas segundo o grau de escolaridade da mãe. Período 2012-2014.....	92

Gráfico 22 – Distribuição de matrículas segundo o tipo de escola no Ensino Médio. Período 2012-2014. ....	94
Gráfico 23 – Distribuição de matrículas segundo a localização da casa onde mora o estudante. Período 2012-2014. ....	95
Gráfico 24 – AC – Correspondência entre as variáveis grandes áreas e as regiões brasileiras .....	97
Gráfico 25 – AC – Correspondência entre as variáveis grandes áreas e o turno dos cursos .....	98
Gráfico 26 – AC – Correspondência entre as variáveis grandes áreas e o tipo de cor/raça.....	99
Gráfico 27 – AC – Correspondência entre as variáveis grandes áreas a renda familiar.....	100
Gráfico 28 – AC – Correspondência entre as regiões brasileiras e o turno dos cursos .....	101
Gráfico 29 – AC – Correspondência entre as regiões brasileiras e a escolaridade do pai.....	102
Gráfico 30 – AC – Correspondência entre as regiões brasileiras e a escolaridade da mãe .....	103
Gráfico 31 – AC – Correspondência entre a renda familiar e o turno dos cursos .....	104
Gráfico 32 – AC – Correspondência entre a renda familiar e cor/raça declarada pelo estudante .....	105
Gráfico 33 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Integral - Renda entre 0 e 2 salários mínimos. ....	108
Gráfico 34 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Integral - Renda entre 2 e 7 salários mínimos. ....	109
Gráfico 35 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Integral - Renda de 7 salários mínimos ou mais. ....	110
Gráfico 36 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Noturno - Renda entre 0 e 2 salários mínimos. ....	111
Gráfico 37 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Noturno - Renda de 2 a 7 salários mínimos. ....	112
Gráfico 38 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Noturno - Renda de 7 salários mínimos ou mais. ....	113
Gráfico 39 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Matutino - Renda entre 0 e 2 salários mínimos. ....	114
Gráfico 40 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Matutino - Renda entre 2 e 7 salários mínimos. ....	115
Gráfico 41 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Matutino - Renda de 7 salários mínimos ou mais. ....	116

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de distribuições de frequências.....	51
Quadro 2 – Quadro de contingência de dupla entrada com as variáveis X e Y .....	54
Quadro 3 – Evolução da certificação do Ensino Médio através do ENEM dos participantes presentes. Período 2011-2013. ....	69
Quadro 4 – Distribuição de matrículas segundo as regiões brasileiras por edição do SISU. Período 2012-2014.....	71
Quadro 5 – Distribuição das matrículas via SISU por UF. Período de 2012-2014. ....	73
Quadro 6 – Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas. Período 2012-2014. ....	74
Quadro 7 – Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e o tipo de formação. Período 2012-2014. ....	75
Quadro 8 – Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e regiões brasileiras. Período 2012-2014. ....	77
Quadro 9 – Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e o turno dos cursos. Período 2012-2014. ....	79
Quadro 10 – Distribuição de matrículas segundo as grandes áreas e sexo. Período 2012-2014.....	80
Quadro 11 – Distribuição dos estudantes segundo relato de sua cor/raça. Período 2012-2014. ....	81
Quadro 12 – Distribuição dos estudantes segundo as grandes áreas e relato de sua cor/raça. Período 2012-2014. ....	82
Quadro 13 – Distribuição dos estudantes segundo as classes de renda familiar (em salários mínimos) e relato de sua cor/raça. Período 2012-2014. ....	84
Quadro 14 – Distribuição dos estudantes segundo as classes de renda e o turno do curso. Período 2012-2014. ....	86
Quadro 15 – Distribuição de matrículas segundo a classe de renda familiar e o tipo de casa onde mora o estudante. Período 2012-2014. ..	87
Quadro 16 – Distribuição das matrículas segundo a classe de idade. Período 2012-2014. ....	89
Quadro 17 – Distribuição de matrículas segundo o estado civil e sexo. Período 2012-2014. ....	89
Quadro 18 – Distribuição de matrículas segundo o grau de escolaridade do pai. Período 2012-2014. ....	91
Quadro 19 – Distribuição de matrículas segundo o grau de escolaridade da mãe. Período 2012-2014.....	92

Quadro 20 – Distribuição de matrículas segundo o tipo de escola no Ensino Médio. Período 2012-2014. ....	93
Quadro 21 – Distribuição de matrículas segundo a localização da casa onde mora o estudante. Período 2012-2014. ....	94
Quadro 22 – Resultados dos testes de significância dos coeficientes dos valores das variáveis preditoras .....	106



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABI - Área Básica de Ingresso  
AC - Análise de Correspondência  
ACM - Análise de Correspondência múltipla  
ACS - Análise de Correspondência simples  
CF - Constituição Federal  
DAEB - Diretoria de Avaliação da Educação Básica  
EJA - Educação de Jovens e adultos  
ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
EUROSTAT - Gabinete de Estatísticas da União Europeia  
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
IES - Instituições de Ensino Superior  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
MEC - Ministério da Educação  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PAS - Programa de Avaliação Seriada  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
QSE - Questionário Socioeconômico  
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RLM - Regressão Logística Multinomial  
SESU - Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação  
SISU - Sistema de Seleção Unificada  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO .....	23
1.1 JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÃO .....	23
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO .....	23
1.3 OBJETIVO GERAL .....	26
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	26
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	26
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	29
2.1 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO, AS INFLUÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SOBRE A SOCIEDADE E DA SOCIEDADE SOBRE A EDUCAÇÃO.....	29
2.2 A ORIGEM E A HISTÓRIA DOS PROGRAMAS DE ACESSO AO ENSINO UNIVERSITÁRIO, DO ENEM E A UTILIZAÇÃO DE SEUS RESULTADOS PARA A CERTIFICAÇÃO E A CONCORRÊNCIA A UMA VAGA NAS IES PÚBLICAS ATRAVÉS DO SISU .....	34
2.3 TEORIAS QUE SUGEREM A ESCOLHA DOS CURSOS SUPERIORES.....	36
2.3.1 Entendendo melhor a teoria da escolha racional.....	40
2.3.2 Compreensão da teoria da tradição disposicionalista segundo Bourdieu: o conceito de <i>habitus</i> .....	42
2.3.3 Compreensão da teoria disposicionalista segundo Bernard Lahire: a teoria aplicada em escala individual .....	46
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	49
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	49
3.1.1 Análise exploratória de dados .....	50
3.1.2 Análise de Correspondência.....	53
3.1.3 Regressão Logística Multinomial .....	56
3.1.4 <i>Softwares</i> utilizados .....	58
3.2 BASES DE DADOS .....	59
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	65
4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS CERTIFICANDOS ESTUDADOS NO PERÍODO 2012-2014.....	65

4.1.1 A evolução das inscrições para o ENEM.....	65
4.1.2 Distribuição das matrículas segundo as regiões brasileiras .	70
4.1.3 Distribuição das matrículas segundo as unidades da federação .....	73
4.1.4 Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas.....	74
4.1.5 Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e o tipo de formação profissional.....	75
4.1.6 Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e regiões brasileiras. ....	77
4.1.7 Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e o turno dos cursos. ....	78
4.1.8 Distribuição de matrículas segundo as grandes áreas e tipo de sexo.....	80
4.1.9 Distribuição das matrículas segundo a cor/raça declarada pelo estudante .....	80
4.1.10 Distribuição dos estudantes segundo as grandes áreas e o relato de sua cor/raça .....	81
4.1.11 Distribuição dos estudantes segundo as classes de renda familiar e relato de sua cor/raça.....	83
4.1.12 Distribuição das matrículas por classes de renda familiar e o turno do curso .....	85
4.1.13 Distribuição de matrículas segundo a classe de renda familiar e o tipo de casa onde mora o estudante .....	86
4.1.14 Distribuição de matrículas segundo a classe de idade e o turno dos cursos .....	88
4.1.15 Distribuição de matrículas segundo o estado civil e sexo no período 2012-2014.....	89
4.1.16 Distribuição de matrículas segundo o grau de escolaridade dos pais .....	90
4.1.18 Distribuição de matrículas segundo a localização da casa onde mora o estudante .....	94
4.1.19 Resultados das análises dos perfis .....	95
4.2 ANÁLISES DE CORRESPONDÊNCIA .....	96

4.2.1	Grandes áreas e regiões brasileiras .....	97
4.2.2	Grandes áreas e o turno dos cursos .....	98
4.2.3	Grandes áreas e o tipo de cor/raça do estudante.....	99
4.2.4	Grandes áreas e a classe de renda familiar .....	100
4.2.5	As regiões das IES e o turno dos cursos .....	101
4.2.6	As regiões das IES e escolaridade do pai do estudante.....	102
4.2.7	As regiões das IES e escolaridade da mãe do estudante ....	103
4.2.8	Classes de renda familiar e turno dos cursos .....	104
4.2.9	Classes de renda familiar e o tipo de cor/raça do estudante	105
4.3	ANALISANDO AS PROBABILIDADES DAS ESCOLHAS DAS GRANDES ÁREAS DOS CURSOS SUPERIORES .....	106
4.4	ANÁLISE DE PERFIS SEGUNDO AS PROBABILIDADES NAS ESCOLHAS DE CURSOS .....	107
4.4.1	AS PROBABILIDADES NA ESCOLHA DE CURSOS ..	108
4.4.2	REFLEXÕES SOBRE AS PROBABILIDADES NAS ESCOLHAS DE CURSOS .....	117
4.4.2.1	A questão da renda familiar .....	117
4.4.2.2	A questão regional .....	118
4.4.2.3	A questão do turno do curso .....	119
4.5	COMPILAÇÃO DOS RESULTADOS .....	119
5	CONCLUSÃO .....	121
6	REFERÊNCIAS .....	123
	APÊNDICE – Quadros da regressão logística multinomial .....	129



## CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Neste capítulo são apresentados os parágrafos introdutórios da pesquisa. Apresenta-se o tema motivador desta pesquisa: Análise das escolhas do curso superior dos certificandos participantes do ENEM por meio do SISU no período compreendido entre 2012 a 2014.

O item da problematização apresenta um breve histórico da universalização do ensino, a implantação de políticas públicas de acesso à educação superior como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Em seguida são citadas as teorias que tratam da influência da escolha do curso superior, as quais serão analisadas ao longo do trabalho.

Por fim, são descritos os objetivos da pesquisa e a estrutura da dissertação.

### 1.1 JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÃO

O desconhecimento, por parte MEC/INEP, do perfil dos participantes que optaram pela certificação no ato da inscrição para o Enem e conseguiram ingressar nas Instituições de Ensino Superior, motivou a realização dessa pesquisa.

Este trabalho consiste em elaborar um estudo com os indivíduos que, além de terem alcançado a certificação através do ENEM, conseguiram ingressar nas Instituições de Ensino Superior. Serão analisados os dados desse grupo específico que participou das edições do ENEM no período de 2011 a 2013 e do SISU, no período de 2012 a 2014, com o intuito de traçar o perfil socioeconômico e verificar quais fatores possam ter influenciado o certificando no êxito de obter uma vaga nas IES.

O propósito do trabalho é servir de base para a discussão e construção de políticas educacionais públicas voltadas a esse grupo no período de pós-matrícula, como o acompanhamento do desempenho escolar e, considerando-se a realidade educacional e socioeconômica desses universitários, inseri-los em programas de assistência econômica e social.

### 1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização

das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que "podem menos e também obtêm menos".

De um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado "fracasso escolar".

Desde meados da década de 70 o Brasil iniciou timidamente o processo de universalização do Ensino Fundamental, mas só a partir dos anos 1990 este movimento teve maior repercussão com o crescimento do número de escolas desse nível, aumentando o acesso à educação na maioria das regiões metropolitanas brasileiras (PINHEIRO & GARBOGGINI, 2010). Este processo foi gradativo e não atendeu da mesma maneira todos os estudantes, pois por um longo período "[...] ficaram de fora da instrução pública promovida pelo Estado, os pobres, os miseráveis e os negros" (PEREIRA et al, 2012, p. 9).

As desigualdades sociais só aumentavam e tornavam-se produtoras de mais desigualdades, tendo como fator mantenedor o baixo acesso à educação em todos os níveis de ensino (CASTRO, 2009). Pereira et al (2012) relatam que o acesso à instrução pública tornou-se um dos pontos enfaticamente reivindicados pela sociedade, a qual a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 obteve significativo êxito em sua luta. Pinheiro e Garboggini (2010) acrescentam que a partir da CF de 88 o acesso à educação passou a ser responsabilidade do Estado e direito do cidadão, favorecendo assim a democratização do acesso ao ensino. Essa CF brasileira foi a primeira a instituir a gratuidade à educação, independentemente do nível de ensino (OLIVEIRA, 2007).

Entretanto, depois de adquirido o direito à educação (com a CF de 88), muitas dificuldades foram enfrentadas, já que apesar de todas as leis criadas e discursos de melhoria, havia uma desobrigação com a área educacional, principalmente em relação ao financiamento das escolas, o que contribuía para que o "acesso universal" à educação não fosse tão universal assim ao longo dos anos (PINHEIRO & GARBOGGINI, 2010).

Castro (2009) demonstra por meio de sua pesquisa que, mesmo com a dita "universalização do acesso à educação básica", não são todos os brasileiros que usufruem deste direito, e que é grande o percentual de brasileiros que não têm acesso ao ensino médio e superior. A maior proporção de baixa escolarização atinge os adultos e idosos, sem o nível mínimo de escolaridade (brasileiros não alfabetizados e os de baixa escolaridade) e sem possibilidades de acesso ao ensino superior, por suas características restritivas à maioria da população.



Muitas políticas públicas foram necessárias para diminuir as altas taxas de analfabetismo no Brasil e as desigualdades educacionais existentes, dentre elas pode-se destacar a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que surge em 1998 como proposta avaliadora da qualidade do ensino médio no país e mais tarde, no ano de 2009, torna-se forma de seleção à admissão no ensino superior (CARMO et al, 2014). Posteriormente surgiram outros programas populares de acesso aos cursos superiores como “o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), além da ampliação de abrangência dos programas já existentes, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)” (CARMO, 2014, p. 306).

O ENEM, dentre outras políticas educacionais recentemente implementadas no país, possibilitou a muitos brasileiros excluídos da escola poderem pleitear a certificação do ensino médio e a concomitante entrada nas Instituições de Ensino Superior (IES), através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). A prova do ENEM possibilita então ao estudante escolher, por meio do SISU, um curso em uma IES. Como forma de democratizar realmente o ensino, foram definidas algumas prerrogativas de perfil para preenchimento de 50% das vagas ofertadas nas IES, tais como: estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, que tenham renda familiar bruta *per capita* de até 1,5 salário mínimo. Estes 50% devem ser constituídos por pretos, pardos e indígenas autodeclarados na mesma proporção em que existirem na unidade da federação determinada.

Essas medidas foram necessárias por se considerar os impactos reais da educação sobre a sociedade. Castro (2009) comprova que a manutenção da desigualdade educacional potencializa as desigualdades sociais. Lopes (2012), todavia, afirma que segundo a sociologia da educação, a própria educação é uma “via de mão dupla” (expressão nossa), pois tanto influencia os rumos da sociedade, quanto é influenciada por ela.

Dentre as influências que a educação sofre por parte da sociedade, destaca-se a área de escolha do curso superior. Influência essa discutida por duas teorias principais: a Racionalista de Boudon (NOGUEIRA, 2004) e a Disposicionalista de Bourdieu (KNOP, 2008). Boudon acreditava que o indivíduo escolhia o curso superior baseado em seus riscos e benefícios. Já Bourdieu dizia que a decisão não era baseada apenas na escolha do indivíduo, mas definida pelo contexto socioeconômico e cultural.

Considerando a situação sofrida pelos brasileiros ao longo dos anos de falta acesso à educação, as particularidades socioeconômicas envolvidas e o lento e progressivo processo de democratização ao acesso à educação básica (fundamental e médio) e superior, sobreveio o seguinte questionamento: quais fatores socioeconômicos e culturais mais influenciam na escolha do curso superior por alunos que alcançaram a certificação por meio do ENEM e que ingressaram nas IES por intermédio do SISU?

### 1.3 OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de escolha da área do curso superior pelos inscritos que solicitaram a certificação do Ensino Médio por meio do ENEM e que conseguiram ingressar em uma das Instituições de Ensino Superior por meio do Sistema de Seleção Unificada - SISU, considerando a influência dos capitais socioeconômico, cultural e escolar nessas escolhas.

### 1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Mapear as escolhas dos participantes pelas grandes áreas do conhecimento;
- b. Descrever o perfil socioeconômico dos certificandos que conseguiram vaga nas IES através do SISU.
- c. Analisar diferenças e semelhanças entre os perfis socioeconômicos dos novos universitários;
- d. Verificar se o nível socioeconômico dessa população influenciou na escolha do tipo de curso oferecido pelas instituições em que foram aprovados.

### 1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O trabalho organiza-se da seguinte forma: o capítulo 2 trata da fundamentação teórica, onde estão inclusos: breve história da democratização do ensino, das influências tanto da educação sobre a sociedade, quanto da sociedade sobre a educação; a origem e a história do ENEM e a utilização de seus resultados para a certificação do Ensino Médio e para a concorrência de uma vaga nas IES através do SISU; as teorias que sugerem a escolha de cursos pelos concluintes do ensino médio. No capítulo 3, são explicitados os procedimentos metodológicos utilizados nas análises. No capítulo 4, de Resultados e Discussão, são descritos os

perfis socioeconômicos dos participantes do ENEM durante o período de 2011 a 2013, que, além de certificados, conseguiram vaga nas IES através do SISU; é realizada a análise de correspondência e apresentadas as probabilidades e as análises sobre as escolhas dos cursos superiores relativos às grandes áreas pelos estudantes à luz das teorias sociológicas da educação. O capítulo 5 apresenta as conclusões da pesquisa.



## CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo é apresentado um histórico breve da democratização do acesso ao ensino no Brasil, partindo do acesso ao ensino básico ao acesso à educação superior. São descritas as políticas de acesso ao ensino superior utilizadas pelos estudantes da pesquisa e discutidas as teorias sociológicas que tratam da influência dos fatores socioeconômicos sobre a escolha do curso superior. As teorias utilizadas são a Racionalista de Raymond Boudon e a Disposicionalista segundo a perspectiva de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, e os fundamentos da metodologia usada para análise dos dados é apresentada no Capítulo 3.

### 2.1 A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO, AS INFLUÊNCIAS DA EDUCAÇÃO SOBRE A SOCIEDADE E DA SOCIEDADE SOBRE A EDUCAÇÃO

O advento das escolas públicas no Mundo Ocidental, principalmente na Europa, ocorre desde o período da Revolução Industrial, quando já se falava em instrução pública, devido à necessidade de mão obra mais especializada (PEREIRA et al, 2012).

No Brasil, o assunto só começou a ser discutido a partir da segunda metade do século XIX, quando se cogitou a educação como a transformadora da realidade social do país. Todavia, a educação fornecida era dada apenas à parte da sociedade que reivindicava constantemente a instrução pública.

Nesse contexto, surgiram os grupos escolares, prestadores de uma educação mais elitizada, para algumas camadas dos centros urbanos. Os centros rurais tinham, por sua vez, escolas isoladas, as quais não possuíam a mesma complexidade e qualidade das escolas urbanas.

A oferta do ensino apresentou desigualdades escolares no país como as distinções que ocorriam entre as regiões, visto que São Paulo tinha modalidades de estudo que as demais regiões não possuíam. Para Pereira et al. (2012), a escolarização das camadas mais populares não acontecia. Foram necessários diversos movimentos reivindicatórios, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação<sup>1</sup>, para que alguns direitos

---

<sup>1</sup> O Manifesto dos Pioneiros do Brasil representado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, foi um dos primeiros documentos da reivindicação por uma nova escola brasileira. Nele, objetivava-se uma reforma social a partir de uma reforma educacional. A educação deveria

fossem adquiridos gradativamente. Esse manifesto foi grande influenciador da CF de 1934, a qual firmou o Conselho Nacional de Educação, dando-lhe a responsabilidade da elaboração do Plano Nacional de Educação. Apesar de todos os movimentos sociais, o ensino escolar brasileiro era ainda muito restrito e possuía inúmeros déficits de qualidade, por ofertar um ensino pautado na memorização e não desenvolvimento crítico e analítico de cada aluno.

Castro (2009) afirma que as desigualdades educacionais presentes foram grandes desencadeadoras e agravantes das desigualdades socioeconômicas. Pinheiro e Garboggini (2010, p. 5) descrevem a realidade da população na década de 80:

A década de 80 foi marcada pela deterioração social de grande maioria da população brasileira, originando a miséria com o agravamento dos índices de pobreza, de falta de escolarização, de analfabetismo funcional, de desnutrição e de desemprego urbano.

A sociedade insatisfeita com as condições às quais estava sujeita, passa a reivindicar mais veementemente melhorias sociais essenciais, como o direito à saúde e à educação. Fruto de muitos movimentos foi então a Constituição Federal de 1988, chamada de a “Constituição Cidadã”, a qual trouxe em suas páginas o direito para o cidadão brasileiro ao ensino público, com concomitante responsabilização do Estado (PINHEIRO & GARBOGGINI, 2010). Cury (2007) relata que, pela CF de 88, este constitui-se o primeiro direito social. O acesso à educação a partir da Constituição Federal é chamado também de direito público subjetivo, já que o mesmo poderia, desde então, ser requerido pelo cidadão às autoridades competentes em caso de inexistência de vagas para o ensino fundamental (CURY, 2007).

O Estado, entretanto não tinha definido alguns pontos importantes, tais como: o financiamento, quem seriam os responsáveis pela aplicação do ensino e qual seria a responsabilidade de cada ente federativo. Foi necessária uma nova legislação para tratar do assunto e proteger a educação como direito fundamental, como a Emenda Constitucional nº

14 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n° 9394/96, dentre outras.

A universalização do acesso à educação estava apenas no papel, pois os investimentos aplicados não foram suficientes para suprir a carência educacional do Brasil. Reinava uma verdadeira política de desobrigação com a educação e perpetuava-se a situação de exclusão educacional e má qualidade do ensino.

Pinheiro e Garboggini (2010) relatam que outros programas e fundos de financiamento foram criados de forma a modificar a realidade educacional. Foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em primeiro de janeiro de 1998, criado a partir da Lei n° 9.424/96, o qual tinha o objetivo de estruturar o financiamento do ensino fundamental por meio dos recursos dos estados e seus municípios. Em 2007 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pela Lei n° 11.494/2007, em substituição ao FUNDEF, com o objetivo de ampliar os investimentos para a educação infantil e para o ensino médio e multiplicar significativamente a complementação da União.

As camadas populares obtêm então maior acesso à educação. Segundo Beisiegel (2006, apud PINHEIRO & GARBOGGINI, 2010, p. 10) esses fatos caracterizaram a “democratização do ensino”:

O crescimento do número de matrículas de alunos em todos os níveis (no ensino fundamental, médio e superior) e a expansão do acesso educacional a um maior número de cidadãos provocaram o processo de democratização do ensino.

Castro (2009) relata que apesar das melhorias que a instrução pública obteve, a baixa escolaridade média e a desigualdade permanente são grandes problemas da educação brasileira. De acordo com o autor, dentre as diferenças existentes estão: o ano médio de estudos não é igual entre as regiões do Brasil, havendo grandes diferenças entre as mesmas; é elevado o percentual de adultos e idosos com baixa escolarização e até analfabetos. Castro (2009, p. 677) observa que:

(...)a população com mais de 40 anos tem a menor média de anos de estudo, 5,9 anos, ao passo que a população de 25 a 29 anos chega a 8,9 anos de estudo, ou seja, 3,0 anos de estudo a mais.

Essas diferenças educacionais também são influenciadas pelo padrão econômico da pessoa. Castro (2009, p. 677) realizou um estudo que categorizou os anos médios de estudo da população de 15 anos de idade ou mais, de acordo com os quintos de rendimento mensal familiar *per capita*; encontrando os seguintes resultados:

[...] As diferenças de renda impactam no estoque de escolarização da população, observando que aqueles que se encontram no 1º quinto têm em média 5 anos de estudo e os mais ricos, que se encontram no 5º quinto, possuem cerca de 10,3 anos, ou seja, estão 5 anos (dobro) na frente dos mais pobres.

Apesar de todos os programas e políticas públicas, o Brasil ainda possui um percentual altíssimo de analfabetos e de pessoas que não tem acesso à educação básica. Castro (2009) afirma que 90% dos analfabetos do Brasil têm 25 anos ou mais, sendo a maior concentração em números absolutos e relativos da população com mais de 40 anos de idade.

Castro (2009) ainda traz as diferenças da taxa de frequência escolar ao longo dos períodos de vida e mostra que quanto maior a idade, menor é a escolaridade do indivíduo. O autor revela que de acordo com a taxa esperada de conclusão do ensino fundamental e médio (anos 2005/2006) a cada 100 alunos que começariam o ensino fundamental aproximadamente 31 terminariam o ensino médio, estando muito aquém do desejado. Dentre as razões para esses dados ruins estão a acumulação de repetências e a necessidade de auferir renda, principalmente à medida que estes alunos vão adquirindo mais idade, e precisam abandonar a escola antes mesmo de concluí-la.

Observando-se as peculiaridades educacionais do país, foram então criadas algumas políticas de forma a minimizar o analfabetismo e as dificuldades do acesso ao ensino.

Dentre as políticas existentes pode-se citar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que tinha por objetivo a alfabetização de jovens e adultos. O programa, criado em período de regime militar, tencionava que todos os brasileiros soubessem, pelo menos, ler e escrever.

Em 1985 surge o sucessor do MOBRAL, a Fundação Educar, a qual teve seu estatuto estabelecido pelo Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986. Diferenciada do modelo anterior, a Fundação tornou-se competência do Ministério da Educação (MEC). Sua especialidade era a



educação básica, promovia e executava programas de alfabetização através do apoio financeiro e técnico que prestava aos outros níveis do governo, às empresas e às organizações não governamentais.

Em 1997, surgiu o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o qual objetivava que pessoas não alfabetizadas fossem inseridas no programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que continuassem seus estudos. Este programa foi criado inicialmente para as regiões Norte e Nordeste, mas abrangeu posteriormente o Centro-Oeste e Sudeste (GARBÚGGIO & PINTO, 2002).

Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada à conclusão da educação básica (ensino fundamental e médio) por aqueles estudantes, que não concluíram em idade adequada os anos de estudo por motivos diversos.

Existiam ainda aqueles brasileiros que não tinham, mesmo com a existência do EJA, a possibilidade de concluir o ensino básico. Surge em 2002 o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) com o objetivo de dar a certificação para estes alunos. Este sistema de avaliação e de certificação vigora até 2008, quando em 2009 é substituído pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o ENCCEJA passa a avaliar apenas o ensino fundamental. As pessoas com mais de 18 anos adquirem uma nova forma de obter a certificação do médio: a prova do ENEM.

A certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) destina-se, prioritariamente, às pessoas que não concluíram o Ensino Médio, inclusive às pessoas privadas de liberdade e que estão fora do sistema regular (este grupo de inscritos será identificado nesta pesquisa como certificandos). Com o certificado de conclusão do ensino médio, o aluno também pode concorrer a vagas nas universidades.

De acordo com os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011) e dos termos da Portaria MEC nº 10, de 20 de maio de 2012 e da Portaria INEP nº 179, de 28 de abril de 2014, o participante do ENEM que quiser obter a certificação do ensino médio pelo ENEM ou a declaração parcial de proficiência deverá atender a alguns critérios estabelecidos, tais como:

- Indicar a pretensão de utilizar os resultados de desempenho no exame para fins de certificação de conclusão do Ensino Médio, no ato da inscrição, bem como a Instituição Certificadora;

- Possuir no mínimo 18 (dezoito) anos completos na data da primeira prova de cada edição do exame;
- Atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame;
- Atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação. (BRASIL, 2014)

Segundo o edital do ENEM, de 2010 e 2011, a pontuação mínima para certificação foi de quatrocentos pontos para cada uma das quatro áreas de conhecimento e, no mínimo, quinhentos pontos na redação.

De acordo com Brasil (2014), caso sejam cumpridos os requisitos citados, as instituições certificadoras “são as responsáveis pela emissão desses documentos aos participantes do ENEM que a tenham indicado no momento da inscrição.”

As instituições que podem participar do processo de certificação pelo ENEM são as Secretarias de Estado de Educação e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante a assinatura do Termo de Adesão.

## 2.2 A ORIGEM E A HISTÓRIA DOS PROGRAMAS DE ACESSO AO ENSINO UNIVERSITÁRIO, DO ENEM E A UTILIZAÇÃO DE SEUS RESULTADOS PARA A CERTIFICAÇÃO E A CONCORRÊNCIA A UMA VAGA NAS IES PÚBLICAS ATRAVÉS DO SISU

Para Carmo (2014, p. 306) desde o início do século XXI “[...] em virtude de uma demanda reprimida que se acumulou por décadas [...], cresceu demasiadamente a procura por ensino de nível superior, principalmente por jovens fora da faixa etária de estudo”.

Diante dessa realidade, o governo federal, estadual e alguns municipais, decidiram criar programas de acesso e incentivo ao ensino superior, democratizando assim o acesso ao ensino superior. Para o autor, com a criação de tais programas, a participação dos estudantes no ensino universitário mais que duplicou, de 2001 para 2010 subiu de 3.036.113 para 6.379.299.

Andriola (2011) relata que o Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica (Ensino Médio) e de contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Inicialmente, o exame

contou com um quantitativo pequeno de participantes (115,6 mil), mas foi a partir de 2004 que ganhou popularidade, com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a possibilidade para estudantes carentes de adquirirem bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas por meio da nota obtida no Exame. O programa possui ainda incentivo a pessoas negras, pardas e indígenas (CARMO, 2014). Ao fazê-lo, considera as diferenças desses grupos comparados aos demais e principalmente sua situação de exclusão historicamente evidenciada. Corbucci (2014) diz que os jovens pardos e negros possuem desvantagem que varia de 60 a 65% em relação aos brancos, no tocante ao acesso e frequência no ensino superior.

Em 2007, outro programa criado foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o qual teve por metas principais: a ampliação do acesso e a permanência nos cursos superiores, por meio da criação de cursos superiores em municípios antes não atendidos pelas universidades federais, de mais vagas nos cursos superiores, ampliação dos cursos noturnos e medidas de combate à evasão (CARMO, 2014). De acordo com Andriola (2011) de 2003 a 2010 foram criadas 14 novas universidades federais, com aumento de 31% em relação às federais já existentes até 2003.

A partir de 2009, o MEC apresentou uma proposta de reformulação do ENEM, o qual passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior público. Foram implementadas mudanças no Exame, as quais contribuíram para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições de Ensino Superior (IES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (ANDRIOLA, 2011).

O MEC gerencia o Sistema de Seleção Unificada, que é um sistema informatizado em que estudantes participantes do ENEM se cadastram e podem fazer buscas por cursos nas IES, as quais tenham aderido ao ENEM como forma de seleção dos candidatos (ANDRIOLA, 2011). Assim que o candidato fizer sua escolha de curso no sistema passa a concorrer a uma vaga. O SISU administra a forma de seleção dos candidatos e é baseado na quantidade de vagas e nas notas obtidas no ENEM.

A utilização dos resultados do ENEM para acesso às IES pode ocorrer como fase única de seleção, ou combinado com seus processos seletivos próprios. As fases de seleções para ingresso de candidatos são definidas pelas próprias universidades.

A quantidade de participantes do ENEM vem crescendo a cada ano e tem levado muitas pessoas a conquistarem uma vaga no ensino superior, via SISU e PROUNI.

Em 2010, começa a funcionar o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado pelo MEC em 1999, com o objetivo de financiamento do ensino superior a estudantes matriculados em instituições privadas (FIES BRASIL, 2014). Esses programas criados foram os grandes responsáveis por aumentar significativamente o número de ingressantes no ensino superior. Segundo Corbucci (2014) de 2000 a 2012 o número de pessoas que conseguiram ingressar nas IES cresceu 120%. Quando se fala em faixas etárias, na população de 18 a 24 anos o acesso mais que dobrou entre os anos 2000 a 2012.

### 2.3 TEORIAS QUE SUGEREM A ESCOLHA DOS CURSOS SUPERIORES

Considerando a crescente demanda pelos cursos universitários e as particularidades de uma população por anos reprimida, mas que agora tem acesso ao ensino superior, é relevante conhecer os fatores que influenciam na escolha dos cursos por estes ingressantes.

Para Nogueira (2004) esses fatores estariam presentes no momento de escolha do curso superior. De forma geral, para o autor estes estudos dividir-se-iam em dois grandes grupos, o primeiro seria de uma abordagem macrossociológica e o segundo, microssociológica.

Na perspectiva macrossociológica, encontram-se presentes alguns condicionantes do ato da escolha do indivíduo, a saber: a posição social da pessoa, as oportunidades do sistema universitário e os aspectos do mercado de trabalho.

Já na abordagem microssociológica, as escolhas individuais costumam ser tratadas como não tendo influências externas. Desta ótica, o indivíduo escolhe baseado em preferências, associadas às áreas de conhecimento e de trabalho envolvidas; aos desejos, “expectativas e projetos de vida”; às “habilidades em geral” e às informações “sobre o sistema universitário” e o mundo profissional (NOGUEIRA, 2004, p. 9).

Para Nogueira, o indivíduo que busca um curso superior apenas para obtenção de um diploma de nível superior, faz sua escolha baseado em um conjunto de fatores, os quais envolvem o sistema de ensino, seu intelecto, o mercado de trabalho e o futuro nessa profissão.

Os dados colhidos no estudo de Nogueira (2004) mostram que, em qualquer hipótese, a escolha do indivíduo sempre será influenciada por fatores externos.

O ramo da sociologia que estuda as relações entre educação e sociedade e que, por conseguinte, trata dessa temática é chamado de sociologia da educação.

Grandes sociólogos abordaram esse tema, como Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. Em meados do século XX, na França, duas teorias buscavam analisar e responder dúvidas sobre a crise da educação e uma das perguntas a ser respondida tratava-se da determinação da escolha do curso superior. Essas duas teorias são a teoria racionalista e a teoria disposicionalista.

Fazendo um retrospecto dessas linhas de pensamento, a teoria sociológica de Karl Marx estava baseada na luta de classes e apontava a educação como uma das armas da burguesia para a manutenção de poder no modelo capitalista. Para se libertar do poder dominante e construir uma nova ordem social, Marx defendia a educação gratuita, pública e igualitária para todos (LOPES, 2012).

Émile Durkheim foi o primeiro cientista social clássico a dizer que a educação podia ser explicada de forma sociológica. Isto é, os fins da educação devem ser explicados pela sociologia, pois a educação segundo Durkheim possui uma função social. Enquanto Marx apresentava a educação como uma arma para a liberdade social, Émile indicava a educação como ação que constitui o indivíduo como um ser social (LOPES, 2012).

Utilizando a racionalização e a burocracia como os expoentes de seu pensamento sociológico, Max Weber dizia que a educação era o meio de seleção social e de obtenção do sucesso individual. Através da educação, o indivíduo poderia ter acesso às camadas mais elevadas da população, assim sendo um fator de estratificação social. Um dos critérios de seleção social seria o diploma de nível superior (LOPES, 2012).

Esses três sociólogos, apesar das diferentes linhas teóricas, possuem um consenso sobre a educação, de que esta estaria relacionada à economia, às ações políticas e outros mecanismos sociais (LOPES, 2012).

De acordo com Gouveia (1968, 1970), nos anos 1960, já existiam indícios entre a origem social dos estudantes e a área do curso superior no qual esses alunos estavam matriculados.

Para tratar dessa questão, a teoria racionalista, com grande influência weberiana, teve como um dos seus representantes Raymond Boudon, que procurou explicar a crise da educação francesa nas décadas de 1950 e 1960. Para poder responder à pergunta de como o indivíduo escolheria o curso superior, Boudon construiu um modelo em que a tomada de decisão era baseada nos riscos, custos e benefícios que a formação traria para o aluno e sua família (NOGUEIRA, 2004). A escolha do curso seria, portanto, uma escolha totalmente objetiva.

Knop (2008) afirma que, na teoria racionalista, as pessoas, buscando tornar suas escolhas mais úteis, agem de acordo com seus interesses. Os interesses seriam influenciados pelos custos envolvidos, pelos benefícios e pelas possibilidades de ser bem sucedido. A possibilidade de sucesso, por sua vez, estaria relacionada a quão rentável economicamente seja aquela futura profissão. De acordo com a autora, todavia, como existe na sociedade desigualdades econômicas, o acesso às distintas posições sociais, os benefícios, os custos e as possibilidades de sucesso são diferenciados.

Segundo Nogueira (2004), as críticas a essa teoria asseguram que os tomadores de decisão nem sempre faziam as escolhas de forma racional e também não possuíam todas as informações necessárias para avaliar os riscos, custos e benefícios para a melhor escolha do curso superior.

Outra crítica a esse modelo, afirma que ele não indica a influência da origem social dos tomadores de decisão em suas escolhas. Knop (2008) relata que a escolha do curso é menos racional do que se pensa, pois as percepções introjetadas pela pessoa ao longo da vida fazem com que algumas delas sejam evidentes e outras totalmente opacas. Para a autora, “os ambientes sociais” influenciam na escolha (KNOP, 2008, p. 7). Estas, portanto, não seriam assim tão friamente calculadas, mas sofreriam influências dos diversos meios nos quais o indivíduo está inserido. De acordo com Hodkinson e Sparkes (1997 apud KNOP, 2008, p. 8), as decisões seriam então “parcialmente racionais”, pois as escolhas dependem do contexto de vida do indivíduo.

Para possuir uma melhor compreensão do efeito da educação na sociedade, Pierre Bourdieu acrescentou mais um fator à análise sociológica, vinculado à teoria disposicionalista, conhecido como *habitus*. Knop (2008, p. 10) afirma que o *habitus* como “[...] o modo como a sociedade está presente no indivíduo, como forma de disposições que o orienta em suas respostas ao meio social.”

Nogueira (2004, p. 20) ao considerar a tradição disposicionalista e a análise de *habitus* de Bourdieu afirma, ainda, que, “[...] os indivíduos socializados num determinado meio social tenderão a herdar um conjunto específico de disposições, um *habitus* típico desse meio social, que os orientará em suas escolhas subsequentes [...]” O conceito de *habitus* estaria vinculado à ideia de que o indivíduo possui sua própria subjetividade, mas esta é influenciada “pela realidade social objetiva e pelas tradições culturais vivenciadas pelas pessoas” (KNOP, 2008, p. 9). O *habitus* seria, assim, a ‘interiorização do exterior’ de acordo com as palavras de Bourdieu.

Considerando as informações limitadas que o indivíduo possui para tomar decisões acerca de qual curso superior seguir, Bourdieu utiliza o *habitus* como uma explicação menos artificial e mais próxima da realidade para essa escolha. As condições sociais, junto com as crenças, valores e preferências dos indivíduos são refletidos através do *habitus*. O *habitus* seria então um fator muito importante na escolha do curso, de acordo com Knop (2008), já que as preferências, escolhas dos indivíduos estariam pautadas nos diversos *habitus* familiares e institucionais nos quais os indivíduos estão inseridos. De acordo com esta tradição a escolha do curso envolveria sua própria subjetividade, com seu modo de pensar, de agir e até avaliar as situações.

Bourdieu (1964) acreditava haver forte relação entre a escolha do curso superior e a origem social dos estudantes. Essa relação seria influenciada por algumas variáveis, sendo elas: idade, sexo e de onde provinham essas pessoas (se do campo ou da cidade). De modo geral, suas análises indicavam que as pessoas de família com maior poder aquisitivo, escolhiam cursos mais prestigiados; enquanto os que eram de classe social menos abastada, escolhiam cursos menos prestigiados. Para Bourdieu, as práticas e representações dos indivíduos, incluindo-se o processo de escolhas, derivariam tanto da influência da relação dialética entre o *habitus* e o contexto em que o indivíduo vive. Knop (2008) encontra em seus estudos realizados no Brasil, resultados semelhantes, mas relata que além da influência dos “capitais econômico, cultural e escolar”, existe também a influência institucional (com seus incentivos e desincentivos; políticas de acesso e de inclusão de pessoas de diferentes origens sociais).

De acordo com Nogueira (2004) quanto menor o nível social do indivíduo, mais prudente ele seria na escolha do curso. Gouveia (1970) e Reay et al (2001) apud Nogueira (2004) falam do “critério de auto seleção”, como influenciador na escolha do curso. De acordo com este critério os indivíduos ‘conheceriam o seu lugar’. A partir do estudo, observou-se que estudantes com um perfil acadêmico promissor não escolhiam universidades consideradas de elite, por seu perfil étnico divergente dos estudantes daquelas universidades. Tinham medo de se sentirem excluídos ao passarem a frequentar os mesmos ambientes da maioria branca. Braga (2001) discorre sobre estudantes de classe média que não escolhem cursos mais conceituados e mais rentáveis por pensarem que suas chances não são satisfatórias para obterem êxito.

Os recursos econômicos, sociais e culturais são, dessa maneira, considerados muito relevantes para a análise sobre a escolha do curso de nível superior, à luz da teoria ou tradição disposicionalista. Estes são

chamados de capitais, os quais são adquiridos ao longo da vida do indivíduo. Dentre os capitais que influenciariam a escolha do curso estão: o capital socioeconômico (constituído pela renda da família, ocupação e nível de formação dos pais, desejo de trabalhar ou de não trabalhar durante o curso, dentre outros); o capital pessoal (formado pelo gênero e etnia) e o capital acadêmico (o qual se refere à escola em que o indivíduo estudou; se pública ou privada, qual seu desempenho escolar, etc.) (KNOP, 2008).

Nogueira (2004), analisando a teoria racionalista e a disposicionalista diz que a escolha do curso superior envolveria, assim, as duas dimensões da realidade: a subjetiva e a objetiva. Knop (2008) afirma que ambas as teorias têm fatores parecidos, como o socioeconômico, o acadêmico e o pessoal, os quais estão vinculados. Dessa forma, não se consegue pensar em uma teoria isoladamente ou uma teoria longe da outra quando se fala da escolha do curso superior.

### **2.3.1 Entendendo melhor a teoria da escolha racional**

Raymond Boudon, sociólogo francês, criou um modelo para explicar as desigualdades escolares, de acordo com ele, acentuadas pelas decisões tomadas pelos estudantes e suas famílias durante suas trajetórias escolares.

Boudon (1979) afirma que durante o processo escolar, ao tomar as decisões que afetem seu futuro, os estudantes e seus pais não seriam tão influenciados pela cultura na qual estivessem envolvidos, mas avaliariam os riscos envolvidos e a chance de obtenção de êxito por meio de uma experiência passada. Os estudos de Boudon que afirmam isso mostram, todavia, que o nível de aspirações e de sucessos obtidos não são equânimes entre os níveis sociais, já que em famílias de nível social mais baixo o nível de aspiração depende, segundo o autor, do grau de sucesso escolar alcançado. Em famílias de nível social mais elevado isso não aconteceria, isto é, o rendimento escolar do estudante não teria influência sobre suas aspirações futuras. A interpretação dessa situação, para Boudon, seria que a sensibilidade ao risco estaria relacionada ao nível social, porque os custos e benefícios variariam acompanhando a posição social do estudante. Neste sentido, quanto menor a posição social das famílias mais custos teriam em relação à educação dos filhos, menores os benefícios e seriam menos toleráveis aos riscos.

Para Boudon todas as famílias analisariam a escolha do curso racionalmente, tendo em vista os custos, os riscos e os benefícios associados ao investimento. De acordo com os estudos de Boudon (2000) as



diferenças de orientação na vida escolar dos filhos teriam mais influência sobre a vida deles do que as influências culturais.

Nogueira (2004) ao citar Boudon, relata que os riscos, os custos e os benefícios parecem realmente influenciar os estudantes na escolha do curso superior. Entretanto há um problema com relação à origem dessa influência. Esse problema poderia, de acordo com o autor, ser didaticamente dividido em três partes: a primeira parte seria relacionada ao grau de consciência dos indivíduos a respeito das alternativas disponíveis; a segunda refere-se à qualidade das informações a respeito dos riscos, custos e benefícios que o estudante irá utilizar para a tomada da decisão e a terceira diz respeito aos benefícios da manutenção ou ascensão da posição social e escolar dos indivíduos.

Boudon (1997) ao falar do grau de consciência dos indivíduos trata de uma situação desejável de como as coisas seriam se suas decisões baseassem-se em sua razão. O mesmo autor acrescenta que para uma análise sociológica é preciso ir além dos limites de sua teoria.

Nogueira (2004) ao analisar a segunda limitação da teoria de Boudon fala acerca das diferenças na qualidade das informações recebidas pelos atores e de que estas informações são totalmente influenciadas pelo meio social. Para dar veracidade a sua afirmação ele cita o estudo de Bourdieu (1998) ao falar das diferenças de informações recebidas por um indivíduo, que é aprovado no exame final do ensino secundário para acessar o ensino superior, mas que provem de uma classe social de baixo e médio poder aquisitivo, entre um que tenha o mesmo grau de certificação, mas que provenha de uma classe social de alto poder aquisitivo. De acordo com Nogueira o próprio Boudon (1997) ao falar da escolha do curso superior diz que a qualidade das informações, nesse caso, seria incerta, já que estariam envolvidas questões como estado do mercado de trabalho e retorno financeiro com cada uma das escolhas.

Segundo Boudon ao analisar os benefícios para manutenção ou ascensão social, os indivíduos têm como grau de comparação a posição social de suas famílias, os mesmos tenderiam a manter ou ascender socialmente à posição social de seus pais. Para Nogueira (2004) o problema encontrado é que este não seria o único tipo de benefício visado, pois outros benefícios possivelmente estariam envolvidos, como o benefício psicológico de querer estar em um meio que se sinta psicologicamente bem, confortável, não necessariamente o melhor que possibilite ascensão social.

A teoria racional é, portanto considerada por Nogueira (2004) como artificial, pois não pode ser aplicada fidedignamente à realidade. Entretanto, ao observar outros autores, o mesmo diz que a teoria em

questão apesar de sua superficialidade possui benefícios. Nisto, o autor cita quatro estratégias de defesa da teoria.

Nogueira (2004) ao reconhecer a teoria racional como superficial, mas útil, diz que para estar correta a teoria deveria ser considerada em caráter normativo e não descritivo, isto é, seria uma prescrição de como os indivíduos deveriam comportar-se, não como eles se comportam.

A segunda estratégia de defesa da teoria para Nogueira (2004) refere-se à compreensão de que a teoria racional é um modelo ideal, a partir do qual os casos reais poderiam ser analisados.

Nogueira (2004) diz ainda, ao descrever a terceira estratégia de defesa, que o modelo proposto por Boudon não pode ser generalizado, mas aceito como aquele que descreve parte da realidade.

Em relação à quarta estratégia citada por Nogueira (2004), a mesma possui variantes. A primeira seria referente à interpretação externalista da escolha do curso superior, a qual afirma existirem dados que sugerem que os indivíduos agem racionalmente. Essa reação seria de maneira objetiva e os indivíduos agiriam todos do mesmo jeito, ou como diz Nogueira de maneira uniforme e teriam preferências que não variariam. Nesta situação o ator escolheria objetivamente a alternativa mais benéfica, dentre todas as possíveis. A crítica a essa visão parte do pressuposto de que o indivíduo não tem como conhecer todas as alternativas disponíveis e suas consequências.

As escolhas reais seriam então baseadas em um arcabouço de informações incompletas e até incorretas sobre as alternativas disponíveis, às vezes sem objetivos totalmente claros, isso estaria explicado de acordo com Nogueira que cita Simon (1955, 1957, 1978) por meio da racionalidade limitada dos indivíduos.

### **2.3.2 Compreensão da teoria da tradição disposicionalista segundo Bourdieu: o conceito de *habitus***

Para falar da tradição disposicionalista é necessário descrever um dos teóricos mais importantes, Pierre Bourdieu, o qual analisa as escolhas dos indivíduos de acordo com aquilo que ele chama de *habitus*.

Ao reconhecer o *habitus* no processo de escolha dos indivíduos, Bourdieu (1983) descreve a estruturação das práticas sociais. As práticas sociais não seriam estruturadas somente a partir do ambiente em que se vive, tampouco unicamente pela consciência e vontade individual do autor. Elas seriam baseadas na estrutura social vigente com seus diferentes capitais (social, cultural, econômico e simbólico), a qual associada às vivências do sujeito estruturaria sua própria subjetividade e seria então a

orientadora de suas ações futuras. A prática seria então fruto do *habitus*, mais o contexto social e os capitais adquiridos ao longo da vida do indivíduo.

De acordo com Nogueira (2004, p. 66), considerando a visão de *habitus* de Bourdieu, “[...] as propriedades correspondentes a uma posição social específica são incorporadas pelos sujeitos, tornando-se parte da sua própria natureza.” O autor acrescenta que Bourdieu não exclui a consciência humana no processo de tomada de decisões, mas que ela seria secundária, já que os indivíduos agiriam, mesmo sem essa percepção, obedecendo àquilo que lhes foi introjetado durante todo o processo de socialização dentro de uma determinada posição social; isto é, as estruturas sociais e o *habitus* seriam determinantes nas ações e interações dos indivíduos.

É importante salientar que para Bourdieu as estruturas sociais não influenciariam os sujeitos externamente, mas seriam internalizadas por eles, constituindo sua própria subjetividade.

A influência não aconteceria apenas no momento da ação dos sujeitos, mas orientaria, de forma contínua, o comportamento dos mesmos. O *habitus* constituiria-se então, ao longo da trajetória do indivíduo.

Com relação à atitude dos indivíduos, para Bourdieu, estes não deveriam ser guiados mecanicamente pelas estruturas sociais e nem de forma deliberada por suas vontades, mas conduzidos por um senso inconsciente que lhes orienta, pelas estruturas do ‘jogo da vida’. Essas estruturas não seriam seguidas de forma rígida, mas como um conjunto de disposições que conduziriam os sujeitos de forma flexível durante suas decisões. As disposições poderiam ser adquiridas pelo grupo social como conhecimento prático incorporado ao longo dos tempos o que constitui o *habitus*.

No que se refere à escolha do curso superior, percebe-se por meio do *habitus* que as decisões não são friamente calculadas, ou seja, o processo decisório não é completamente racional, como se pensa, baseado apenas nos benefícios, riscos e custos. As preferências seriam delineadas pelo *habitus* refletido pela origem social dos sujeitos.

Para Bourdieu, o *habitus* incorporado e depois refletido por meio das ações dos sujeitos, seria objetivamente o mais adequado a sua condição social. A posição social refletiria também na qualidade do investimento escolar empreendido. Os indivíduos utilizariam então da melhor forma, aquilo que possuem e aprenderam para a execução de suas ações (BOURDIEU, 1998 apud NOGUEIRA, 2004).

Bourdieu (1964) defende que, no processo de decisão pelo curso superior, o indivíduo tenderia, inconscientemente, a preferir o que é possível, realizável e a descartar as impossibilidades.

Segundo Nogueira (2004) por meio do conceito de *habitus* é possível compreender alguns pontos mais particulares em relação à escolha do curso superior. Dentre eles, pode-se citar aqueles que, devido ao seu meio de origem tiveram maior acesso à informação referente ao curso e dessa forma sabem reconhecer melhor as oportunidades de ensino e optar pelos cursos mais rentáveis.

O conceito de *habitus* permitiria ainda destacar a disposição ao risco na escolha do vestibular, já que pessoas provenientes de classes sociais mais ricas seriam portadoras de um capital cultural e econômico mais elevado e estariam dispostas a correr os riscos de um possível fracasso.

O *habitus* possibilita falar das estratégias de reprodução social, tendo em vista que mesmo as pessoas de famílias ricas têm perspectivas diferentes quanto à escolha do curso superior. Há aqueles que desejam apenas manter o padrão socioeconômico e aqueles que almejam também o prestígio, o reconhecimento e a distinção ao tomarem determinada decisão.

Nogueira (2004) analisando a perspectiva de Bourdieu do *habitus* postula que, após experiências ruins e considerando o processo de socialização, a escolha de um mesmo curso para uma pessoa pode ter significado diferente do que teria para outra. Exemplo disso é quando para alguém um curso representa ascensão social e para outra, declínio, desprestígio.

Para Nogueira (2004) os estudos de Bourdieu permitem ainda fazer outros tipos de análise. Em primeiro lugar explica o caso em que o sujeito não escolhe o curso que seria o mais indicado para suas características. Nesse sentido, o indivíduo pode estar desatualizado e escolher sem saber um curso que não tem mais o mesmo prestígio, como ocorre no caso de indivíduos que optam por um curso por causa de seu *status* social, mas o mesmo não tem mais o mesmo prestígio e a pessoa não tem ciência deste fato e acaba escolhendo um curso apenas por sua suposta posição de prestígio.

A segunda situação citada por Nogueira seria aquela em que a pessoa sofre uma rápida ascensão ou declínio social e não escolhe o curso mais adequado a sua posição atual. Neste caso, o indivíduo estaria predisposto a escolher um curso compatível a sua posição anterior.

Por fim, o autor cita os casos em que o indivíduo não teria condições econômicas de aderir a um curso superior e que, pelo processo de democratização do ensino universitário teria acesso a um curso.

Para Bourdieu, a todos esses indivíduos, falta o conhecimento necessário da situação na qual estão inseridos e por isso não podem fazer a escolha que seria a mais adequada para sua nova condição.

De acordo com Nogueira (2004), os estudos de Bourdieu permitem fugir da artificialidade identificada nos estudos de Boudon, já que o mesmo não expõe uma situação ideal na qual o indivíduo deveria encaixar-se perfeitamente, considerando apenas os fatores racionais envolvidos. Os estudos de Bourdieu possibilitam compreender que existem diversos fatores que influenciam os indivíduos na escolha do curso superior, como o contexto social e os capitais adquiridos pelo indivíduo ao longo de sua vida, além do *habitus*.

De acordo com Nogueira (2004) ao analisar os estudos de Bourdieu, existe relação direta entre a escolha do curso superior a posição social do indivíduo e a acumulação de seus capitais econômicos e culturais. Nesta perspectiva, indivíduos socializados em um *habitus* que envolva maior poder aquisitivo e cultural tenderiam a escolher cursos de maior prestígio e retorno financeiro. Enquanto que aqueles oriundos de uma posição social mais baixa tenderiam a escolher cursos menos privilegiados e menos rentáveis, pois seus recursos socioculturais e financeiros seriam insuficientes para a escolha de um curso de maior status. Os indivíduos perceberiam que dada uma posição social mais elevada existe a expectativa da sociedade que sejam escolhidos cursos que proporcionem mais status e os pais estariam dispostos a custear financeiramente os riscos relacionados a essa expectativa, pois arcariam com as despesas dos filhos antes de conseguirem o curso desejado e durante a graduação dos mesmos.

O ensino superior acabaria apresentando muitas vezes caráter excludente, considerando que indivíduos de classes sociais elevadas escolheriam cursos mais rentáveis, seletivos e prestigiosos, enquanto que os de classe social mais baixa escolheriam de acordo com suas limitações, observando apenas aquilo que estaria ao seu alcance.

Nogueira refere-se à existência de limitações na teoria de Bourdieu. Dentre as limitações pode-se citar o fato de que os indivíduos por serem de uma mesma posição social terão *habitus* semelhantes, mas isso poderá não ocorrer. Para Bourdieu dentro de uma mesma posição social as pessoas se diferenciariam em função dos diferentes capitais econômicos, culturais e da própria trajetória de cada indivíduo.

Para o autor, as escolhas do indivíduo não poderiam derivar-se de uma única posição social, pois ao longo da vida as pessoas participariam de diferentes grupos e instituições sociais. Ainda existe a questão de que mesmo se os sujeitos fossem socializados em ambientes totalmente semelhantes ainda existiriam falhas na formação do *habitus* e que pessoas socializadas em um *habitus* semelhante poderiam não absorver as mesmas disposições de outras.

Os argumentos de Nogueira permitem observar que não se pode deduzir o *habitus* de uma pessoa apenas por causa de sua posição social original. A teoria de Bourdieu é considerada válida somente em escala macrossocial, pois torna-se limitada quando trata da análise individual. Esta limitação dá-se ao fato de que não é possível saber exatamente como uma pessoa agirá, considerando o seu *habitus* original em cada situação. Para Nogueira, aquilo que se pode dizer é que indivíduos socializados com o mesmo *habitus* tenderão a proceder de formas parecidas.

### **2.3.3 Compreensão da teoria disposicionalista segundo Bernard Lahire: a teoria aplicada em escala individual**

Bernard Lahire (2002) ao perceber as lacunas da teoria disposicionalista trata de um estudo em escala individual, pois relata que os estudos de Bourdieu são válidos para as coletividades, mas não quando o foco é o indivíduo. Lahire discorda de Bourdieu ao explicar porque o *habitus* individual não é uma variação do *habitus* coletivo.

Para Lahire ao falar-se das escolhas do sujeito, deve-se falar concomitantemente de suas diversas experiências sociais, as quais variariam de acordo com a história de cada um e o contexto social.

Lahire expõe uma análise na qual considera o processo real de socialização de cada sujeito. As influências das disposições só poderiam ser entendidas através da reconstituição do contexto histórico da socialização de cada pessoa. As disposições incorporadas pelos indivíduos, no pensamento de Lahire, seriam diversas e acionadas não simultaneamente, dependeriam do contexto, favorável ou não a apresentação das mesmas.

Para o autor as pessoas não seriam sempre guiadas prazerosamente por suas disposições, pois às vezes agiriam, considerando determinada disposição, apenas por obrigação. Neste sentido, o indivíduo pode incorporar um certo *habitus* de forma e em grau divergente de outros de seu mesmo meio social.

Lahire acrescenta que uma determinada disposição não pode ser generalizada já que a transposição de uma disposição pode não servir

para contextos diferentes, não se pode dizer que um *habitus* será completamente orientador nas divergentes atuações do sujeito. Lahire relata que ao longo da vida, um *habitus* poderia ser realçado, enfraquecido e por vezes abandonado devido às experiências de vida.

Nogueira (2004, p. 98) ao citar a teoria de Lahire relata que “[...] cada indivíduo se define a partir de um conjunto particular de influências sociais, em parte contraditórias, e mesmo antagônicas, recebidas ao longo do tempo ou mesmo simultaneamente.” Para Lahire, mesmo dentro de uma determinada classe, o indivíduo possui disposições das subdivisões ou diferentes dimensões dessa classe.

Segundo Lahire, além das disposições sociais, de gênero, etnia, culturais, profissionais, religiosas, existem outras diversas que possibilitam a cada indivíduo a diferenciação e conseqüentemente, que influenciam em suas escolhas, como a do curso superior.

O autor reconhece, entretanto que determinadas categorias influenciam enfaticamente ou de forma mais frequente determinada ação. De forma geral, a análise de Lahire tem alguns aspectos da perspectiva de Bourdieu, pois considera que indivíduos com disposições semelhantes tenderão a agir de forma parecida. De modo particular, deveriam ser apreciados os mais diversos traços de cada indivíduo, como os de crenças e valores.

A escolha do curso seria, portanto na perspectiva de Lahire derivada do processo de socialização e de sua subjetividade, pois resultaria da interação entre os conjuntos de disposições absorvidas e o contexto no qual sucedeu a escolha do indivíduo.

De acordo com Lahire (2005) o *habitus* se entendido como um sistema de disposições transferíveis e duráveis não é válido para entender a forma como os indivíduos agem ou tomam suas decisões. Para ele, há patrimônios de disposições constituídos de diversas disposições que ele caracteriza como fortes e fracas, as quais seriam ativadas ou inibidas de acordo com o contexto da situação e que nem sempre seriam coerentes. De acordo com o pensamento de Lahire as sociedades vão se diferenciando progressivamente apresentando complexas e infinitas variações individuais. Para o autor, dentro da sociedade existem instituições heterogêneas que atuam como concorrentes socializadoras e que engendram patrimônios de disposições cada vez mais complexas. Para entender os patrimônios dessas disposições tão diferenciadas seria preciso a reconstrução do conjunto dos quadros de socialização, os quais agem como conjunto de disposições e forças diferenciadas e constituirão os conjuntos de experiências dos indivíduos.

Diante do que foi exposto, é possível concluir que para cada teoria existe uma explicação acerca dos fatores que influenciam as escolhas dos indivíduos, inclusive no momento da escolha do curso superior. A teoria Racional argumenta que o indivíduo escolhe com base em sua racionalidade, avaliando os riscos, os benefícios e os custos de cada decisão. Já a teoria Disposicionalista possui dois pensadores principais. O primeiro, Bourdieu, postula que o sujeito tem suas decisões afetadas pelas múltiplas influências que recebe dos capitais adquiridos (econômico, cultural, social, etc.) e da origem social. Já o segundo, Lahire, argumenta que, apesar da posição social original do sujeito, existem outras diversas disposições a que indivíduos de uma mesma classe estão sujeitos, que os diferenciam e que influenciam na tomada de decisões. Para Lahire esse conjunto diverso de disposições seria influenciado pelas diferentes e algumas vezes antagônicas instituições sociais, com as quais o indivíduo se relaciona.

Essas teorias serão utilizadas posteriormente como base para o trabalho, como forma de análise dos fatores que influenciam na hora da escolha do curso superior. No próximo capítulo, serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa.



## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentadas a origem e a descrição do banco de dados, bem como os procedimentos necessários para sua análise. Tais procedimentos incluem métodos estatísticos como análise exploratória de dados, análise de correspondência simples, e as probabilidades geradas regressão logística multinomial.

### 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho, foi feita uma pesquisa bibliográfica com o levantamento de livros, artigos, dissertações e teses que tratam sobre o acesso de estudantes em cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES), perfis socioeconômicos e culturais dos alunos de graduação das IES, teorias sociológicas da educação e avaliação de políticas públicas na área da educação.

Os cursos superiores em que os estudantes foram matriculados, via SISU, foram classificados de acordo com a metodologia utilizada pelo INEP, que permite a parametrização e a comunicação entre diversos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Gabinete de Estatísticas da União Europeia (EUROSTAT) para fins de produção de estatísticas. O código OCDE é definido por meio de um recurso metodológico que categoriza as diferentes denominações de cursos com um código expandido adaptado à situação da educação superior brasileira, usado para disseminação do Censo da Educação Superior, o que permite a composição dos códigos das categorias.

A metodologia de classificação dos cursos superiores pela OCDE os categoriza em oito grandes áreas: Educação; Humanidades e Artes; Ciências Sociais; Negócios e Direito; Ciências; Matemática e Computação; Engenharia; Produção e Construção; Agricultura e Veterinária; Saúde e Bem-estar Social e Serviços. Devido a alguns cursos possuírem o tipo de formação específica indefinida, foi criada a grande área nove, Área Básica de Ingresso (ABI), que se refere à situação em que uma única “entrada” no curso possibilitará ao estudante, após a conclusão de um conjunto básico de disciplinas (denominado de “ciclo básico” por algumas instituições de educação superior) a escolha de uma entre duas ou mais formações acadêmicas. ABI é comum em cursos de licenciatura ou bacharelado (História, Letras, Física, Geografia, Filosofia etc.) ou em cursos apenas de bacharelado como os de Comunicação Social e de

Engenharia, que dispõem de várias formações acadêmicas vinculadas. A oferta desse tipo de curso tem se tornado uma tendência, visto que a cada ano são oferecidas vagas em maiores quantidades pelas IES.

Análise exploratória de dados, análise de correspondência simples e regressão logística multinomial foram técnicas empregadas para construir o estudo sobre as pessoas que conseguiram certificação do Ensino Médio através do ENEM e conseguiram, com a mesma pontuação, ingressar em uma das IES através do SISU.

### **3.1.1 Análise exploratória de dados**

A análise exploratória de dados é a primeira técnica utilizada neste trabalho, para atingir um dos objetivos específicos, que é descrição do perfil socioeconômico dos certificandos que conseguiram vaga nas IES através do SISU, constante da seção 4.1 Perfis socioeconômico dos certificandos estudados no período 2012-2014, do Capítulo 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO. Sua finalidade é organizar e examinar os dados previamente à aplicação de qualquer técnica estatística. Desta forma o pesquisador consegue um entendimento básico de seus dados e das relações existentes entre as variáveis analisadas, sem o peso das suposições de um modelo probabilístico.

Na análise exploratória, o pesquisador, após a coleta dos dados, tem a oportunidade de visualizá-los bem, identificar os padrões e obter as primeiras conclusões acerca daquilo que se propõe a analisar (REIS & LINO, 2013). Batanero, Estepa e Godino (1991, p.2) descrevem o propósito da análise exploratória como sendo o de “(...) extrair toda a informação possível, gerar novas hipóteses no sentido de construir conjecturas sobre as observações que dispomos.” Na análise exploratória, o pesquisador examina os dados antes da aplicação de qualquer técnica, obtendo assim um entendimento básico dos dados e das relações entre as variáveis. Essa técnica permite a geração de tabelas, quadros e gráficos que resumem, de forma mais objetiva, os principais dados para as análises. Temos, a seguir, alguns exemplos dessas representações que são utilizadas nessa pesquisa.

Numa tabela ou quadro de frequência, a primeira coluna mostra todas as categorias previamente estabelecidas de uma variável. A segunda coluna resulta da contagem de quantas observações se identificam com cada categoria (frequências absolutas). A terceira coluna apresenta uma medida relativa da frequência de cada categoria, definida por:

$$f_R = \frac{f_n}{n} 100$$

As frequências relativas são particularmente importantes para comparar distribuições de frequências.

Quadro 1 – Quadro de distribuições de frequências

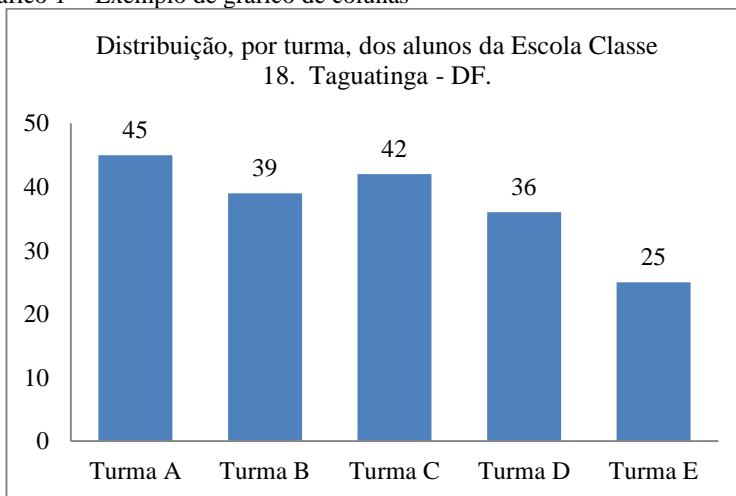
<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
A	v	100*v/t
B	x	100*x/t
C	y	100*y/t
N	z	100*z/t
Total	t(v+x+y+z)	100%

Fonte: Autoria própria.

As representações gráficas fornecem, em geral, visualização mais sugestiva do que as tabelas. São formas alternativas de apresentar uma distribuição de frequências.

No gráfico 1, de colunas, as categorias são representadas por uma coluna e a frequência (absoluta ou relativa) é colocada no eixo vertical.

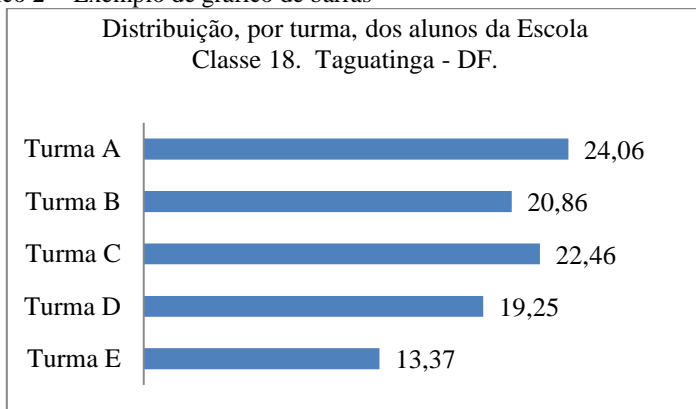
Gráfico 1 – Exemplo de gráfico de colunas



Fonte: Autoria própria.

Alternativamente, o eixo horizontal poderia representar a escala das frequências e o eixo vertical, as categorias. Estaríamos construindo o gráfico de barras.

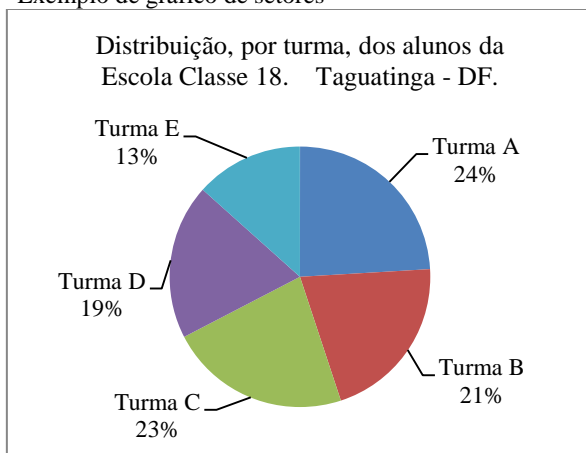
Gráfico 2 – Exemplo de gráfico de barras



Fonte: Autoria própria.

O gráfico de setores, a seguir, é construído através de uma relação linear entre as frequências e comprimentos, em graus, de setores de um círculo. É particularmente útil quando o número de categorias não é grande e não obedece a alguma ordem específica, por exemplo:

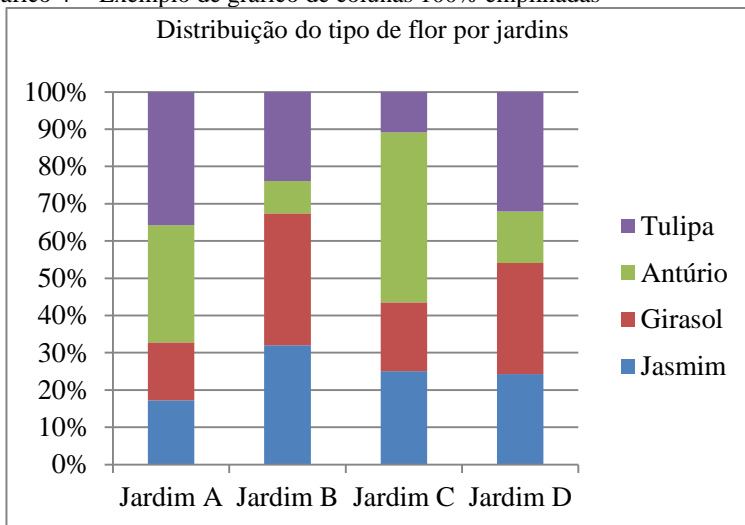
Gráfico 3 – Exemplo de gráfico de setores



Fonte: Autoria própria.

O gráfico 4, de colunas 100% empilhadas, compara a contribuição de cada valor para um total entre as categorias, em porcentagem.

Gráfico 4 – Exemplo de gráfico de colunas 100% empilhadas



Fonte: Autoria própria.

### 3.1.2 Análise de Correspondência

A análise de correspondência foi utilizada neste estudo, porque havia interesse em avaliar os relacionamentos entre as variáveis qualitativas que poderiam influenciar as escolhas dos cursos pelos certificandos. Essa análise visa atingir um dos objetivos específicos, que é verificar se o nível socioeconômico dessa população influenciou na escolha do curso oferecido pelas Instituições de Ensino Superior em que foram aprovados.

A Análise de Correspondência (AC) de acordo com Czermainski (2004, p. 2) “é uma técnica de análise exploratória de dados adequada para analisar tabelas de duas entradas ou tabelas de múltiplas entradas, levando em conta algumas medidas de correspondência entre linhas e colunas.” Segundo a autora, na AC há uma conversão de uma matriz de dados não negativos em um tipo próprio de representação gráfica, onde as linhas e colunas da matriz são representadas ao mesmo tempo por pontos no gráfico. Na AC pode-se observar se há relação entre as linhas

e colunas das variáveis e como esta relação acontece. A AC é uma técnica descritiva e exploratória (CZERMAINSKI, 2004).

A AC pode apresentar-se sob duas formas: Análise de Correspondência Simples (ACS) e Análise de Correspondência Múltipla (ACM). A ACS é aplicada por meio de uma tabela de contingência de dupla entrada já a ACM permite relacionar mais de duas variáveis simultaneamente (CZERMAINSKI, 2004).

O Quadro de contingência de dupla entrada, com as variáveis X e Y, é demonstrada no quadro a seguir com I categorias de linha e J categorias de coluna.

Quadro 2 – Quadro de contingência de dupla entrada com as variáveis X e Y

X	Y						Total Linha
	1	2	...	j	...	J	
1	$n_{11}$	$n_{12}$	...	$n_{1j}$	...	$n_{1J}$	$n_{1+}$
2	$n_{21}$	$n_{22}$	...	$n_{2j}$	...	$n_{2J}$	$n_{2+}$
...	...	...	...	...	...	...	...
i	$n_{i1}$	$n_{i2}$	...	$n_{ij}$	...	$n_{iJ}$	$n_{i+}$
...	...	...	...	...	...	...	...
I	$n_{I1}$	$n_{I2}$	...	$n_{Ij}$	...	$n_{IJ}$	$n_{I+}$
Total Coluna	$n_{+1}$	$n_{+2}$	...	$n_{+j}$	...	$n_{+J}$	N

Onde:

$n_{ij}$  é a frequência observada pela intersecção da i-ésima categoria da variável X com a j-ésima categoria da variável Y;

$n_{i+}$  é a frequência total observada na i-ésima categoria de X;

$n_{+j}$  é a frequência total observada na j-ésima categoria de Y;

$n$  é o total geral de frequências observadas.

Seja N a matriz de frequências absolutas, ou seja,  $N=[n_{ij}]I \times J$ . A matriz de frequências relativas será  $P=(1/n) \times N$  e é chamada de matriz de correspondência. Onde a proporção conjunta é  $p_{ij} = n_{ij} / n$ , o total de linha é  $p_{i+} = n_{i+} / n$  e o total da coluna é  $p_{+j} = n_{+j} / n$ .

Os vetores de frequências relativas marginais (em relação ao total geral  $n$ ) da matriz de correspondência são denominados massas. O vetor de massas de linhas é  $r = [p_{1+} \ p_{2+} \ \dots \ p_{i+} \ \dots \ p_{I+}]$  e  $c = [p_{+1} \ p_{+2} \ \dots \ p_{+j} \ \dots \ p_{+J}]$  é o vetor de massas de colunas.

O vetor  $a_i = [p_{i1}/p_{i+} \ p_{i2}/p_{i+} \ \dots \ p_{ij}/p_{i+}]'$ ,  $i=1, \dots, I$  é chamado de perfil linha. De forma semelhante, o vetor  $b_j = [p_{1j}/p_{+j} \ p_{2j}/p_{+j} \ \dots \ p_{ij}/p_{+j}]'$ ,  $j=1, \dots, J$ , é chamado de perfil coluna.

A distância entre os perfis, chamada de centroide dos perfis de linha, é definida pela métrica Euclidiana Ponderada, como na fórmula abaixo:

$$dc(a_i, a_i') = \sum_{j=1}^J \frac{(n_{ij}/n_{i+} - n_{ij}/n_{i+})^2}{(n_{+j}/n)}$$

De forma similar, aplicando a distância Euclidiana Ponderada para o vetor  $r$  (massas de linha), teremos o centroide da massa de linhas.

O centroide dos perfis de linha de uma tabela de contingência aponta a posição média dos perfis linha geometricamente, como se fosse o centro de gravidade ou o ponto de equilíbrio da matriz de dados.

É realizado teste de hipótese para verificar a independência entre linha e coluna,  $n_{ij} = n_{i+} \cdot n_{+j} / n$ , ( $i=1 \dots I$ ,  $j=1 \dots J$ ). Esse teste de hipótese é equivalente à hipótese de homogeneidade das linhas:  $n_{1j} / n_{1+} = n_{2j} / n_{2+} = \dots = n_{ij} / n_{i+}$  ( $j=1, \dots, J$ ). Cada linha da matriz de dados pode ser vista como a realização de uma distribuição multinomial condicional ao total da respectiva linha. A estatística qui-quadrado usual,  $\chi^2$ , que testa a hipótese nula de independência entre linhas e colunas, é demonstrada a seguir:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^J \frac{(n_{ij} - n_{i+} n_{+j} / n)^2}{(n_{i+} n_{+j} / n)}$$

Pelo teste de hipótese para verificar homogeneidade das linhas, a estatística do qui-quadrado pode ser interpretada geometricamente como a diferença dos perfis linha (ou coluna) aos seus respectivos centroides ( $c$  ou  $r$ ). A significância de  $\chi^2$  indica desvios significativos dos perfis linha em relação a seu centroide ou à hipótese de homogeneidade.

Cada perfil de linha está ponderado por um peso proporcional ao respectivo total da linha nos dados originais, correspondente aos  $r_i$ , a massa da linha. Assim, a distância entre pontos que representam os perfis ao centroide é definida pela métrica euclidiana ponderada por  $D_c$ , onde  $D_c$  é a diagonal da matriz de elementos  $c$  (massas de coluna). A distância qui-quadrado entre os perfis linha e o centroide fica:

$$d_c(a_i, c) = n \sum_{i=1}^I r_i (a_i - c)' D_c^{-1} (a_i - c).$$

Os perfis linha podem ser recalculados por  $\tilde{a}_i = Dc^{-1/2} a_i$ , assim como os eixos coordenados podem ser estendidos na proporção dos valores  $c_j^{-1/2}$  tal que cada eixo tenha uma escala diferente. A média ponderada dos quadrados das distâncias entre os perfis linha e seu centroide  $c$  é igual a estatística qui-quadrado, que testa a hipótese de independência de linhas e colunas, dividida pelo total geral  $N$ . A quantidade  $X^2/n$  é chamada de inércia total da matriz de dados.

Uma forma alternativa de ver a análise de correspondência é examiná-la como um método de decomposição da inércia total, evidenciando um número reduzido de dimensões que melhor exponha a nuvem de pontos. Essa representação pode ser feita em um plano cartesiano.

### 3.1.3 Regressão Logística Multinomial

A regressão logística multinomial foi utilizada visando obter um modelo que permita prever, a partir dos valores das variáveis preditoras, a grande área do curso que o candidato irá escolher.

A regressão será utilizada para verificar a influência e o grau de intensidade das variáveis socioeconômicas para a escolha de um curso dentro de uma grande área. Figueira (2006) afirma que, quanto à regressão, existem os modelos de regressão linear simples ou múltipla (nestas  $Y$  que é a variável dependente é aleatória e contínua). Entretanto de acordo com o mesmo autor, existem aquelas situações em que a variável dependente é qualitativa e admite dois ou mais valores, ou duas ou mais categorias. Quando isso ocorre, a técnica adequada de análise é a regressão logística, porque é possível prever a probabilidade de um evento específico. As contribuições da regressão logística não cessam por aí, pois, o valor que a variável dependente assume pode ser de natureza ordinal (existe uma ordem natural entre os prováveis valores/ categorias) ou nominal (não existe uma ordem entre as categorias da variável independente), neste último caso ela é classificada no arcabouço da Regressão Logística Nominal. No momento em que a variável dependente possuir natureza nominal e apresentar mais de dois níveis de codificação ela poderá ser estudada pelo método da Regressão Logística Multinomial (RLM).

Para entendermos a regressão logística, é preciso saber como funciona uma regressão linear, partindo da seguinte fórmula:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_i X_i + \varepsilon_i$$



Onde:

$Y_i$ : representa a variável dependente;

$\beta_i$ : são os coeficientes de regressão;

$X_i$ : são as variáveis independentes;

$\epsilon_i$ : erro aleatório.

Na regressão logística, a variável dependente assume dois possíveis estados (exemplo: Sim ou Não) e é codificada em 0 ou 1. Através desse método, a probabilidade de ocorrência de um evento pode ser estimada diretamente.

Sendo as variáveis preditoras  $X_1, X_2, \dots, X_j$ , o modelo de regressão logística binária ou simples pode ser descrito assim:

$$P(Y = 1) = \frac{1}{1 + e^{-g(x)}}$$

Onde  $g(x) = \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \dots + \beta_j X_{ji}$

Analogamente, podemos estimar a probabilidade de não ocorrência por diferença:  $P(Y = 0) = 1 - P(Y = 1)$ . A principal suposição da regressão logística é que o logaritmo da razão entre as probabilidades de ocorrência e não ocorrência do evento é linear:

$$\frac{P(Y = 1)}{P(Y = 0)} = e^{\beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \dots + \beta_p X_{pi}}$$

Logo,

$$\ln \left[ \frac{P(Y = 1)}{P(Y = 0)} \right] = \beta_0 + \beta_1 X_{1i} + \beta_2 X_{2i} + \dots + \beta_p X_{pi}$$

Os coeficientes da regressão podem ser obtidos através da estimação por máxima verossimilhança.

Um exemplo para ilustrar a regressão logística binária é utilizar a variável dependente se a pessoa sofre de câncer (0=Não e 1=Sim), tendo como variável preditora se pessoa é fumante ou não.

Agresti (2002) apresenta a definição do modelo logístico multinomial. Seja  $Y$  uma variável qualitativa (categórica) com  $J$  categorias. Modelos logísticos multinomiais para variáveis de respostas qualitativas nominais (não há possibilidade de ordenar os possíveis valores) descrevem as razões de chance para todos os  $K$  pares de categorias, sendo  $K$  igual à combinação de  $J$ , 2 a 2. Escolhendo adequadamente  $J - 1$  destas combinações as outras são redundantes.

Seja  $\pi_j(\mathbf{x}) = P(Y = j \mid \mathbf{x})$ , probabilidade de  $Y$  assumir o valor  $j$ , supondo um conjunto fixo de variáveis preditoras ( $\mathbf{x}$ ), com  $\sum_j \pi_j(\mathbf{x}) = 1$ . As categorias de  $Y$  (que variam de 1 a  $J$ ) podem ter suas probabilidades descritas em um conjunto  $\{\pi_1(\mathbf{x}), \dots, \pi_J(\mathbf{x})\}$ . Modelos logísticos relacionam cada categoria de resposta (valor de  $Y$ ) com uma categoria de referência (um dos valores de  $Y$  arbitrariamente escolhido como tal – o último, ou aquele com a maior frequência):

$$\ln \frac{\pi_j(\mathbf{x})}{\pi_J(\mathbf{x})} = \alpha_j + \boldsymbol{\beta}'_j \mathbf{x} \quad j=1, \dots, J-1$$

O modelo descreve simultaneamente os efeitos de  $\mathbf{x}$  em  $J - 1$  das combinações, variando os efeitos de acordo com a resposta pareada com a referência:

$$\ln \frac{\pi_a(\mathbf{x})}{\pi_b(\mathbf{x})} = \ln \frac{\pi_a(\mathbf{x})}{\pi_J(\mathbf{x})} - \ln \frac{\pi_b(\mathbf{x})}{\pi_J(\mathbf{x})}$$

Os coeficientes ( $\boldsymbol{\beta}'_j$ ) associados ao conjunto das variáveis preditoras ( $\mathbf{x}$ ) são obtidos por uma extensão do método de máxima verossimilhança.

Para a regressão logística multinomial com mais de uma variável preditora, o exemplo é utilizar o sabor do sorvete favorito dos estudantes como a variável dependente e como as variáveis preditoras a pontuação dos jogos de vídeo game, pontuação do jogo de quebra-cabeças e o sexo.

### 3.1.4 Softwares utilizados

O *software* IBM SPSS e o Project R são os *softwares* que apoiam as tomadas de decisões e inclui a aplicação analítica e estatística que transformam os dados em informações importantes. O Microsoft Excel

foi utilizado para gerar a base e analisar os dados obtidos. Ao mesmo tempo em que os dados foram analisados, também foram realizados estudos dos comandos necessários para correta interpretação das análises feitas.

### 3.2 BASES DE DADOS

A base de dados que dá origem a essa pesquisa originou-se das informações dos questionários socioeconômicos do ENEM, no período de 2011 a 2013, preenchidos pelos próprios inscritos do Exame e disponibilizados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) do INEP. A segunda fonte de dados utilizada para a construção dessa base provém do Sistema de Seleção Unificada, da Secretaria de Ensino Superior – SESU/MEC.

Para a escolha do período de abrangência da pesquisa (ENEM 2011-2013/SISU 2012-2014, até o dia 13/08/2014), levou-se em consideração a qualidade, a quantidade e consistência das informações disponíveis, o que teve reflexo diretamente nas análises dos dados e seus resultados. A base de dados em estudo refere-se aos participantes que assinalaram no campo próprio do questionário, no ato de sua inscrição no ENEM, a opção de solicitar a certificação do ensino médio e, que pela nota obtida, além de alcançar a pontuação mínima para a certificação, obteve a oportunidade de ingressar em uma IES através do SISU. Para fins dessa pesquisa esse grupo de estudo recebeu a denominação de certificandos.

A base de dados de estudo é composta pelos participantes que se matricularam no primeiro e segundo semestres de cada ano. Foi levada em conta somente a primeira matrícula do ano, não se considerando a troca de curso no segundo semestre (segunda rodada do SISU do ano), porque um dos objetivos dessa pesquisa refere-se ao fato de haver a entrada na IES pelo participante que conseguiu a certificação através do ENEM.

A base de dados é composta por variáveis socioeconômicas dos questionários do ENEM disponibilizadas pelo INEP. Do SISU vieram informações sobre os matriculados, como a rodada e o ano da matrícula, o ano da edição do ENEM, nome do curso, o turno e o tipo de formação (bacharelado, licenciatura, tecnológico) do curso, nome e endereço da IES em que o estudante foi matriculado.

As variáveis consideradas são:

Seq – indica a sequência dos registros na base.

SISU – indica a rodada do SISU - 1º ou 2º semestre /ano.

ENEM – indica o ano em que o estudante realizou o ENEM.

Cod\_Area – indica o código da Grande Área do curso, conforme classificação utilizada pelo INEP:

1. Educação
2. Humanidades e Artes
3. Ciências Sociais, Negócios e Direito
4. Ciências, Matemática e Computação
5. Engenharia, Produção e Construção
6. Agricultura e Veterinária
7. Saúde e bem-estar social
8. Serviços
9. ABI

Cod\_Formacao – indica o código do tipo de formação oferecida pelo curso:

1. Licenciatura
2. Bacharelado
3. Tecnológico
4. ABI

Nome da IES – indica o nome da IES em que ocorreu a matrícula.

Município\_IES – indica o município das IES em que ocorreu a matrícula.

Cod\_REG\_IES – indica o código das Regiões brasileiras segundo o IBGE:

1. CO - Centro-Oeste
2. N - Norte
3. NE - Nordeste
4. S - Sul
5. SE - Sudeste

UF IES – indica o nome da unidade da Federação das IES

Cod\_Turno – indica o turno do curso:

1. Integral

2. Matutino
3. Vespertino
4. Noturno

IN\_Sexo – indica o sexo do matriculado:

0. Masculino
1. Feminino

DT\_Nascimento – indica a data de nascimento do aluno.

Data-ENEM – indica a data do primeiro dia da prova do ENEM

Idade – indica a idade do aluno no dia da primeira prova

Classe idade – indica a faixa etária em que o aluno foi alocado:

1. 18-23 anos
2. 23-28 anos
3. 28-33 anos
4. 33-38 anos
5. 38-43 anos
6. 43-48 anos
7. 48-53 anos
8. 53-58 anos
9. 58 anos ou mais

TP\_Cor\_Raca – indica a Cor/Raça declarada pelo participante no questionário socioeconômico do ENEM:

0. Não declarado
1. Branca
2. Preta
3. Parda
4. Amarela
5. Indígena

TP\_Estado civil– indica o estado civil declarado pelo aluno:

0. Solteiro(a)
1. Casado(a)/ Mora com um(a) companheiro(a)

2. Divorciado(a)/Desquitado(a)/Separado
3. Viúvo(a)

Renda\_Familiar – indica a Renda familiar declarada pelo aluno, em salários mínimos.

Nesse campo, o questionário socioeconômico aplicado em 2011 contém 11 faixas de renda, variando de 0 a mais de 30 salários mínimos. Nas edições do ENEM 2012 e 2013, o questionário socioeconômico contém 17 classes de renda. Dessa forma, tornou-se necessária a criação de outra tabela adaptando-se as classes de renda das três edições do QSE para a obtenção de melhores análises e resultados. A tabela adaptada apresenta as seguintes faixas de renda familiar:

1. 0
2. Até 1
3. Entre 1 e 1,5
4. Entre 1,5 e 2
5. Entre 2 e 5
6. Entre 5 e 7
7. Entre 7 e 10
8. Entre 10 e 12
9. Entre 12 e 15
10. Mais de 15

Escolaridade\_pai – indica o grau de escolaridade do pai do aluno:

1. Não estudou
2. Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
3. Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
4. Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto
5. Ensino Médio (antigo 2º grau)
6. Ensino Superior incompleto
7. Ensino Superior
8. Pós-graduação
9. Não sei

Escolaridade\_mae – indica o grau de escolaridade da mãe do aluno:

1. Não estudou

2. Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
3. Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
4. Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto
5. Ensino Médio (antigo 2º grau)
6. Ensino Superior incompleto
7. Ensino Superior
8. Pós-graduação
9. Não sei

TP\_Casa\_onde\_mora – indica o tipo residência onde mora o estudante:

1. Própria
2. Alugada
3. Cedida
4. Outra situação (loteamento não regularizado, ocupação etc.)

TP\_Casa\_localizada – indica o onde se localiza a residência onde mora o estudante:

1. Zona rural
2. Zona urbana
3. Comunidade indígena
4. Comunidade quilombola

TP\_Escola\_ensino\_medio – indica Em que tipo de escola cursou o Ensino Médio:

1. Somente em escola pública
2. A maior parte em escola pública
3. Somente em escola particular
4. A maior parte em escola particular
5. Somente em escola indígena

Considerando essas informações, foi possível montar a base de dados utilizada nesse estudo, lembrando que todas as informações são provenientes dos questionários preenchidos pelos próprios participantes no ato da inscrição em uma das edições do ENEM. No próximo capítulo, com base nas variáveis apresentadas, descrevemos o perfil socioeconômico desse grupo de certificandos, matriculados em uma das IES no período de 2012 a 2014 via SISU.





## **CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO**

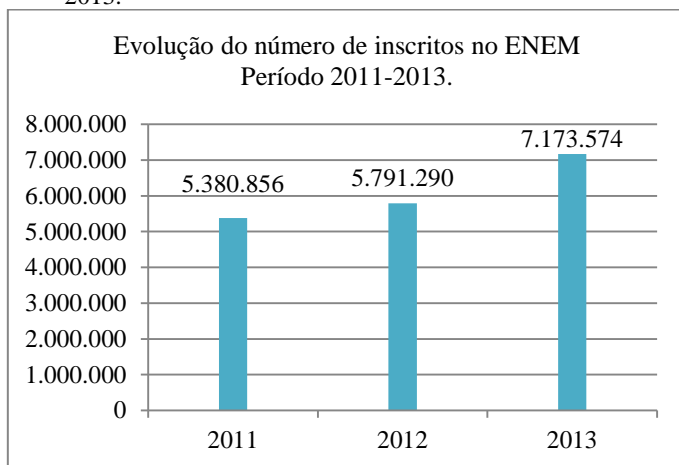
### **4.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS CERTIFICANDOS ESTUDADOS NO PERÍODO 2012-2014**

Este capítulo descreve uma análise dos dados socioeconômicos dos certificandos que conseguiram vaga nas IES através do SISU, no período de 2012 a 2014 (ENEM 2011-2013). Essa análise revela importantes informações sobre esse grupo de estudantes. Os questionários socioeconômicos foram preenchidos pelos próprios candidatos no momento da inscrição ao exame, sendo que a veracidade das informações é de responsabilidade dos mesmos. Foram essas respostas que balizaram o presente estudo.

#### **4.1.1 A evolução das inscrições para o ENEM**

Entre 2011 e 2013 foram inscritos, segundo dados do INEP, 18.345.720 candidatos para realizar o ENEM, distribuídos pelas vinte e sete unidades da federação, sendo que 460.792 obtiveram vaga em uma das IES através do SISU. Nota-se que, nesse período, houve um aumento gradativo do número de inscritos. Esse crescimento pode estar ligado à exigência da participação do candidato no ENEM (a partir do ENEM 2013), como condição para ter acesso aos benefícios do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e do Programa Universidade para Todos (PRO-UNI), criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, cuja finalidade é a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior que, ao aderirem ao programa, recebem isenção de tributos.

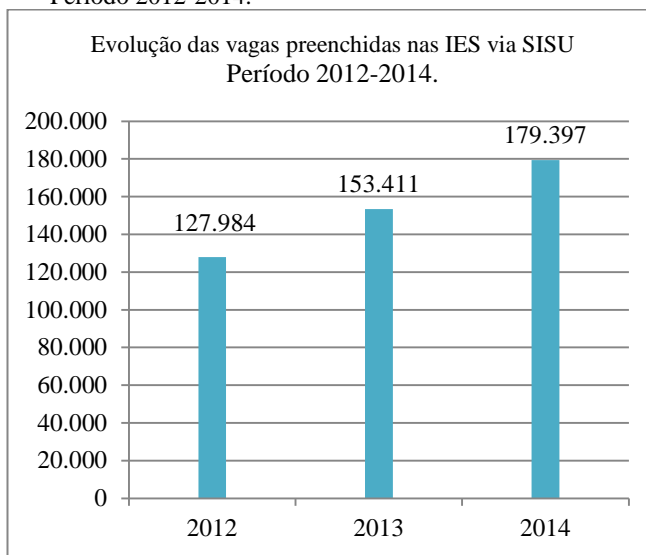
Gráfico 5 – Evolução do número de inscritos para o ENEM - Período 2011-2013.



Fonte: MEC/INEP

De acordo com as informações fornecidas pela Secretaria de Ensino Superior (SESU), do Ministério da Educação, entidade responsável pelo gerenciamento do Sistema de Seleção Unificada, o número de vagas preenchidas através do SISU nas IES vem aumentando a cada edição, conforme o gráfico seguinte.

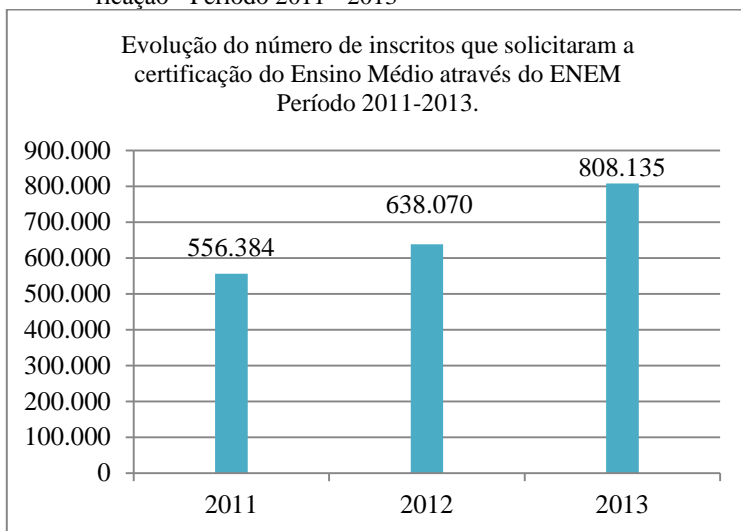
Gráfico 6 – Evolução do Número de vagas preenchidas nas IES via SISU - Período 2012-2014.



Fonte: MEC/SESU/SISU

Observa-se, também, que a evolução do número de inscritos que optaram pela certificação do ensino médio através do ENEM, mantém a tendência de crescimento a cada edição do Exame, alcançando um total de 2.002.589 inscritos no período de 2011 a 2013, conforme o gráfico seguinte. Esses dados corroboram os estudos de Pinheiro e Garboggini (2010) ao mostrar o crescimento do número de inscritos neste exame e posteriormente a possibilidade em usá-lo para a obtenção de uma vaga em uma IES por meio do SISU.

Gráfico 7 – Evolução do número de inscritos no ENEM que solicitaram a certificação - Período 2011 - 2013



Fonte: INEP

Registramos, nesse período, uma grande abstenção de inscritos que solicitaram a certificação através deste Exame. Na edição do Enem 2011 a abstenção foi de 31,07%, na edição de 2012 33,41% não fizeram a prova e, na edição de 2013 esse número chegou a 34,35%. Creio que esse fenômeno deve ser devidamente investigado pelo INEP.

Nas edições de 2011 a 2013, 2.002.589 inscritos solicitaram a certificação do Ensino Médio por meio do ENEM. Desse total, 15.677 participantes conseguiram, além de alcançar a pontuação mínima necessária para a certificação, ocupar uma vaga em uma das IES através do SISU.

De acordo com Portaria Normativa nº 16 de 27 de julho de 2011 do INEP, que trata da Certificação através do ENEM 2011, o participante deverá alcançar a pontuação mínima de 400 pontos para cada uma das áreas de conhecimento e de 500 pontos na prova de redação, e ter 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova. A partir de 2012, nos termos da Portaria MEC nº 10, de 20 de maio de 2012, a pontuação mínima necessária para a certificação passou de 400 para 450 pontos para cada uma das áreas de conhecimento, sendo que a redação continuou com a pontuação mínima de 500 pontos.

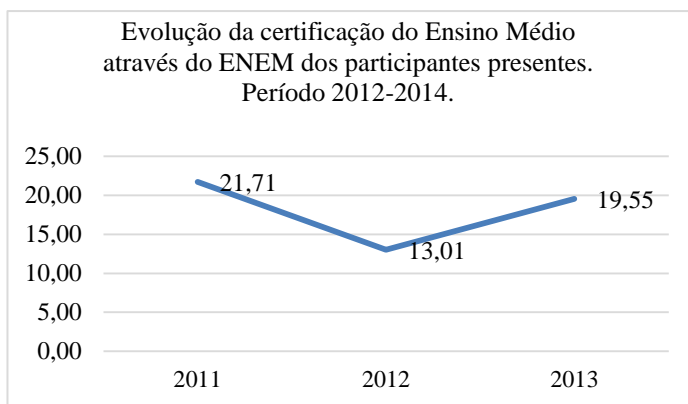
Essa nova pontuação provocou, no período 2011-2012, uma diminuição, tanto numérica quanto percentual da quantidade de inscritos que conseguiram a Certificação do Ensino Médio nas quatro áreas do conhecimento avaliadas pelo ENEM. Entre as edições 2012-2013, houve um pequeno aumento da quantidade de participantes habilitados à certificação, mas percentualmente também houve uma pequena redução. O Quadro 3 e o Gráfico 8 mostram a evolução da certificação do Ensino Médio somente dos participantes presentes à prova, mesmo que em um só dia do Exame:

Quadro 3 – Evolução da certificação do Ensino Médio através do ENEM dos participantes presentes. Período 2011-2013.

<b>Evolução da certificação</b>	<b>2011</b>	<b>%</b>	<b>2012</b>	<b>%</b>	<b>2013</b>	<b>%</b>
Não alcançaram certificação completa	300.240	78,29	369.571	86,99	426.861	80,45
Alcançaram certificação completa	83.259	21,71	55.294	13,01	103.699	19,55
Total	383.499	100,00	424.865	100,00	530.560	100,00

Fonte: MEC/INEP

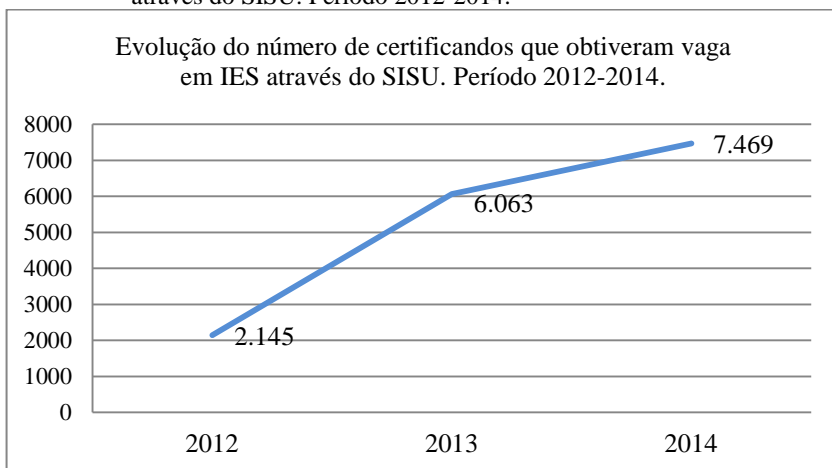
Gráfico 8 – Evolução da certificação do Ensino Médio através do ENEM dos participantes presentes. Período 2011-2013.



Fonte: MEC/INEP

O gráfico, a seguir, apresenta a evolução do número de inscritos que solicitaram a certificação do Ensino Médio por meio do ENEM e que conseguiram uma vaga em uma das IES por meio do SISU.

Gráfico 9 – Evolução do número de certificandos que obtiveram vaga em IES através do SISU. Período 2012-2014.



Fonte: MEC/SESU/SISU

Dessa população, 13,68% dos inscritos conseguiram vaga por meio do ENEM 2011/SISU 2012, 38,67% por meio do ENEM 2012/SISU 2013 e 47,64% através do ENEM 2013/SISU 2014, demonstrando uma tendência de aumento do número de certificandos que, nos próximos anos, alcançarão vaga em uma IES.

#### 4.1.2 Distribuição das matrículas segundo as regiões brasileiras

A análise da distribuição das matrículas segundo as regiões brasileiras é importante nesse estudo, pois se coaduna ao objetivo principal e visa atender aos objetivos específicos de descrever o perfil socioeconômico dos certificandos, analisando as diferenças e semelhanças entre os perfis dos novos universitários. Essas variáveis foram selecionadas por permitir uma análise sobre o comportamento da distribuição das matrículas pelo país, levando-se em conta o fator regional.

Quanto à distribuição das matrículas por região, considerando os três anos, observamos no Quadro 4 e no Gráfico 10, que as regiões Nordeste, com 6.220 matrículas (39,68% do total), e Sudeste, com 5.422 matrículas (34,59% do total), apresentam a maior quantidade e percentual do número de inscritos no período. Essas regiões também concentram a maioria das matrículas por ano estudado. Castro (2009) também relata uma diferenciação educacional existente entre as regiões do país.

O estudo de Castro fala a respeito do acesso à educação no ensino superior. Tal pesquisa evidencia grande desigualdade de acesso entre as regiões, sendo que as regiões Norte e Nordeste são as que têm menores taxas de acesso ao nível superior, enquanto as demais teriam taxas de acesso mais próximas umas das outras. De acordo com os dados coletados, esse fato não ocorre similarmente com as edições do SISU, já que as regiões que apresentaram o maior número de matrículas foram as Nordeste e Sudeste. As demais tiveram menores números, enquanto a região Norte teve o mais baixo número de matrículas no SISU no período de 2012-2014.

No Quadro 4, verifica-se o crescimento do número de matrículas em cada região por ano. Segundo Castro, o aumento da frequência no ensino superior deu-se devido às políticas de ampliação do acesso por 3 meios: o aumento das vagas nas instituições públicas de ensino; através da ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil e por meio do Programa Universidade para Todos.

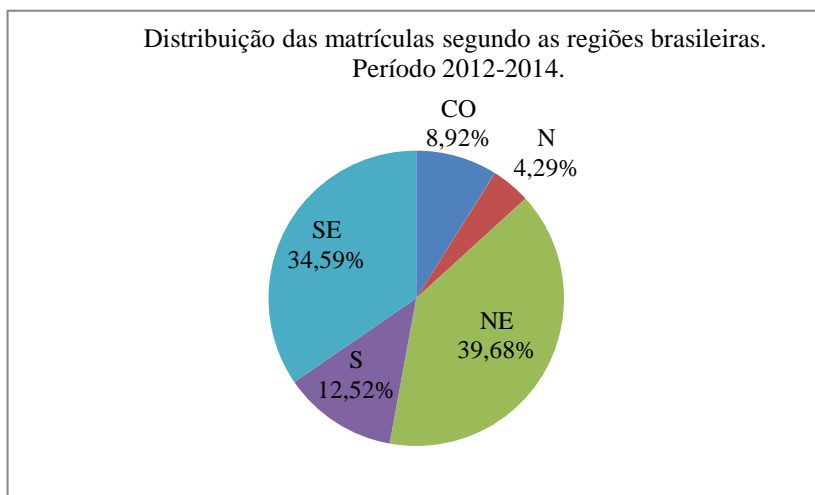
Quadro 4 – Distribuição de matrículas segundo as regiões brasileiras por edição do SISU. Período 2012-2014.

Edições do SISU

Região	2012	%	2013	%	2014	%	Total	%
Centro-Oeste	247	11,52	464	7,65	688	9,21	1.399	8,92
Norte	88	4,10	273	4,50	312	4,18	673	4,29
Nordeste	721	33,61	2.455	40,49	3.044	40,76	6.220	39,68
Sul	274	12,77	737	12,16	952	12,75	1.963	12,52
Sudeste	815	38,00	2.134	35,20	2.473	33,11	5.422	34,59
Total	2.145	100,00	6.063	100,00	7.469	100,00	15.677	100,00

Fonte: MEC/INEP

Gráfico 10 – Distribuição das matrículas segundo a região geográfica. Período 2012-2014.



Fonte: MEC/INEP



### 4.1.3 Distribuição das matrículas segundo as unidades da federação

O Quadro 5, a seguir, é um desdobramento do subitem anterior, que trata da distribuição das matrículas por região. Essas informações são consideradas importantes, porém, as análises feitas são de abrangência regional. Quanto à distribuição das matrículas pelas unidades da federação, o estado do Rio de Janeiro, com 2.851 (18,19%) apresenta a maior quantidade de estudantes matriculados no período 2012-2014. Essa distribuição pode ser explicada porque as IES do estado foram as primeiras a utilizar o ENEM/SISU como forma de seleção de candidatos. Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Piauí e Bahia representam, juntos, 52,86% das vagas preenchidas no período de 2012-2014.

Quadro 5 – Distribuição das matrículas via SISU por UF. Período de 2012-2014.

UF	Nº de Matrículas	%
RJ	2.851	18,19
MG	1.798	11,47
RS	1.268	8,09
PI	1.253	7,99
BA	1.117	7,13
RN	818	5,22
CE	760	4,85
PB	703	4,48
AL	600	3,83
PR	577	3,68
MS	574	3,66
MT	570	3,64
SP	537	3,43
MA	391	2,49
PE	321	2,05
SE	257	1,64
ES	236	1,51
GO	189	1,21
PA	174	1,11
AM	160	1,02
SC	118	0,75
AC	111	0,71
TO	100	0,64
RR	93	0,59
DF	66	0,42
AP	24	0,15
RO	11	0,07
<b>Total</b>	<b>15.677</b>	<b>100,00</b>

Fonte: MEC/INEP.

#### 4.1.4 Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas

Para realizar as análises sobre a escolha dos cursos pelos estudantes, foi necessário classificá-los em grandes áreas devido à quantidade e tipos de cursos oferecidos pelas diversas IES. Essa classificação visa atingir o objetivo específico de mapear as escolhas dos participantes pelas grandes áreas do conhecimento tendo como propósito subsidiar a análises para alcançar o objetivo geral desse estudo. Para a classificação dos cursos foi utilizada a Classificação Internacional EUROS-TAT/UNESCO/OCDE, adaptada e utilizada pelo INEP.

É preciso esclarecer que a Área Básica de Ingresso (ABI) não consta da classificação utilizada pelo INEP. Esses cursos oferecem o tipo de formação em aberto, uma vez que podem ser concluídos como cursos de licenciatura ou bacharelado. Nesse caso, estudantes cursam um módulo básico e depois escolhem o tipo de formação desejada. Devido a essa situação, não foi possível classificá-los como os outros cursos. Como existe uma tendência de aumento de oferta dessa modalidade de ensino, preferimos registrar esse fenômeno em nosso trabalho.

Os dados do Quadro 6 refletem a distribuição das matrículas nas edições 2012 a 2014, onde se destacam as áreas da Educação (26,6% do total), da Engenharia, Produção e Construção (18,8% do total), das Ciências Sociais, Negócios e Direito (15,5% do total) e das Ciências, Matemática e Computação (14% do total das ocorrências). É possível verificar, também, que em todas as grandes áreas houve um aumento no número de alunos, muito embora isso não se reflita tanto percentualmente.

Quadro 6 – Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas. Período 2012-2014.

<b>Grandes áreas</b>	<b>2012</b>	<b>%</b>	<b>2013</b>	<b>%</b>	<b>2014</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Educação	543	25,30	1.738	28,70	1.894	25,40	4.175	26,63
Humanidades e Artes	52	2,40	160	2,60	245	3,30	457	2,92
Ciên. Soc., Neg. e Dir	355	16,60	894	14,70	1.175	15,70	2.424	15,46
Ciên., Mat. e Comput.	329	15,30	838	13,80	1.020	13,70	2.187	13,95
Eng., Prod. e Const	373	17,40	1.147	18,90	1.434	19,20	2.954	18,84
Agricult. e Veterinária	168	7,80	490	8,10	515	6,90	1.173	7,48
Saúde e bem-estar soc.	172	8,00	394	6,50	611	8,20	1.177	7,51
Serviços	80	3,70	203	3,30	221	3,00	504	3,21
ABI	73	3,40	199	3,30	354	4,70	626	3,99
<b>Total</b>	<b>2.145</b>	<b>100</b>	<b>6.063</b>	<b>100</b>	<b>7.469</b>	<b>100</b>	<b>15.677</b>	<b>100</b>

Fonte: MEC/INEP

#### 4.1.5 Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e o tipo de formação profissional

A análise da distribuição das matrículas pelas grandes áreas do conhecimento segundo o tipo de formação profissional tem como objetivo verificar se o tipo de formação acadêmica oferecida pelo curso no qual o estudante ingressou pode ter influenciado, ou não, essa escolha.

Ao analisarmos o Quadro 7, verificamos que predominam os cursos de bacharelado (9.375 ocorrências ou 59,08% do total). Esse tipo de formação está presente nas oito grandes áreas (não contabilizada a área ABI). Por seu turno, as licenciaturas com 4.172 ou 26,61% do total das matrículas estão registradas exclusivamente na área da educação. Os cursos tecnológicos com 1.504 ou 9,59% do total das matrículas também estão distribuídos por todas as áreas, mas em quantidades menores. Por outro lado, o bacharelado predomina nas áreas da Engenharia, Produção e Construção (26,97%) e das Ciências Sociais, Negócios e Direito (24,04%). A formação tecnológica possui maior representatividade nas áreas das Ciências, Matemática e Computação (28,92%) e, também, na área da Engenharia, Produção e Construção (28,32%). A Área Básica de Ingresso (ABI) conta com 3,99% das matrículas.

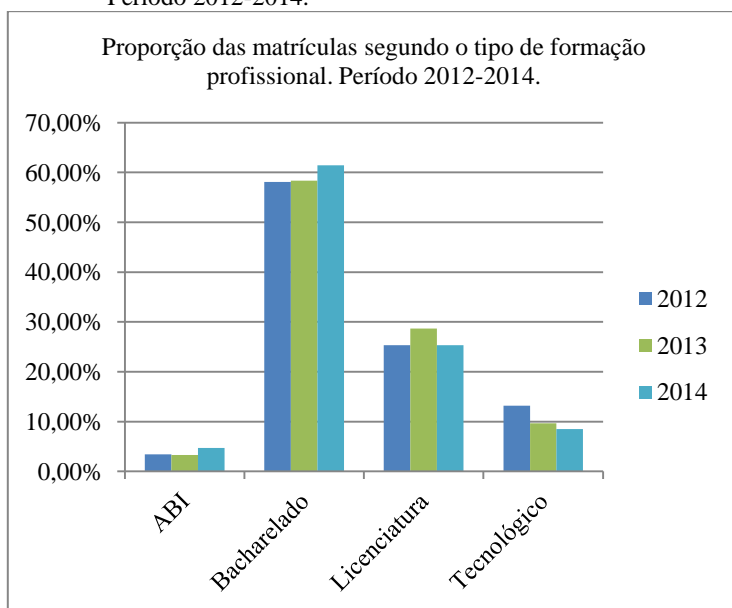
Quadro 7 – Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e o tipo de formação. Período 2012-2014.

Grandes áreas	Bacharelado	%	Licenciatura	%	Tecnológico	%	ABI	%	Total	%
Educação	2	0,02	4172	100	1	0,07	-	-	4175	26,63
Humanidades e Artes	427	4,55	-	-	30	1,99	-	-	457	2,92
Ciênc. Soc., Neg. e Direito	2254	24,04	-	-	170	11,30	-	-	2424	15,46
Ciências, Mat. e Computação	1752	18,69	-	-	435	28,92	-	-	2187	13,95
Engenharia, Prod. e Construção	2528	26,97	-	-	426	28,32	-	-	2954	18,84
Agríc. e Veterinária	1040	11,09	-	-	133	8,84	-	-	1173	7,48
Saúde e bem-estar social	1159	12,36	-	-	18	1,20	-	-	1177	7,51
Serviços	213	2,27	-	-	291	19,35	-	-	504	3,21
ABI	-	-	-	-	-	-	626	100	626	3,99
Total	9375	100	4172	100	1504	100	626	100	15677	100

Fonte: MEC/INEP

Quando analisamos, no Gráfico 11, a evolução das matrículas quanto ao tipo de formação profissional no período, observamos que o bacharelado foi o que mais aumentou em 2014, passando de 1.246 ocorrências (58,09%) em 2012 para 4.590 (61,45%) em 2014. Na licenciatura verificamos que houve um crescimento maior em 2013. Os cursos de tecnologia tiveram uma redução proporcional no período, passando de 13,19% em 2012 para 8,49% em 2014.

Gráfico 11 – Proporção das matrículas segundo o tipo de formação profissional. Período 2012-2014.



Fonte: MEC/INEP

#### 4.1.6 Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e regiões brasileiras.

Essa análise visa verificar se o componente regional influenciou a escolha de cursos em determinadas grandes áreas do conhecimento, visando descrever o perfil socioeconômico dos estudantes.

Observando o Gráfico 8 (p. 65), verificamos que a maior parte dos estudantes está concentrada nas regiões Nordeste (39,68%) e Sudeste (34,59%), respectivamente. A região Sul apresenta 12,52% do total de matrículas, a região Centro-Oeste 8,92%, e a região Norte abriga 4,29% do total de estudantes.

No Quadro 8, a seguir, constatamos também que, proporcionalmente, a área da Educação se destaca nas regiões Centro-Oeste (37,2%), Norte (37,6%) e Nordeste (31,9%). A área da Engenharia, Produção e Construção destaca-se nas regiões Sul (26,3%) e Sudeste (19,2%).

As matrículas da área das Ciências Sociais, Negócios e Direito e Ciências, Matemática e Computação estão, relativamente, bem distribuídas entre todas as regiões. Os cursos da Área Básica de Ingresso (ABI) são encontrados em todas as regiões, sendo preponderantes no Sudeste com 494 matrículas ou 9,1% do total da região.

Observamos, também, que as áreas de Humanidades e Artes (2,9% do total) e dos Serviços (3,2% do total) são as menos representativas nas cinco regiões brasileiras.

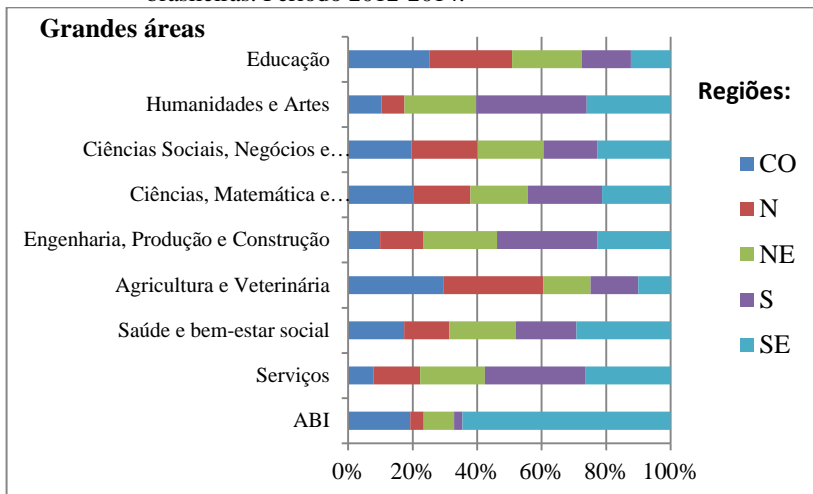
Quadro 8 – Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e regiões brasileiras. Período 2012-2014.

Grandes áreas	CO	%	N	%	NE	%	S	%	SE	%	Total	%
Educação	521	37,2	253	37,6	1981	31,9	439	22,4	981	18,1	4175	26,6
Humanidades e Artes	18	1,3	6	0,9	173	2,8	84	4,3	176	3,3	457	2,9
Ciênc. Soc., Neg. e Direito	205	14,7	103	15,3	950	15,3	246	12,5	920	17,0	2424	15,5
Ciências, Mat. e Computação	200	14,3	83	12,3	776	12,5	317	16,2	811	15,0	2187	14,0
Engenharia, Prod. e Construção	117	8,4	76	11,3	1203	19,3	517	26,3	1041	19,2	2954	18,8
Agric. e Veterinária	204	14,6	103	15,3	453	7,3	143	7,3	270	5,0	1173	7,5
Saúde e bem-estar social	80	5,7	31	4,6	422	6,8	122	6,2	522	9,6	1177	7,5
Serviços	16	1,1	14	2,1	179	2,9	88	4,5	207	3,8	504	3,2
ABI	38	2,7	4	0,6	83	1,3	7	0,4	494	9,1	626	4,0
Total	1399	100	673	100	6220	100	1963	100	5422	100	15677	100

Fonte: MEC/INEP

O Gráfico 12 mostra a distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e as regiões brasileiras, ocorridas no período de 2012 a 2014, via SISU.

Gráfico 12 – Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e as regiões brasileiras. Período 2012-2014.



Fonte: MEC/INEP

#### 4.1.7 Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e o turno dos cursos.

Essa análise tem o propósito de averiguar se o turno dos cursos influenciou na distribuição das matrículas segundo as grandes áreas, visando investigar as diferenças e semelhanças entre os perfis socioeconômicos dos novos universitários.

Observando a distribuição de matrículas segundo o turno, no período 2012-2014, no Quadro 9 e Gráfico 14, constatamos que 43,38% dos estudantes optaram por frequentar cursos de turno integral, 35,72% preferiram cursos do turno noturno, 12,16% escolheram cursos do turno matutino e 8,74% optaram por curso do turno vespertino. Analisando o Quadro 9, constatamos que, no turno integral 27,51% dos estudantes optaram por cursos na área de Engenharia, Produção e Construção, e 16,19% preferiram cursos da área de Ciências, Matemática e Computação. No turno noturno 40,84% dos estudantes estão matriculados em cursos da grande área da Educação e 19,55% optaram por cursos na área das Ciências Sociais, Negócios e Direito. Esse fato pode indicar que os

estudantes fazem parte do grupo de trabalhadores que buscam uma melhoria das condições de vida por meio do estudo em nível superior.

Quadro 9 – Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e o turno dos cursos. Período 2012-2014.

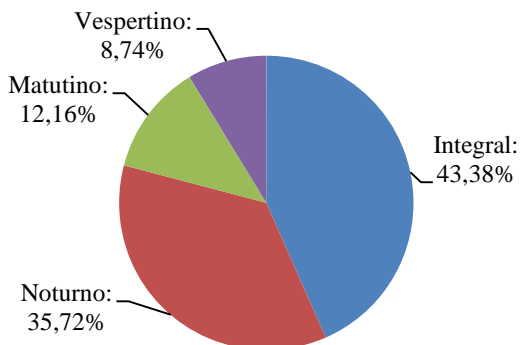
### Turno dos cursos

Grande área	Integral	%	Noturno	%	Matutino	%	Vespertino	%
Educação	744	10,94	2.287	40,84	602	31,58	542	39,56
Humanidades e artes	170	2,50	174	3,11	55	2,89	58	4,23
Ciências Sociais, Negócios e Direito	726	10,67	1.095	19,55	405	21,25	198	14,45
Ciências, Matemática e Computação	1.101	16,19	625	11,16	241	12,64	220	16,06
Engenharia, Produção e Construção	1.871	27,51	712	12,71	233	12,22	138	10,07
Agricultura e Veterinária	957	14,07	56	1,00	112	5,88	48	3,50
Saúde e bem estar social	841	12,37	200	3,57	91	4,77	45	3,28
Serviços	119	1,75	247	4,41	79	4,14	59	4,31
ABI	272	4,00	204	3,64	88	4,62	62	4,53
Total Geral	6.801	100,00	5.600	100,00	1.906	100,00	1.370	100,00

Fonte: MEC/INEP

Gráfico 13 – Distribuição das matrículas segundo o turno dos cursos. Período 2012-2014

### Distribuição das matrículas segundo o turno dos cursos



Fonte: MEC/INEP

#### 4.1.8 Distribuição de matrículas segundo as grandes áreas e tipo de sexo.

A análise dessas variáveis tem, como finalidade, verificar se o tipo de sexo tem alguma influência na escolha do curso superior pelos estudantes.

A grande área da Educação concentra a maior quantidade de matrículas (4.175), sendo que ou 55,62% pertencem ao sexo masculino e 44,38% do sexo feminino. Podemos observar que os estudantes do sexo masculino são maioria em quase todas as grandes áreas, exceção feita à grande área da Saúde e bem-estar social, onde 64,06% dos estudantes são do sexo feminino. Esse fato pode acontecer devido ao acúmulo do capital cultural, o qual, por vezes, indica que determinadas áreas são mais próprias para mulheres e outras para homens, como no estudo descrito por Nogueira (2004).

Quadro 10 – Distribuição de matrículas segundo as grandes áreas e sexo. Período 2012-2014.

Grandes áreas	Masculino	%	Feminino	%	Total	%
Educação	2.322	55,62	1.853	44,38	4.175	100,00
Humanidades e Artes	239	52,30	218	47,70	457	100,00
Ciências Sociais, Negócios e Direito	1.340	55,28	1.084	44,72	2.424	100,00
Ciências, Matemática e Computação	1.574	71,97	613	28,03	2.187	100,00
Engenharia, Produção e Construção	2.001	67,74	953	32,26	2.954	100,00
Agricultura e Veterinária	723	61,64	450	38,36	1.173	100,00
Saúde e bem estar social	423	35,94	754	64,06	1.177	100,00
Serviços	260	51,59	244	48,41	504	100,00
ABI	354	56,55	272	43,45	626	100,00
Total	9.236	58,91	6.441	41,09	15.677	100,00

Fonte: MEC/INEP

#### 4.1.9 Distribuição das matrículas segundo a cor/raça declarada pelo estudante

Esta análise visa verificar a evolução da distribuição das matrículas no período entre 2012 a 2014, segundo o tipo da cor/raça declarada pelo estudante, ao preencher seu questionário socioeconômico. Este diagnóstico visa melhorar o entendimento do perfil socioeconômico desses certificandos.

De acordo com os dados colhidos no questionário socioeconômico do ENEM, constatamos que 44,40% dos estudantes, matriculados no



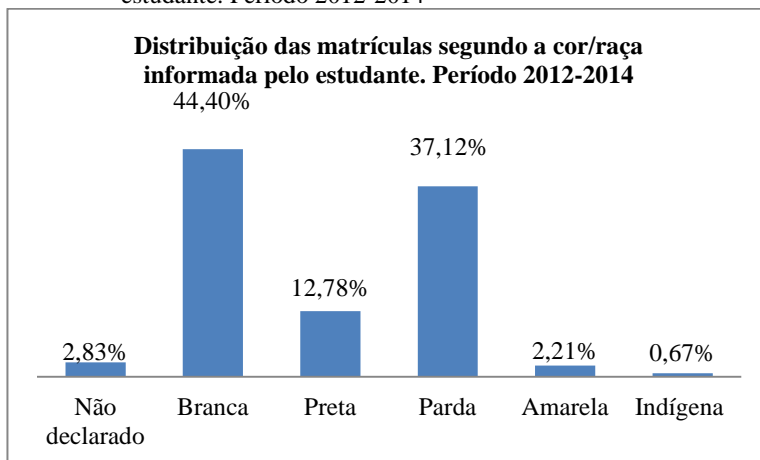
período, declararam ser de cor branca, seguidos dos que se declararam de cor parda, com 37,12%; e que 12,78% declararam ser de cor preta. Constatamos que nos três anos que compõem o período de estudo, há uma maioria de brancos e pardos.

Quadro 11 – Distribuição dos estudantes segundo relato de sua cor/raça. Período 2012-2014.

Cor/raça	2012	%	2013	%	2014	%	Total	%
Não declarado	83	3,87	173	2,85	187	2,50	443	2,83
Branca	1.048	48,86	2.756	45,46	3.156	42,25	6.960	44,40
Preta	251	11,70	765	12,62	987	13,21	2.003	12,78
Parda	698	32,54	2.184	36,02	2.938	39,34	5.820	37,12
Amarela	48	2,24	142	2,34	156	2,09	346	2,21
Indígena	17	0,79	43	0,71	45	0,60	105	0,67
Total Geral	2.145	100,00	6.063	100,00	7.469	100,00	15.677	100,00

Fonte: MEC/INEP

Gráfico 14 – Distribuição das matrículas segundo a cor/raça informada pelo estudante. Período 2012-2014



Fonte: MEC/INEP

#### 4.1.10 Distribuição dos estudantes segundo as grandes áreas e o relato de sua cor/raça

Para realizar esta análise foram selecionadas variáveis que nos permitem observar se o tipo da cor/raça declarada pelo estudante, ao

preencher questionário socioeconômico, influenciou na escolha do curso superior.

Conforme o Quadro 12 - Distribuição dos estudantes segundo as grandes áreas e o relato de sua cor/raça no período 2012-2014 e o Gráfico 16, observa-se que a grande área da Educação concentra os maiores percentuais de matrículas em todos os tipos de raça/cor informada pelos estudantes. Destaca-se que 30,09% dos pardos e 31,79% dos que declararam amarelos optaram por cursos na área da Educação.

Dentre os que se declararam brancos, as principais escolhas recaíram sobre os cursos das áreas da Educação (22,84%) e por cursos da área de Engenharia, Produção e Construção (20,20%). Dos que se declararam pretos, 29,46% preferiram cursos da área da Educação e 16,48% optaram por cursos da área de Engenharia, Produção e Construção.

Observamos que, no caso da área de Engenharia, Produção e Construção, 21,67% entre os de cor/raça não declarados, 20,20% entre os brancos, 16,48% entre os pretos, 17,84% entre os pardos, 19,36% entre os amarelos e 16,19% entre os indígenas. Ou seja, uma flutuação de menos de 5% entre os indígenas (16,19%) e os brancos (20,20%).

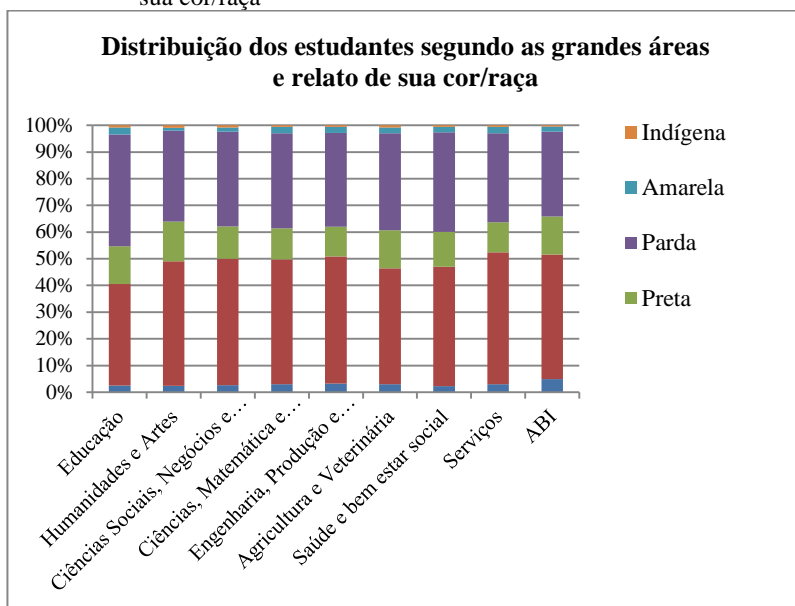
Esse fato pode indicar que as políticas públicas de acesso ao ensino superior até aqui adotadas, como SISU, PROUNI e FIES, dentre outras, que facilitam o ingresso de negros, pardos e indígenas nas IES, têm, de acordo com os resultados deste estudo, sua importância reafirmada, ao permitir um equilíbrio em termos de proporcionalidade entre esses grupos.

Quadro 12 – Distribuição dos estudantes segundo as grandes áreas e relato de sua cor/raça. Período 2012-2014.

Grandes áreas	Não Declarado	%	Branca	%	Preta	%	Parda	%	Amarela	%	Indígena	%
Educação	102	23,02	1.590	22,84	590	29,46	1.751	30,09	110	31,79	32	30,48
Humanidades e Artes	11	2,48	213	3,06	68	3,39	156	2,68	5	1,45	4	3,81
Ciências Sociais, Negócios e Direito	63	14,22	1.149	16,51	294	14,68	861	14,79	38	10,98	19	18,10
Ciências, Matemática e Computação	64	14,45	1.025	14,73	253	12,63	781	13,42	52	15,03	12	11,43
Engenharia, Produção e Construção	96	21,67	1.406	20,20	330	16,48	1.038	17,84	67	19,36	17	16,19
Agricultura e Veterinária	35	7,90	509	7,31	168	8,39	426	7,32	26	7,51	9	8,57
Saúde e bem-estar social	26	5,87	527	7,57	154	7,69	440	7,56	24	6,94	6	5,71
Serviços	15	3,39	249	3,58	57	2,85	168	2,89	12	3,47	3	2,86
ABI	31	7,00	292	4,20	89	4,44	199	3,42	12	3,47	3	2,86
Total	443	100,00	6.960	100	2.003	100,00	5.820	100,00	346	100,00	105	100,00

Fonte: MEC/INEP

Gráfico 15 – Distribuição das matrículas segundo as grandes áreas e relato de sua cor/raça



Fonte: MEC/INEP

#### 4.1.11 Distribuição dos estudantes segundo as classes de renda familiar e relato de sua cor/raça

Essa análise é relevante, pois, visa verificar de que forma a distribuição das matrículas sofreu alguma interferência de acordo com a classe de renda familiar e relato da cor/raça auto declarada pelo estudante.

Quanto à distribuição dos estudantes segundo as classes de renda familiar e relato de sua cor/raça – Quadro 13, observamos que, dentre os estudantes que declararam brancos, 28,05% estão posicionados na classe de renda familiar entre “2 e 5” salários mínimos e 16,02% estão situados na classe de renda entre “1 e 1,5” salário mínimo. Nota-se que nas classes de renda familiar mais altas os brancos possuem percentuais mais elevados do que os estudantes de outro grupo de raça/cor.

Verificamos que, dentre os estudantes que se declararam pardos, 26,56% estão concentrados na classe de renda familiar entre “2 e 5” salários mínimos, 20,96% estão situados na faixa de renda entre “1 e 1,5” salário mínimo e 19,60% concentram-se na classe de renda de “até 1” salário mínimo.

Constatamos, também, que dentre os estudantes que se declararam pretos, 25,01% estão situados na faixa de renda e entre “2 e 5” salários mínimos e 24,31% estão posicionados na classe de renda familiar entre “1 e 1,5” salário mínimo.

Percebe-se que na faixa de 5 salários mínimos ou mais, 27,09% dos não declarados estão nesta faixa; 28,22% dos brancos; 9,54% dos pretos; 15,27% dos pardos; 16,49% dos amarelos e 6,66% dos indígenas.

Quadro 13 – Distribuição dos estudantes segundo as classes de renda familiar (em salários mínimos) e relato de sua cor/raça. Período 2012-2014.

Cor/raça declarada pelo estudante

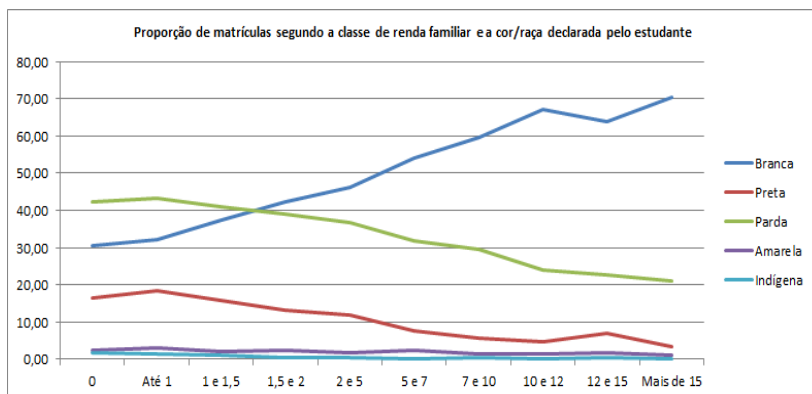
Renda familiar	Não declarado	%	Branca	%	Preta	%	Parda	%	Amarela	%	Indígena	%
0	10	2,26	48	0,69	26	1,30	67	1,15	4	1,16	3	2,86
Até 1	42	9,48	845	12,14	487	24,31	1.141	19,60	83	23,99	33	31,43
1 e 1,5	75	16,93	1.115	16,02	472	23,56	1.220	20,96	65	18,79	30	28,57
1,5 e 2	68	15,35	1.036	14,89	326	16,28	958	16,46	58	16,76	13	12,38
2 e 5	128	28,89	1.952	28,05	501	25,01	1.546	26,56	79	22,83	19	18,10
5 e 7	43	9,71	571	8,20	82	4,09	335	5,76	25	7,23	2	1,90
7 e 10	32	7,22	569	8,18	54	2,70	282	4,85	15	4,34	4	3,81
10 e 12	10	2,26	231	3,32	16	0,80	83	1,43	5	1,45	-	-
12 e 15	12	2,71	183	2,63	20	1,00	65	1,12	5	1,45	1	0,95
Mais de 15	23	5,19	410	5,89	19	0,95	123	2,11	7	2,02	-	-
Total	443	100,00	6.960	100,00	2.003	100,00	5.820	100,00	346	100,00	105	100,00

Fonte: MEC/INEP

Considerando o gráfico 16 - Proporção das matrículas segundo a classe de renda familiar e a cor/raça declarada pelo estudante, constatamos que dentre os estudantes que se declararam brancos, 28,22% estão distribuídos entre as faixas de renda familiar mais elevadas (de 5 a mais de 15 salários mínimos), enquanto os percentuais dos pardos e dos pretos decrescem nas mesmas faixas.

Observamos, também, que, proporcionalmente, a renda familiar dos estudantes que se declararam pretos tem seu ponto alto na faixa de até 1 salário mínimo (24,31%), diminuindo, a partir daí, sua participação nas classes de renda mais elevadas. Entre os amarelos e os indígenas, por serem poucos se comparados aos outros grupos, as proporções são estáveis em todas as classes de renda familiar.

Gráfico 16 – Proporção das matrículas segundo a classe de renda familiar e a cor/raça declarada pelo estudante. Período 2012-2014.



Fonte: INEP

#### 4.1.12 Distribuição das matrículas por classes de renda familiar e o turno do curso

Essa análise tem como finalidade verificar se a distribuição das matrículas sofreu alguma influência da classe de renda familiar e turno do curso escolhido pelo estudante.

O Quadro 14, a seguir, apresenta a distribuição das matrículas dos estudantes por classes de renda familiar e o turno do curso. Observa-se que 26,95% dos estudantes estão na faixa de renda familiar que fica entre “2 e 5” salários mínimos. Ressalta-se que essa faixa de renda abriga a maioria das matrículas nos quatro turnos. Nota-se que no turno noturno 25,52% dos estudantes estão situados na faixa de renda entre “2 e 5” salários mínimos, 21,45% estão concentrados na faixa de renda entre “1 e 1,5” salário mínimo e 19,07% estão na classe de renda “Até 1” salário mínimo. No turno integral 28,95% das matrículas estão concentradas na faixa de renda entre “2 e 5” salários mínimos e 17,16% estão situados na faixa entre “1 e 1,5” salário mínimo. O turno matutino segue a mesma regra e concentra 26,65% dos estudantes na faixa de renda entre “2 e 5” salários mínimos e 18,00% estão posicionados na faixa “Até 1” salário mínimo.

No turno vespertino 23,28% dos matriculados estão agrupados na faixa de renda entre “2 e 5” salários mínimos e 21,24% estão posiciona-

dos entre “1 e 1,5” salário mínimo. O turno integral abrange a maioria dos estudantes nas faixas de renda familiar mais elevada.

Quadro 14 – Distribuição dos estudantes segundo as classes de renda e o turno do curso. Período 2012-2014.

Turno dos cursos

Renda Familiar*	Integral	%	Noturno	%	Matutino	%	Vespertino	%	Total	%
0	61	0,90	52	0,93	20	1,05	25	1,82	158	1,01
Até 1	932	13,70	1.068	19,07	343	18,00	288	21,02	2.631	16,78
1 e 1,5	1.167	17,16	1.201	21,45	318	16,68	291	21,24	2.977	18,99
1,5 e 2	1.004	14,76	964	17,21	280	14,69	211	15,40	2.459	15,69
2 e 5	1.969	28,95	1.429	25,52	508	26,65	319	23,28	4.225	26,95
5 e 7	519	7,63	330	5,89	128	6,72	81	5,91	1.058	6,75
7 e 10	510	7,50	261	4,66	118	6,19	67	4,89	956	6,10
10 e 12	178	2,62	97	1,73	42	2,20	28	2,04	345	2,20
12 e 15	163	2,40	65	1,16	32	1,68	26	1,90	286	1,82
Mais de 15	298	4,38	133	2,38	117	6,14	34	2,48	582	3,71
Total	6.801	100,00	5.600	100	1.906	100,00	1.370	100,00	15.677	100,00

Fonte: MEC/Inep

\*Em salários mínimos

#### 4.1.13 Distribuição de matrículas segundo a classe de renda familiar e o tipo de casa onde mora o estudante

Para essa análise, foram consideradas as variáveis renda familiar e o tipo de casa onde o mora o estudante, visando mostrar como essa população se distribui nesse quesito e, verificar as diferenças e semelhanças entre os perfis socioeconômicos desses estudantes.

Observando a distribuição das matrículas segundo a classe de renda familiar e o tipo de casa onde o estudante mora (Quadro 15 e Gráficos 17 e 18), destacamos que a maioria reside em casa própria (10.724 ou 68,41% do total). Notamos, também, que a maioria dos estudantes que moram em casa própria estão posicionados nas faixas de renda familiar entre “2 e 5” salários mínimos (2.596 ou 27,56% das matrículas) e entre “1 e 1,5” salários mínimos (1.922 ou 17,92% das matrículas). Os estudantes que moram em casas alugadas também estão situados nas faixas de renda familiar entre “2 e 5” (814 ou 26,93% das matrículas) e entre “1 e 1,5” (612 ou 20,24% das matrículas).

A maioria dos estudantes que declararam morar em casa cedida encontram-se situados nas faixas de renda familiar entre “Até 1” (416 ou 25,32% das matrículas) e entre “1 e 1,5” (387 ou 23,55% das matrículas).

Quadro 15 – Distribuição de matrículas segundo a classe de renda familiar e o tipo de casa onde mora o estudante. Período 2012-2014.

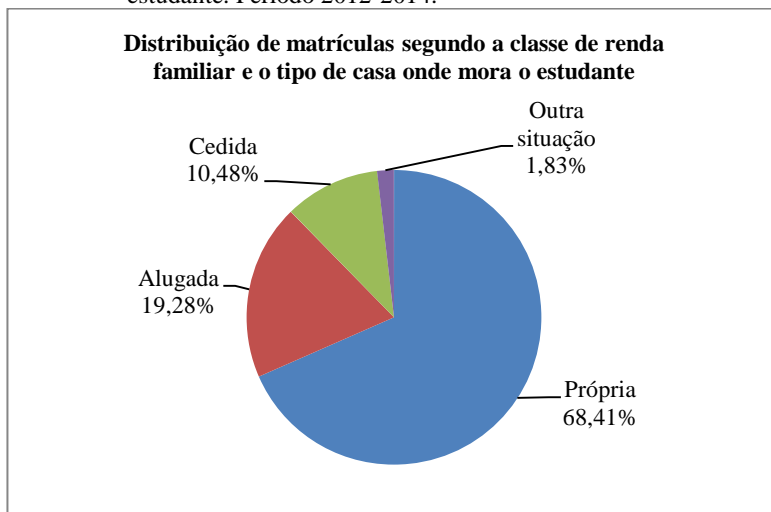
Tipo de casa onde o estudante mora segundo a renda familiar

Renda Familiar	Própria	%	Alugada	%	Cedida	%	Outra situação	%
0	96	0,61	26	0,17	27	0,17	9	0,06
Até 1	1.611	10,28	528	3,37	416	2,65	76	0,48
1 e 1,5	1.922	12,26	612	3,90	387	2,47	56	0,36
1,5 e 2	1.628	10,38	499	3,18	289	1,84	43	0,27
2 e 5	2.956	18,86	814	5,19	382	2,44	73	0,47
5 e 7	792	5,05	190	1,21	66	0,42	10	0,06
7 e 10	717	4,57	187	1,19	41	0,26	11	0,07
10 e 12	265	1,69	53	0,34	21	0,13	6	0,04
12 e 15	242	1,54	37	0,24	6	0,04	1	0,01
Mais de 15	495	3,16	77	0,49	8	0,05	2	0,01
Total	10.724	68,41	3.023	19,28	1.643	10,48	287	1,83

Fonte: MEC/Inep

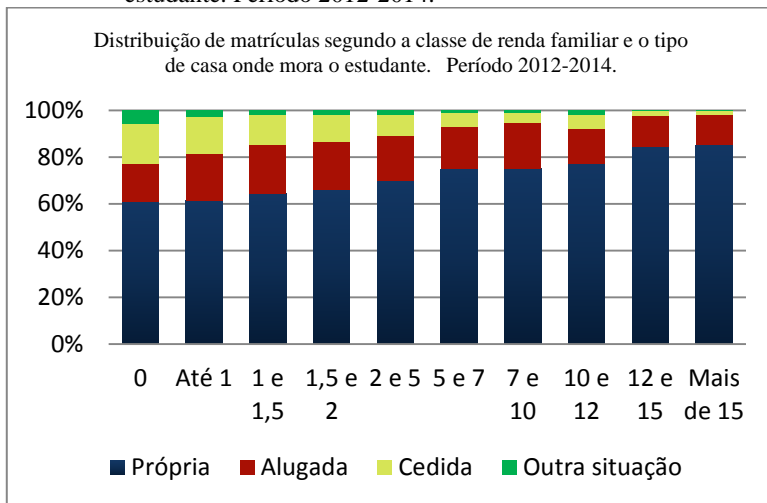
\*Em salários mínimos

Gráfico 17 – Distribuição de matrículas segundo o tipo de casa onde mora o estudante. Período 2012-2014.



Fonte: MEC/INEP

Gráfico 18 – Distribuição de matrículas segundo o tipo de casa onde mora o estudante. Período 2012-2014.



Fonte: MEC/INEP

#### 4.1.14 Distribuição de matrículas segundo a classe de idade e o turno dos cursos

Essa análise visa mostrar a distribuição de matrículas segundo a faixa etária e o turno dos cursos escolhidos, auxiliando atingir o objetivo de descrever o perfil socioeconômico dos estudantes.

Com a análise da variável classe de idade é possível verificar que a maior quantidade (83,47%) dos certificandos está dentro da faixa etária de 18 a 23 anos, enquanto o restante (16,53%) está distribuído nas outras classes de idade.

Segundo Corbucci, (2014, p. 16), “ao reconhecer-se que o universo potencial de demandantes da educação superior é bem maior que a coorte de 18 anos, em razão de haver elevada distorção idade-série na educação básica, definiu-se a faixa etária de 18 a 24 anos como proxy da demanda potencial por aquele nível de ensino.”

Destacamos que, dentre os do turno integral 90,78% dos estudantes que estão na faixa etária de 18-23 anos, enquanto que no turno noturno esse percentual chega a 74,55%. Constatamos, também, que o turno noturno possui a maior quantidade de estudantes em números absolutos em todas as faixas etárias à exceção da faixa entre 18-23 anos.



Quadro 16 – Distribuição das matrículas segundo a classe de idade. Período 2012-2014.

Faixa etária	Integral	%	Noturno	%	Matutino	%	Vespertino	%	Total	%
18-23	6.174	90,78	4.175	74,55	1.597	83,79	1.140	83,21	13.086	83,47
23-28	272	4,00	509	9,09	113	5,93	90	6,57	984	6,28
28-33	127	1,87	276	4,93	58	3,04	37	2,70	498	3,18
33-38	84	1,24	200	3,57	45	2,36	31	2,26	360	2,30
38-43	51	0,75	184	3,29	42	2,20	23	1,68	300	1,91
43-48	44	0,65	128	2,29	27	1,42	18	1,31	217	1,38
48-53	30	0,44	73	1,30	14	0,73	17	1,24	134	0,85
53-58	9	0,13	37	0,66	7	0,37	7	0,51	60	0,38
58 e mais	10	0,15	18	0,32	3	0,16	7	0,51	38	0,24
Total Geral	6.801	100	5.600	100	1.906	100	1.370	100	15.677	100,00

Fonte: MEC/INEP

#### 4.1.15 Distribuição de matrículas segundo o estado civil e sexo no período 2012-2014

Esta análise tem como objetivo mostrar a distribuição de matrículas segundo o estado civil e tipo de sexo dos estudantes. Ela nos permite conhecer melhor o perfil socioeconômico dos estudantes.

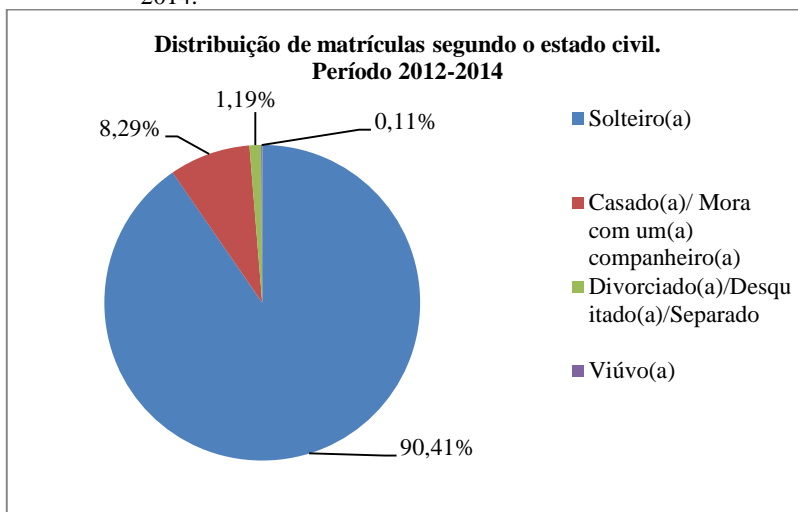
Conforme demonstrado no Quadro 18 e no Gráfico 19, analisando-se a quantidade de matrículas segundo o estado civil e sexo, é observado que 90,41% dos estudantes são solteiros, sendo que 53,65% correspondem ao subgrupo de alunos solteiros e do sexo masculino em relação ao número total de estudantes, enquanto 36,75% compõem o subgrupo de estudantes solteiros e do sexo feminino. Os estudantes casados correspondem a 8,29% dos casos. Os estudantes divorciados/separados correspondem a 1,19% dos casos e 0,11% são de viúvos.

Quadro 17 – Distribuição de matrículas segundo o estado civil e sexo. Período 2012-2014.

Estado civil	Masculino	%	Feminino	%	Total	%
Solteiro(a)	8.411	53,65	5.762	36,75	14.173	90,41
Casado(a)/ Mora com um(a) companheiro(a)	716	4,57	583	3,72	1.299	8,29
Divorciado(a)/Desquitado(a)/Separado	104	0,66	83	0,53	187	1,19
Viúvo(a)	5	0,03	13	0,08	18	0,11
Total Geral	9.236	58,91	6.441	41,09	15.677	100,00

Fonte: MEC/INEP

Gráfico 19 – Distribuição de matrículas segundo o estado civil. Período 2012-2014.



#### 4.1.16 Distribuição de matrículas segundo o grau de escolaridade dos pais

Esta análise tem como propósito mostrar a distribuição das matrículas segundo o grau de escolaridade dos pais, e até que ponto esse grau de escolaridade pode influenciar na escolha do curso superior.

O nível de educação dos pais está bastante associado ao desempenho dos filhos no mercado de trabalho no Brasil. Com isso, a estrutura educacional da família pode desempenhar um papel importante na determinação da elevada disparidade de rendimentos (REIS & RAMOS, 2011).

Ainda segundo Reis & Ramos, com os resultados estimados, trabalhadores com pais menos escolarizados têm as suas características individuais pior remuneradas no mercado de trabalho do que indivíduos cujos pais alcançaram níveis mais elevados de educação, diferenças essas que têm impacto sobre a distribuição de rendimentos.

Ao observar o grau de escolaridade do pai e da mãe desse grupo de estudantes, verifica-se que a maioria deles possui o ensino médio completo em todo período. Dos pais, 4.018 ou 25,63% estão nesse nível, enquanto as mães respondem por 4.462 ou 28,46% dos casos.

Os dados mostram, também, que o segundo maior grupo é de pais que concluíram a 4ª série do Ensino Fundamental (2.648 ou 16,89%

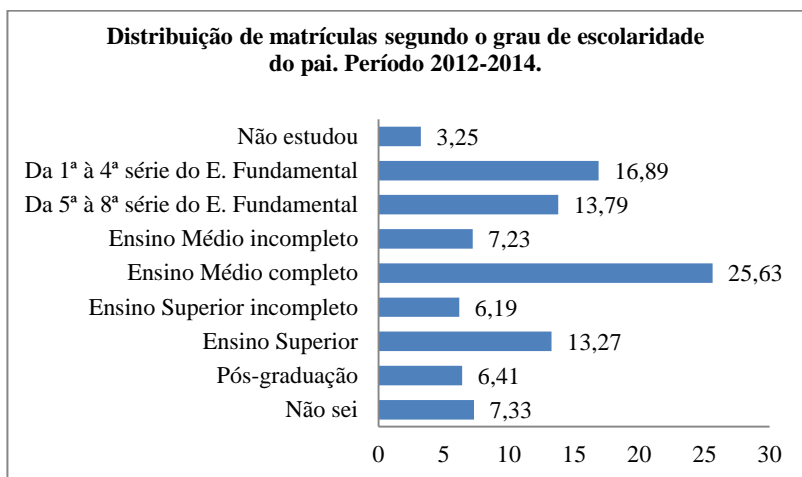
deles), enquanto que o segundo maior grupo de mães é das que completaram o ensino superior (2.538 ou 16,19% delas).

Quadro 18 – Distribuição de matrículas segundo o grau de escolaridade do pai.  
Período 2012-2014.

Escolaridade do pai do aluno	2012	%	2013	%	2014	%	Total	%
Não estudou	91	4,24	207	3,41	212	2,84	510	3,25
Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	399	18,60	999	16,48	1.250	16,74	2.648	16,89
Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	323	15,06	806	13,29	1.033	13,83	2.162	13,79
Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto	183	8,53	414	6,83	537	7,19	1.134	7,23
Ensino Médio (antigo 2º grau)	537	25,03	1.598	26,36	1.883	25,21	4.018	25,63
Ensino Superior incompleto	132	6,15	368	6,07	471	6,31	971	6,19
Ensino Superior	238	11,10	815	13,44	1.027	13,75	2.080	13,27
Pós-graduação	105	4,90	387	6,38	513	6,87	1.005	6,41
Não sei	137	6,39	469	7,74	543	7,27	1.149	7,33
Total Geral	2.145	100,00	6.063	100,00	7.469	100,00	15.677	100,00

Fonte: MEC/INEP

Gráfico 20 – Distribuição de matrículas segundo o grau de escolaridade do pai.  
Período 2012-2014.

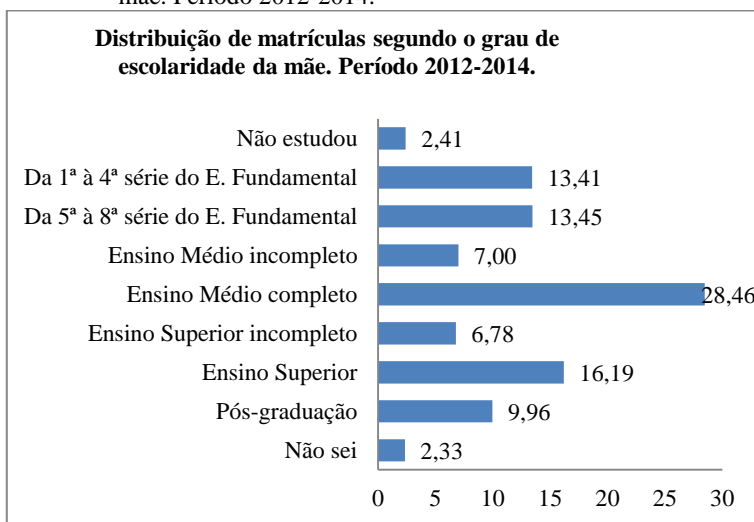


Quadro 19 – Distribuição de matrículas segundo o grau de escolaridade da mãe. Período 2012-2014.

Escolaridade da mãe do aluno	2012	%	2013	%	2014	%	Total	%
Não estudou	77	3,59	150	2,47	151	2,02	378	2,41
Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	325	15,15	821	13,54	957	12,81	2.103	13,41
Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	336	15,66	741	12,22	1.031	13,80	2.108	13,45
Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto	150	6,99	427	7,04	521	6,98	1.098	7,00
Ensino Médio (antigo 2º grau)	567	26,43	1.763	29,08	2.132	28,54	4.462	28,46
Ensino Superior incompleto	150	6,99	434	7,16	479	6,41	1.063	6,78
Ensino Superior	302	14,08	982	16,20	1.254	16,79	2.538	16,19
Pós-graduação	184	8,58	604	9,96	774	10,36	1.562	9,96
Não sei	54	2,52	141	2,33	170	2,28	365	2,33
Total Geral	2.145	100,00	6.063	100,00	7.469	100,00	15.677	100,00

Fonte: MEC/INEP

Gráfico 21 – Distribuição de matrículas segundo o grau de escolaridade da mãe. Período 2012-2014.



#### 4.1.12 Distribuição de matrículas segundo o Tipo de escola no Ensino Médio e localização da moradia

De acordo com os dados do quadro abaixo, a distribuição das matrículas ao longo do período não apresenta grandes variações. Destaca-se que o maior número de alunos estudou somente em escola pública (11.918 ou 76,02% dos casos). Isso evidencia que políticas como o ENEM/SISU estão voltadas para estudantes que cursaram a vida acadê-

mica em escolas públicas. O segundo maior grupo de estudantes assinaram que cursaram o ensino médio somente em escola particular. Por outro lado, mostra-se que apenas uma minoria (8 ou 0,05% dos casos) frequentou somente escola indígena.

De acordo com os dados do quadro abaixo, a distribuição das matrículas ao longo do período não apresenta grandes variações. Destaca-se que 76,02% dos alunos estudaram somente em escola pública, enquanto 15,54% estudaram somente em escola particular. O grupo dos estudantes que estudaram somente em escola pública corresponde a 77,11% do total das matrículas do ano de 2012, 75,67% do ano de 2013 e 75,99% em 2014, demonstrando certa estabilidade nessa série. Isso evidencia que políticas como o ENEM/SISU estão voltadas para estudantes que cursaram a vida acadêmica em escolas públicas.

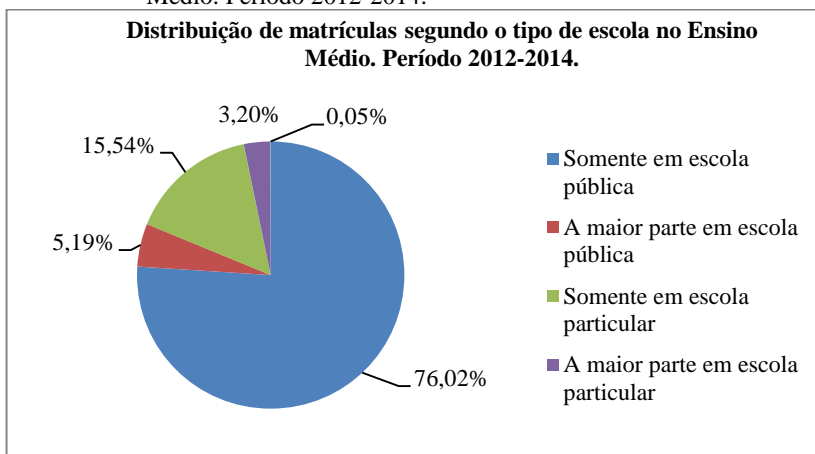
O grupo de estudantes que frequentaram somente escola particular corresponde a 13,61% das matrículas no ano de 2012, 15,34% das matrículas em 2013 e 16,25% em 2014, demonstrando, também, pequena variação nesse período. Por outro lado, nota-se que apenas uma minoria, 0,05% dos casos, frequentou somente escola indígena.

Quadro 20 – Distribuição de matrículas segundo o tipo de escola no Ensino Médio. Período 2012-2014.

<b>Tipo de escola no Ensino Médio</b>	<b>2012</b>	<b>%</b>	<b>2013</b>	<b>%</b>	<b>2014</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Somente em escola pública	1.654	77,11	4.588	75,67	5.676	75,99	11.918	76,02
A maior parte em escola pública	130	6,06	340	5,61	343	4,59	813	5,19
Somente em escola particular	292	13,61	930	15,34	1.214	16,25	2.436	15,54
A maior parte em escola particular	68	3,17	204	3,36	230	3,08	502	3,20
Somente em escola indígena	1	0,05	1	0,02	6	0,08	8	0,05
Total Geral	2.145	100,00	6.063	100,00	7.469	100,00	15.677	100,00

Fonte: MEC/INEP

Gráfico 22 – Distribuição de matrículas segundo o tipo de escola no Ensino Médio. Período 2012-2014.



#### 4.1.18 Distribuição de matrículas segundo a localização da casa onde mora o estudante

Essa análise tem como finalidade mostrar a evolução da distribuição das matrículas no período compreendido entre 2012 a 2014, levando-se em conta a localização da casa onde mora o estudante. Ela permite verificar como os estudantes estão distribuídos segundo a localização de sua moradia.

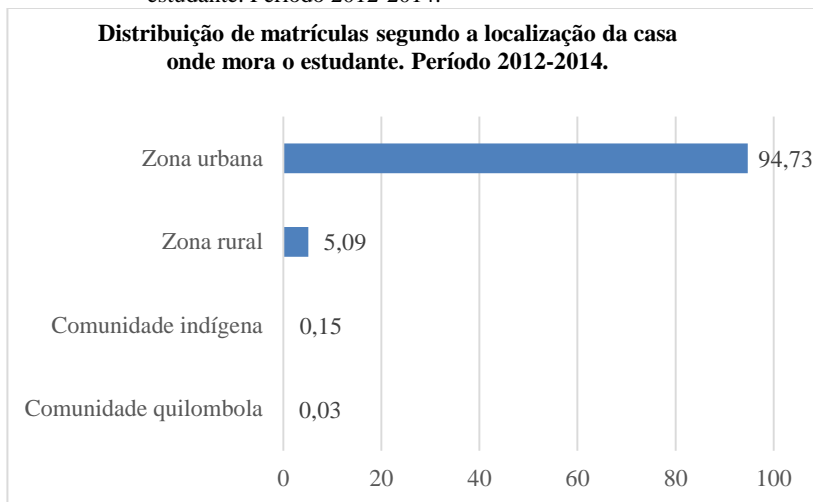
Quanto à localização da casa do estudante, podemos afirmar, de acordo com os dados, que a grande maioria reside na zona urbana dos municípios (14.851 ou 94,73% dos casos) e a comunidades indígena e quilombola estão representadas, porém, com poucos indivíduos. Dentre os estudantes que residem na zona urbana, os percentuais correspondem a 94,22% no ano de 2012, 94,64% em 2013 e 94,95% no ano de 2014, demonstrando pouca variação dos percentuais nesse período.

Quadro 21 – Distribuição de matrículas segundo a localização da casa onde mora o estudante. Período 2012-2014.

Localização da casa onde mora o estudante	2012	%	2013	%	2014	%	Total	%
Zona rural	118	5,50	314	5,18	366	4,90	798	5,09
Zona urbana	2.021	94,22	5.738	94,64	7.092	94,95	14.851	94,73
Comunidade indígena	5	0,23	10	0,16	8	0,11	23	0,15
Comunidade quilombola	1	0,05	1	0,02	3	0,04	5	0,03
Total Geral	2.145	100,00	6.063	100,00	7.469	100,00	15.677	100,00

Fonte: MEC/INEP

Gráfico 23 – Distribuição de matrículas segundo a localização da casa onde mora o estudante. Período 2012-2014.



#### 4.1.19 Resultados das análises dos perfis

Ao final dessas análises foi observado que o crescimento do número de participantes do ENEM que solicitaram a certificação está crescendo a cada edição do exame, passando 556.384 em 2011 para 808.135 em 2013, e que, através do SISU, muitos estão conseguindo uma vaga em uma das IES participantes desse programa do Ministério da Educação. Essas IES ofertaram mais vagas a serem preenchidas através do SISU a cada ano, passando de 127.984 em 2012 para 179.397 em 2014.

Entre os inscritos do ENEM que solicitaram a certificação e compareceram às provas, em 2011, 21,71% alcançaram esse objetivo. A partir de 2012, devido à alteração da pontuação mínima necessária para a certificação, que passou de 400 para 450 pontos para cada área de conhecimento, o percentual dos inscritos que compareceram às provas e obtiveram sucesso foi de 13,01 % em 2012 e de 19,55% em 2013.

Quando observamos a distribuição dos certificandos pelas regiões brasileiras, constatamos que a região Nordeste, com 39,68% das matrículas e a região Sudeste, com 34,59%, são as mais representativas. Percebemos, também, que o estado do Rio de Janeiro, com 18,19% das matrículas e Minas Gerais, com 11,47%, são as unidades da federação que mais abrigam esses estudantes.

Examinando a distribuição das matrículas pelas grandes áreas, constatamos que 26,63% dos matriculados optaram por cursos da área da Educação, e que 18,84% escolheram cursos da grande área da Engenharia, Produção e Construção. A grande área de Humanidades e Artes, com 2,92%, e a área de Serviços, com 3,21% dos matriculados, foram as áreas que menos atraíram os estudantes.

A distribuição das matrículas dos estudantes revelou que a maioria deles optou por cursos de bacharelado (59,08%) e no período integral (43,38%). Demonstrou, também, que a maioria é formada por homens, brancos, solteiros e com idade entre 18 e 23 anos. Revelou que a maioria estudou somente em escola pública (76,02%) e está situado na classe de renda familiar que ganha entre dois e cinco salários mínimos (26,95%) e mora, principalmente, em residência própria e na zona urbana dos municípios, sendo que a maioria dos pais e mães concluiu o ensino médio.

Posteriormente será utilizada a análise de correspondência para visualização em gráficos e melhor interpretação dos dados coletados e já descritos.

## 4.2 ANÁLISES DE CORRESPONDÊNCIA

A análise de correspondência simples é uma técnica que visa melhorar o entendimento das relações entre as variáveis e servirão para uma melhor compreensão das condições socioeconômicas do grupo estudado.

A associação das variáveis na análise de correspondência é percebida quando uma categoria de uma variável está próxima de uma categoria da outra variável dentro do plano cartesiano nos gráficos seguintes. Este é o conceito de associação que será utilizado nas próximas análises de correspondência. Assim, são construídos gráficos com as componentes principais das linhas e das colunas permitindo a visualização da relação entre os conjuntos, onde a proximidade dos pontos referentes à linha e à coluna indica associação e, o distanciamento, uma repulsão. Desta forma, pontos consequentes de perfis semelhantes, se localizam mais próximos no plano do que pontos advindos de perfis com características discrepantes.

As análises da relação entre as variáveis, nesse estudo, se dão entre: Grande Área x Região da IES, Grande Área x Turno, Grande Área x Cor da Raça, Grande Área x Renda Familiar, Região da IES x Turno, Região da IES x Escolaridade do Pai, Região da IES x Escolaridade da Mãe, Turno x Renda Familiar e Cor da Raça x Renda Familiar. Essas variáveis foram selecionadas porque permitem atingir objetivos especí-

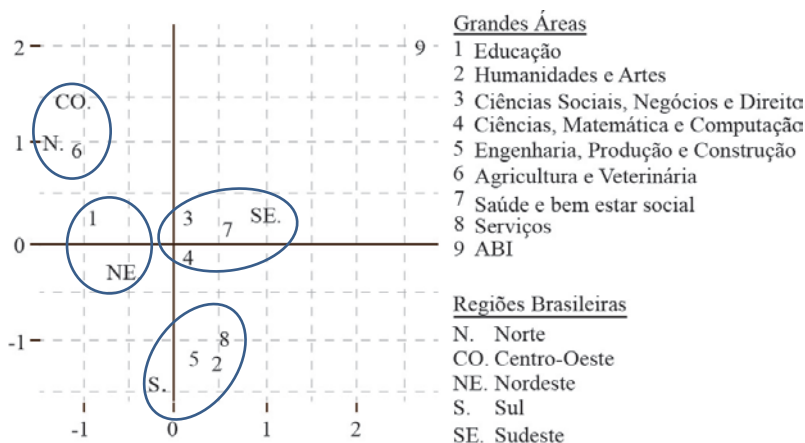


ficos desse estudo como analisar as diferenças e semelhanças entre os perfis dos novos universitários e verificar se o nível socioeconômico dessa população influenciou na escolha do curso oferecido pelas Instituições de Ensino Superior.

#### 4.2.1 Grandes áreas e regiões brasileiras

O Gráfico 24 representa a análise de correspondência entre as variáveis Grandes Áreas e Regiões Brasileiras. É possível perceber que a associação das regiões Centro-Oeste e Norte com a área Agricultura e Veterinária (6) tem proporções relativamente mais altas; da região Nordeste com a área de Educação (1), da região Sudeste com as áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito (3), Ciências Exatas, Matemática e Computação (4) e Saúde e bem-estar social (7) e da região Sul com as áreas de Humanidades e Artes (2), Engenharia, Produção e Construção (5) e Serviços (8). A área de ABI (9) não houve nenhuma associação.

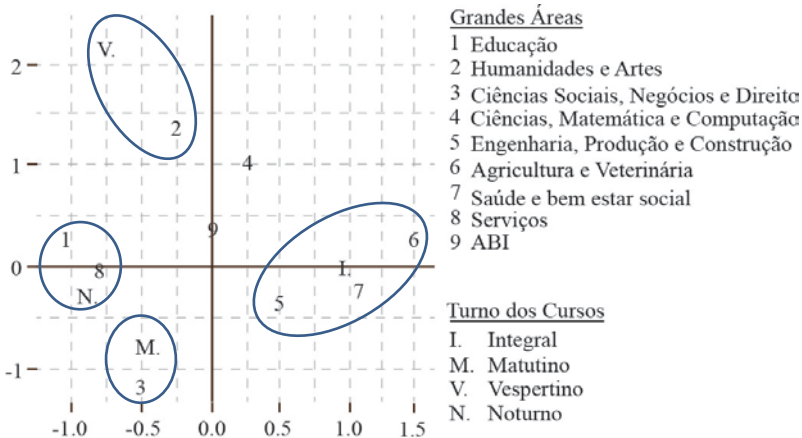
Gráfico 24 – AC – Correspondência entre as variáveis grandes áreas e as regiões brasileiras



#### 4.2.2 Grandes áreas e o turno dos cursos

O Gráfico 25 foi gerado pela análise de correspondência entre as variáveis, é possível verificar a associação do turno vespertino (V) com a área de Humanidades e Artes (2), do turno noturno (N) com as áreas de Educação (1) e Serviços (8), do turno matutino (M) com a área das Ciências Sociais, Negócios e Direito (3), do turno integral (I) com as áreas de Engenharia, Produção e Construção (5), Agricultura e Veterinária (6) e Saúde e bem-estar social (7). Nas áreas de Ciências, Matemática e Computação (4) e ABI (9) não houve nenhuma associação.

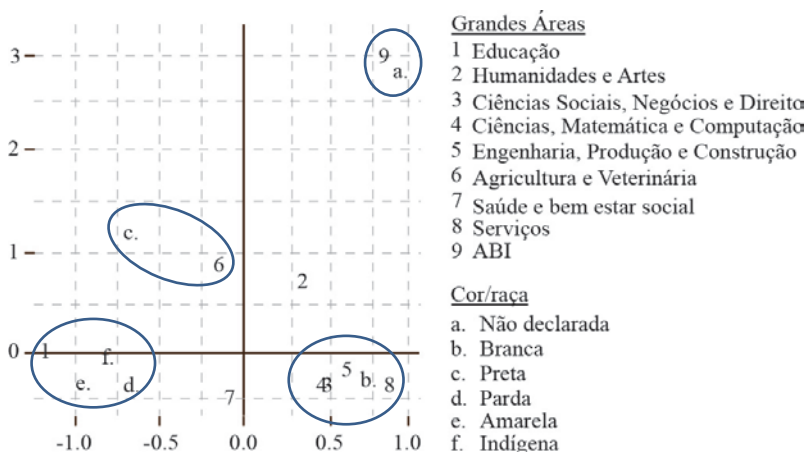
Gráfico 25 – AC – Correspondência entre as variáveis grandes áreas e o turno dos cursos



### 4.2.3 Grandes áreas e o tipo de cor/raça do estudante

O Gráfico 26 foi gerado pela análise de correspondência entre as variáveis Grandes Áreas e o tipo de cor/raça, é possível notar a associação da cor branca com as áreas Ciências Sociais, Negócios e Direito (3), Ciências Exatas, Matemática e Computação (4) e Engenharia, Produção e Construção (5) e Serviços (8), da cor preta com a área de Agricultura e Veterinária (6), das cores parda, amarela e indígena com a área de Educação (1). As áreas de Humanidades e Artes (2) e Saúde e bem-estar social (7) não demonstraram nenhuma associação. Existe associação entre a área ABI(9) e a raça não declarada também, mas essa associação não possui valor no mundo real.

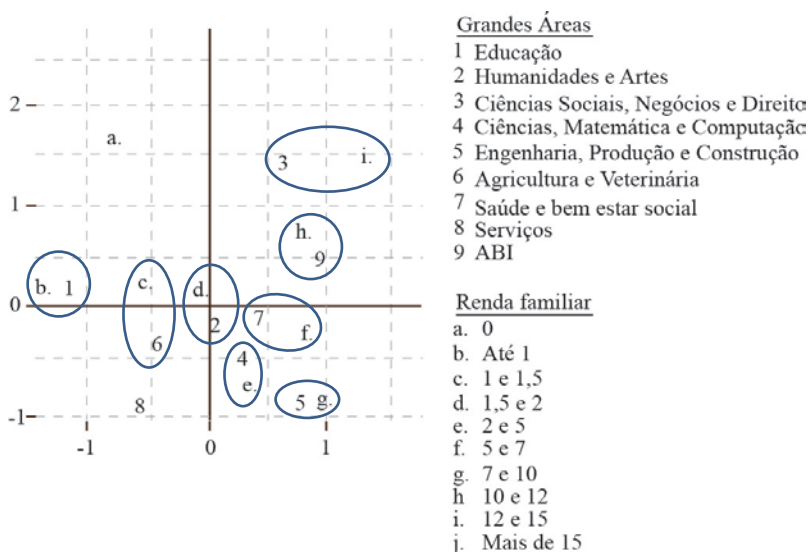
Gráfico 26 – AC – Correspondência entre as variáveis grandes áreas e o tipo de cor/raça



#### 4.2.4 Grandes áreas e a classe de renda familiar

Na figura seguinte, temos o Gráfico 27, gerado pela análise de correspondência entre as variáveis, é possível observar a associação da faixa de renda familiar de até 1 salário mínimo (b) com a área de Educação (1), da faixa de renda familiar de 1 a 1,5 salários mínimos (c) com a área de Agricultura e Veterinária (6), da faixa de renda familiar de 1,5 a 2 salários mínimos (d) com a área de Humanidades e Artes (2), da faixa de renda familiar de 2 a 5 salários mínimos (e) com a área de Ciências Exatas, Matemática e Computação (4), da faixa de renda familiar de 5 a 7 salários mínimos (f) com a área de Saúde e bem-estar social (7), da faixa salarial de 7 a 10 salários mínimos (g) com a área de Engenharia, Produção e Construção (5), da faixa de renda familiar de 10 a 12 salários mínimos (h) com a área ABI (9), da faixa de renda familiar de 12 a 15 salários mínimos (i) com a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito (3). Na área de Serviços (8) e nas faixas salariais de 0 salário mínimo (a) e mais de 15 salários mínimos (j) não apresentaram nenhuma associação.

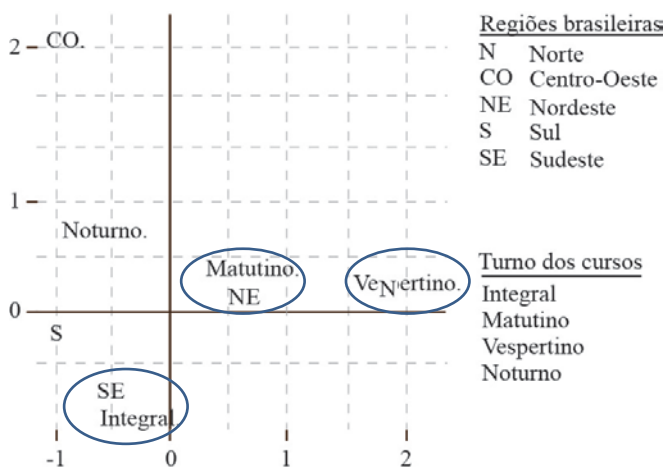
Gráfico 27 – AC – Correspondência entre as variáveis grandes áreas a renda familiar



#### 4.2.5 As regiões das IES e o turno dos cursos

A figura abaixo mostra o Gráfico 28, gerado pela análise de correspondência entre as variáveis regiões brasileiras e o turno dos cursos, é possível notar a associação do turno matutino com a região Nordeste, do turno integral com a região Sudeste, do turno vespertino com a região Norte. Para as regiões Centro-Oeste e Sul e o turno noturno, não houve nenhuma associação.

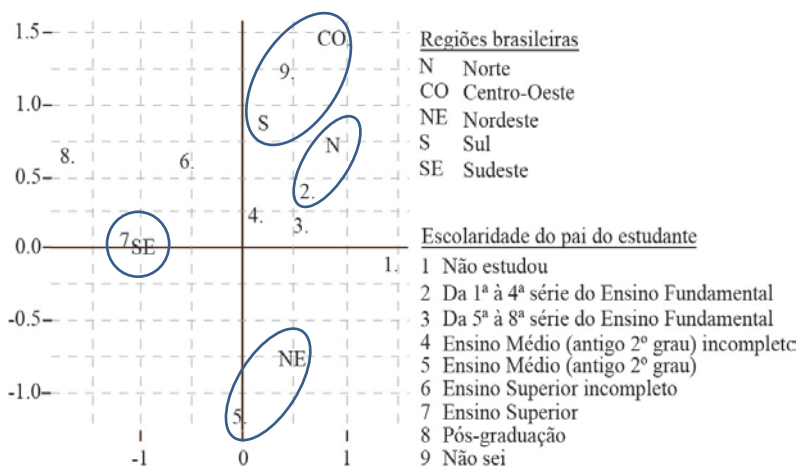
Gráfico 28 – AC – Correspondência entre as regiões brasileiras e o turno dos cursos



#### 4.2.6 As regiões das IES e escolaridade do pai do estudante

No Gráfico 29, gerado pela análise de correspondência entre as variáveis, é possível reparar a associação das regiões Sul e Centro-Oeste com a formação desconhecida do pai (9), da região Sudeste com a formação de Ensino Superior (7), da região Norte com a formação da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental (2) e da região Nordeste com a formação de Ensino Médio completo (5). Para as formações restantes não se encontrou associação, pois elas estão distantes de outra categoria da variável Escolaridade do Pai.

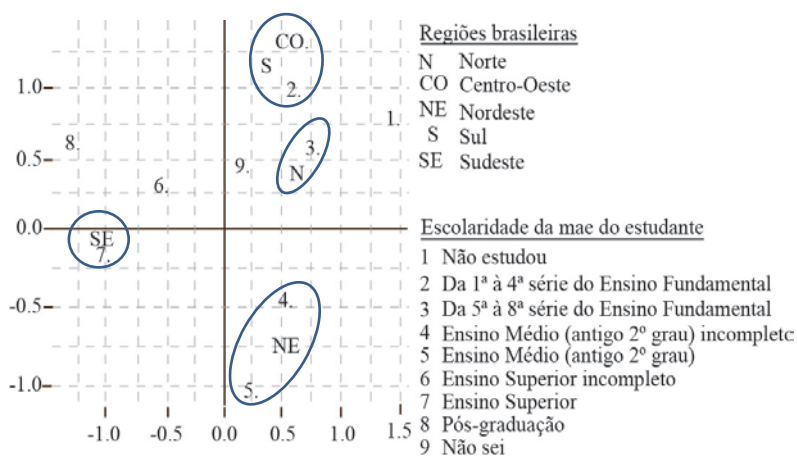
Gráfico 29 – AC – Correspondência entre as regiões brasileiras e a escolaridade do pai



#### 4.2.7 As regiões das IES e escolaridade da mãe do estudante

O Gráfico 30, a seguir, foi gerado pela análise de correspondência entre as variáveis, é possível notar a associação das regiões Sul e Centro-Oeste com a formação da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (2) da mãe, da região Sudeste com a formação de Ensino Superior (7), da região Norte com a formação da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (3) e da região Nordeste com as formações de Ensino Médio incompleto (4) e de Ensino Médio completo (5). Para as formações restantes não houve nenhuma associação, pois elas estão distantes de outra categoria da variável Escolaridade da Mãe.

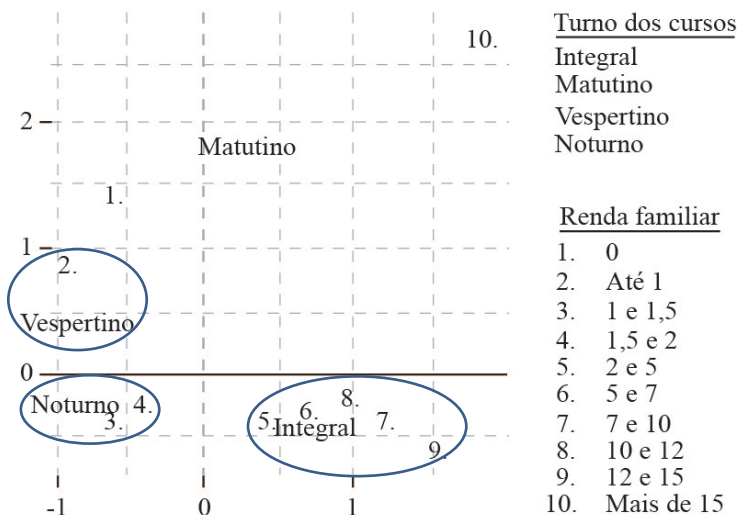
Gráfico 30 – AC – Correspondência entre as regiões brasileiras e a escolaridade da mãe



#### 4.2.8 Classes de renda familiar e turno dos cursos

No Gráfico 31, gerado pela análise de correspondência entre as variáveis, é possível observar a associação do turno vespertino com a faixa de renda de até 1 salário mínimo (2), do turno noturno com as faixas de renda de 1 a 1,5 salários mínimos (3) e 1,5 a 2 salários mínimos (4), do turno integral com as faixas de renda de 2 a 5 salários mínimos (5), de 5 a 7 salários mínimos (6), de 7 a 10 salários mínimos (7), de 10 a 12 salários mínimos (8) e de 12 a 15 salários mínimos (9). Para o turno matutino e as faixas de renda de 0 salário mínimo (1) e mais de 15 salários mínimos (10), não houve nenhuma associação.

Gráfico 31 – AC – Correspondência entre a renda familiar e o turno dos cursos

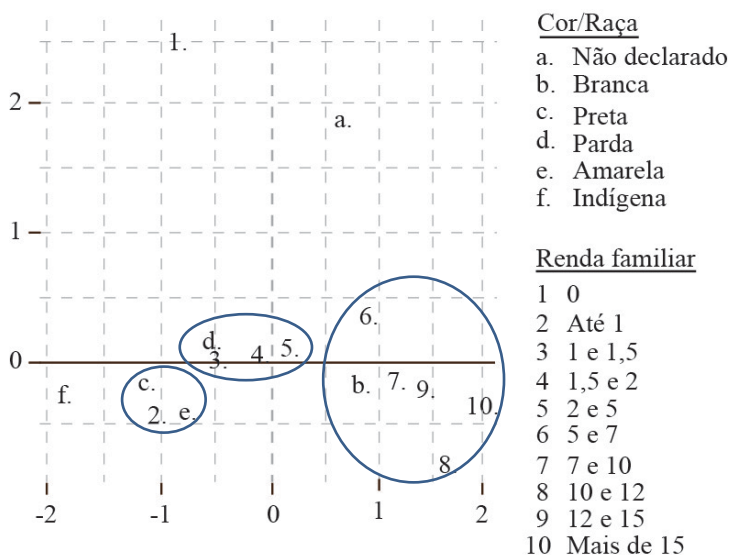




#### 4.2.9 Classes de renda familiar e o tipo de cor/raça do estudante

O Gráfico 32 corresponde à análise de correspondência entre as variáveis. É possível verificar a associação das raças preta (c) e amarela (e) com a faixa de renda de até 1 salário mínimo (2), da raça parda (d) com as faixas de renda de 1 a 1,5 salários mínimos (3), 1,5 a 2 salários mínimos (4) e de 2 a 5 salários mínimos (5), da raça branca (b) com as faixas de renda de 5 a 7 salários mínimos (6), de 7 a 10 salários mínimos (7), de 10 a 12 salários mínimos (8), de 12 a 15 salários mínimos (9) e mais de 15 salários mínimos (10). Para a raça não declarada (a), raça indígena (f) e faixa de renda de 0 salário mínimo (1), não houve nenhuma associação.

Gráfico 32 – AC – Correspondência entre a renda familiar e cor/raça declarada pelo estudante



### 4.3 ANALISANDO AS PROBABILIDADES DAS ESCOLHAS DAS GRANDES ÁREAS DOS CURSOS SUPERIORES

Esse texto será a respeito da definição de um modelo da regressão logística multinomial que faça a previsão da grande área em função de algumas variáveis preditoras presentes na base de dados. Será apresentada, também, a influência de cada variável preditora para cada grande área. A regressão logística multinomial exige que um dos valores da variável de resposta seja definido como referência, que no caso, será a grande área da Educação.

Para realizar essas análises foram selecionadas as variáveis que indicaram maior influência nas escolhas dos estudantes, como pode ser vista no quadro abaixo. As variáveis utilizadas nesse estudo são: a grande área do curso, a região brasileira em que encontra a IES, a variável sexo, a classe de renda familiar, dividida em três faixas (“Até 2” salários mínimos, “De 2 a 7” e “Mais de 7”); a classe de idade dividida em três faixas (“18 a 28” anos, “28 a 43” e “43 ou mais”), a variável turno e o tipo de escola. As outras variáveis na base de dados não tiveram o mesmo resultado.

A regressão logística multinomial tendo como variável de resposta Grande Área tem seus resultados completos apresentados no Apêndice A. Foi possível identificar através dos testes de significância dos coeficientes associados aos valores das variáveis preditoras Região, Turno, Sexo, Idade, Renda e Ensino Médio quais delas apresentaram influência sobre a variável de resposta, sintetizado no quadro 22.

Quadro 22 – Resultados dos testes de significância dos coeficientes dos valores das variáveis preditoras

Variável de resposta: Grande Área	Variáveis Preditoras					
	Região	Turno	Sexo	Idade	Renda	Ensino Médio
Humanidades e Artes	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
Ciências Soc., Neg. e Direito	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
Ciências, Mat. e Computação	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO
Engenharia, Produção e Cons-	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	SIM
Agricultura e Veterinária	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Saúde e bem-estar social	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Serviços	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO

Observa-se que somente as variáveis Região e Turno tiveram coeficientes dos seus valores considerados significativos para todos os sete valores e os coeficientes de Renda foram significativos para seis dos valores de Grande Área. Sendo assim, optou-se por apresentar os perfis completos das probabilidades dos candidatos escolherem cursos de cada Grande Área em função dos valores destas três variáveis apenas.

#### 4.4 ANÁLISE DE PERFIS SEGUNDO AS PROBABILIDADES NAS ESCOLHAS DE CURSOS

Nessa seção é apresentada a descrição de perfis de estudantes levando-se em conta as probabilidades para a escolha de cursos, classificados em grandes áreas, tendo como referência a grande área da Educação. Para realizar essas análises foram selecionadas as variáveis que indicam maior influência nas escolhas dos estudantes. As variáveis utilizadas nesse estudo são: a grande área do curso, a região brasileira em que encontra a IES, a variável sexo, a classe de renda familiar, dividida em três faixas (“Até 2” salários mínimos, “De 2 a 7” e “Mais de 7”); a classe de idade dividida em três faixas (“18 a 28” anos, “28 a 43” e “43 ou mais”), a variável turno e o tipo de escola.

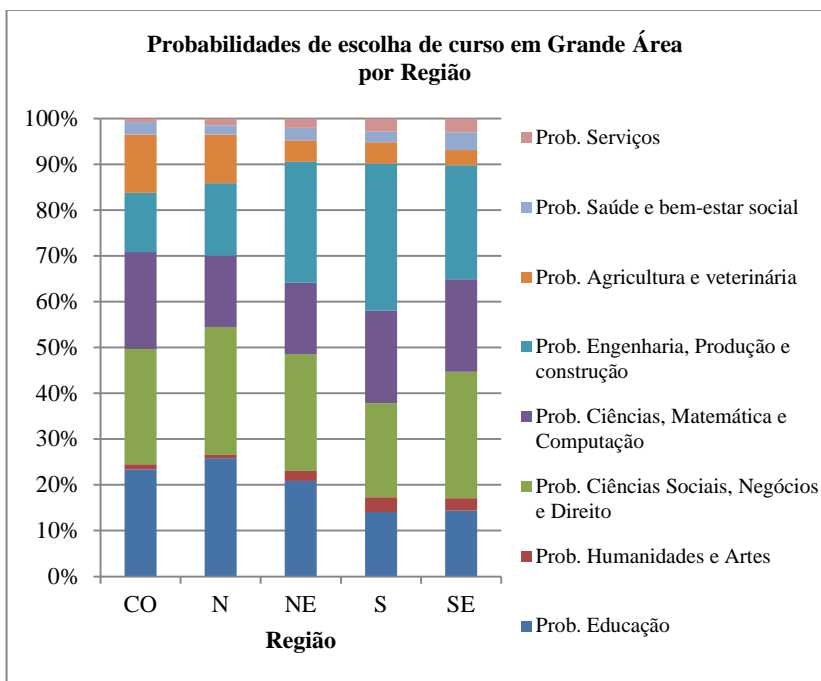
A seleção desses perfis levou em conta o alcance do objetivo específico de verificar se o nível socioeconômico dessa população influenciou na escolha do curso oferecido pelas instituições em que foram aprovados. Esses perfis são baseados nas probabilidades geradas pela regressão logística multinomial (ver capítulo 3.1 – Procedimentos metodológicos). Os gráficos mostrados nesse capítulo informam as probabilidades entre a escolha de uma determinada grande área (área I) e outra grande área (área II).

Os gráficos apresentados nessa seção consideram que os candidatos têm o seguinte perfil: sexo masculino, idade entre 18 e 28 anos, e cursaram o Ensino Médio somente em escola pública, pois representam 39,48% do total de 15.677 ingressantes, o maior percentual dentre as combinações destas três variáveis.

#### 4.4.1 AS PROBABILIDADES NA ESCOLHA DE CURSOS

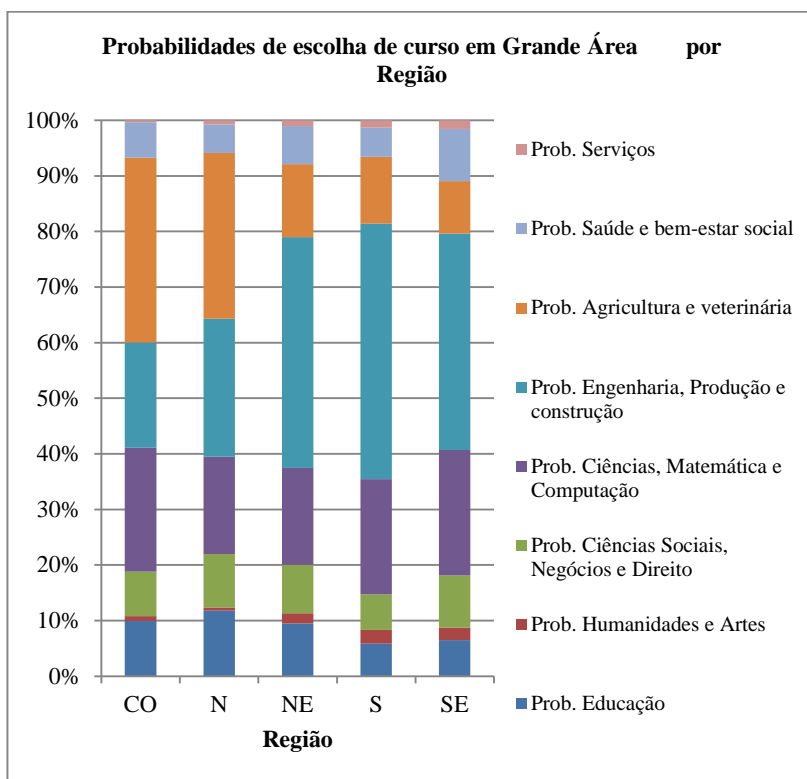
Os gráficos 33 a 35 apresentam as probabilidades de escolha de cursos do turno integral nas Grandes Áreas por região, para as faixas de renda entre 0 e 2 salários mínimos, entre 2 e 7 salários mínimos e de 7 salários mínimos ou mais.

Gráfico 33 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Integral - Renda entre 0 e 2 salários mínimos.



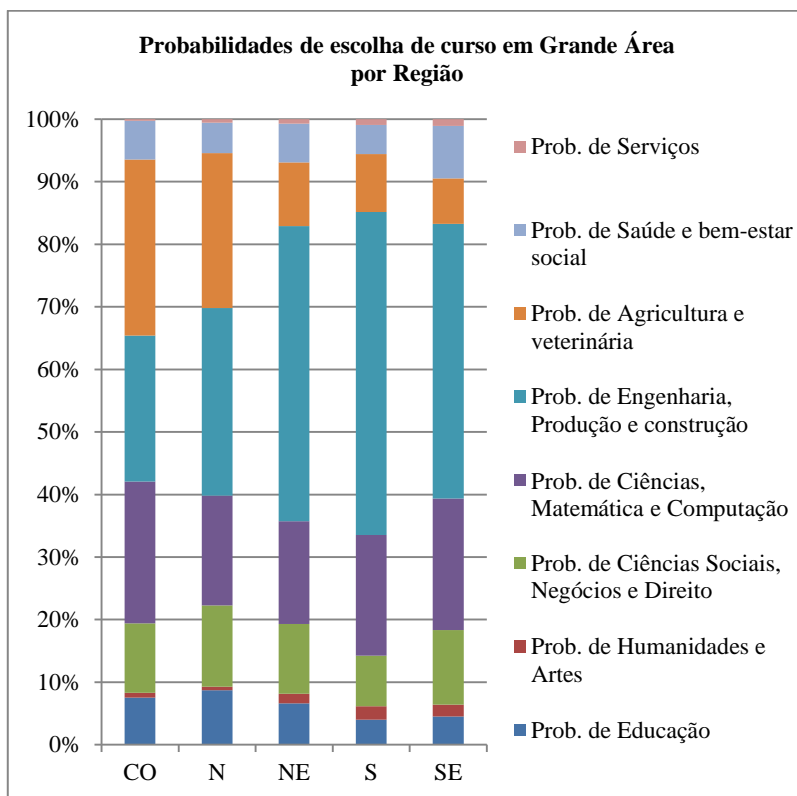
Para a faixa de renda entre 0 e 2 salários mínimos nas regiões Centro-Oeste (CO) e Norte (N) destaca-se claramente a preferência dos alunos em turno integral por cursos na Grande Área de Agricultura e Veterinária: probabilidades de 37,32% e 33,85%, respectivamente. Isso talvez se explique pela possível maior vocação agropecuária e extrativista vegetal destas regiões. Mas, ao mudar para as regiões Nordeste (NE), Sul (S) e Sudeste (SE) os cursos da Grande Área de Engenharia, Produção e Construção passam a apresentar as maiores probabilidades: 32,32%, 36,84% e 30,69%, respectivamente.

Gráfico 34 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Integral - Renda entre 2 e 7 salários mínimos.



Para a faixa de renda entre 2 e 7 salários mínimos nas regiões Centro-Oeste (CO) e Norte (N) verifica-se a mesma preferência dos alunos em turno integral da faixa de 0 a 2 salários mínimos por cursos na Grande Área de Agricultura e Veterinária, mas com valores um pouco menores: probabilidades de 33,26% e 29,82%, respectivamente. Mas, ao mudar para as regiões Nordeste (NE), Sul (S) e Sudeste (SE) a mudança de preferência para os cursos da Grande Área de Engenharia, Produção e Construção é mais acentuada: 41,52%, 45,96% e 38,90%, respectivamente.

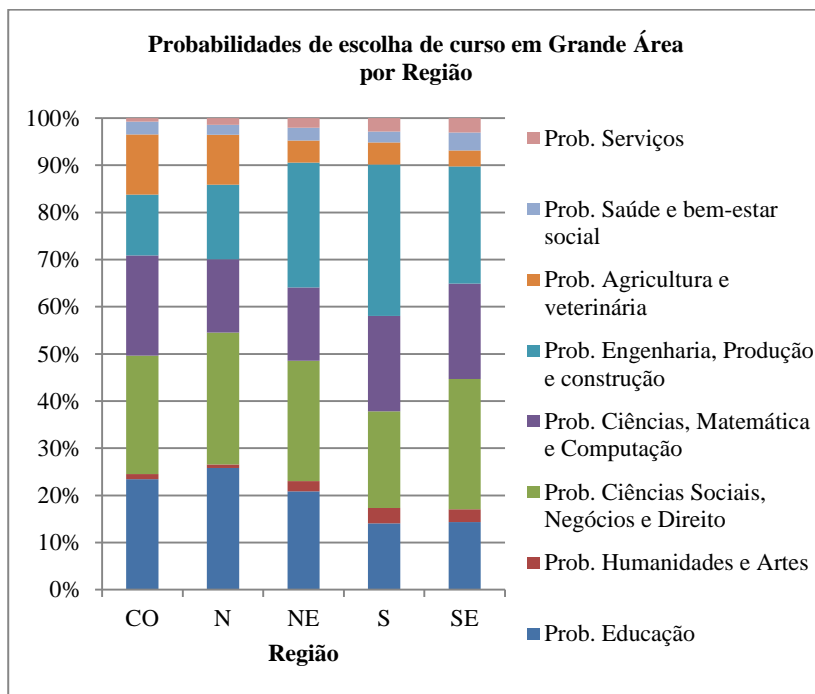
Gráfico 35 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Integral - Renda de 7 salários mínimos ou mais.



Para a faixa de 7 salários mínimos ou mais os cursos da Grande Área Engenharia, Produção e Construção passam a ter os maiores percentuais em todas as regiões, com exceção da Centro-Oeste: 30,01% na região Norte, 47,18% na Nordeste, 51,65% na Sul e 43,87% na Sudeste. Na região Centro-Oeste Agricultura e Veterinária obteve uma probabilidade de 28,13% frente a 23,34% de Engenharia, Produção e Construção.

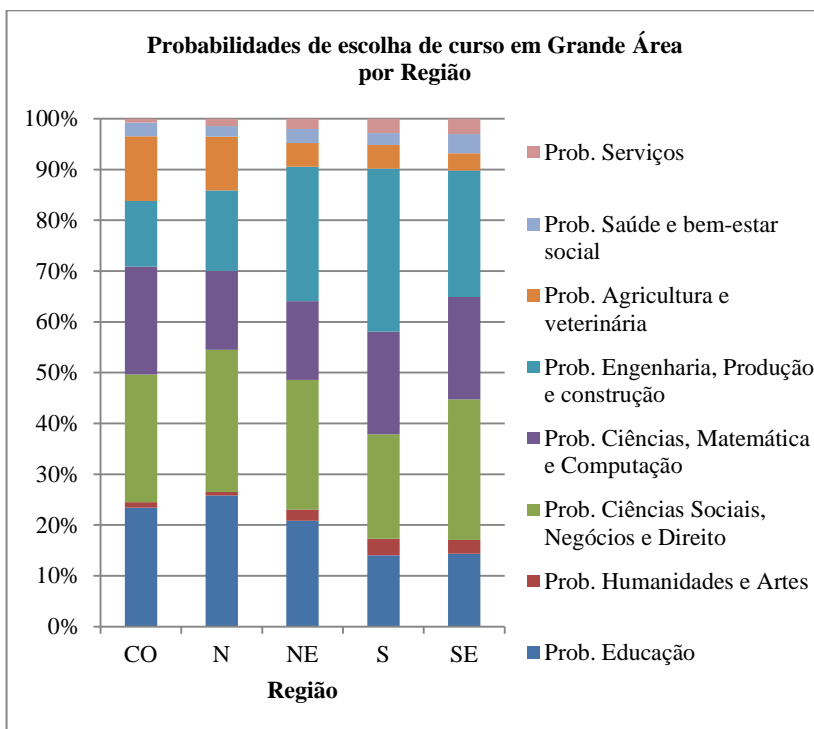
Os gráficos 36 a 38 apresentam as probabilidades de escolha de cursos do turno Noturno nas Grandes Áreas por região, para as faixas de renda entre 0 e 2 salários mínimos, entre 2 e 7 salários mínimos e de 7 salários mínimos ou mais..

Gráfico 36 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Noturno - Renda entre 0 e 2 salários mínimos.



Quando o candidato escolhe um curso noturno a Grande Área com maior probabilidade de escolha também muda, o que já era esperado, porque cursos de Agronomia, Veterinária e Engenharia costumam ser de turno integral. Para a faixa de 0 a 2 salários mínimos, em todas as regiões, Educação apresentou maiores probabilidades: 54,15% no Centro-Oeste, 57,08% no Norte, 48,57% no Nordeste, 36,53% no Sul e 36,61% no Sudeste.

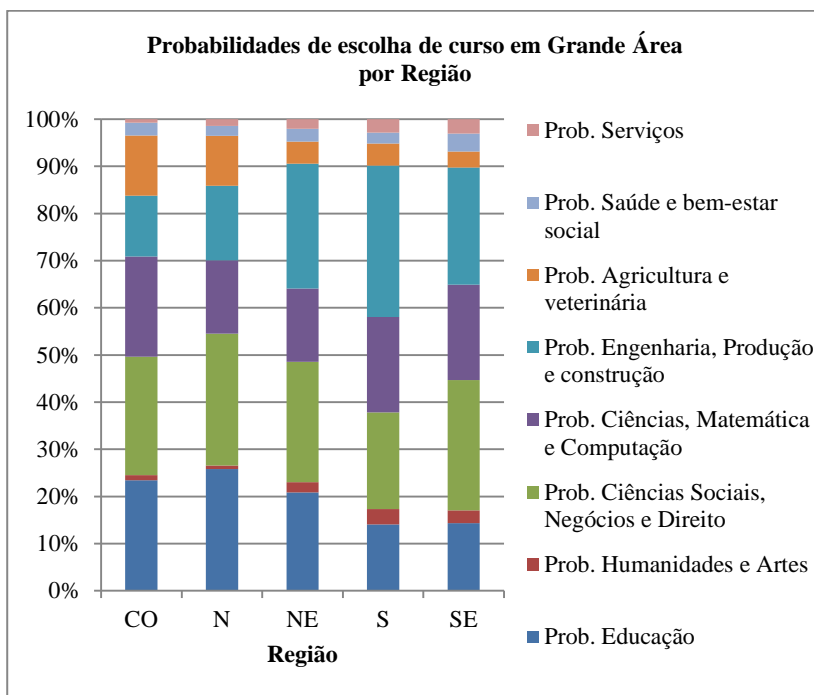
Gráfico 37 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Noturno - Renda de 2 a 7 salários mínimos.



Para a faixa de 2 a 7 salários mínimos a Grande Área Educação continua predominante nas regiões Centro-Oeste (43,69%), Norte (46,38%), Nordeste (37,41%) e Sudeste (27,13%), mas com valores menores do que os obtidos nas rendas mais baixas. Além disso, na região Sul a Grande Área de Engenharia, Produção e Construção apresentou a maior probabilidade de escolha (28,5%), superando por pouco Educação (que teve 26,66%). A Grande Área de Ciências Sociais, Negócios e Direito constitui a terceira mais procurada, com probabilidades em torno de 20% nas cinco regiões.



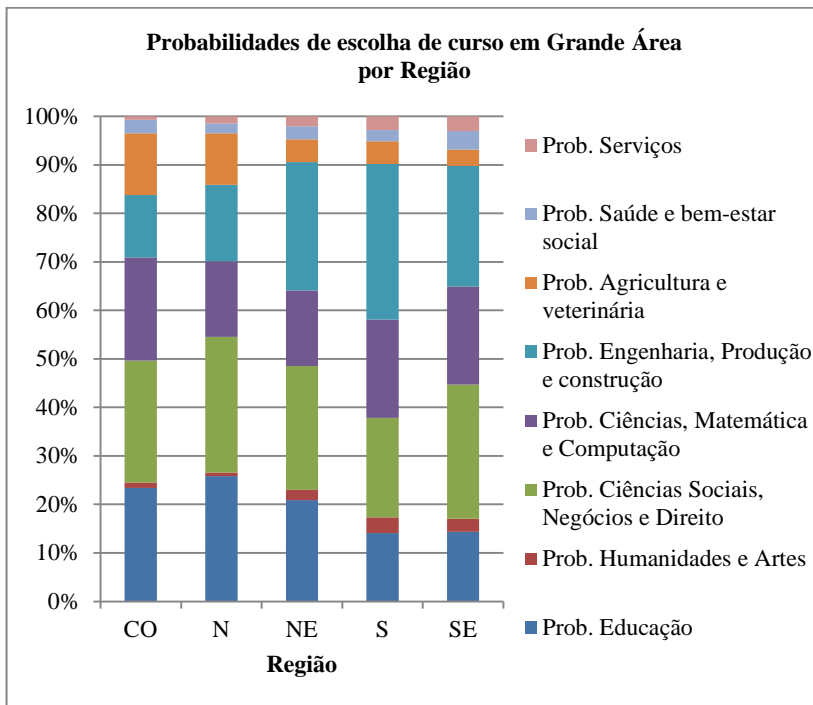
Gráfico 38 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Noturno - Renda de 7 salários mínimos ou mais.



Para as rendas mais altas as diferenças entre as probabilidades de escolha de Educação e de Engenharia, Produção e Construção reduzem-se ainda mais, e a Grande Área de Ciências Sociais, Negócios e Direito é a segunda mais preferida. Na região Centro-Oeste Educação tem probabilidade igual a 33,3% seguida por Ciências Sociais, Negócios e Direito com 27,37%; na região Norte a probabilidade de escolha de Educação é um pouco maior (35,3%), mas a de Ciências Sociais, Negócios e Direito (29,28%) também subiu um pouco em relação ao Centro-Oeste; no Nordeste há quase um empate entre Educação (27,52%), Ciências Sociais, Negócios e Direito (25,8%) e Engenharia, Produção e Construção (26,72%); na região Sul a Grande Área com maior probabilidade de escolha é a de Engenharia, Produção e Construção (33,37%); e na região Sudeste as probabilidades de Engenharia, Produção e Construção (28,46%) e Ciências Sociais, Negócios e Direito (25,67%) são bem próximas.

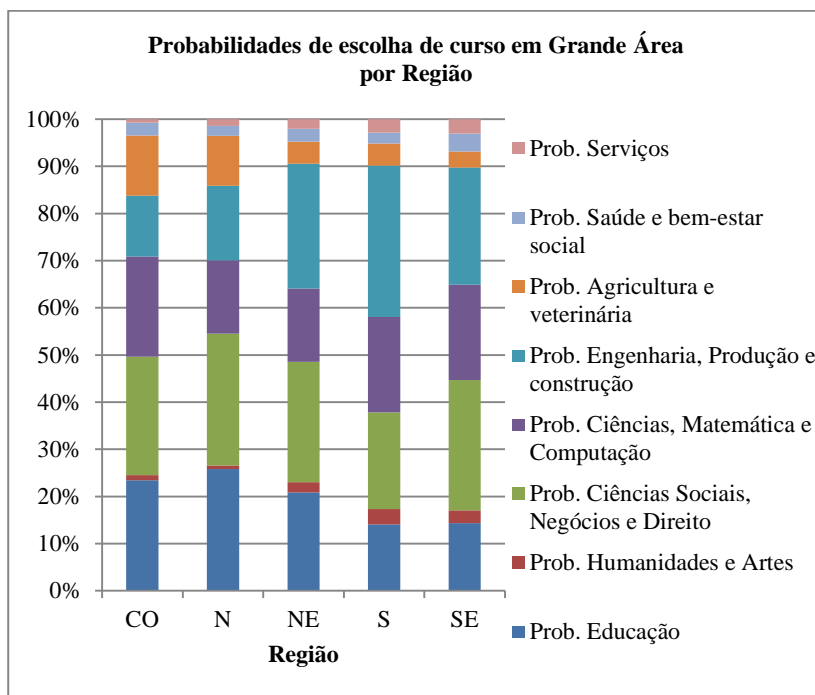
Os gráficos 39 a 41 apresentam as probabilidades de escolha de cursos do turno Matutino nas Grandes Áreas por região, para as faixas renda entre 0 e 2 salários mínimos, entre 2 e 7 salários mínimos e de 7 salários mínimos ou mais.

Gráfico 39 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Matutino - Renda entre 0 e 2 salários mínimos.



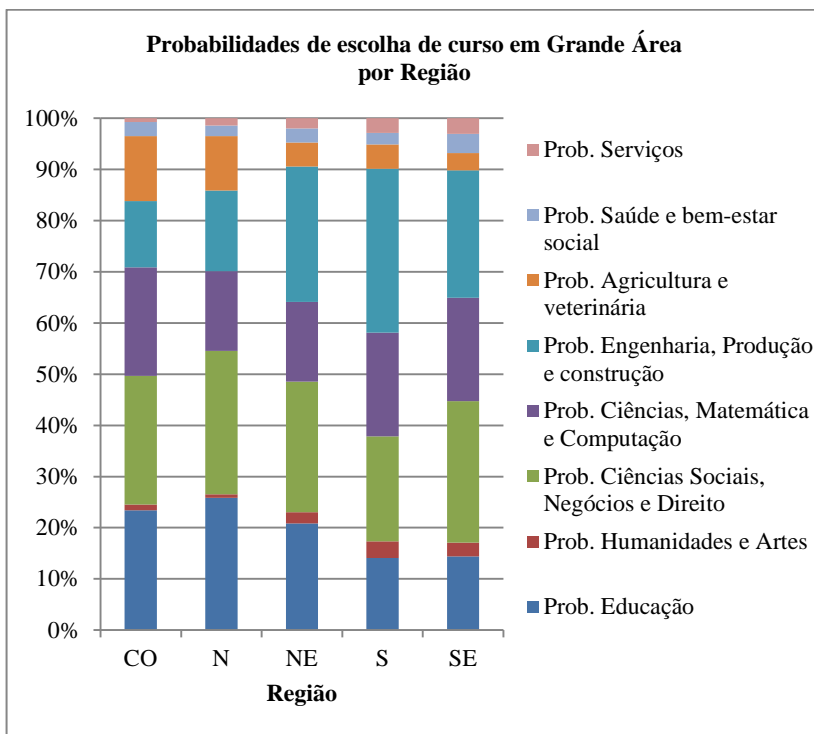
Para a faixa de renda entre 0 e 2 salários mínimos, turno matutino, o comportamento das probabilidades de escolha de Grande Área é semelhante aos dos alunos de turno integral, com renda entre 2 e 7 salários mínimos, com Educação apresentando os maiores valores em todas as regiões, mas um pouco menores do que no outro grupo: 39,36% no Centro-Oeste, 43,43% no Norte, 38,37% no Nordeste, 27,57% no Sul (lembrando que no turno noturno, renda de 2 a 7 salários mínimos a Grande Área de Engenharia tinha a maior probabilidade de escolha, 28,5%) e 28,03% no Sudeste.

Gráfico 40 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Matutino - Renda entre 2 e 7 salários mínimos.



Para os candidatos com renda entre 2 e 7 salários mínimos, turno matutino as probabilidades de escolha de Grande Área são semelhantes às obtidas para turno noturno, com renda de 7 salários mínimos ou mais, sendo que Educação é a predominante nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste: 30,88%, 34,28%, 28,75%, respectivamente. Na região Sul Engenharia, Produção e Construção apresenta maior probabilidade (27,54%), enquanto no Sudeste as probabilidades de escolha de três Grandes Áreas são muito semelhantes: Educação (20,32%); Ciências Sociais, Negócios e Direito (21,26%); Ciências, Matemática, e Computação (21,11%); e Engenharia, Produção e Construção (21,54%)

Gráfico 41 – Probabilidades de escolha de curso em Grande Área por Região – Turno Matutino - Renda de 7 salários mínimos ou mais.



Para os candidatos com renda de 7 salários mínimos ou mais, turno matutino, Educação não é mais a Grande Área com maior probabilidade de escolha, sendo superada por Ciências Sociais, Negócios e Direito, por pequena margem: no Centro-Oeste (23,42% e 25,15%, respectivamente) e no Norte (25,82% e 27,99%, respectivamente). No Nordeste a Grande Área com maior probabilidade de escolha passa a ser Engenharia, Produção e Construção (26,44%), seguida de perto por Ciências Sociais, Negócios e Direito (25,54%); Educação é a terceira maior probabilidade (20,86%). Já na região Sul a Grande Área de Educação recua para o quarto lugar (14,07%), atrás de Engenharia, Produção e Construção (32,06%), Ciências Sociais, Negócios e Direito (20,51%) e Ciências, Matemática e Computação (20,24%). Por fim, na região Sudeste Educação apresenta a quarta maior probabilidade (14,38%), mas agora Ciências Sociais, Negócios e Direito é a Grande Área com maior probabilidade de escolha (27,99%).

bilidade de escolha (27,62%), seguida por Engenharia, Produção e Construção (24,89%) e Ciências, Matemática e Computação (20,19%).

#### **4.4.2 REFLEXÕES SOBRE AS PROBABILIDADES NAS ESCOLHAS DE CURSOS**

##### **4.4.2.1 A questão da renda familiar**

De acordo com Knop (2008) a escolha do curso não é realizada aleatoriamente e deve-se às disposições adquiridas pelo candidato, pelos capitais adquiridos e devido ao contexto socioeconômico e institucional, em momento anterior ao vestibular, os quais o orientariam no momento da escolha do curso.

Os resultados encontrados neste perfil reafirmam o estudo de Knop (2008) ao descrever que estudantes de maior renda e posição social mais elevada escolhem cursos reconhecidamente mais tradicionais que, supostamente, oferecem maior retorno financeiro, como o caso dos cursos da grande área da Engenharia, Produção e Construção, apresentado nos gráficos 33 a 35.

Na perspectiva de Bourdieu (1998), isso ocorre, pois as preferências de escolha do curso estão relacionadas ao *habitus* na parte em que se refere à origem social dos indivíduos. A origem social tem direta influência sobre o acúmulo de capitais, cultural e econômico. Bourdieu relata que a posição social se reflete na qualidade do investimento escolar empreendido e na qualidade das informações adquiridas (estudantes de nível social mais elevado estariam mais atualizadas quanto aos cursos de maior prestígio).

A influência na qualidade do investimento empreendido ocorre quando o estudante, ao realizar um vestibular e não conseguir a vaga no curso desejado tem a possibilidade de continuar estudando para o próximo ou próximos vestibulares, pois os pais têm recursos financeiros suficientes para custear os estudos dos filhos. Estudantes de posições sociais mais elevadas teriam, de forma geral, mais condições financeiras e maior acesso à informação, podendo dessa forma optar de forma mais atualizada pelos cursos mais rentáveis e de maior prestígio social.

Para Bourdieu (2003) o capital econômico constituído pela soma dos bens econômicos (dinheiro, bens materiais etc.) e pelos diferentes meios de produção (trabalho, terras, fábricas), possibilitam que os sujeitos criem estratégias para manter ou melhorar sua posição social.

Nogueira (2004) cita o processo de auto seleção acadêmica, em que o vestibulando, conhecendo suas médias, seleciona seu curso comparando suas médias e as de seus concorrentes. Esse processo, segundo o autor, encontra-se articulado ao processo de seleção econômica. Nesse sentido, um estudante proveniente de posição social mais baixa, mesmo com notas boas, tende a escolher cursos menos prestigiados ao de seu desempenho escolar, pois estaria mais susceptível ao risco, isto é, não teria como ser custeado para um próximo vestibular em caso de fracasso.

Considerando a teoria racional de Boudon (1979), no processo de escolha do curso, o vestibulando analisaria os riscos, os custos e os benefícios envolvidos. Para ele, a sensibilidade ao risco é tanto maior quanto menor a posição social dos pais e conseqüentemente o padrão econômico, ou seja, quanto mais humilde for a origem social do indivíduo, mais oneroso para a família é o investimento escolar e quanto mais elevada economicamente for a origem social, mais se pode arriscar, já que os custos empreendidos não acarretam dificuldades financeiras no orçamento da família e os benefícios esperados são maiores.

#### **4.4.2.2 A questão regional**

Nos gráficos 33 a 41, percebem-se dois fatores relacionados diretamente à escolha do curso, as quais estão associadas ao *habitus* do indivíduo: a renda e as diferenças regionais. Ambos os capitais são chamados por Nogueira (2004) de fatores macrosociológicos e influenciam na hora da escolha do curso.

Podemos constatar que o capital regional influencia nas escolhas dos cursos pelos indivíduos, pois devido às diferenças socioeconômicas e demográficas de nosso país temos diferentes demandas de curso. Alguns são mais necessários em determinadas regiões e por isso são mais procurados. Castro (2009) também enfatizou em sua pesquisa a influência das diferenças regionais quanto à escolha do curso superior, concluindo que algumas das diferenças regionais existentes devem-se às desigualdades de acesso ao ensino superior entre as regiões do país. Nessa perspectiva, Nogueira (2004) ao considerar a tradição disposicionalista mostra que, de forma geral, pessoas que foram socializadas em um determinado ambiente, provavelmente herdarão um conjunto de disposições ou *habitus* comuns desse meio, os quais o orientarão no processo de escolha.

Para Boudon indivíduos de uma determinada posição social tendem a galgar posições sociais mais elevadas que a de seus pais. No caso

da influência regional na escolha do curso, isso talvez ocorra pelo fato de que as regiões Centro-Oeste e Norte possuem vocação agrária e são consideradas áreas de expansão agrícola e agropecuária. Segundo Milton Santos em Brasil (2010), por incorporarem padrões modernos de produção, e terem alteradas, em maior ou menor grau, muitas das estruturas socioeconômica e ambiental até então prevaletentes. Devido a essas condições os cursos nas áreas da Agricultura e Veterinária são mais necessários nessas regiões e porque, também, tenham maior *status* social. Na tentativa de alcançar posição social mais elevada os candidatos podem procurar então, os cursos de maior prestígio nas regiões onde residem.

#### **4.4.2.3 A questão do turno do curso**

Fundamentada na tradição disposicionalista, Márcia Knop (2008) constatou em seus estudos que o fato que mais influenciava na escolha do curso no período noturno era o fato de o estudante trabalhar durante o dia e ter de estudar à noite. Para Knop, estudantes do período noturno escolhem cursos próximos as suas realidades e que não possuem tanto prestígio social. Para a autora, a possibilidade de o estudante poder trabalhar durante o dia e estudar à noite favorecem em muito o acesso à universidade, já que muitos não podem estudar durante o período integral por precisarem dos empregos para se sustentar e a suas famílias, conforme observado nos gráficos 36 a 41.

### **4.5 COMPILAÇÃO DOS RESULTADOS**

Ao analisar os perfis são possíveis algumas conclusões, dentre elas pode-se afirmar que os estudantes de maior renda têm maior propensão a escolher áreas reconhecidas tradicionalmente no Brasil como a grande área de Engenharia, Produção e Construção do que a de Educação. Quanto à influência regional os estudantes têm mais chances de escolher aquelas áreas de maior demanda em suas regiões. Por exemplo, nas regiões Centro Oeste e Norte há uma maior probabilidade de escolha pela área de Agricultura e Veterinária ao invés da área de Engenharia, Produção e Construção. Quanto ao turno, o mais procurado pela população em estudo foi o noturno. Os quadros referentes à Regressão Logística Multinomial podem, ser consultados no Apêndice (página 134).





## 5 CONCLUSÃO

A democratização do ensino no Brasil tem sido alvo de muitas pesquisas e tema mais enfaticamente discutido desde a Constituição Federal de 1988, com a instituição da gratuidade da educação e de sua importância para a formação da cidadania. Desde então o governo brasileiro tem criado políticas para facilitar o acesso à educação em todos os níveis, considerando as desigualdades socioeconômicas e de acesso ao ensino vigente. Dentre as estratégias de democratização do ensino superior pode-se citar o ENEM, o PROUNI, o SISU, o FIES e outros programas próprios das IES, como, por exemplo, o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília.

Neste trabalho utilizamos os dados do ENEM e do SISU para traçar um perfil dos certificandos que conseguiram ingressar em uma IES pelo SISU. Além disso, foi possível avaliar a influência dos fatores socioeconômicos na escolha do curso superior e classificados em grandes áreas por este grupo de estudantes.

Nesta pesquisa foi possível verificar que o número de inscritos e os que solicitaram a certificação pelo ENEM só cresceu ao longo do período 2011 a 2013, que foi de 556.384 a 808.135 (aumento de 45,25%), bem como o número de participantes por área pelo SISU entre 2012 a 2014 de 2.145 a 7.469 (crescimento de 248,21%). Este aumento foi observado em todas as regiões do país e foi crescente ao longo dos períodos descritos. Ao observar-se a distribuição de certificandos por região percebe-se que a região Nordeste possui 39,68% das matrículas, a região Sudeste tem 34,59%, sendo as mais representativas. Quando analisadas as unidades da federação, percebe-se que os estados mais representativos são Rio de Janeiro, com 18,19% das matrículas e Minas Gerais, com 11,47%.

Nas análises das distribuições das matrículas dos estudantes percebe-se que a maioria deles optou por cursos de bacharelado (59,08%), no período integral (43,38%), sendo a maioria composta por homens, brancos, solteiros e com idade entre 18 e 23 anos. A maioria estudou somente em escola pública (76,02%), possui renda familiar entre dois e cinco salários mínimos (26,95%) e mora, principalmente, em residência própria e na zona urbana dos municípios, sendo que a maioria dos pais e mães concluiu o ensino médio.

Quando analisada a distribuição de matrículas no ensino superior segundo as grandes áreas, percebeu-se que, no período de 2012 a 2014, as áreas com maiores percentuais de matrículas do SISU foram as da Educação (26,63%); Engenharia Produção e Construção (18,84%); de

Ciências Sociais, Negócios e Direito (15,46%); além de Ciências, Matemática e Computação (18,84%).

Por meio do cruzamento dos dados, foram constatadas as influências das variáveis: classe de renda familiar, região brasileira da IES, classe de faixa etária, tipo do sexo e as institucionais na escolha do curso superior pelos estudantes desta pesquisa. Esse fato corrobora com os estudos de Bourdieu ao afirmar que os indivíduos sofrem grande influência das disposições adquiridas, dos diferentes tipos de capitais e do contexto social no processo de escolha do curso superior, conforme indicado no item 4.1 - Perfil socioeconômico dos certificandos estudados no período 2012-2014, nas páginas 67 a 98.

Foi observado por meio deste trabalho que indivíduos com renda familiar mais baixa têm mais probabilidades de escolher cursos de tradicionais, supostamente de menor prestígio, como a área educacional e aqueles com renda familiar mais alta têm maiores probabilidades para os cursos, supostamente mais prestigiados, como os da área de Engenharia. Foi verificado, também, que estudantes de maior poder aquisitivo têm maiores probabilidades de escolher cursos nas áreas mais reconhecidas tradicionalmente em suas respectivas regiões (resultado encontrado nas páginas 110 a 121).

Esses dados demonstram que, à medida que os indivíduos têm maior volume de capital econômico e cultural, mais probabilidades eles têm de escolher cursos, supostamente, de maior prestígio. Isso condiz com os estudos de Bourdieu ao falar sobre as influências que o *habitus* tem sobre as decisões do indivíduo.

Este estudo demonstra a importância das políticas públicas voltadas para a democratização do acesso às IES por meio do ENEM/SISU. Justifica-se a adoção de medidas públicas para estudantes provenientes de escolas públicas, como o sistema de cotas realizado pelo ENEM/SISU, já que a maioria dos estudantes que solicita a certificação pelo ENEM provém das escolas públicas. Todavia, o estudo reflete a necessidade de aperfeiçoamento e ampliação das políticas públicas de acesso ao ensino superior, já que foi constatado que estudantes com menor renda e com maior idade, por exemplo, escolhem cursos menos reconhecidos tradicionalmente. Para que essa realidade mude, algumas estratégias devem ser tomadas para que estudantes que alcancem a certificação pelo ENEM tenham mais probabilidades de ingressar em uma IES pelo SISU. Devem ser criadas concomitantemente políticas de acompanhamento e suporte no período pós-matrícula, para que estes concluam seus respectivos cursos. Percebe-se a necessidade de mais pesquisas na área para que políticas públicas sociais sejam definidas.

## 6 REFERÊNCIAS

AGRESTI, Alan. *Categorical Data Analysis*. 2nd edition. New Jersey: John Wiley & Sons, 2002.

AMARAL, E. F. L.; INÁCIO, M. M. Modelos logísticos e hierárquicos. *Tópicos especiais em teoria e análise política: problema de desenho e análise empírica* (DCP 859B4), 2010. Disponível em: <<http://www.ernestoamaral.com/docs/dcp859b4-102/Aula072.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio pelas Instituições Federais de Ensino Superior. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, v. 19, n. 70, p. 107-126, Rio de Janeiro, jan./mar, 2011. Disponível em: <[Http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2014.

BARBETTA, P. A. *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. Florianópolis: EdUFSC, 2010.

BATANERO, C., ESTEPA, A. E GODINO, J. D. Análisis exploratorio de datos: sus posibilidades en la enseñanza secundaria. *Suma*, n. 9, 1991.

BELLONI, I; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2007.

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

\_\_\_\_\_. *La logique du social*. Paris: Hachette, 1997.

\_\_\_\_\_. Les causes de l'inégalité des chances scolaires. In: BOUDON, R.; CUIN, C.; MASSOT, A. (Orgs.) *L'axiomatique de l'inegalité des chances*. Paris: L'Hartman, 2000.

BOURDIEU, P. *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.) *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. (Org.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p. 129-152, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria nº 179, de 28 de abril de 2014/ INEP*. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2014/portaria\\_n179\\_dispoe\\_sobre\\_processo\\_certificacao\\_competencias.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2014/portaria_n179_dispoe_sobre_processo_certificacao_competencias.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Atlas nacional do Brasil Milton Santos*. 2010. Disponível em:

<<Http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv47603.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BRASIL. *Portaria INEP nº 109 de 27 de maio de 2009*. Disponível em: <<http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>>. Acesso em: 1 out. 2014.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. *Diário Oficial da União*, n.18, 27 jan. 2010.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. *Estatística Básica*. São Paulo: Saraiva, 2010.

CARMO, E. F. et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Rev. bras. estud. pedagóg.*, v. 95, n. 240, p. 304-327, Brasília, maio/ago. 2014. Disponível em:

<<http://rbep.INEP.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2915/2042>>. Acesso em: 15 set. 2014.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educ. soc.*, vol. 30, n. 108, p. 673-697, Campinas, out. 2009. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000300003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 set. 2014.

CORBUCCI, P. R. *Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil*. Brasília: IPEA, 2014. Disponível em:

<[http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/ip\\_ea\\_evolucao\\_do\\_acesso\\_de\\_jovens\\_ao\\_ensino\\_superior\\_no\\_brasil.pdf](http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/ip_ea_evolucao_do_acesso_de_jovens_ao_ensino_superior_no_brasil.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2014.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *RBPAE*, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CZERMAINSKI, A. B. C. *Análise de Correspondência*. Piracicaba, 2004. Disponível em:

<<http://www.lce.esalq.usp.br/tadeu/anabeatriz.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

FIGUEIRA, C. V. *Modelos de Regressão Logística*. Porto Alegre: 2006. Disponível em:

<[http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8192/000569815.pdf?sequence=1&locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8192/000569815.pdf?sequence=1&locale=pt_BR)>. Acesso em: 20 set. 2014.

GARBÚGGIO, J.; PINTO, A. M. *O programa correção de fluxo no Paraná: história e resultados*, 2002. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Jefferson%20Garbuggio.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Jefferson%20Garbuggio.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2015.

GOUVEIA, A. J. Democratização do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 50, n. 112, 1968.

\_\_\_\_\_. Origem étnica e situação socioeconômica dos estudantes matriculados em diferentes áreas de estudo nas universidades de São Paulo. *América Latina*, ano 13, n. 4, p. 33-48, 1970.

\_\_\_\_\_. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Revista*, n. 78. p. 37-56, abr., 2002.

HODKINSON, P.; SPARKES, A. Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Education*, 18 (1), p 29-44, 1997.

IDRE. *Annotated SPSS Output*: multinomial logistic regression. Disponível em: <<http://www.ats.ucla.edu/stat/spss/output/mlogit.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

JANIAL, M. A. P.; DI GIORGI, C. A. G. A redemocratização do ensino: avanços, retrocessos e qualidade da educação popular. *Revista multidisciplinar da Unies*: saber acadêmico, n.10, dez. 2010. Disponível em:

<[Http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8192/000569815.pdf?sequence=1&locale=pt\\_BR](Http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8192/000569815.pdf?sequence=1&locale=pt_BR)>. Acesso em: 15 set. 2014.

KNOP, M. N. H. *Força do habitus?* Uma análise das escolhas de curso superior dos vestibulandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em:

<[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=2465&Itemid=230](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2465&Itemid=230)>. Acesso em: 17 set. 2014.

LAHIRE, Bernard. *Patrimônios individuais de disposições*: Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 49, 2005.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educ. Soc.*, v. 23, n. 78, Campinas, abr. 2002. Disponível em:

<[Http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0101-73302002000200004&lng=en&nrm=iso](Http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-73302002000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 2 out. 2014.

LOPES, P. C. Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas: Marx, Durkheim e Weber. *Revista HISTEDBR*, v. 12, n. 45, maio, 2012. Disponível em:<[www.bocc.ubi.pt](http://www.bocc.ubi.pt)>. Acesso em: 15 set. 2014.

LEVINE, D. M. et al. A behavioral model of rational choice. *Quarterly Journal of Economics*, 59, p. 99-118, 1955.

\_\_\_\_\_. *Administrative behavior*. New York: The Free Press, 1957.

\_\_\_\_\_. *Estatística: Teoria e Aplicações*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

NOGUEIRA, C. M. M. *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares*: o processo de escolha do curso superior. Belo Horizonte, 2004.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.*, vol. 28, n. 100, Especial, p. 661-690, Campinas, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

PEREIRA, L. A.; FELIPE, D. A.; FRANCA, F. F. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. *Revista HISTEDBR*, v. 12, n. 45, 2012. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/issue/view/239>>. Acesso em: 15 set. 2014.

REIS, M. M.; LINO, M. O. *INE 7001. Estatística para administradores I: análise exploratória de dados*. Disponível em: <<http://www.inf.ufsc.br/~marcelo/AEDExcel2007.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

REIS, M. C; RAMOS, L. Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. *Rev. Bras. Econ.*, vol. 65, n. 2, Rio de Janeiro, abr./jun., 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71402011000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402011000200004)>. Acesso em: 12 jul. 2014.

REAY D.; DAVIES J.; DAVID M.; BALL S. J. Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, “Race” and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, vol. 35, n. 4, p. 855-874, 2001.

SIMON, H. A behavioral model of rational choice. *Quarterly Journal of Economics*, 59, p. 99-118, 1955.

\_\_\_\_\_. *Administrative behavior*. New York: The Free Press, 1957.

\_\_\_\_\_. *Rationality as process and as product of thought*. American Economic Association, 1978.





**APÊNDICE – Quadros da regressão logística multinomial**

<i>Quadro 1 - Área de Humanidades e Artes.....</i>	<i>130</i>
<i>Quadro 2 - Área de Ciências Sociais, Negócios e Direito.....</i>	<i>131</i>
<i>Quadro 3- Área de Ciências, Matemática e Computação.....</i>	<i>132</i>
<i>Quadro 4 - Área de Engenharia, Produção e Construção.....</i>	<i>133</i>
<i>Quadro 5 - Área de Agricultura e Veterinária.....</i>	<i>134</i>
<i>Quadro 6 - Área de Saúde e bem-estar social.....</i>	<i>135</i>
<i>Quadro 7 - Área de Serviços.....</i>	<i>136</i>

## Quadro da regressão logística multinomial

### Área de Humanidades e Artes

Regressão logística multinomial, segundo as variáveis: Região, Turno, Sexo, Renda Familiar, Faixa Etária e Tipo de Escola frequentada no Ensino Médio. São significativas as variáveis: Região, Turno, Idade, Renda familiar e Ensino Médio.

Quadro 1 - Área de Humanidades e Artes

		Parameter Estimates							Exp(B)	
Grande_Area <sup>a</sup>		B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)	Lower Bound	Upper Bound	
Humanidades e Artes	Intercept	-,601	,340	3,118	1	,077				
	[Regiao=1]	-1,405	,256	30,126	1	,000	,245	,148	,405	
	[Regiao=2]	-1,922	,424	20,598	1	,000	,146	,064	,335	
	[Regiao=3]	-,595	,119	24,857	1	,000	,552	,437	,697	
	[Regiao=4]	,205	,148	1,916	1	,166	1,228	,918	1,643	
	[Regiao=5]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Turno=1]	1,042	,119	77,074	1	,000	2,835	2,247	3,578	
	[Turno=2]	,225	,164	1,883	1	,170	1,253	,908	1,728	
	[Turno=3]	,465	,163	8,140	1	,004	1,592	1,157	2,191	
	[Turno=4]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Sexo=0]	-,102	,100	1,046	1	,307	,903	,742	1,098	
	[Sexo=1]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Idade=1]	-,604	,221	7,448	1	,006	,547	,355	,844	
	[Idade=2]	-,816	,283	8,288	1	,004	,442	,254	,771	
	[Idade=3]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Renda=1]	-,527	,173	9,221	1	,002	,591	,420	,830	
	[Renda=2]	-,214	,171	1,558	1	,212	,808	,577	1,130	
	[Renda=3]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Ensino_Medio=1]	-,588	,221	7,055	1	,008	,556	,360	,857	
	[Ensino_Medio=2]	-,583	,300	3,777	1	,052	,558	,310	1,005	
[Ensino_Medio=3]	-,575	,247	5,416	1	,020	,562	,346	,913		
[Ensino_Medio=4]	0 <sup>c</sup>			0						

a. The reference category is: Educação.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

## Quadro da regressão logística multinomial

### Área de Ciências Sociais, Negócios e Direito

Regressão logística multinomial, segundo as variáveis: Região, Turno, Sexo, Renda Familiar, Faixa Etária e Tipo de Escola frequentada no Ensino Médio. São significativas as variáveis: Região, Turno e Renda Familiar.

Quadro 2 - Área de Ciências Sociais, Negócios e Direito

		Parameter Estimates							Exp(B)	
Grande_Area <sup>a</sup>		B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)	Lower Bound	Upper Bound	
Ciências Sociais, Negócios e Direito	Intercept	,253	,220	1,321	1	,250				
	[Regiao=1]	-,581	,097	35,711	1	,000	,559	,462	,677	
	[Regiao=2]	-,572	,129	19,732	1	,000	,564	,438	,726	
	[Regiao=3]	-,450	,064	49,750	1	,000	,638	,563	,723	
	[Regiao=4]	-,276	,094	8,531	1	,003	,759	,631	,913	
	[Regiao=5]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Turno=1]	,586	,066	79,871	1	,000	1,797	1,580	2,044	
	[Turno=2]	,268	,076	12,273	1	,000	1,307	1,125	1,518	
	[Turno=3]	-,238	,093	6,504	1	,011	,788	,656	,946	
	[Turno=4]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Sexo=0]	-,007	,053	,016	1	,899	,993	,896	1,102	
	[Sexo=1]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Idade=1]	,244	,153	2,543	1	,111	1,276	,946	1,722	
	[Idade=2]	-,038	,176	,047	1	,829	,963	,681	1,360	
	[Idade=3]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Renda=1]	-,1008	,092	119,532	1	,000	,365	,304	,437	
	[Renda=2]	-,607	,092	43,976	1	,000	,545	,455	,652	
	[Renda=3]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Ensino_Medio=1]	-,105	,142	,546	1	,460	,901	,682	1,189	
	[Ensino_Medio=2]	-,229	,178	1,656	1	,198	,795	,561	1,127	
[Ensino_Medio=3]	,030	,152	,039	1	,843	1,031	,764	1,390		
[Ensino_Medio=4]	0 <sup>b</sup>			0						

a. The reference category is: Educação.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

## Quadro da regressão logística multinomial

### Área de Ciências, Matemática e Computação

Regressão logística multinomial, segundo as variáveis: Região, Turno, Sexo, Renda Familiar, Faixa Etária e Tipo de Escola frequentada no Ensino Médio. São significativas as variáveis: Região, Turno, Renda Familiar, Sexo e Idade.

Quadro 3- Área de Ciências, Matemática e Computação

		Parameter Estimates								
Grande_Area <sup>a</sup>		B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)	Exp(B)		
								Lower Bound	Upper Bound	
Ciências, Matemática e Computação	Intercept	-1,632	,254	41,192	1	,000				
	[Regiao=1]	-,437	,101	18,621	1	,000	,646	,530	,788	
	[Regiao=2]	-,845	,141	35,838	1	,000	,430	,326	,566	
	[Regiao=3]	-,633	,068	86,067	1	,000	,531	,465	,607	
	[Regiao=4]	,025	,092	,070	1	,791	1,025	,855	1,228	
	[Regiao=5]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Turno=1]	1,682	,068	616,630	1	,000	5,378	4,709	6,142	
	[Turno=2]	,479	,091	27,774	1	,000	1,615	1,351	1,930	
	[Turno=3]	,585	,095	37,673	1	,000	1,795	1,489	2,163	
	[Turno=4]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Sexo=0]	,793	,059	179,012	1	,000	2,209	1,967	2,481	
	[Sexo=1]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Idade=1]	,474	,178	7,051	1	,008	1,606	1,132	2,278	
	[Idade=2]	,344	,200	2,952	1	,086	1,410	,953	2,086	
	[Idade=3]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Renda=1]	-,677	,100	45,974	1	,000	,508	,418	,618	
	[Renda=2]	-,301	,099	9,145	1	,002	,740	,609	,900	
[Renda=3]	0 <sup>b</sup>			0						
[Ensino_Medio=1]	,226	,161	1,976	1	,160	1,253	,915	1,718		
[Ensino_Medio=2]	,060	,196	,092	1	,761	1,061	,722	1,560		
[Ensino_Medio=3]	,039	,174	,050	1	,823	1,040	,740	1,461		
[Ensino_Medio=4]	0 <sup>b</sup>			0						

a. The reference category is: Educação.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

## Quadro da regressão logística multinomial

### Área de Engenharia, Produção e Construção

Regressão logística multinomial, segundo as variáveis: Região, Turno, Sexo, Renda Familiar, Faixa Etária e Tipo de Escola frequentada no Ensino Médio. São significativas as variáveis: Região, Turno, Renda Familiar, Sexo e Ensino Médio.

Quadro 4 - Área de Engenharia, Produção e Construção

Parameter Estimates									
Grande_Area <sup>a</sup>		B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)	Exp(B)	
								Lower Bound	Upper Bound
Engenharia, Produção e Construção	Intercept	-2,135	,282	57,501	1	,000			
	[Regiao=1]	-1,143	,118	93,595	1	,000	,319	,253	,402
	[Regiao=2]	-1,041	,147	49,870	1	,000	,353	,264	,471
	[Regiao=3]	-,311	,064	23,779	1	,000	,732	,646	,830
	[Regiao=4]	,275	,086	10,230	1	,001	1,317	1,112	1,558
	[Regiao=5]	0 <sup>b</sup>			0				
	[Turno=1]	1,994	,063	991,230	1	,000	7,348	6,490	8,319
	[Turno=2]	,267	,091	8,602	1	,003	1,306	1,092	1,560
	[Turno=3]	-,112	,108	1,088	1	,297	,894	,724	1,104
	[Turno=4]	0 <sup>b</sup>			0				
	[Sexo=0]	,590	,055	116,903	1	,000	1,804	1,621	2,008
	[Sexo=1]	0 <sup>b</sup>			0				
	[Idade=1]	1,048	,211	24,603	1	,000	2,852	1,885	4,315
	[Idade=2]	,717	,232	9,576	1	,002	2,049	1,301	3,227
	[Idade=3]	0 <sup>b</sup>			0				
	[Renda=1]	-1,149	,094	150,119	1	,000	,317	,264	,381
	[Renda=2]	-,490	,093	27,798	1	,000	,613	,511	,735
[Renda=3]	0 <sup>b</sup>			0					
[Ensino_Medio=1]	,778	,170	21,068	1	,000	2,178	1,562	3,036	
[Ensino_Medio=2]	,312	,205	2,322	1	,128	1,366	,915	2,040	
[Ensino_Medio=3]	,120	,182	,434	1	,510	1,127	,789	1,610	
[Ensino_Medio=4]	0 <sup>b</sup>			0					

a. The reference category is: Educação.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

## Quadro da regressão logística multinomial

### Área de Agricultura e Veterinária

Regressão logística multinomial, segundo as variáveis: Região, Turno, Sexo, Renda Familiar, Faixa Etária e Tipo de Escola frequentada no Ensino Médio. São significativas as variáveis: Região, Turno, Renda Familiar e Sexo.

Quadro 5 - Área de Agricultura e Veterinária

		Parameter Estimates								
Grande_Area <sup>a</sup>		B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)	Exp(B)		
								Lower Bound	Upper Bound	
Agricultura e Veterinária	Intercept	-3,419	,328	108,911	1	,000				
	[Regiao=1]	,836	,121	47,527	1	,000	2,308	1,820	2,928	
	[Regiao=2]	,559	,151	13,629	1	,000	1,748	1,300	2,352	
	[Regiao=3]	-,048	,094	,263	1	,608	,953	,793	1,145	
	[Regiao=4]	,351	,127	7,604	1	,006	1,420	1,107	1,822	
	[Regiao=5]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Turno=1]	4,053	,146	769,663	1	,000	57,542	43,216	76,617	
	[Turno=2]	2,123	,172	153,018	1	,000	8,354	5,968	11,694	
	[Turno=3]	1,409	,205	47,344	1	,000	4,093	2,740	6,116	
	[Turno=4]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Sexo=0]	,375	,073	26,132	1	,000	1,455	1,260	1,680	
	[Sexo=1]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Idade=1]	-,485	,205	5,572	1	,018	,616	,412	,921	
	[Idade=2]	-,614	,247	6,189	1	,013	,541	,334	,878	
	[Idade=3]	0 <sup>b</sup>			0					
	[Renda=1]	-,315	,129	5,966	1	,015	,730	,566	,940	
	[Renda=2]	-,114	,130	,779	1	,377	,892	,692	1,150	
[Renda=3]	0 <sup>b</sup>			0						
[Ensino_Medio=1]	-,040	,201	,039	1	,843	,961	,647	1,426		
[Ensino_Medio=2]	-,297	,255	1,362	1	,243	,743	,451	1,224		
[Ensino_Medio=3]	-,097	,217	,201	1	,654	,907	,592	1,389		
[Ensino_Medio=4]	0 <sup>b</sup>			0						

a. The reference category is: Educação.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

## Quadro da regressão logística multinomial

### Área de Saúde e bem-estar social

Regressão logística multinomial, segundo as variáveis: Região, Turno, Sexo, Renda Familiar, Faixa Etária e Tipo de Escola frequentada no Ensino Médio. São significativas as variáveis: Região, Turno, Renda Familiar e Sexo.

Quadro 6 - Área de Saúde e bem-estar social

Parameter Estimates									
Grande_Area <sup>a</sup>		B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)	Exp(B)	
								Lower Bound	Upper Bound
Saúde e bem-estar social	Intercept	-,914	,300	9,263	1	,002			
	[Regiao=1]	-,817	,140	34,180	1	,000	,442	,336	,581
	[Regiao=2]	-1,199	,207	33,590	1	,000	,302	,201	,452
	[Regiao=3]	-,691	,083	68,921	1	,000	,501	,426	,590
	[Regiao=4]	-,479	,123	15,219	1	,000	,619	,487	,788
	[Regiao=5]	0 <sup>b</sup>			0				
	[Turno=1]	2,449	,092	714,517	1	,000	11,578	9,675	13,856
	[Turno=2]	,497	,137	13,248	1	,000	1,644	1,258	2,149
	[Turno=3]	,013	,174	,006	1	,939	1,013	,720	1,426
	[Turno=4]	0 <sup>b</sup>			0				
	[Sexo=0]	-,710	,072	96,928	1	,000	,492	,427	,567
	[Sexo=1]	0 <sup>b</sup>			0				
	[Idade=1]	-,336	,204	2,711	1	,100	,715	,479	1,066
	[Idade=2]	-,446	,243	3,372	1	,066	,640	,397	1,031
	[Idade=3]	0 <sup>b</sup>			0				
	[Renda=1]	-,630	,121	26,905	1	,000	,533	,420	,676
	[Renda=2]	-,252	,120	4,420	1	,036	,777	,614	,983
[Renda=3]	0 <sup>b</sup>			0					
[Ensino_Medio=1]	,130	,199	,424	1	,515	1,139	,771	1,682	
[Ensino_Medio=2]	-,081	,252	,102	1	,749	,922	,562	1,513	
[Ensino_Medio=3]	,010	,214	,002	1	,961	1,010	,665	1,536	
[Ensino_Medio=4]	0 <sup>b</sup>			0					

a. The reference category is: Educação.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.

## Quadro da regressão logística multinomial

### Área de Serviços

Regressão logística multinomial, segundo as variáveis: Região, Turno, Sexo, Renda Familiar, Faixa Etária e Tipo de Escola frequentada no Ensino Médio. São significativas as variáveis: Região, Turno e Idade.

Quadro 7 - Área de Serviços

Parameter Estimates									
Grande_Area <sup>a</sup>		B	Std. Error	Wald	df	Sig.	Exp(B)	Exp(B)	
								Lower Bound	Upper Bound
Serviços	Intercept	-.648	,352	3,391	1	,066			
	[Regiao=1]	-1,902	,267	50,595	1	,000	,149	,088	,252
	[Regiao=2]	-1,331	,288	21,359	1	,000	,264	,150	,465
	[Regiao=3]	-.782	,114	46,985	1	,000	,458	,366	,572
	[Regiao=4]	-.040	,143	,077	1	,781	,961	,726	1,272
	[Regiao=5]	0 <sup>b</sup>			0				
	[Turno=1]	,396	,122	10,508	1	,001	1,485	1,169	1,887
	[Turno=2]	,271	,140	3,736	1	,053	1,312	,996	1,727
	[Turno=3]	,159	,157	1,032	1	,310	1,172	,863	1,594
	[Turno=4]	0 <sup>b</sup>			0				
	[Sexo=0]	-.167	,096	3,048	1	,081	,846	,701	1,021
	[Sexo=1]	0 <sup>b</sup>			0				
	[Idade=1]	-.935	,184	25,697	1	,000	,393	,274	,564
	[Idade=2]	-.759	,228	11,109	1	,001	,468	,300	,731
	[Idade=3]	0 <sup>b</sup>			0				
	[Renda=1]	-.144	,182	,626	1	,429	,866	,606	1,237
	[Renda=2]	-.011	,182	,003	1	,954	,989	,692	1,414
	[Renda=3]	0 <sup>b</sup>			0				
	[Ensino_Medio=1]	-.077	,261	,088	1	,767	,926	,555	1,543
[Ensino_Medio=2]	,385	,303	1,610	1	,205	1,469	,811	2,662	
[Ensino_Medio=3]	-.053	,285	,034	1	,853	,949	,543	1,658	
[Ensino_Medio=4]	0 <sup>b</sup>			0					

a. The reference category is: Educação.

b. This parameter is set to zero because it is redundant.