

PUCRS

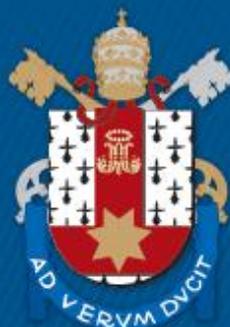
ESCOLA DE NEGÓCIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DO DESENVOLVIMENTO
MESTRADO EM ECONOMIA DO DESENVOLVIMENTO

PAULO RICARDO RICCO URANGA

**ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS E PROFISSIONAIS: UM ESTUDO SOBRE A ADAPTAÇÃO
DE PREFERÊNCIAS**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE NEGÓCIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DO DESENVOLVIMENTO**

**ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS E PROFISSIONAIS: UM ESTUDO SOBRE A
ADAPTAÇÃO DE PREFERÊNCIAS**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO
RIO GRANDE DO SUL COMO REQUISITO
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
EM ECONOMIA DO DESENVOLVIMENTO.

Mestrando: Paulo Ricardo Ricco Uranga

Orientadora: Izete Pengo Bagolin

**Porto Alegre
2019**

Ficha Catalográfica

U72a Uranga, Paulo Ricardo Ricco

Aspirações educacionais e profissionais : um estudo sobre a adaptação de preferências / Paulo Ricardo Ricco Uranga . – 2019.

91 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Izete Pengo Bagolin.

1. aspirações educacionais. 2. aspirações profissionais. 3. adaptação de preferências. 4. autoeficácia. 5. probit. I. Bagolin, Izete Pengo. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

Paulo Ricardo Ricco Uranga

ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS E PROFISSIONAIS: UM ESTUDO SOBRE A ADAPTAÇÃO DE
PREFERÊNCIAS

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Economia, pelo Mestrado em Economia do Desenvolvimento da Escola de Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

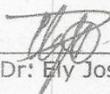
Aprovado em 26 de fevereiro de 2019, pela Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA:

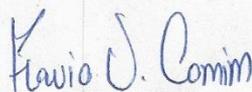


Prof.^a Dr.^a Izete Pengo Bagolin

Orientadora e presidente da Sessão



Prof. Dr: Ely José de Mattos



Prof. Dr. Flávio V. Comim

AGRADECIMENTOS

Para concluir este trabalho foi necessária a ajuda de diversas pessoas e instituições. Primeiramente agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos. A primeira pessoa a quem devo gratidão é a minha orientadora, professora Izete Pengo Bagolin, que contribuiu não apenas com comentários e sugestões relevantes, ensinamentos e a elaboração do questionário, como também arcando com os custos da pesquisa e participando das visitas às escolas. Houve muita compreensão com os atrasos que ocorreram e apoio para superá-los. Além disso, me propiciou a participação no grupo de debates sobre desenvolvimento econômico com colegas da pós-graduação, aos quais também sou grato pelos apontamentos importantes durante o processo de construção do instrumento de pesquisa.

Foram muito importantes os questionamentos levantados pela banca de qualificação. Agradeço ao professor Ângelo Brandelli Costa pela ajuda para decifrar os conceitos da área da psicologia, em especial da autoeficácia, e ao professor Marco Tulio Franca pelas contribuições relativas ao desenho amostral e aos itens do instrumento. Também agradeço a todos os professores do programa de pós-graduação em Economia de Desenvolvimento da PUCRS, foram muitos ensinamentos e vivências que de maneira direta ou indireta influenciaram nesse trabalho.

Muitos amigos e colegas me ajudaram na coleta e tabulação dos dados. Luana Fraga, Francisco Ferrer, Gabriel Mattos, Natália Lindemayer, Gabriel Silva, Paola Braga e Georgia Fox, obrigado por acreditar na pesquisa e disporem do seu tempo para me ajudar. À minha amiga Josiane Heyde agradeço a compreensão pela minha ausência e a ajuda com o inglês. Em especial agradeço ao Robinson Neto, uma grande amizade que foi construída durante o mestrado e que me acompanhou na maioria das escolas. Ainda temos muitos projetos para concluir juntos.

Uma amostra tão grande só foi possível com a autorização da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, por isso agradeço a todos os funcionários públicos do órgão, destacando as inspetoras Martha Menen e Luziane Rodrigues pela enorme solicitude que tiveram. É preciso agradecer a boa vontade das escolas estaduais e privadas, que dispuseram de parte do seu horário de aula para contribuir com uma pesquisa acadêmica.

A pessoa a quem devo uma enorme gratidão é minha namorada Natássia Molina Bayer, a maior felicidade que me aconteceu nessa jornada. Tornou minha vida mais leve em um período cheio de responsabilidades e compromissos, me deu novas perspectivas para a vida e se envolveu em todas as etapas desse trabalho, entrando em contato com as escolas, coletando

e tabulando dados e comentando os meus escritos. À família Molina Bayer eu agradeço por ter me recebido tão bem e pela compreensão com nosso pouco tempo nesses últimos dois anos.

Nada disso seria possível sem o suporte da minha família, que também participou da equipe de voluntários da pesquisa. Mas o mais importante foram o amor e os incentivos que me deram ao longo da vida. Graças a minha mãe, Iara Teresinha Ricco Uranga, me apaixonei por educação, meu pai, Dalmir Paveck Uranga, me ajudou a despertar o interesse pelas exatas e minha madrinha, Maria Cecília Casagrande Ricco, foi a minha inspiração para apreciar as letras. Minha irmã mais nova, Ana Carolina Ricco Uranga, foi minha companheira no nosso crescimento pessoal, além de ser uma grande amiga. A vida da gente é mais completa com uma irmã mais nova. A minha avó, Terezinha Casagrande Ricco, apesar de hoje não ter mais a capacidade de compreender essa conquista, sempre foi parte fundamental do meu desenvolvimento e das minhas decisões. A vocês agradeço eternamente por terem me feito aspirar mais alto.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo encontrar os condicionantes das aspirações educacionais e profissionais de estudantes de escolas estaduais e privadas de Porto Alegre, utilizando a baixa autoeficácia como um intermediário para a adaptação de suas preferências. O desejo pessoal pode ser determinante para a felicidade. As maiores aspirações podem levar o indivíduo a uma frustração das expectativas futuras que o faz reduzir seu nível aspiracional. Os estudantes frequentemente são levados a se sentirem mais – ou menos – eficazes em relação as suas capacidades acadêmicas e profissionais, esse aspecto psicológico é determinante para moldar suas aspirações. Foram coletadas informações através de um questionário aplicado em 3.723 alunos (amostra de 3.714) de 32 escolas estaduais e privadas de Porto Alegre, contendo questões relativas as suas preferências educacionais e profissionais, como também relativas à família e o perfil socioeconômico dos alunos. Foram estimados modelos *probit* para as aspirações e para recortes de etapas de ensino, dependência administrativa e de critérios socioeconômicos. Encontrou-se evidências da adaptação de preferências. Sendo que os que sofrem com mais privações têm menor chance de aspirar a níveis mais altos, e a falta de autoeficácia acadêmica se mostrou uma barreira para os desejos por mais educação e status ocupacional mais elevado. Os resultados também apontaram altos efeitos marginais para a valorização do ensino para conseguir o emprego que deseja e se sentir capaz de entrar na faculdade, o que sugere que sejam bons alvos de política pública para a liberação das preferências adaptadas.

Palavras-chave: aspirações educacionais; aspirações profissionais; adaptação de preferências; autoeficácia; *probit*.

ABSTRACT

This study aims to find the constraints of the educational and professional aspirations of students from state and private schools in Porto Alegre, using low self - efficacy as an intermediary for the adaptation of their preferences. Personal desire can be determinant for happiness. The greatest aspirations can lead the individual to a frustration of future expectations which motivate aspirational level reduction. Students are often induced to feel more - or less - effective in their academic and professional abilities, this psychological aspect is decisive for shaping their aspirations. Information was collected through a questionnaire applied to 3,723 students (sample of 3,714) from 32 state and private schools in Porto Alegre, including questions related to their educational and professional preferences, as well as to the family and the socioeconomic profile of the students. *Probit* models were estimated for the aspirations and for sample cutouts in teaching stages, administrative dependence and socioeconomic criteria. Evidences for adapting preferences were found. Those who suffer the most deprivation have a lower chance of aspiring to higher levels, and the lack of academic self-efficacy has proved to be a barrier to desires of more education and higher occupational status. The results also indicated to high marginal effects for the valorization of education to get the job they want and feel able to enter in a college, which suggests that they are good public policy targets for the release of adapted preferences.

Keywords: educational aspirations; professional aspirations; adaptive preferences; self-efficacy; *probit*;

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos índices de privação relativa.....	38
Gráfico 2 - Médias das aspirações e dos índices socioeconômico e de privações para os recortes da amostra	40
Gráfico 3 - Percentual de aspirantes ao Ensino Superior e aos 10 maiores na hierarquia de status ocupacional por gênero e critério étnico-racial.....	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas das escolas estaduais e privadas por IDHM, para o oitavo ano do Ensino Fundamental e o primeiro ano do Ensino Médio em 2017	24
Tabela 2 - Desenho Amostral para as escolas estaduais e privadas por IDHM, para o nono ano do Ensino Fundamental e o segundo ano do Ensino Médio.....	25
Tabela 3 - Características da amostra	26
Tabela 4 - Posição na hierarquia de status e percentuais de indivíduos na PNAD 2013, de aspirações de alunos e profissões de mães e de pais conforme as categorias ocupacionais.....	31
Tabela 5 - Estatísticas descritivas dos itens que compõe o indicador socioeconômico dos alunos	33
Tabela 6 - Matriz de componente rotacionada da Autoeficácia	35
Tabela 7 - Percentual das respostas das questões referentes às privações relativas.....	37
Tabela 8 - Coeficientes, testes e efeitos marginais do modelo de aspirações educacionais.....	43
Tabela 9 - Efeitos marginais das aspirações educacionais para os recortes de etapa de ensino, de dependência administrativa e de critérios socioeconômicos	46
Tabela 10 - Coeficientes, testes e efeitos marginais do modelo de aspirações profissionais ...	51
Tabela 11- Efeitos marginais das aspirações profissionais para os recortes de etapa de ensino, de dependência administrativa e de critérios socioeconômicos	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das variáveis utilizadas	29
Quadro 2 - Composição do lar de acordo com o índice socioeconômico	34

SUMÁRIO

1	Introdução	12
2	Aspirações e Preferências Adaptadas	15
2.1	A autoeficácia e as aspirações no contexto escolar.....	18
2.2	Preferências Adaptativas	20
3	Dados e Metodologia	23
3.1	Dados	23
3.2	Metodologia	26
3.3	Variáveis utilizadas nos modelos	28
3.4	Construção de indicadores	33
3.4.1	Nível Socioeconômico dos Alunos	33
3.4.2	Autoeficácia	35
3.4.3	Índices de Privação Relativa Objetiva e Subjetiva	36
3.5	Estatísticas descritivas	39
4	Resultados	42
4.1	Análise dos resultados referentes às aspirações educacionais	42
4.1.1	Análise dos resultados das aspirações educacionais para os recortes de etapa de ensino, de dependência administrativa e de critérios socioeconômicos	45
4.2	Análise dos resultados referentes às aspirações profissionais	50
4.2.1	Análise dos resultados das aspirações profissionais para os recortes de etapa de ensino, de dependência administrativa e de critérios socioeconômicos	52
5	Considerações Finais	58
	Referências Bibliográficas.....	62
	APÊNDICE A	69
	APÊNDICE B.....	72
	APÊNDICE C.....	76
	APÊNDICE D	78
	APÊNDICE E.....	82
	ANEXO A	84
	ANEXO B	89
	ANEXO C	91

1 INTRODUÇÃO

O nível de aspiração é determinante para a felicidade do indivíduo. Ultrapassar as aspirações pode trazer diversos benefícios, como menores ansiedade e tensão conjugal. Desta forma, as altas aspirações podem limitar a felicidade ou levar a adaptação para níveis mais modestos de aspiração, garantindo uma maior satisfação (WILSON, 1967). A formação das aspirações é dependente do ambiente em que vivem as pessoas, pois dependem dos padrões culturais da sociedade em que estão inseridas. Uma pessoa que vive no meio rural pode ter uma ideia diferente sobre o que seria uma boa vida se comparada à que vive em uma cidade grande (APPADURAI, 2004).

A preferência individual pode ser delimitada por diversos fatores, na medida em que as suas liberdades vão sendo restringidas ou ampliadas. Em um ambiente de pobreza, os aspectos socioestruturais têm influência direta nos aspectos psicológicos. Um menor *status* socioeconômico e uma estrutura familiar comprometida contribuem para mitigar o senso de eficácia e as aspirações (BANDURA, 2002). Os traços de personalidade, assim como as preferências, são, muitas vezes, dependentes de fatores relacionados às condições socioeconômicas do contexto em que vivem os indivíduos. Na literatura, tanto o fracasso das aspirações quanto a deficiência em habilidades não cognitivas são variáveis relacionadas a escassez de bens e educação, mostrando que podem representar uma armadilha da pobreza (BARR; CLARK, 2010; CARROLL et al., 2009; GOMEZ, 2014; HALLERÖD, 2006; MAIN; BRADSHAW, 2012; PASQUIER-DOUMER; BRANDON, 2015; SALAS; VIGORITO, 2013).

A falta de recursos e oportunidades dificultam o desenvolvimento da autonomia, a capacidade de arquitetar a própria vida. Quanto maiores as adversidades e as privações, menor é o senso de si mesmo, as possibilidades e as aspirações (BLACKSHER, 2002). Algumas pessoas podem adaptar suas preferências, para evitar o sentimento de privação, reduzindo suas ambições (HALLERÖD, 2006). O que o indivíduo quer alcançar e o que é capaz nem sempre são a mesma coisa. Para se equivalerem, é necessário que ele perceba suas capacidades (CARROLL et al., 2009).

A educação é vista como uma das alternativas para romper a pobreza, por ser uma forma de ampliar o espaço informacional, desenvolvendo capacidades e habilidades, tanto de fazer escolhas quanto de as realizar. No entanto, as privações e o contexto que as geram podem estar na origem das diferenças de aspirações educacionais e profissionais, impedindo que esta seja entendida como uma porta para uma vida com maiores níveis de realizações.

O estudo de Davis, Bradburn e Feldman (1961) mostra que as escolas em que a maior parte dos alunos aspira por maiores níveis de educação ou de carreira, aumenta a chance dos demais alunos aumentarem seus níveis, enquanto os que apenas uma pequena parte aspira nesses níveis tendem a diminuir suas expectativas. Ou seja, o grupo mais numeroso em termos de preferência tende a atrair os demais. Além disso, os fatores sociais têm grande influência na decisão sobre qual carreira seguir e quantos anos de estudo a pessoa pretende ter. O *status* socioeconômico, os ambientes doméstico e escolar bem como fatores étnicos e de gênero são fortes determinantes dos objetivos educacionais e profissionais (HOWARD et al., 2011; WILSON; WILSON, 1992).

No Brasil, algumas evidências empíricas apontam que as características de gênero diferenciam a busca por aspirações profissionais e educacionais de maneira distinta. Mas condições sociais menos favorecidas, menor renda familiar, características familiares como menores capital educacional e cultural e arranjos parentais mais negligentes, trajetória escolar com reprovação e falta de incentivos dos professores levam a redução ou dificuldade de almejar metas mais ambiciosas em educação e carreira profissional (BRAGA; XAVIER, 2016; MAGALHÃES; ALVARENGA; TEIXEIRA, 2012; SALES, 2017).

A partir desta problemática, o presente trabalho utiliza-se do conceito de autoeficácia (BANDURA, 1997), que faz parte da abordagem da aprendizagem cognitiva social das teorias da personalidade da psicologia (CLONINGER, 1999; FRIEDMAN; SHUSTACK, 2004), e da teoria das preferências adaptativas (ELSTER, 1982; SEN, 1984, 2010). Utilizando-se desses referenciais, procura-se responder as seguintes questões: de que maneira as preferências dos estudantes se relacionam com autoeficácia, contextos socioeconômicos, educacionais e familiares dos jovens? Ambientes com maior grau de privações contribuem para o desenvolvimento de preferências adaptadas e baixa autoeficácia?

Para responder essas perguntas são apresentados os resultados de uma pesquisa realizada em escolas estaduais e privadas de Porto Alegre, para alunos do nono ano do Ensino Fundamental e segundo ano do Ensino Médio, buscando compreender como as variáveis escolhidas contribuem para moldar as preferências educacionais e profissionais dos estudantes e identificando se há adaptação para menores níveis de aspiração quando existe um ambiente de privação. Serão estimados modelos *probit* para toda a amostra encontrada e para diferentes conjuntos amostrais, com o objetivo de compreender quais as características que mais influenciam as aspirações estudadas em diferentes contextos. Para tanto serão criados indicadores de renda, privação e autoeficácia, e as variáveis binárias que são o objeto desse estudo, as aspirações educacionais (se o aluno deseja ingressar no Ensino Superior) e aspirações

profissionais (se o aluno deseja uma profissão que está entre as 10 categorias mais altas da hierarquia de *status* ocupacional brasileira).

Sendo assim, o objetivo principal deste trabalho é identificar quais as variáveis contribuem para moldar as aspirações profissionais e educacionais dos estudantes das escolas estaduais e particulares de Porto Alegre, reconhecendo o processo de adaptação de preferências, através de um modelo *probit*. Como objetivo secundário se propõe a evidenciar as diferenças entre os impactos das variáveis em diferentes contextos, dividindo a amostra em grupos menores, de acordo com características como etapa de ensino, unidade administrativa e diferenças socioeconômicas.

O trabalho constará de cinco capítulos: i) o primeiro com a presente introdução, que apresentou o tema proposto, identificou o problema de pesquisa e os objetivos a serem alcançados; ii) o segundo com uma revisão teórica sobre a formação das preferências na economia e em outras áreas, com enfoque na autoeficácia percebida e na teoria das preferências adaptativas; iii) o terceiro trata dos dados, do desenho de pesquisa, dos indicadores criados e da metodologia empregada; iv) o quarto traz os resultados encontrados para as aspirações educacionais e profissionais; e v) o quinto é referente às considerações finais e os principais resultados.

2 ASPIRAÇÕES E PREFERÊNCIAS ADAPTADAS

Compreender o interesse pessoal desafia o pensamento econômico desde a época de Adam Smith. Mesmo antes já se procurava compreender a maneira pela qual os agentes econômicos almejavam seus objetivos. O comércio era visto como um jogo de soma zero e cada participante buscaria seus interesses tomando decisões racionais (HIRSCHMAN, 1979). Posteriormente, o pensamento clássico¹ levou a construção de um *homo economicus* de racionalidade axiomática, seus objetivos responderiam a formulações matemáticas que procuram otimizar sua satisfação. Os neoclássicos² sustentaram este postulado para explicar os fenômenos econômicos, em que o indivíduo age de acordo com seu desejo, e qualquer questão relacionada a outros fatores do comportamento humano estaria no campo da psicologia (PEARSON, 2000).

A racionalidade pode encontrar restrições mesmo dentro do que sugeriram os neoclássicos. A incerteza dos agentes econômicos, por exemplo, deriva da incompletude das informações que possuem e da limitação cognitiva de perseguir seus objetivos com as informações disponíveis. Uma forma encontrada para reduzir a incerteza é mitigar a falta de conhecimento realocando suas escolhas. Desta maneira, o indivíduo procura maximizar sua utilidade considerando a sua crença quanto às probabilidades dos eventos que possam ocorrer (DOSI; EGIDI, 1991; SIMON, 1979). Neste cenário, o indivíduo ou agente deixaria de tomar decisões racionais, pois adaptaria a sua realidade, onde sua capacidade de calcular todas as probabilidades é limitada, descartando as opções menos plausíveis dentro de seu conjunto de possibilidades. Já em realidades em que o hiato competência-dificuldade é maior devido ao aumento da complexidade informacional e da incerteza, o indivíduo tende a aderir a comportamentos já realizados, tornando-se mais previsível e menos adaptável às mudanças (HEINER, 1983).

Modernamente, a economia comportamental contestou a ideia do *homo economicus* através de evidências empíricas e experimentais, identificando a maneira pela qual o comportamento destoa do modelo neoclássico e como esse comportamento interfere no contexto econômico (MULLAINATHAN; THALER, 2000). O efeito doação, o viés do *status quo* ou a aversão à perda são fenômenos que mostram como o comportamento dos agentes

¹ Originou a primeira escola de economia moderna. Além de Adam Smith, conta com nomes como Thomas Malthus, David Ricardo, James Mill e Jean Baptiste Say (PINHO; VASCONCELLOS, 2004).

² Escola do final do século XIX que contribuiu para o desenvolvimento, dentre outros conceitos, da utilidade e do equilíbrio geral. Destacam-se William Stanley Jevons, Carl Menger, Léon Walras e Alfred Marshall (HUNT, 1989).

podem gerar assimetrias, uma vez que, por exemplo, em alguns casos os indivíduos atribuem um valor mais alto à perda de um bem do que estariam dispostos a pagar para adquiri-lo (KAHNEMAN; KNETSCH; THALER, 1991). Sendo assim, o processo de escolha não seria determinado apenas por uma função utilidade, outros fatores estão envolvidos nesse processo. No exemplo acima, os indivíduos se deixam guiar mais pela sensação de ganhos e perdas do que por metas de bem-estar (KAHNEMAN; TVERSKY, 1979).

A abordagem hedonista do processo de escolha, também tem dificuldades de encontrar os resultados ótimos em cenários onde pode haver adaptação ou aspirações em níveis diferentes. Uma melhoria no *status quo* pode ser subestimado, ou negativo, se afetado por expectativas ou comparações sociais que levem o indivíduo a crer que tal melhora foi menor do que seria potencialmente (KAHNEMAN; TVERSKY, 1984). Outra forma de adaptação é quando uma opção altamente desejada se encontra indisponível, o agente tende a optar por alternativas similares dentro do seu conjunto de opções. Neste caso, a aspiração teria um papel parecido ao das preferências utilitaristas, mas não serve apenas para buscar a melhor seleção dentro do conjunto, como também é um guia às novas alternativas (GUNEY; RICHTER; TSUR, 2018; SELTEN, 1998).

No campo da psicologia, o viés de negatividade e egoísmo atribuído ao comportamento humano também sofre críticas por parte da psicologia positiva. Este campo da psicologia investiga os potenciais, as capacidades e as motivações humanas que podem fazer as pessoas, apesar de todas as dificuldades que a maioria das pessoas possa ter, encontrar propósito, dignidade e felicidade. Ou seja, tem enfoque nas qualidades dos indivíduos, mas sem desconsiderar seu sofrimento (SHELDON; KING, 2001).

A felicidade e a satisfação podem ser entendidas como o bem-estar subjetivo (ou emocional)³ percebido, em que a avaliação do indivíduo sobre sua vida determina seu bem-estar. Não há um período de tempo determinado para que a pessoa inicie sua autoavaliação, abrange todos os aspectos da vida e seus sentimentos positivos e negativos em relação a ela (DIENER, 1984; SNYDER; LOPEZ, 2009). As evidências empíricas mostram que, para a maior parte dos contextos em que as pessoas podem se encontrar, a percepção de felicidade é acima do esperado. Tanto nas piores quanto nas melhores condições, podem-se adotar estratégias de enfrentamento, comportamento de habituação ou mudança de metas, como formas de adaptar o bem-estar (DIENER, 1994; DIENER et al., 1999; MYERS, 2000).

³ Ou seja, a satisfação com a própria vida, levando em conta a periodicidade e a frequência com que as emoções positivas e negativas estão presentes no seu dia-a-dia (SNYDER; LOPEZ, 2009).

É importante destacar que a visão de bem-estar subjetivo está associada a uma perspectiva hedônica da felicidade. Essa abordagem associa o bem-estar com a felicidade de curto-prazo, considerando as experiências de prazer e desprazer experimentadas. Dicotomicamente, a visão eudemônica da felicidade entende que nem todos os desejos produzem bem-estar quando alcançados. A construção da felicidade é determinada pelo que se aprende na vida, a avaliação subjetiva da felicidade não poderia ser considerada bem-estar (RYAN; DECI, 2001).

Quanto maior a diferença entre as aspirações relevantes e avaliação do indivíduo sobre sua qualidade de vida, menor é a sua satisfação. Entretanto, quando se passa por eventos como doenças em familiares, deterioração das condições de trabalho ou problemas financeiros, pode-se mudar o nível de aspirações de modo que o evento pareça não ter impacto no domínio da satisfação. Desta forma, as aspirações tenderiam a diminuir junto da qualidade de vida (CAMPBELL; CONVERSE; RODGERS, 1976). As aspirações e esperanças se associam a um otimismo realista, dadas as restrições do indivíduo, focando em resultados onde a probabilidade de que aconteçam seja maior, ou mesmo se sentindo realizado quando alcança outro objetivo que não o inicial. A felicidade é maior se a pessoa consegue perceber as circunstâncias da vida de maneira positiva, espera circunstâncias favoráveis no futuro e sente controle sobre seus resultados (LYUBOMIRSKY, 2001; SCHNEIDER, 2001). Sendo assim, efeitos de bem-estar tendem a ser maiores se as expectativas são menores. Um aumento na renda, por exemplo, gera maior sensação de bem-estar se a aspiração pela renda não for muito alta (HELLIWELL, 2003; SIRGY, 2018).

A construção das aspirações não é apenas o resultado das preferências individuais, elas se formam na interação do agente com o meio social. Os desejos e padrões comportamentais são definidos tanto pela experiência quanto pela observação. As pessoas mais próximas ou as mais semelhantes têm mais influência nas aspirações, uma vez que as pessoas costumam se comparar. O contexto faz a pessoa perceber se as mobilidades social e econômica são maiores ou menores, o fluxo informacional mais limitado intensifica a ação local, fazendo com que se copie e aprenda estratégias com os que pertencem ao mesmo grupo (APPADURAI, 2004).

Desta forma, em uma sociedade polarizada, em que existem poucas pessoas entre os pobres e os ricos, o fator local interfere mais acentuadamente sobre o desenvolvimento das aspirações. Particularmente para os pobres, existem dois cenários em que há poucos incentivos para elevar seus padrões: suas aspirações estarem muito perto ou muito longe do seu *status quo*. No primeiro caso os ricos não são incluídos na janela cognitiva, o pequeno hiato da aspiração com a situação atual torna os investimentos menores pela pouca esperança de melhorar e

podendo introduzir um sentimento de fatalismo. Já os que aspiram muito longe de sua realidade, têm essa diferença grande demais em relação ao seu estado atual, percebem que os custos são muito altos e desenvolvem sentimento de frustração e de inveja. Os que sofrem com muitas privações têm o horizonte com um número menor de caminhos e rotas menos flexíveis, minando sua capacidade de aspirar. Para estes, o empoderamento pode significar um aumento nesta capacidade. Diferentemente, os mais ricos têm possibilidade de pensar seu futuro com maior liberdade e realismo (RAY, 2006).

Como visto, quando falta conexão das pessoas com experiências de sucesso próximas à sua realidade, a pobreza pode ter como consequência o fracasso das aspirações, conduzindo a uma armadilha comportamental da pobreza (DALTON; GHOSAL; MANI, 2016). A experiência vicária, ou seja, o aprendizado ao observar outros pares similares, é um dos componentes que determina as crenças de autoeficácia, reguladoras das motivações, dos objetivos e das aspirações (BERNARD; DERCON; TAFFESSE, 2012).

2.1 A AUTOEFICÁCIA E AS ASPIRAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

A teoria da aprendizagem social, que faz parte da perspectiva cognitiva da teoria da personalidade, compreende que o funcionamento psicológico é melhor descrito levando-se em consideração a interação entre o comportamento, o cognitivo e o ambiente (BANDURA, 1977, 1978). No cerne da discussão sobre a aprendizagem cognitiva social está o conceito de autoeficácia percebida, que é a crença das pessoas sobre as suas capacidades para enfrentar os eventos que afetam sua vida, determinando como as pessoas sentem, pensam, se motivam e se comportam (BANDURA, 1994). O indivíduo possui um sistema de crenças na própria eficácia, que conecta cada conjunto de autoconceitos em campos diferentes de funcionamentos psicológicos, reconhecendo a diversidade de capacidades humanas. De maneira geral, a autoeficácia percebida não é uma medida de habilidades, mas sim uma medida do que passamos a acreditar quando nos encontramos sobre determinadas circunstâncias (BANDURA, 1997).

Para crianças e adolescentes, o nível das aspirações profissionais e educacionais parecem ter relação com a autoeficácia, não apenas para diferentes níveis socioeconômicos, mas também para diferentes níveis educacionais (CARROLL et al., 2009; DUDOVITZ et al., 2017; FANG, 2016; ROY; MORTON; BHATTACHARYA, 2018). O processo de aprendizagem também depende de comportamentos, pensamentos e sentimentos gerados pelos próprios alunos – aprendizagem autorregulada. A crença nas próprias capacidades de aprendizado interfere no comprometimento em tirar melhores notas, pois alunos mais autorregulados são mais resilientes, e se sentem mais autoeficazes, persistindo mesmo quando

não tiram boas notas (SCHUNK; DIBENEDETTO, 2015; ZIMMERMAN, 2000). Desenvolver a resiliência tem importante papel na liberação da pobreza, pois desenvolve o senso de que os obstáculos não são insuperáveis. Para tanto, é necessário mais que o desenvolvimento dos traços pessoais, também é preciso que existam fatores de proteção e recuperação familiar e de participação na vida comunitária (SECOMBE, 2002).

Evidências empíricas mostram que a autoeficácia não é produto do desempenho passado. Objetivos mais complicados de serem alcançados podem aumentar o senso de autoeficácia para alunos com maior rendimento escolar. Entretanto, quando não se tem a habilidade necessária a melhora nos testes de escore também requer que o aluno tenha informações comparativas em relação aos seus pares (SCHUNK, 1983a). O *feedback* positivo do desempenho e do esforço também podem contribuir para o aumento da autoeficácia e dos resultados em provas (SCHUNK, 1983b). Particularmente, a autoeficácia acadêmica mostrou ter um poder preditivo maior em relação ao desempenho passado, quando se procura medir a performance e as expectativas acadêmicas (CHEMERS; HU; GARCIA, 2001). Também se mostrou importante a crença dos pais de que podem contribuir para o desenvolvimento de seus filhos e suas aspirações acadêmicas na construção da autoeficácia acadêmica e social dos alunos, tendo o *status* socioeconômico um efeito indireto na formação das crenças e das aspirações. A autoeficácia acadêmica contribui para um melhor resultado escolar, instiga as aspirações educacionais e o interesse por carreiras que exigem um nível educacional maior (BANDURA et al., 2001).

Apesar da relação causal entre o nível de riqueza e a autoeficácia percebida não ser direta, existem implicações para a autoeficácia em ambientes de maior restrição econômica. A pobreza não apenas pode diminuir o senso de autoeficácia, como pode impedir que ele se desenvolva, comprometendo as aspirações, quando o indivíduo se encontra em uma armadilha de pobreza. Por outro lado, nutrir a autoeficácia pode ser uma maneira de ajudar a superar essa armadilha, uma vez que os indivíduos tomam decisões melhores através de uma melhora na sua resiliência psicológica (GLEWWE; ROSS; WYDICK, 2017; WUEPPER; LYBBERT, 2017). Nas situações de alto grau de privações, as pessoas superam suas dificuldades substituindo seu sofrimento por algo mais suportável, encontrando estratégias de conformismo à sua realidade, tendo como consequência a adaptação de suas preferências (SEN, 1984, 2010)

2.2 PREFERÊNCIAS ADAPTATIVAS

O termo preferência tem diversas interpretações como a ação de efetivamente escolher ou, então, de priorizar alguma coisa em detrimento de outra. Dentro de sua crítica ao pensamento racional utilitarista, Sen (1977, p. 329) discute a ambiguidade do termo preferência:

“...the normal use of the word permits the identification of preference with the concept of being better off, and at the same time it is not quite unnatural to define ‘preferred’ as ‘chosen’. I have no strong views on the ‘correct’ use of the word “preference”, and I would be satisfied as long as both uses are not simultaneously made, attempting an empirical assertion by virtue of two definitions.”

Nesse sentido, Sen salienta que a conexão entre as escolhas e o bem-estar, como tratados em modelos tradicionais, não leva em conta a moral no processo de decisão. O conceito *welfarista* de preferência mensurada pela utilidade – tanto pela escolha individual, como pela percepção pessoal da satisfação ou do desejo – é insuficiente, em especial, nas circunstâncias de desigualdade extrema. Um indivíduo em extrema privação pode entrar em conformidade com a sua situação, quando acaba apreciando as pequenas oportunidades que lhe são oferecidas, e opor-se a desejos que lhe parecem impossíveis (SEN, 2001). A “rejeição da concepção da motivação ‘relacionada à ética’” (SEN, 1999, p. 31), ou seja, a preferência sem levar em consideração princípios morais, decorre de uma abordagem que trata a racionalidade como o autointeresse, podendo conflitar com o ótimo social. Como visto no início do capítulo, o comportamento “real” não parece ser uma maximização do autointeresse, é comum as pessoas não seguirem uma estratégia egoísta (SEN, 1977, 1982, 1999).

Em Elster (1982), a adaptação de preferências é apresentada com um questionamento sobre a eficiência dos gostos pessoais como critério de justiça e escolha social. Uma crítica ao processo de tomada de decisão utilitarista, ilustrada pelo comportamento da raposa na fábula de La Fontaine:

“A certain Gascon, some say Norman Fox, famished with want, high on an arbour spies some grapes that seemed ripe in his eyes, in skins dyed with a vermeil stain. gladly the rogue had sucked them, but in vain, the height his effort mocks. So, as he could not reach this vine, ‘They’re sour’, he cried, ‘and only fit for swine’. Was it not better said than to repine?”⁴

Na fábula, a raposa passa por um processo de formação de preferências adaptativas quando muda sua opinião sobre as uvas. Ao encontrar as uvas, a raposa vê a possibilidade de ganho de bem-estar, já que está “morta de fome”. Entretanto, ao se ver impossibilitada de pegá-las, a raposa trata as uvas como algo que não vale mais seu esforço, e o ganho que ela percebia em um primeiro momento não existe mais. Essa decisão não é tomada de maneira intencional,

⁴ <http://www.la-fontaine-ch-thierry.net/threewolfswan.htm>

se forma por um mecanismo causal sem relevância para a racionalidade. Esse processo se diferencia das preferências que são alteradas intencionalmente, que possuem caráter racional (BRUCKNER, 2009).

Para Coulburn (2011) as preferências adaptativas seriam o caso em que a independência estaria comprometida por uma “influência encoberta”. É a situação na qual as preferências não seriam percebidas pelo indivíduo, como o efeito causado por uma propaganda subliminar, onde o desejo por tal produto não tem motivo aparente para endossar tal vontade. Nesse caso a pessoa pode buscar razões alternativas e independentes para a aspiração ou repudiar o desejo por reconhecer que foi induzida. Como a influência encoberta viola a independência, também compromete a autonomia, assim ela pode explicar os males da adaptação de preferências (TERLAZZO, 2015).

Para a autonomia das pessoas, a libertação das preferências adaptadas pode significar algo bom, ao mesmo tempo que pode significar uma perda em termos de bem-estar. Isso porque certos indivíduos podem ter elevados níveis de autonomia, mas níveis maiores de frustração, enquanto outros estão adaptados e com menores níveis de frustração (TESCHL; COMIM, 2005). Dessa forma, diferentemente do utilitarismo, alguma frustração pode ser bom, se for parte indispensável da autonomia (ELSTER, 1982). No caso de desejos irrealistas, como alguém de baixa estatura querer jogar basquete, são exemplos de que a mudança de preferência pode ser algo bom. Nesse caso, entretanto, a autonomia é limitada devido ao indivíduo querer fazer, mas não ter liberdade para tanto, logo essa estrutura de preferência não é mudada pela formação de preferências adaptativas. Os casos de interesse de Elster são diferentes, estão relacionados a como as pessoas, que por determinadas circunstâncias, não desejam algo que todos os seres humanos tem direito de ter (NUSSBAUM, 2000, p. 138).

A abordagem das capacitações⁵ permite a avaliação subjetiva, os direitos individuais e outras formas de informação. As liberdades substantivas, ocasionadas pelo aumento das capacitações, permitem que os efeitos da adaptação de preferências sejam diminuídos na criação de valores e desejos nas pessoas (TESCHL; COMIM, 2005). É possível, então, escolher preferências adicionando informações, ou retirar as que tem elementos sádicos ou maliciosos. Entretanto, preferências adaptativas não são apenas uma carência de informações, não sendo facilmente mudadas em uma sociedade inteira, pois é difícil que os indivíduos percebam as

⁵ Essa abordagem entende cada pessoa como um fim e que as sociedades devem proporcionar as oportunidades (liberdades substantivas) para que as pessoas desenvolvam suas capacitações (NUSSBAUM, 2011). O termo capacitações é uma tradução do termo *capabilities*, que é a junção das palavras *capacitation* e *abilities*. A capacitação é a liberdade substantiva que permite a combinação de funcionamentos. Os funcionamentos são tudo aquilo que os indivíduos valorizam para se fazer ou se ter (SEN, 2010).

preferências que representam uma adaptação para um estado das coisas injusto ou indevidamente hierarquizado (NUSSBAUM, 2011).

As condições econômicas, sociais e políticas combinadas com o desenvolvimento das capacitações individuais que permitem as pessoas exercerem seus funcionamentos de valor. Quando se cria um ambiente de oportunidades de escolha, mas não se promove o desenvolvimento educacional, as liberdades individuais são limitadas. Olhar a educação por meio das capacitações, permite que percebamos o *gap* socioemocional e o problema da adaptação de preferências. Então, não se deve avaliar o bem-estar dos estudantes apenas pelos atributos que a escolaridade lhe proporciona, mas também pelos seus funcionamentos realizados – no contexto da educação, o que o aluno realmente consegue realizar com a escolaridade. Seu conjunto de capacitações é representado por sua liberdade para escolher entre combinações alternativas de funcionamentos (KELLY, 2012). No contexto das habilidades socioemocionais, as formações do pensamento crítico e da reflexividade são estimuladas pelo aprendizado, em especial de matérias como as artes e as ciências humanas⁶ (NUSSBAUM, 2010). A visão mais ampla das capacitações permite compreender que há muito mais a ser observado na educação do que resultados em testes de escore. Cunha e Heckman (2007) mostram em seu estudo que o desenvolvimento de habilidades não-cognitivas favorece o indivíduo tanto no âmbito socioeconômico quanto no escolar (ou, mais genericamente, na dimensão cognitiva). A educação incorpora valores nos seres humanos capazes de moldar as preferências, no sentido de tornar os indivíduos mais bem informados, com melhores valores éticos, capazes de perceber o “verdadeiro” bem-estar (NUSSBAUM, 2000).

Assim como a educação, a aspiração é um processo que depende das habilidades socioemocionais. A desigualdade das relações de poder pode constranger o indivíduo e o levar a moldar suas preferências para atender às expectativas do que percebe como normal. Para estabelecer os objetivos que se quer para sua vida, é necessário um mínimo de capacitações básicas que permitam que se imagine um futuro e se exerça a razão prática (HART, 2016). Dentro de sua lista de capacitações centrais, Nussbaum (2011) define a razão prática como uma capacitação que torna o indivíduo capaz de planejar a sua própria vida, o que requer importantes habilidades cognitivas e não-cognitivas desenvolvidas no ambiente escolar, como a racionalidade e a capacidade de refletir.

⁶ Nussbaum considera que essas matérias também contribuem ao desenvolvimento de outras habilidades de caráter não cognitivo, como a amabilidade e a imaginação. O desenvolvimento de habilidades desse tipo é fundamental ao desenvolvimento da democracia.

3 DADOS E METODOLOGIA

Para responder as questões de pesquisa e os objetivos dessa pesquisa, os dados utilizados foram obtidos através de coleta primária a partir da aplicação de 3.723 questionários (ver instrumento de coleta no Anexo A) em alunos do nono ano do Ensino Fundamental e segundo ano do Ensino Médio, em 32 escolas, sendo 19 estaduais e 13 privadas da cidade de Porto Alegre. O questionário foi organizado em duas partes, a primeira coleta informações com o objetivo de estimar a autoeficácia e as preferências adaptadas, e a segunda é composta por questões relacionadas ao perfil socioeconômico e familiar dos alunos.

3.1 DADOS

O instrumento foi construído com base em diferentes questionários e questões elaboradas e já validadas por outros pesquisadores. Para mensurar a autoeficácia, foi escolhido o *Self-Efficacy Questionnaire for Children* (SEQ-C) (MURIS, 2001), formado por 21 questões⁷. Esse questionário possui questões formuladas com o objetivo de captar três dimensões de autoeficácia – acadêmica, social e emocional. Foi utilizada a tradução de Santos & Primi (2014) presente em Paciência (2016). O questionário também conta com questões inspiradas na tese de Gomez (2014), que tem por finalidade identificar a autoeficácia profissional, mas que nesse trabalho foi utilizado na criação de dois indicadores de privação relativa, inspirado nos trabalhos de Halleröd (2006) e Main & Bradshaw (2012). Também constam questões sobre aspirações educacionais adaptadas de Barbour & Llanes (2009) e mais duas sobre as profissões dos pais ou responsáveis. Quanto ao perfil socioeconômico e familiar dos alunos, foram selecionadas questões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e outras formuladas pelos pesquisadores.

Para realização da pesquisa, o projeto, questionário e respectivos termos de consentimento e assentimento foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS⁸. Além disso, foi necessário obter autorização junto à Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul para acesso às Escolas⁹. Depois de obtidas as devidas aprovações e autorização, foi realizada uma aplicação piloto em uma escola estadual fora da amostra, no mês de abril. A partir desse piloto, foram efetuados pequenos ajustes no questionário em itens em que os alunos encontram alguma dificuldade de interpretação.

⁷ O instrumento original é composto por 24 questões, mas é proposto que se retirem três itens por não possuírem propriedades aceitáveis (MURIS, 2001, 2002).

⁸ Ver Anexo B.

⁹ Ver Anexo C.

A amostra foi definida de acordo com o número total de matrículas em 2017¹⁰ no oitavo ano do Ensino Fundamental e no primeiro ano do Ensino Médio¹¹ que são os potenciais alunos para estarem matriculados nas series pesquisadas em 2018. A amostra foi calculada buscando garantir a representatividade dos diferentes níveis de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), sendo, assim, é representativa de cada Unidade de Desenvolvimento Humano (UDH) de 2010¹². A classificação do IDHM considera valores abaixo de 0,500 como muito baixos, de 0,500 até 0,599 como baixos, de 0,600 até 0,699 como médios, de 0,700 até 0,799 como altos e de 0,800 para cima como muito altos. Porto Alegre possui 307 escolas que possuíam, em 2017, matrículas em pelo menos uma das séries, sendo 221 estaduais e 86 privadas, majoritariamente localizadas em regiões de IDHM muito alto. A cidade não possui nenhuma região de IDHM muito baixo. A Tabela 1 mostra a distribuição das matrículas de acordo com os critérios selecionados.

Tabela 1 - Matrículas das escolas estaduais e privadas por IDHM, para o oitavo ano do Ensino Fundamental e o primeiro ano do Ensino Médio em 2017

	IDHM	8º EF	1º EM	Matrículas
Estadual	Muito Baixo	0	0	0
	Baixo	0	0	0
	Médio	874	948	1.822
	Alto	1.933	2.488	4.421
	Muito alto	5.950	10.089	16.039
	Privada	Muito Baixo	0	0
Privada	Baixo	0	125	125
	Médio	238	146	384
	Alto	326	223	549
	Muito alto	4.052	3.561	7.586
	TOTAL		13.346	17.580

Fonte: Censo Escolar 2017 e Atlas de Desenvolvimento Humano 2010.

O cálculo amostral considerou as etapas de ensino e o tipo de dependência administrativa da escola. Como critério utilizou-se um erro amostral de 5% e nível de confiança

¹⁰ Dados do Censo Escolar de 2017.

¹¹ Inicialmente foram escolhidas as etapas finais de ensino por estarem mais próximos de períodos críticos em que tem que decidir sobre seu futuro. Entretanto o ano de 2018 foi incomum, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em 2006, fez com que muitas escolas privadas abrissem poucas ou nenhuma turma de terceiro ano do Ensino Médio, já que a maior parte iniciou esse processo em 2008. Por esse motivo optou-se pelo segundo ano do Ensino Médio.

¹² Dados do Atlas de Desenvolvimento Humano 2010.

de 95%. Também foi respeitado o mínimo necessário para realizar a análise fatorial do SEQ-C em cada par de etapa de ensino e dependência administrativa, 10 alunos por questionário (HAIR JR. et al., 2009), totalizando 210 estudantes. Na Tabela 2 é apresentada a amostra calculada e a distribuição proporcional com base no IDHM visto na Tabela 1. Foram selecionadas escolas para cada faixa de IDHM de maneira a preencher o número mínimo da amostra.

Tabela 2 - Desenho Amostral para as escolas estaduais e privadas por IDHM, para o nono ano do Ensino Fundamental e o segundo ano do Ensino Médio

	IDHM	9º EF	2º EM	Amostra mínima
Estadual	Muito Baixo	0	0	0
	Baixo	0	0	0
	Médio	37	26	63
	Alto	82	69	151
	Muito Alto	251	279	530
Privada	Muito Baixo	0	0	0
	Baixo	0	11	11
	Médio	18	13	31
	Alto	25	19	44
	Muito Alto	311	308	619
TOTAL		724	725	1.449

Fonte: Censo Escolar 2017 e Atlas de Desenvolvimento Humano 2010.

Para a coleta dos dados, foi realizado contato telefônico com as escolas para realizar o agendamento da aplicação. A aplicação dos questionários foi realizada pelos pesquisadores e por uma equipe de 12 voluntários que se deslocaram até as unidades de ensino. Todos os voluntários foram previamente instruídos quanto à apresentação aos alunos, explicando o motivo da pesquisa, a não obrigatoriedade de participação e os riscos envolvidos, conforme os termos, recolhimento das assinaturas e entrega dos questionários. O tempo de duração da aplicação, da apresentação até o último aluno da sala entregar seu questionário, foi, em média de 30 minutos. Os aplicadores ficaram à disposição, durante todo o período, para orientar e esclarecer dúvidas dos alunos quando necessário. O período de aplicação iniciou em abril e se estendeu até setembro, em decorrência da greve dos caminhoneiros e das férias escolares.

A tabulação dos dados contou com uma equipe de seis voluntários. Estes utilizaram planilha Excel previamente preparada pelo pesquisador e foram instruídos a usar a numeração pré-definida no instrumento para as questões objetivas e a manter a redação original nas

discursivas. Finalizada a etapa da tabulação dos questionários, as bases foram unidas e revisadas pelo pesquisador. Além disso, as questões referentes as profissões foram renomeadas de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), e foram verificados os questionários que apresentaram algum erro de digitação. No total foram 109 instrumentos que necessitaram ajustes, representando 2,93% da amostra. Foram descartados nove questionários com problemas de preenchimento ou rasurados. Posteriormente, os dados faltantes foram substituídos pela moda para as variáveis binárias e categóricas, e pela média para as demais. Nenhuma questão teve mais de 2% de valores faltantes.

A amostra analisada é composta por 3.714 jovens entre 13 e 20 anos (2003 mulheres e 1711 homens), média de 15,67 anos (D.P. = 1,27), sendo 1.736 do nono ano do Ensino Fundamental e 1.978 do segundo ano do Ensino Médio, conforme a Tabela 3. Destes, a maioria se declarou branco (2.408), seguido dos autodeclarados pardos (708), pretos (491), indígenas (65) e amarelos (42).

Tabela 3 - Características da amostra

		Número de alunos	% na amostra
Rede de Ensino	Estadual	1888	50,8
	Privada	1826	49,2
Sexo	Feminino	2003	53,9
	Masculino	1711	46,1
Série	Nono ano do Ensino Fundamental	1736	46,7
	Segundo Ano do Ensino Médio	1978	53,3
Cor	Autodeclarado branco	2408	64,8
	Autodeclarado pardo	708	19,1
	Autodeclarado preto	491	13,2
	Autodeclarado amarelo	42	1,1
	Autodeclarado indígena	65	1,8

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os itens dos questionários foram recodificados em variáveis *dummy* ou ordinais. As próximas seções tratarão dos modelos estimados, das variáveis utilizadas, dos indicadores construídos e das estatísticas descritivas.

3.2 METODOLOGIA

Para cumprir os objetivos do trabalho serão estimados modelos explicativos das preferências educacionais e profissionais dos estudantes de nono ano do Ensino Fundamental e segundo ano do Ensino Médio. Para isso, serão utilizadas como variáveis predictoras itens que

compõe o questionário aplicados referentes ao gênero, ao critério étnico-racial, à renda, à família, aos interesses, às expectativas, aos incentivos, bem como às autoeficácias acadêmica, emocional e social.

As variáveis centrais (*proxy*) para aspirações educacionais e profissionais são: as aspirações ao Ensino Superior e os 10 primeiros níveis da hierarquia de status profissional. A variável dependente é, então, de natureza binária (1 para os alunos que aspiram o Ensino Superior e alto status profissional, e 0 para os que não aspiram). Para este tipo de regressão pode-se valer de um modelo de probabilidade linear, que é uma regressão múltipla aplicada a uma variável dicotômica. Entretanto, esse tipo de modelo pode apresentar problemas como não normalidade e heterocedasticidade dos resíduos, as estimativas podem resultar em valores fora dos limites da variável binária (0 e 1) e, de maneira geral, os valores do coeficiente de determinação (R^2) são baixos (GUJARATI, 2006; WOOLDRIDGE, 2014).

Alternativamente podemos utilizar modelos que assumam a forma da função de distribuição acumulada (FDA), de forma que os valores estimados para a variável dependente fiquem entre 0 e 1. Usualmente se utilizam as FDA logística, em modelos *logit*, e normal, em modelos *probit* (ou *normit*). O modelo de resposta binária para as aspirações educacionais e profissionais pode ser definido conforme a equação:

$$P(Y = 1|X) = F(\beta_0 + \beta X) \quad (1)$$

em que Y é a variável binária dependente que assume valor 1 quando o aluno aspira o Ensino Superior no modelo de aspirações educacionais ou a uma das 10 maiores categorias da hierarquia de *status* ocupacional no modelo de aspirações profissionais, e 0 quando não aspira, β_0 é o intercepto, β é um vetor de parâmetros a ser estimado, X é um vetor de variáveis explicativas e F é uma FDA.

Para o modelo *logit* a função F assume a forma da função logística:

$$F(\beta_0 + \beta X) = \frac{e^{\beta_0 + \beta X}}{1 + e^{\beta_0 + \beta X}} \quad (2)$$

Já para o modelo *probit*, F é a função de distribuição cumulativa normal padrão:

$$F(\beta_0 + \beta X) = \int_{-\infty}^{\beta_0 + \beta X} \frac{1}{\sqrt{2\pi}} e^{-(\beta_0 + \beta X)^2/2} \quad (3)$$

Na prática, não há motivos para determinar qual modelo é melhor. Entretanto, conforme o Teorema Central do Limite, para amostras muito grandes a distribuição amostral se aproxima de uma distribuição normal (MORETTIN, 2010). Por esse motivo se optou por modelos *probit*, testando 28 variáveis, adicionadas por etapas e em grupos, tanto para as aspirações educacionais quanto para as aspirações profissionais, com o objetivo de encontrar

um modelo final baseado nas hipóteses teóricas. Também serão rodados modelos para as amostras de nono ano do Ensino Fundamental e segundo ano do Ensino Médio, para as escolas estaduais e privadas e para diferentes critérios socioeconômicos, separadamente.

3.3 VARIÁVEIS UTILIZADAS NOS MODELOS

Todas as variáveis dos modelos foram retiradas do questionário aplicado nas escolas de Porto Alegre. O Quadro 1 apresenta as variáveis utilizadas nos modelos testados, agrupadas conforme foram sendo utilizadas. O primeiro grupo são as variáveis dependentes já mencionadas. No segundo grupo estão as variáveis controle e, na sequência, itens que levam em consideração a trajetória do aluno. Também foram utilizadas a *proxy* para a renda per capita familiar, os índices de privação e os escores de autoeficácia estimados conforme mencionado nesse capítulo na seção anterior. Outras variáveis de interesse são as relacionadas: i) à família do aluno; ii) aos incentivos que recebe em relação ao estudo e a seu futuro; iii) à preferência e frequência por estudos e a leitura; iv) o tempo gasto com trabalhos domésticos; e v) às suas expectativas acadêmicas e profissionais.

Quadro 1 - Descrição das variáveis utilizadas

Variável	Descrição	Tipo	Valores
asp_ES	Aspira Ensino Superior		
asp_Status	Aspira entre as 10 primeiras categorias na hierarquia de Status		
masculino	É do sexo masculino	<i>Dummy</i>	0 - Não 1 - Sim
branco_amarelo	É autodeclarado branco ou amarelo		
educ_infantil	Começou a estudar na Educação Infantil		
reprovou	Já foi reprovado	Ordinal	0 - Não 1 - Uma vez 2 - Duas vezes ou mais
ISE_10pc	Índice socioeconômico do aluno per capita		-
ORD	Índice de privação relativa objetiva (OR-Dindex)	Quantitativa	
SRD	Índice de privação relativa subjetiva (SR-Dindex)		-
bolsa_familia	Alguém que mora com o aluno recebe Bolsa Família	<i>Dummy</i>	0 - Não 1 - Sim
AE_aca	Autoeficácia acadêmica		
AE_emo	Autoeficácia emocional	Quantitativa	-
AE_soc	Autoeficácia social		
mora_mae_resp	Mora com a mãe ou mulher responsável	<i>Dummy</i>	0 - Não 1 - Sim
mora_pai_resp	Mora com o pai ou homem responsável		
esc_mae	Escolaridade da mãe	Ordinal	0 - Não sabe ou não informou 1 - Nunca estudou ou não completou a 4ª série 2 - Completou 4ª série, mas não completou a 8ª série 3 - Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio
esc_pai	Escolaridade do pai		4 - Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade 5 - Completou a Faculdade
status_mae	Profissão da mãe ou mulher responsável está entre as 10 primeiras categorias da hierarquia de <i>status</i>	<i>Dummy</i>	0 - Não 1 - Sim

status_pai	Profissão do pai ou homem responsável está entre as 10 primeiras categorias da hierarquia de <i>status</i>		
asp_st_pm	Profissão aspirada é do mesmo subgrupo da CBO da profissão de um dos pais	<i>Dummy</i>	0 - Não 1 - Sim
ajuda_decidir	Acha que tem ajuda para decidir sobre o futuro		
incentivo_pais_ler	Pais incentivam a ler		
incentivo_professores	Professores elogiam ou dão parabéns quando tira boas notas	Ordinal	0 - Nunca ou quase nunca 1 - De vez em quando 2 - Sempre ou quase sempre
import_estudar	Acha importante estudar para conseguir a profissão que quer	<i>Dummy</i>	0 - Não 1 - Sim
frequencia_estuda	Horas que estuda fora do horário de aula		0 - Não estuda 1 - Até duas horas 2 - De duas a três horas 3 - Mais de três horas
trabalho_domestico	Horas gastas fazendo trabalhos domésticos em dia de aula	Ordinal	0 - Não faz 1 - 1 hora ou menos 2 - 2 horas 3 - 3 horas 4 - 4 horas ou mais
capaz_faculdade3	Acha que será capaz de entrar na faculdade		0 - Não 0,5 - Talvez 1 - Não
escolhe_trabalho	Acha que vai ter o trabalho que escolher	<i>Dummy</i>	0 - Não 1 - Sim

Fonte: Elaborado pelo autor.

Uma variável de interesse a ser analisada é a aspiração profissional dos alunos. Para diferenciar os níveis de aspiração foram utilizados os resultados do trabalho de Salata (2016), que criou uma hierarquia de status profissional a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013. O autor adota a abordagem weberiana, em que as desigualdades sociais podem se estruturar pelo *status* e os relacionamentos mais íntimos tendem a acontecer entre pessoas na mesma posição hierárquica. Salata (2016) classifica, utilizando a CBO, 36 categorias ocupacionais para os chefes de famílias e seus cônjuges, e através de Escalonamento Multidimensional foi possível ordenar os status dessas categorias e estimar seus escores.

As profissões que os alunos indicaram que gostariam de seguir e as profissões de seus pais e responsáveis foram classificadas com a numeração da CBO e receberam o escore correspondente a categoria que se encontram na hierarquia de *status* do Brasil. Conforme apresentado na Tabela 4, mais de 50% dos estudantes aspiraram entre as 4 categorias mais altas, já no estudo da PNAD a metade da população só foi alcançada no acumulado das 25 primeiras categorias. As ocupações mais desejadas são as relacionadas as ciências biológicas, da saúde e afins, seguidas das relacionadas com as ciências exatas e engenharias.

Tabela 4 - Posição na hierarquia de status e percentuais de indivíduos na PNAD 2013, de aspirações de alunos e profissões de mães e de pais conforme as categorias ocupacionais

Posição	Categoria ocupacional	% PNAD 2013	% aspiração dos alunos	% profissão mães	% profissão pais
1	Profissionais das ciências jurídicas	0,73%	8,75%	2,53%	3,47%
2	Profissionais das ciências exatas, física, engenharia e afins	1,03%	13,65%	1,75%	5,17%
3	Membros superiores e dirigentes do poder público	0,29%	1,67%	0,24%	0,32%
4	Profissionais das ciências biológicas, da saúde e afins	1,34%	28,43%	7,49%	3,74%
5	Profissionais das ciências sociais e humanas	1,47%	10,18%	6,97%	5,30%
6	Militares das forças armadas	0,36%	3,72%	0,08%	1,45%
7	Gerentes de áreas de apoio	1,30%	0,00%	1,51%	1,40%
8	Dirigentes de empresas e organizações	1,30%	1,99%	2,93%	6,41%
9	Policiais e bombeiros	0,54%	0,48%	0,00%	0,00%
10	Profissionais do ensino	3,57%	3,31%	2,58%	1,21%
11	Técnicos de nível médio nos serviços culturais, da comunicação e desportos	0,48%	5,47%	0,27%	0,35%
12	Técnicos de nível médio nas ciências administrativas	2,44%	1,72%	3,42%	6,00%
13	Técnicos de nível médio em serviços de transportes	0,08%	0,00%	0,08%	0,16%
14	Gerentes de produção e operação	2,21%	0,48%	2,67%	3,23%
15	Técnicos de nível médio das ciências físicas, químicas, engenharia e afins	1,73%	3,96%	0,13%	2,40%
16	Professores leigos e de nível médio	0,88%	1,05%	5,41%	0,89%
17	Escriturários	6,83%	0,32%	0,00%	0,00%

18	Comunicadores, artistas e religiosos	1,01%	11,17%	1,40%	1,24%
19	Trabalhadores da fabricação/instalação eletroeletrônica, de aparelhos de precisão e afins	0,41%	0,03%	4,98%	5,14%
20	Técnicos de nível médio das ciências biológicas, da saúde e afins	1,19%	0,62%	5,28%	1,13%
21	Trabalhadores de atendimento ao público	3,28%	0,00%	4,20%	0,35%
22	Vendedores e prestadores de serviços do comércio	7,76%	0,08%	4,47%	3,63%
23	Trabalhadores do setor de manutenção, conservação e reparação	2,48%	0,70%	0,05%	3,55%
24	Trabalhadores de funções transversais na indústria	5,64%	0,19%	0,38%	6,49%
25	Trabalhadores da indústria de transformação de metais e de compósitos	2,10%	0,03%	0,11%	1,80%
26	Trabalhadores dos serviços de proteção e segurança	2,21%	0,43%	0,86%	5,76%
27	Trabalhadores das indústrias têxteis, da madeira, mobiliário etc.	3,40%	0,00%	1,00%	1,37%
28	Trabalhadores dos serviços de saúde e cuidados pessoais	3,37%	0,43%	6,00%	0,92%
29	Catadores, entregadores e outros trabalhadores dos serviços	1,66%	0,11%	0,22%	0,83%
30	Trabalhadores das indústrias de processos contínuos e outras indústrias	1,97%	0,08%	0,70%	1,37%
31	Trabalhadores da indústria extrativa e da construção civil	8,57%	0,05%	0,05%	3,58%
32	Vendedores a domicílios, em quiosques/barracas e ambulantes	1,75%	0,03%	0,19%	0,08%
33	Produtores rurais	3,70%	0,03%	0,03%	0,24%
34	Trabalhadores dos serviços de transporte, turismo, alimentação, hotelaria e afins	6,88%	0,78%	6,81%	3,07%
35	Trabalhadores rurais, pescadores, caçadores e extrativistas	10,60%	0,05%	0,05%	0,30%
36	Trabalhadores nos serviços domésticos em geral	5,44%	0,00%	7,57%	0,70%

Fonte: Salata (2016), adaptado pelo autor.

A partir desses dados, foram criadas três variáveis *dummies* que tem valor 1 para os alunos que aspiram profissões dentro das 10 primeiras categorias ocupacionais e para pais e

mães que trabalham em atividades dentro dessas categorias, e zero para todas as outras. Também foi elaborada outra variável binária que identifica se o aluno aspira no mesmo subgrupo da CBO que, pelo menos um dos pais, com o objetivo de identificar se os alunos aspiram profissões similares as áreas que trabalham seus pais. A próxima seção tratará dos indicadores de renda, privação relativa e autoeficácia.

3.4 CONSTRUÇÃO DE INDICADORES

3.4.1 Nível Socioeconômico dos Alunos

Para compreender o nível socioeconômico dos alunos foi criada uma *proxy* para a renda familiar que utilizou parte do questionário que coletou informações idênticas às do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), onde o aluno indicou quantos bens possuía em casa, em uma escala de zero, quando não possuía o item, até três, quando tinha três itens ou mais. Na Tabela 5 podemos ver que os alunos, em média, possuem pelo menos um bem de cada questão. O número de automóveis e de banheiros apresentam a maior variabilidade da amostra, enquanto a quantidade de máquinas de lavar roupas variou pouco.

Tabela 5 - Estatísticas descritivas dos itens que compõe o indicador socioeconômico dos alunos

Quantos dos itens abaixo têm na sua casa?	Média	Desvio
Televisão.	2,35	0,73
Geladeira.	1,27	0,52
Máquina de lavar roupa (não é tanquinho).	1,05	0,32
Automóvel (carro/moto).	1,21	0,85
Banheiro.	1,73	0,81
Quartos para dormir.	2,51	0,58

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foi então realizada uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) dos itens, utilizando o método de rotação *Varimax*. O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi de 0,766, indicando uma boa adequação da amostra para a AFE, e o teste de esfericidade de Bartlett foi significativo, ou seja, existem correlações suficientes entre as variáveis. O alfa de Cronbach da escala foi de 0,683, indicando um bom valor para validação interna (HAIR JR. et al., 2009). O critério de Kaiser para reter fatores com autovalor maior que um, sugeriu a extração de apenas um fator que explica 39,37% da variância total. Os escores padronizados do fator foram transformados

em um índice socioeconômico (ISE) em que o menor valor do fator foi igualado a zero e o maior a 10, pela seguinte fórmula:

$$ISE_{10} = 10 * \frac{ISE \text{ Padronizado} - (-3,121869)}{3,395065 - (-3,121869)} \quad (4)$$

No Quadro 2 podemos verificar a composição média de bens de cada lar, de acordo com a classificação estimada para o ISE₁₀. Quanto mais alto for o valor do indicador, mais bens o aluno possui em casa. Os estudantes que estão na faixa de 0 a 1 do indicador têm, em média, um lar com um quarto, um banheiro, uma televisão e uma geladeira. Já os com escores entre 8 e 10 possuem, em média, duas máquinas de lavar e três ou mais dos outros itens. A maior parte dos alunos mora em uma casa com duas televisões, uma geladeira, uma máquina de lavar, um automóvel, dois banheiros e três quartos.

Quadro 2 - Composição do lar de acordo com o índice socioeconômico

Descrição	%
De 0 a 1 – Lar com uma televisão, uma geladeira, não possui máquina de lavar e nem automóvel. A casa possui um quarto para dormir e um banheiro.	0,3%
Acima de 1 até 2 – Como o anterior, mas possui máquina de lavar.	1,4%
Acima de 2 até 3 – Possui duas televisões e a casa tem dois quartos.	12,8%
Acima de 3 até 4 – Como o anterior, mas possui um automóvel.	19,6%
Acima de 4 até 5 – A casa possui três quartos e dois banheiros.	23,7%
Acima de 5 até 6 – Possui três televisões e dois banheiros na casa.	20,0%
Acima de 6 até 8 – Tem duas geladeiras e três banheiros.	20,9%
Acima de 8 até 10 – Possui três geladeiras, duas máquinas de lavar e três automóveis.	1,4%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, o índice foi dividido pelo número de pessoas da casa, de modo a se obter uma *proxy* para a renda per capita do domicílio e melhor identificar o *status* socioeconômico do aluno. A informação do número de moradores da residência foi extraída da questão 16 da parte do questionário que coletava informações socioeconômicas do aluno, utilizando-se os seguintes valores: i) 2 para “Moro sozinho(a) ou com mais 1 pessoa”; ii) 3 para “Moro com mais 2

peessoas”; iii) 4 para “Moro com mais 3 pessoas”; iv) 4,5 para “Moro com mais 4 ou 5 pessoas”; v) 7 para “Moro com mais 6 a 8 pessoas”; e vi) 8 para “Moro com mais do que 8 pessoas”.

3.4.2 Autoeficácia

A autoeficácia foi estimada à partir das questões do *Self-Efficacy Questionnaire for Children* SEQ-C, conforme a metodologia descrita em Muris (2001, 2002), que encontra três dimensões: acadêmica, social e emocional. Foram utilizadas as questões de 4 a 24 da primeira parte do questionário para estimar estas três dimensões da autoeficácia via AFE. Diferentemente da AFE da *proxy* para a renda, o método de rotação foi o *Oblimin* direto, pois se espera que os fatores sejam correlacionados entre si (DAMÁSIO, 2012), e se fixou a extração de três fatores, que explicam 42,17% da variância total, apesar do critério de Kaiser sugerir que se extraíssem cinco. A adequação da amostra para a AFE foi ótima, apresentando o teste de KMO no valor de 0,845, e teste de esfericidade de Bartlett mostrou que existiam correlações entre as variáveis que permitiam continuar a análise. A Tabela 6 mostra a matriz de componentes rotacionada, mostrando as questões que compõem cada fator (dimensão). O alfa de Cronbach para as escalas dos fatores foi sempre maior que 0,7.

Tabela 6 - Matriz de componente rotacionada da Autoeficácia

Avalie na escala abaixo o quanto você consegue:	Emocional*	Acadêmica*	Social*
Evitar ficar nervoso(a)	0,745	-	-
Controlar seus sentimentos.	0,724	-	-
Evitar pensamentos desagradáveis.	0,719	-	-
Se reanimar quando algo desagradável acontece.	0,699	-	-
Se acalmar depois de ficar muito assustado(a)	0,697	-	-
Ter com você mesmo uma conversa de automotivação quando se sente para baixo.	0,427	-	-
Não se preocupar com coisas que possam acontecer.	-	-	-
Deixar seus pais satisfeitos com seu desempenho na escola.	-	0,706	-
Ir bem em uma prova.	-	0,686	-
Prestar atenção nas aulas.	-	0,675	-
Terminar todo seu dever de casa.	-	0,644	-
Passar de ano sem dependência.	-	0,637	-
Estudar um texto para uma prova.	-	0,620	-
Estudar mesmo tendo outras coisas interessantes para fazer.	-	0,619	-
Se tornar amigo(a) de outros jovens.	-	-	0,753

Bater um papo com uma pessoa desconhecida.	-	-	0,710
Permanecer amigo(a) de outros jovens.	-	-	0,631
Expressar suas opiniões quando outros colegas discordam de você.	-	-	0,567
Contar uma coisa engraçada para um grupo de colegas.	-	-	0,562
Dizer a outros jovens que eles estão fazendo algo que você não gosta.	-	-	0,519
Trabalhar em harmonia com seus colegas.	-	-	0,487

*Foram suprimidos valores inferiores a 0,4 e substituídos por -.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No componente emocional, as questões de maior peso foram: “evitar ficar nervoso”, “controlar seus sentimentos” e “evitar pensamentos desagradáveis”. O fator acadêmico foi dominado por “deixar os pais satisfeitos com seu desempenho na escola”, enquanto o social teve maior influência de “se tornar amigo(a) de outros jovens” e “bater papo com uma pessoa desconhecida”. Apenas uma questão teve valor abaixo de 0,4, “não se preocupar com coisas que possam acontecer”. Entretanto teve maior peso no fator emocional, como já era esperado.

3.4.3 Índices de Privação Relativa Objetiva e Subjetiva

A pobreza relativa, na perspectiva da renda, pode também ser entendida como a falta de bens socialmente percebidos como importantes. Essa abordagem entende que as pessoas avaliam sua situação de pobreza com base nas condições em que vivem, ou seja, a autopercepção em relação aos padrões de consumo atuais da sociedade (MACK; LANSLEY, 1985; TOWNSEND, 1979). O termo “privação relativa” designa o sentimento em relação à privação, como ressentimento ou insatisfação com a sua situação, e não é apenas uma função do *status* objetivo do indivíduo (CROSBY, 1979). Sendo assim, a privação relativa pode ser vista de uma maneira objetiva, em que as pessoas não têm determinado bem por não ter condições de compra-lo, ou subjetiva, quando simplesmente não se deseja determinado bem. A primeira retrata o sentimento da falta de bens percebida pelos indivíduos em relação ao resto da sociedade, a segunda é fruto das percepções que os indivíduos têm quando se comparam aos que estão no seu mesmo grupo de referência (RUNCIMAN, 1966).

Halleröd (2006) usa dados da Suécia de 1998, extraídos do *Survey of Living Conditions*, para criar um indicador de privação relativa objetiva (*O-RDindex*) e outro de privação relativa subjetiva (*S-RDindex*). O instrumento é composto por 37 itens de consumo em que os

respondentes deveriam marcar para cada bem se já o possuíam (*have*), não desejaria tê-lo (*do not want*) ou gostaria de possuí-lo, mas não tinha condições (*cannot afford*)¹³.

No presente trabalho, foram escolhidos e adaptados alguns itens do trabalho supracitado e do estudo de Main & Bradshaw (2012), que constrói uma escala de privação para crianças. A Tabela 7 apresenta os itens utilizados no questionário aplicado em Porto Alegre e a proporção de respostas “já tenho”, “não tenho, mas gostaria de ter” e “não tenho e não gostaria de ter”. De acordo com os dados da tabela, os itens com maior peso nos índices de privação relativa são “ter pelo menos uma refeição por dia” e possuir “seu próprio celular ou smartphone”, isso significa que quem não tem, mas deseja possuir pelo menos um dos itens, soma mais 0,9 pontos no escore do *O-RDindex*, mas se não tem e nem deseja um dos itens pontua no *S-RDindex*. O índice objetivo teve maior contribuição dos itens mesada e ir ao cinema, teatro ou show, enquanto o índice subjetivo teve maiores percentuais de marcação nos itens tablet, *iPad* e cortar o cabelo uma vez a cada três meses.

Tabela 7 - Percentual das respostas das questões referentes às privações relativas

Item	Já tenho	Não tenho, mas gostaria de ter	Não tenho e não gostaria de ter
Roupas novas, sem terem sido de outras pessoas antes de você ganhar ou comprar.	0,877	0,090	0,033
Ter pelo menos uma refeição (almoço ou jantar) completa por dia.	0,968	0,016	0,016
Ganhar presentes das pessoas com quem você mora quando faz aniversário.	0,847	0,116	0,037
Ir ao cinema, teatro ou show musical uma vez por mês.	0,490	0,418	0,092
Mesada.	0,301	0,481	0,219
Tênis moderno e de marca.	0,615	0,184	0,201
Tablet, <i>iPad</i> .	0,360	0,307	0,333
TV a cabo em casa.	0,796	0,124	0,080
Roupas para sair que estão na moda.	0,610	0,216	0,174
Viagens de férias uma vez por ano.	0,580	0,359	0,060
TV própria, no seu quarto.	0,592	0,277	0,131

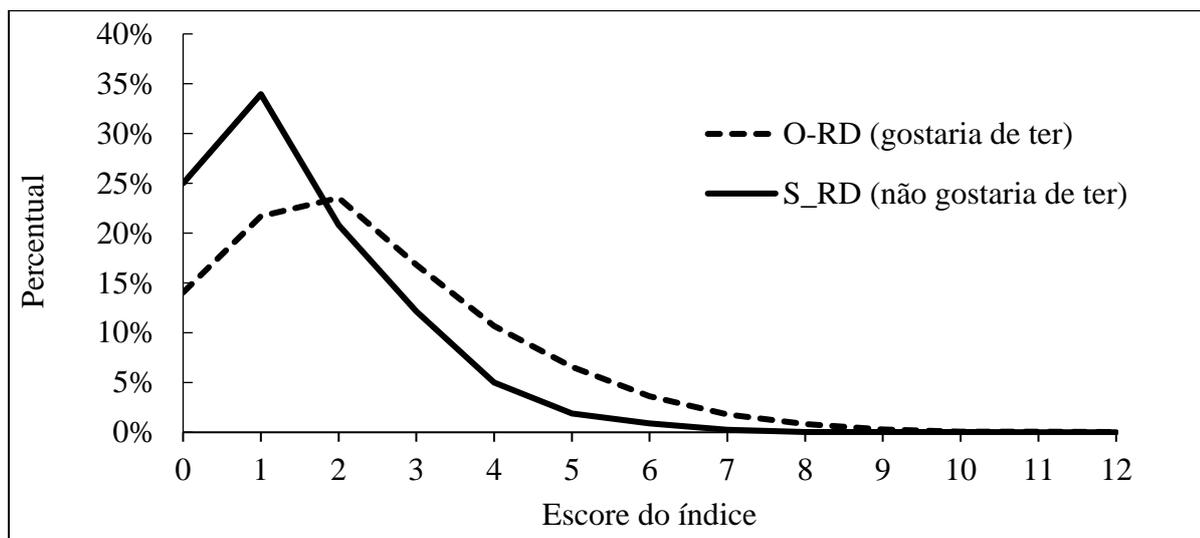
¹³ A construção dos indicadores é feita com base nas respostas *cannot afford* e *do not want*, podendo ser estimada por, pelo menos, três maneiras diferentes: i) como um índice de necessidade majoritária (MNI), se o item for considerado necessário por mais de 50% da população, tem peso um em um dos indicadores de privação se o indivíduo marcou *cannot afford* ou *do not want*; ii) como um índice de privação proporcional (PDI), diferenciando-se do MNI por seu peso ser a proporção de pessoas que consideram o item uma necessidade; e iii) como um índice de privação ponderada (WDI), que difere dos anteriores por usar a proporção de pessoas que possuem os itens como peso, no lugar da proporção dos que julgam o item necessário. A diferença entre o PDI e o WDI é insignificante, pois as pessoas tendem a julgar um item necessário se o possuir (HALLERÖD, 1994, 2006).

Seu próprio celular ou smartphone.	0,950	0,046	0,004
Computador e/ou notebook.	0,738	0,223	0,039
Seu próprio quarto, sem dividir com ninguém.	0,727	0,245	0,028
Cortar o cabelo uma vez a cada três meses.	0,601	0,100	0,298
Ter uma festa de aniversário.	0,634	0,151	0,215
Ter uma festa de natal.	0,859	0,072	0,069

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 1 apresenta a distribuição dos indicadores objetivo (gostaria de ter) e subjetivo (não gostaria de ter). Cerca de 14% da amostra não pontuou no *O-RDindex*, ou seja, não há nada na lista de itens que estes indivíduos desejem e não possam ter. Já para o *S-RDindex*, a proporção que não pontuou foi maior, 25%, são os que possuem ou pelo menos desejam todos os itens. As escalas apresentaram alfa de Cronbach¹⁴ de 0,723 e 0,628, respectivamente, indicando alta confiabilidade.

Gráfico 1 - Distribuição dos índices de privação relativa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa distribuição é diferente da encontrada no estudo da Suécia, em que quase metade da população não pontuou no indicador objetivo e só 5% não pontuou no indicador subjetivo. Mesmo que as questões não sejam as mesmas, cabe ressaltar que a população pesquisada em Porto Alegre possui uma idade menor tanto na média quanto na variância – a amostra sueca contou com indivíduos de 18 s 70 anos (média 46,13 e d.p. 14,35), a do presente trabalho variou

¹⁴ O coeficiente alfa de Cronbach mede a confiabilidade de um questionário através da correlação entre as respostas dadas. Dessa forma, quanto mais próximo a um estiver o coeficiente, maior será a confiabilidade do questionário.

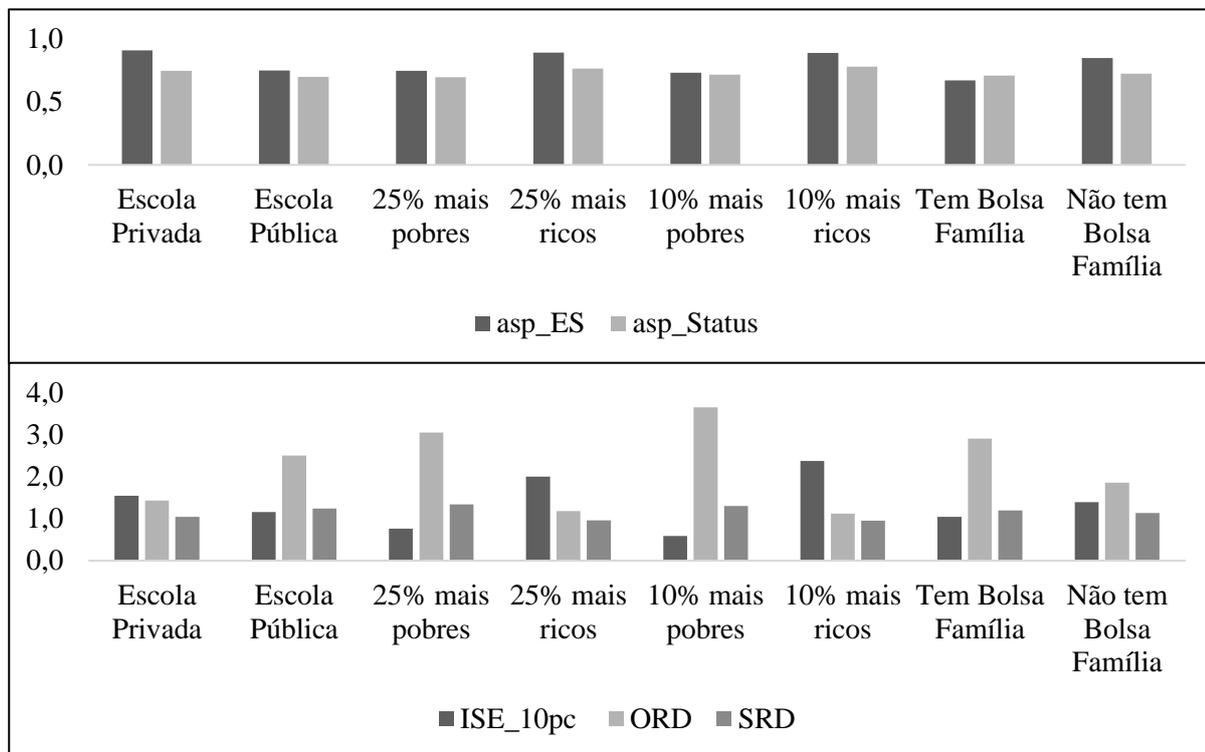
entre 13 a 20 anos (média 15,67 e d.p. 1,27). Essa diferença corrobora com a hipótese acerca das preferências adaptativas, levantada e evidenciada por Halleröd (2006), de que as pessoas adaptam suas preferências quando ficam mais velhas e aumentam o número de respostas “não gostaria de ter” para alguns itens.

3.5 ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

No Apêndice A encontram-se as estatísticas descritivas de toda amostra, como também separada pelas etapas de ensino, dependência administrativa, maiores e menores quartis e decis do índice socioeconômico e por ter alguém em casa que seja beneficiário do Bolsa Família. Em relação as aspirações, na média, os alunos do segundo ano do Ensino Médio aspiram mais que os do nono ano do Ensino Fundamental, uma diferença de 2,4% a mais para o Ensino Superior e 4,1% para o *status* profissional. Apesar da diferença ser pequena, muitos alunos que aspiram menos por educação podem ter evadido antes de chegar ao segundo ano e o custo de oportunidade de fazer Ensino Superior para quem já está nessa etapa de ensino é menor do que para os alunos do Ensino Fundamental. Como a maior parte das profissões de maior *status* exige Ensino Superior, pode ser que a aspiração profissional tenha influencie a educacional.

Para as subdivisões da amostra, as maiores aspirações ficaram para os grupos que apresentaram maiores valores no índice socioeconômico e menor valor nos índices de privação relativa, conforme mostra o Gráfico 2. Isto é, aspiram mais os alunos da rede privada, os que estão nos maiores percentuais do índice socioeconômico e os que não tem ninguém na residência contemplado pelo Bolsa Família.

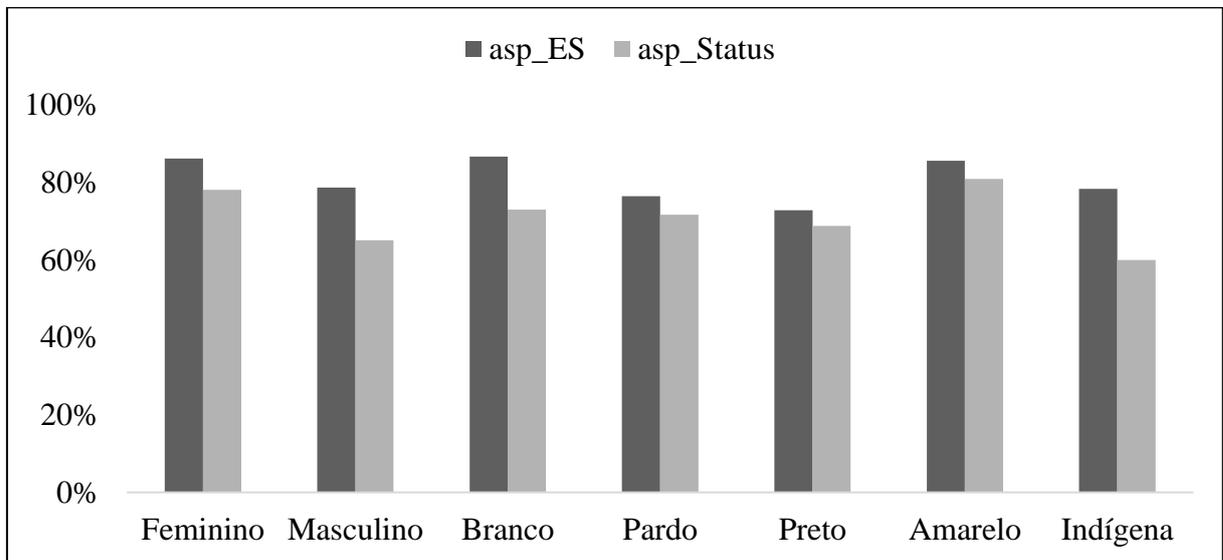
Gráfico 2 - Médias das aspirações e dos índices socioeconômico e de privações para os recortes da amostra



Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao gênero, conforme o Gráfico 3 as mulheres aspiram mais que os homens tanto para educação quanto para a profissão futura. Já os estudantes autodeclarados pardos, pretos e indígenas aspiram menos que os que se identificaram como brancos e amarelos, o que justifica a junção dos critérios na variável dicotômica *branco_amarelo*.

Gráfico 3 - Percentual de aspirantes ao Ensino Superior e aos 10 maiores na hierarquia de status ocupacional por gênero e critério étnico-racial



Fonte: Elaborado pelo autor.

O próximo capítulo tratará dos resultados obtidos utilizando o modelo *probit* para as aspirações profissionais e educacionais, utilizando como variáveis explicativas as descritas nesta seção. Serão analisadas também as subdivisões aqui mencionadas, com o objetivo de identificar o comportamento das variáveis em diferentes contextos.

4 RESULTADOS

Este capítulo será dividido em duas seções, uma para as análises sobre a variável educacional e a outra sobre a variável de *status* ocupacional. Inicialmente foram rodados modelos preliminares, incluindo grupos de variáveis, a fim de se encontrar o modelo com a melhor especificação. Os resultados analisados se baseiam no modelo final. Também serão feitas análises dos efeitos marginais dos modelos escolhidos para os recortes de etapa de ensino, de dependência administrativa e de critérios socioeconômicos.

4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS REFERENTES ÀS ASPIRAÇÕES EDUCACIONAIS

Para definir o modelo de aspirações educacionais foram testados 12 modelos preliminares adicionando diversas variáveis e verificando o efeito em seus testes e no percentual de classificações corretas. No Apêndice B encontram-se todos os modelos rodados¹⁵. A Tabela 8 apresenta o modelo final (Modelo 13), que foi o mais bem ajustado, apresentando os maiores valores de R^2 , menores AIC e BIC, maior número de classificações corretas e, apesar de ter a menor sensibilidade (acertos de quem aspira Ensino Superior), maior especificidade (acertos em quem não aspira o Ensino Superior). Também foi o modelo que melhor discriminou, com área de 0,815 abaixo da curva ROC (*Receiver Operating Characteristic*).

¹⁵ A inclusão do número de reprovações no Modelo 2 fez a idade deixar de ser significativa. Apesar de se esperar que os indivíduos adaptem as suas preferências conforme ficam mais velhos, a amostra varia em uma faixa pequena de idade, entre 13 e 20 anos. Supõe-se que os alunos sejam mais influenciados pelos efeitos do atraso escolar, por isso a idade foi excluída da análise no Modelo 3. Os critérios de informação de Akaike (AIC) e Bayesiano (BIC) tiveram uma pequena melhora e os demais testes foram pouco ou nada prejudicados. A introdução das variáveis relacionadas as crenças de eficácia – a autoeficácia (Modelo 7) e se sentir capaz de entrar na faculdade (Modelo 12) – melhorou significativamente o ajuste do modelo. Já as variáveis que captam as horas dedicadas ao trabalho doméstico e se o aluno trabalha fora de casa (Modelo 11) pioraram o percentual de classificações corretas, no pseudo- R^2 ajustado e nos critérios de informações, por isso foram descartadas do modelo.

Tabela 8 - Coeficientes, testes e efeitos marginais do modelo de aspirações educacionais

asp_ES	Coef.	P> z	dy/dx	P> z	Méd.	VIF
Constante	-1,112	***				
masculino (#)	-0,203	***	-0,041	***	0,46	1,20
branco_amarelo (#)	0,168	***	0,035	***	0,66	1,14
educ_infantil (#)	0,299	***	0,067	***	0,81	1,08
reprovou	-0,228	***	-0,046	***	0,32	1,15
ISE_10pc	0,148	**	0,030	**	1,35	1,34
ORD	-0,045	***	-0,009	***	1,97	1,37
SRD	-0,008		-0,002		1,14	1,11
bolsa_familia (#)	-0,245	***	-0,055	***	0,12	1,12
AE_aca	0,152	***	0,031	***	0,00	1,39
AE_emo	-0,090	***	-0,018	***	0,00	1,21
AE_soc	0,045		0,009		0,00	1,17
mora_mae_resp (#)	0,275	***	0,063	**	0,94	1,02
mora_pai_resp (#)	0,022		0,004		0,65	1,12
esc_mae	0,061	***	0,012	***	3,70	1,48
esc_pai	0,075	***	0,015	***	3,23	1,55
ajuda_decidir (#)	-0,051		-0,010		0,70	1,10
incentivo_pais_1er (#)	0,109	*	0,023	*	0,77	1,07
incentivo_professores	-0,008		-0,002		1,11	1,13
frequencia_estuda	0,038		0,008		0,98	1,16
import_estudar (#)	0,320	***	0,066	***	0,55	1,14
capaz_faculdade3	1,022	***	0,206	***	0,82	1,24
asp_Status (#)	0,262	***	0,056	***	0,72	1,11
LR chi2	745,49	***				
McFadden's R2	0,218					
McFadden's Adj R2	0,205					
McKelvey and Zavoina's R2:	0,349					
AIC	2714,031					
BIC	2857,088					
Sensitivity	97,01%					
Specificity	26,88%					
Correctly classified	84,92%					
Area under ROC curve	0,815					
Marginal effects after <i>probit</i>				0,879		

Níveis de significância: * 10%; ** 5%; e *** 1%

(#) dy/dx é para mudança discreta da variável *dummy* de 0 para 1

Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com os efeitos marginais estimados, no ponto médio da amostra, a probabilidade de o aluno aspirar o Ensino Superior é de 87,9%. O modelo mostra que ser do sexo masculino diminui a probabilidade de aspirar Ensino Superior em torno de 4%, enquanto

os brancos e amarelos tem maior probabilidade de aspirar mais alto (3,5%). A trajetória escolar do aluno também se mostrou importante na formação das aspirações educacionais. Os investimentos em algumas habilidades podem dar mais retorno se feitos na primeira infância (CUNHA; HECKMAN, 2007), o resultado do modelo de aspirações educacionais mostra que iniciar os estudos na educação infantil aumenta a probabilidade em 6,7% de aspirar mais alto. Por sua vez, quem reprovou ao menos uma vez possui probabilidade 4,6% menor de aspirar o Ensino Superior, que pode estar relacionado com o aumento da chance de evadir dos alunos que reprovam observado para todo o Brasil (LEON; MENEZES-FILHO, 2001; RIBEIRO, 1991).

As condições socioeconômicas também se mostraram importantes para moldar as aspirações educacionais. O índice socioeconômico por morador (*ISE_10pc*) tem impacto positivo, aumentando em 3% a probabilidade de aspirar o nível mais alto de educação para cada unidade a mais. Já o índice de privação relativa objetiva (*ORD*) tem efeito negativo, de 0,9% a menos de probabilidade para cada ponto no indicador, enquanto o índice subjetivo (*SRD*) não foi significativo. A relação de um menor status econômico e um maior sentimento de privação com um menor nível de aspirações educacionais evidenciam a adaptação de preferências educacionais dos estudantes mais pobres. O mesmo pode ser observado para os lares em que existe algum beneficiário do Bolsa Família, o efeito marginal é de -5,5% para os alunos que vivem nessas residências.

A autoeficácia acadêmica teve impacto positivo para a formação das aspirações educacionais, aumentando em 3,1% a chance de desejar entrar na universidade para cada desvio padrão (1 ponto no indicador) acima da média. Essa relação positiva da autoeficácia acadêmica era esperada (BANDURA et al., 2001), já a diminuição da chance de aspirar mais alto para os mais eficazes emocionalmente abre espaço para algumas comparações teóricas: i) aspirações mais limitadas estão relacionadas a mais felicidade (WILSON, 1967); e ii) a frustração emocional pode ser benéfica, pois as pessoas adaptam as preferências para se sentirem melhor (ELSTER, 1982; TESCHL; COMIM, 2005). Ou seja, quanto maior a eficácia emocional, maior a chance de o estudante estar reduzindo suas aspirações educacionais para evitar algum desapontamento.

Morar com uma figura materna, seja a própria mãe ou uma mulher que seja responsável pelo aluno, apresentou grande influência no desejo pelo Ensino Superior, aumentando a possibilidade de aspirar em 6,3%. Já, para toda a amostra, morar com o pai ou homem responsável não foi significativo. Entretanto, tanto a escolaridade da mãe quanto do pai foi relevante, aumentando em 1,2% a chance de aspirar para cada grau da escala acima da média

da escolaridade das mães e 1,5% para os pais. Quanto aos incentivos, apenas o incentivo à leitura foi significativo, o envolvimento dos pais nesse quesito teve maior efeito nas aspirações (2,3%) do que aumentar o nível de escolaridade de um dos pais em um ponto. Os professores elogiarem ou darem parabéns não teve relevância na formação das aspirações. Talvez as variáveis de autoeficácia tenham captado esse efeito, uma vez que feedback positivo quanto ao desempenho escolar aumenta a autoeficácia (SCHUNK, 1983b).

Os alunos que consideram importante estudar muito para conseguirem a profissão que desejam têm 6,6% de chance a mais de querer entrar na faculdade e os que desejam as profissões de maior *status* na hierarquia de ocupações aumentam em 5,6% sua probabilidade. A maior parte das profissões que estão no topo da hierarquia ocupacional exigem Ensino Superior, além disso, é de se esperar que os alunos que almejem entrar na universidade considerem importante estudar muito para ingressar no mercado de trabalho.

A variável mais relevante para aumentar a preferência educacional é se sentir capaz de entrar na faculdade, que pode ser entendida como uma medida de autoeficácia acadêmica pelo Ensino Superior, com um efeito marginal de 0,206. Uma explicação para a grande importância dessa variável é que o indivíduo precisa estar ciente de suas capacidades para poder aspirar (CARROLL et al., 2009).

4.1.1 Análise dos resultados das aspirações educacionais para os recortes de etapa de ensino, de dependência administrativa e de critérios socioeconômicos

Os diferentes contextos podem diferenciar o quão longe as pessoas pretendem ir com seus estudos. Os efeitos marginais de diferentes subgrupos da amostra mostram qual a probabilidade de a média de cada grupo da amostra aspirar pelo Ensino Superior¹⁶, conforme apresentado na Tabela 9. Entre as diferentes etapas de ensino, os estudantes do segundo ano do Ensino Médio têm cerca de 4 pontos percentuais a mais de probabilidade de aspirar o nível mais alto. Como já mencionado na subseção 3.2.1, os estudantes do segundo ano estão mais próximos de concluir o Ensino Básico e tem um menor custo em escolher fazer faculdade. Além disso, muitos dos alunos que abandonam os estudos antes de terminar o nível básico já não estão no segundo ano e podem ainda estar no nono ano.

Quando examinados os grupos que representam contextos de maior privação em comparação aos demais, a diferença entre as probabilidades é maior. Os alunos da escola privada têm, em média, 15 pontos percentuais a mais de chance de aspirar fazer faculdade,

¹⁶ Os coeficientes encontram-se no Apêndice C.

assim como o maior quartil de renda em relação ao menor. Para os 10% dos extremos da renda, essa diferença sobe para 16 pontos. Entre os lares que não tem Bolsa Família para os que tem, a diferença é de quase 20 pontos. Essas diferenças reforçam o papel do contexto socioeconômico na formação das aspirações, e a tendência dos que sofrem maior privação em mitigar seus desejos. Além disso, os efeitos marginais das variáveis têm maior magnitude para os que estão em grupos e maior privação socioeconômica, ou seja, as oportunidades e as privações têm mais efeitos nos mais pobres do que nos mais ricos.

Tabela 9 - Efeitos marginais das aspirações educacionais para os recortes de etapa de ensino, de dependência administrativa e de critérios socioeconômicos

Variáveis	9EF		2EM		Privada		Estadual		25% pobres	
	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z
masculino (#)	-0,096	***	0,006		-0,054	***	-0,023		-0,075	**
branco_amarelo (#)	0,037	*	0,031	*	0,018		0,044	**	0,023	
educ_infantil (#)	0,092	***	0,055	***	0,038	*	0,081	***	0,091	***
reprovou	-0,043	***	-0,046	***	-0,036	***	-0,050	***	-0,064	***
ISE_10pc	0,027		0,029	*	0,010		0,029		0,055	
ORD	-0,011	**	-0,007		-0,004		-0,011	*	-0,005	
SRD	-0,006		-0,001		-0,006		0,004		0,013	
bolsa_familia (#)	-0,047		-0,053	**	-0,040		-0,062	**	-0,070	*
AE_aca	0,025	**	0,035	***	0,022	***	0,042	***	0,031	*
AE_emo	-0,002		-0,030	***	-0,004		-0,033	***	-0,032	**
AE_soc	0,009		0,007		0,006		0,010		0,058	***
mora_mae_resp (#)	0,080	*	0,053		0,020		0,090	**	0,114	*
mora_pai_resp (#)	0,021		-0,006		-0,001		0,010		-0,007	
esc_mae	0,011	*	0,013	***	0,004		0,016	**	0,035	***
esc_pai	0,015	**	0,016	***	0,012	***	0,013	**	0,010	
ajuda_decidir (#)	0,028		-0,040	***	0,006		-0,021		0,000	
incentivo_pais_ler (#)	-0,009		0,046	***	0,006		0,043	*	0,036	
incentivo_professores	0,014		-0,009		-0,004		0,001		0,002	
frequencia_estuda	-0,004		0,017	*	-0,008		0,020		0,000	
import_estudar (#)	0,058	***	0,067	***	0,042	***	0,098	***	0,134	***
capaz_faculdade3	0,197	***	0,197	***	0,069	***	0,339	***	0,261	***
asp_Status (#)	0,050	**	0,059	***	0,035	**	0,073	***	0,039	
N	1736		1978		1826		1888		940	
LR chi2	345,21	***	445,19	***	225,3	***	386,05	***	208,32	***
McFadden's R2	0,208		0,255		0,202		0,182		0,196	
Correctly classified	83,37%		85,74%		91,51%		78,71%		79,15%	
Area under ROC curve	0,807		0,808		0,805		0,810		0,801	
Marginal effects after <i>probit</i>	0,863		0,901		0,946		0,790		0,790	

Variáveis	25% ricos		10% pobres		10% ricos		Tem BF		Não tem BF	
	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z
masculino (#)	-0,053	***	-0,074		-0,040		-0,063		-0,041	***
branco_amarelo (#)	0,015		-0,068		0,072		0,102	**	0,025	**
educ_infantil (#)	0,052	*	0,117	**	0,066		0,061		0,068	***
reprovou	-0,007		-0,076	**	0,011		-0,079	**	-0,041	***
ISE_10pc	0,028		0,290		0,055		0,047		0,027	**
ORD	-0,008		0,005		-0,007		-0,008		-0,009	***
SRD	0,004		0,006		0,006		0,029		-0,005	
bolsa_familia (#)	-0,066		-0,046		-0,085		-		-	
AE_aca	0,034	***	0,046		0,020		0,039		0,029	***
AE_emo	0,001		-0,073	***	0,005		-0,050	*	-0,016	***
AE_soc	0,000		0,085	***	0,006		0,045	*	0,005	
mora_mae_resp (#)	0,010		0,043		0,000		0,089		0,059	**
mora_pai_resp (#)	0,002		-0,020		0,004		-0,025		0,008	
esc_mae	0,005		0,026		0,002		0,028		0,010	**
esc_pai	0,015	***	0,007		0,018	**	0,000		0,016	***
ajuda_decidir (#)	0,011		0,067		0,032		0,049		-0,015	
incentivo_pais_ler (#)	0,007		0,152	**	-0,004		0,045		0,020	
incentivo_professores	-0,007		-0,024		0,000		0,070	*	-0,008	
frequencia_estuda	0,006		0,017		0,002		-0,019		0,010	
import_estudar (#)	0,042	**	0,106	*	0,039		0,076		0,062	***
capaz_faculdade3	0,057	*	0,319	***	0,055		0,387	***	0,181	***
asp_Status (#)	0,048	**	-0,033		0,070	*	0,058		0,051	***
N	997		368		376		433		3281	
LR chi2	169,78	***	99,56	***	70,89	***	96,17	***	597,51	***
McFadden's R2	0,248		0,232		0,269		0,176		0,214	
Correctly classified	88,77%		79,35%		90,16%		72,06%		86,35%	
Area under ROC curve	0,798		0,761		0,775		0,789		0,812	
Marginal effects after <i>probit</i>	0,944		0,781		0,944		0,702		0,897	

Níveis de significância: * 10%; ** 5%; e *** 1%

(#) dy/dx é para mudança discreta da variável *dummy* de 0 para 1

Fonte: Elaborado pelo autor.

O gênero discriminou mais entre meninos e meninas no nono ano do Ensino Fundamental, 9,6% a mais de chance de aspirar o nível superior para as meninas, e não teve significância para os alunos do Ensino Médio. As meninas das escolas privadas têm maior probabilidade de aspirar mais (5,4%). Para as escolas estaduais os resultados não foram estatisticamente significantes. Entre os alunos com familiares contemplados pelo Bolsa Família o gênero também não foi relevante, mas entre os que não recebem o benefício as meninas têm 4,1% a mais de possibilidade de aspirar entrar na universidade. Entre os quartis, as meninas

mais pobres têm mais chance de aspirar (7,5%) em relação aos meninos do seu grupo, do que as meninas do quartil mais rico (5,3%). Já entre os decis, o sexo não foi determinante para a aspiração. Possivelmente, para as aspirações educacionais, a questão de gênero é mais importante para os níveis socioeconômicos intermediários.

O critério étnico-racial teve maior impacto entre os alunos que moram com beneficiários do Bolsa Família, os brancos ou amarelos tem 10,2% a mais de possibilidade de aspirar à faculdade. Para os que não recebem o benefício, a probabilidade é de 25%. Os autodeclarados branco ou amarelos também aspiram mais entre os estudantes das duas etapas de ensino e das escolas estaduais. A educação infantil foi importante para a maioria dos grupos, sendo mais relevante para o nono ano e o quartil mais pobre, com efeito marginal de 0,09 para ambos. A reprovação impactou negativamente, principalmente os mais pobres, 0,076 para o decil mais pobre e 0,079 para os que tem familiar com Bolsa Família.

O índice socioeconômico foi importante apenas para o segundo ano e os que não tem Bolsa Família, não passando de 3% a mais de probabilidade de aspirar para cada unidade a mais no indicador. O índice de privação relativa objetiva diminui a possibilidade de aspirar em torno de 1% para cada unidade do indicador para os alunos no nono ano, os das escolas estaduais e os que não tem Bolsa Família. A variável *bolsa_familia* teve efeito negativo para o segundo ano (-0,053), para as escolas estaduais (-0,062) e para o quartil mais pobre (-0,070).

As dimensões da autoeficácia também foram mais determinantes para os que pertencem aos grupos que representam uma maior privação de renda. A autoeficácia acadêmica só não foi significativa para aumentar as possibilidades de desejar ingressar em uma graduação nos extremos da renda, os 10% mais pobres e mais ricos, e que tem beneficiário do Bolsa Família na residência. Para os 10% mais ricos, nenhum fator da autoeficácia foi significativa. Tanto para o quartil mais pobre quanto para o decil, a autoeficácia social passou a ter um papel mais importante que a acadêmica para definir o nível de aspiração por educação, sendo de impacto maior para o grupo mais extremo, o mesmo acontece com os que tem Bolsa Família em casa. Uma hipótese acerca disso é que, nos extremos da privação, o fluxo informacional proporcionado pela socialização é mais relevante que os incentivos à eficácia educacional para as aspirações. Já a autoeficácia emocional penalizou os mais pobres com maior intensidade na probabilidade de aspirar mais, não sendo relevante para os mais ricos. Isso indica que o contexto de maior privação tende a diminuir as probabilidades dos mais estáveis emocionalmente de aspirar o Ensino Superior, possivelmente adaptam suas aspirações para o que consideram de acordo com a sua realidade, mantendo seu nível de satisfação. A autoeficácia emocional

também diminui a probabilidade dos estudantes do segundo ano de aspirar (3%), mas não é significativa para o nono ano.

Morar com a mãe ou uma mulher responsável teve forte impacto para aumentar as aspirações educacionais de alunos do quartil mais pobre (0,114), dos de escola estadual (0,090), os do nono ano (0,080) e dos que não tem algum familiar com Bolsa Família (0,059). Morar com o pai ou responsável não foi significativo. A ausência da mãe possivelmente é mais sentida pois é comparativamente mais incomum para todos os grupos, sua presença varia, para as subdivisões, de 88,8% até 95,6% da população contra 51,3% até 79,3% dos pais. Já quanto a escolaridade dos responsáveis, pais e mães tiveram importância nas aspirações. A escolaridade das mães aumenta mais a probabilidade de desejar um maior nível de educação para o quartil mais pobre, 3,5% para cada ponto a mais na escala, enquanto os estudos dos pais não exercem influência nesse grupo. Entretanto, a escolaridade dos pais é mais importante para definir as aspirações dos mais ricos, aumentando a probabilidade de aspirar do quartil (0,015) e do decil (0,018) mais ricos.

Os alunos do segundo ano do Ensino Médio que manifestaram ter ajuda para decidir o seu futuro tem 4% a menos de probabilidade de aspirar pela educação superior. O incentivo dos pais à leitura aumenta fortemente as chances dos 10% mais pobres aspirarem mais (15,2%). Para os que tem Bolsa Família, o feedback dos professores sobre as boas notas aumenta em 7% a probabilidade de almejar uma maior educação. Esses dois efeitos podem ter mascarado a significância da autoeficácia acadêmica, uma vez que esses incentivos tendem a aumentá-la.

O número de horas de estudo tem efeito marginal de 0,017 para os alunos do Ensino Médio, provavelmente devido aos alunos mais estudiosos serem os que pretendem ingressar na universidade. Além disso, valorizar o estudo para conseguir a profissão que deseja foi significativa para quase todos os grupos, juntamente com as aspirações profissionais de mais alto *status*. Os estudantes que ambicionam o Ensino Superior são aqueles que procuram as profissões de posição mais alta na hierarquia social. Entre as dependências administrativas, essas variáveis têm maior relevância para os alunos das escolas estaduais, 0,098 para quem acha importante estudar para conseguir a profissão que aspira e 0,073 para quem tem as maiores aspirações profissionais. Entretanto, o maior impacto da variável *import_estudar* foi entre o quartil e decil mais pobre (0,134 e 0,106), já para os 10% mais ricos a aspiração profissional foi mais importante (0,070), ficando atrás apenas do efeito marginal das escolas estaduais. Para os mais pobres, a decisão de entrar na faculdade parece ser mais afetada pela importância que se dá aos estudos para alcançar a profissão que deseja. Já para os mais ricos a profissão desejada requerer Ensino Superior é mais importante para a aspiração.

A crença na capacidade de entrar na faculdade resultou em constatações particularmente interessantes. Para todos os recortes teve efeito marginal positivo e teve o mesmo valor para as duas etapas de ensino (0,197). Além disso, apresentou uma diferença de magnitude muito grande entre os grupos de maior e menor privação. Enquanto para os grupos de menor nível socioeconômico a variável representa a maior mudança para uma aspiração educacional maior (entre 26,1% e 38,7%), para os grupos de maior nível o impacto para moldar as aspirações foi muito mais reduzido, 6,9% para os alunos de escola privada, 5,7% para o quartil mais rico e não foi significativa para o decil de maior *ISE_10pc*. Esses resultados apontam para o que discute Ray (2006), adaptando-se para a variável em questão, o empoderamento da capacidade de se sentir capaz de entrar na faculdade aumenta muito mais a capacidade de aspirar dos que sofrem privações relativamente aos que não sofrem.

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS REFERENTES ÀS ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS

Da mesma forma que as aspirações educacionais, foram testados 12 modelos (11 preliminares) para identificar as variáveis de um modelo de aspirações profissionais, apresentados no Apêndice D. De maneira geral, poucas variáveis foram significativas nos modelos. As medidas de ajuste foram piores em relação aos modelos educacionais, o R^2 sempre foi consideravelmente baixo e o número de classificações corretas não chegou a 74%¹⁷.

O modelo final (Modelo 12), na Tabela 10, foi o modelo mais bem ajustado em termos de pseudo- R^2 , pseudo- R^2 ajustado, AIC (o Bayesiano foi o segundo melhor), especificidade e discriminação. Apesar da sensibilidade ser menor em relação a outros modelos testados, o número de classificações corretas foi o maior, 70,9%.

A análise dos efeitos marginais do modelo mostra que, no ponto médio da amostra, o aluno tem 74,3% de probabilidade de aspirar entre as profissões de maior status. Os meninos são os que tem menor chance de aspirar as profissões mais valorizadas, com efeito de -0,097. Já o critério étnico-racial e a trajetória escolar não foram significantes no modelo. O indicador de nível socioeconômico teve efeito marginal de 0,034, evidenciando que os estudantes com menores condições socioeconômicas tendem a aspirar potencialmente menos. Os índices de privação e a variável *bolsa_familia* não foram significativos. Quanto a autoeficácia, apenas a acadêmica foi significativa (0,024), apesar de todas terem mantido o mesmo sinal obtido no modelo de aspiração pelo Ensino Superior. Se sentir mais capaz academicamente tem efeitos não apenas em aspirar maiores realizações acadêmicas, mas também profissionais.

¹⁷ A inclusão das variáveis de autoeficácia (Modelo 6) e a importância que o aluno dá aos estudos para conseguir o trabalho que deseja (Modelo 9) contribuíram bastante para melhorar o modelo.

Tabela 10 - Coeficientes, testes e efeitos marginais do modelo de aspirações profissionais

asp_ES	Coef.	P> z	dy/dx	P> z	Méd.	VIF
Constante	-0,186					
masculino (#)	-0,301	***	-0,097	***	0,46	1,18
branco_amarelo (#)	0,008		0,003		0,66	1,15
educ_infantil (#)	-0,028		-0,009		0,81	1,08
reprovou	0,037		0,012		0,32	1,17
ISE_10pc	0,106	**	0,034	**	1,35	1,37
ORD	-0,003		-0,001		1,97	1,41
SRD	-0,027		-0,009		1,14	1,11
bolsa_familia (#)	0,060		0,019		0,12	1,13
AE_aca	0,073	***	0,024	***	0,00	1,18
AE_emo	-0,002		-0,001		0,00	1,21
AE_soc	0,019		0,006		0,00	1,17
mora_mae_resp (#)	0,069		0,023		0,94	1,03
mora_pai_resp (#)	0,070		0,023		0,65	1,12
esc_mae	-0,003		-0,001		3,70	1,56
esc_pai	0,004		0,001		3,23	1,63
asp_st_pm (#)	0,368	***	0,107	***	0,11	1,17
status_mae (#)	0,080		0,025		0,26	1,41
status_pai (#)	0,128	**	0,041	**	0,28	1,46
ajuda_decidir (#)	0,001		0,000		0,70	1,08
import_estudar (#)	0,637	***	0,207	***	0,55	1,09
trabalho_domestico	0,021		0,007		1,39	1,09
escolhe_trabalho (#)	0,070		0,023		0,73	1,10
asp_ES (#)	0,274	***	0,093	***	0,83	1,20
LR chi2	414,09	***				
McFadden's R2	0,094					
McFadden's Adj R2	0,083					
McKelvey and Zavoina's R2:	0,182					
AIC	4025,227					
BIC	4174,504					
Sensitivity	94,11%					
Specificity	19,07%					
Correctly classified	73,24%					
Area under ROC curve	0,709					
Marginal effects after <i>probit</i>				0,743		

Níveis de significância: * 10%; ** 5%; e *** 1%

(#) dy/dx é para mudança discreta da variável *dummy* de 0 para 1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nem o arranjo parental e nem a escolaridade dos pais teve influência para formar as aspirações profissionais. Entretanto, o *status* profissional do pai estar entre as 10 primeiras ocupações da hierarquia aumenta a chance de o aluno aspirar no mesmo nível em 4,1%, enquanto o da mãe não foi significativo. Outra variável relacionada à família é se o aluno aspira a uma ocupação similar a dos pais, que aumentou a probabilidade de o aluno aspirar as profissões de maior pontuação na hierarquia ocupacional em 10,7%. Esse alto valor reflete a importância que os pais exercem na decisão que os alunos tomam em relação às suas carreiras, além disso, parece mostrar que os pais em profissões mais valorizadas têm maior influência a estimular que os filhos sigam o mesmo caminho, enquanto os de carreiras não tão valorizadas não exercem o mesmo efeito.

Sentir que tem ajuda para decidir sobre seu futuro e as horas de trabalho doméstico não tiveram efeito sobre a probabilidade de aspirar mais profissionalmente. Achar que terá o trabalho que escolher, uma *proxy* para a eficácia da aspiração profissional, também não foi significativa para a amostra. Por outro lado, os alunos que consideraram importante estudar para conseguir a profissão que desejam têm 20,7% de chance a mais que a média de aspirar as profissões do topo da hierarquia. Além disso, os que aspiram o Ensino Superior aumentam sua probabilidade em 9,3%. A maior parte das ocupações de *status* elevado exigem educação superior, o que explica efeito marginal alto nessas variáveis.

4.2.1 Análise dos resultados das aspirações profissionais para os recortes de etapa de ensino, de dependência administrativa e de critérios socioeconômicos

Os efeitos marginais dos modelos testados para diferentes realidades em que podem se encontrar os estudantes são apresentados na Tabela 11¹⁸. Os alunos do Ensino Médio têm maior probabilidade, 4,8% a mais, de aspirar as profissões mais destacadas que os alunos do Ensino Fundamental no valor médio das amostras. O que pode pesar em favor dos alunos da etapa mais avançada é que já possuem mais instrução e, conforme mencionado na subseção anterior, são os que tem maior probabilidade de aspirar pelo Ensino Superior.

As subdivisões que pertencem aos grupos de menor índice socioeconômico são os que tem menos chance de desejar as ocupações de maior status. Os alunos da escola estadual têm 71,8% possibilidade de almejar o topo da hierarquia das profissões, enquanto na escola privada esse valor é de 77,6%. Além disso, as probabilidades dos estratos mais pobres são cerca de 10

¹⁸ Os coeficientes encontram-se no Apêndice E.

pontos percentuais inferiores aos dos mais ricos e, para os que tem beneficiários do Bolsa Família em casa, a diferença é de 2 pontos para os que não tem o benefício. Essas diferenças sustentam a hipótese de adaptação de preferências para carreiras menos prestigiadas quando as privações são maiores.

Tabela 11- Efeitos marginais das aspirações profissionais para os recortes de etapa de ensino, de dependência administrativa e de critérios socioeconômicos

Variáveis	9EF		2EM		Privada		Estadual		25% pobres	
	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z
masculino (#)	-0.088	***	-0.101	***	-0.053	**	-0.134	***	-0.133	***
branco_amarelo (#)	0.033		-0.023		0.028		-0.019		-0.048	
educ_infantil (#)	-0.036		0.010		0.003		-0.015		0.006	
reprovou	0.003		0.022		0.005		0.021		0.037	
ISE_10pc	0.024		0.042	*	0.054	**	-0.006		0.036	
ORD	-0.001		0.000		-0.001		-0.003		0.002	
SRD	-0.001		-0.014	*	-0.008		-0.010		0.001	
bolsa_familia (#)	0.002		0.038		0.029		0.011		0.041	
AE_aca	0.003		0.042	***	0.028	***	0.020	*	0.031	*
AE_emo	-0.009		0.005		0.001		-0.005		-0.007	
AE_soc	0.012		0.000		0.020	*	-0.006		0.011	
mora_mae_resp (#)	0.035		0.026		-0.001		0.026		0.057	
mora_pai_resp (#)	0.014		0.031		0.021		0.019		-0.025	
esc_mae	0.009		-0.011		-0.005		-0.003		-0.002	
esc_pai	-0.004		0.006		-0.011		0.008		0.014	
asp_st_pm (#)	0.124	***	0.084	***	0.163	***	-0.059		0.064	
status_mae (#)	0.005		0.056	**	0.015		0.040		-0.068	
status_pai (#)	0.003		0.085	***	0.049	**	0.011		0.025	
ajuda_decidir (#)	0.019		-0.012		-0.024		0.018		0.004	
import_estudar (#)	0.237	***	0.184	***	0.206	***	0.209	***	0.180	***
trabalho_domestico	-0.011		0.018	*	-0.013		0.022	**	0.010	
escolhe_trabalho (#)	0.047	*	0.008		0.006		0.031		0.043	
asp_ES	0.082	**	0.101	***	0.100	**	0.095	***	0.067	*
N	1736		1978		1826		1888		940	
LR chi2	198.91	***	248.83	***	233.97	***	224.14	***	107.8	***
McFadden's R2	0.094		0.110		0.113		0.097		0.094	
Correctly classified	70.62%		75.08%		75.63%		71.03%		71.81%	
Area under ROC curve	0.701		0.701		0.698		0.688		0.686	
Marginal effects after <i>probit</i>	0.719		0.767		0.776		0.718		0.715	

Variáveis	25% ricos		10% pobres		10% ricos		Tem BF		Não tem BF	
	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z
masculino (#)	-0.026		-0.159	***	0.012		-0.083		-0.101	***
branco_amarelo (#)	0.102	***	-0.039		0.042		-0.036		0.003	
educ_infantil (#)	0.010		0.035		0.084		-0.054		-0.001	
reprovou	-0.001		0.068	**	0.013		0.028		0.009	
ISE_10pc	0.071	*	0.269		0.115	*	0.000		0.039	**
ORD	0.007		-0.012		-0.005		-0.002		-0.001	
SRD	-0.018		0.025		-0.016		0.014		-0.011	
bolsa_familia (#)	0.037		0.125	**	0.085					
AE_aca	0.039	***	0.035		0.020		0.021		0.024	***
AE_emo	-0.009		-0.034		-0.023		-0.020		0.002	
AE_soc	0.024	*	0.040		0.020		0.005		0.008	
mora_mae_resp (#)	0.084		0.137		0.040		0.174	*	0.005	
mora_pai_resp (#)	0.027		-0.046		0.046		0.039		0.023	
esc_mae	-0.009		-0.029		-0.023		-0.011		0.000	
esc_pai	0.011		0.029	*	0.007		-0.017		0.003	
asp_st_pm (#)	0.181	***	0.032		0.163	***	-0.249	*	0.120	***
status_mae (#)	-0.026		0.088		0.003		0.068		0.022	
status_pai (#)	0.029		0.022		0.077	*	0.164	**	0.032	
ajuda_decidir (#)	0.015		-0.071		0.046		0.049		-0.004	
import_estudar (#)	0.243	***	0.213	***	0.245	***	0.145	***	0.217	***
trabalho_domestico	0.028	*	0.029		0.068	***	0.013		0.007	
escolhe_trabalho (#)	0.014		0.094		-0.028		0.092	*	0.014	
asp_ES	0.114	**	-0.019		0.177	**	0.051		0.100	***
N	997		368		376		433		3281	
LR chi2	198.15	***	65.56	***	90.83	***	41.41	***	397.89	***
McFadden's R2	0.182		0.150		0.229		0.079		0.103	
Correctly classified	78.44%		74.46%		78.99%		70.90%		73.70%	
Area under ROC curve	0.691		0.649		0.676		0.6311		0.708	
Marginal effects after <i>probit</i>	0.817		0.750		0.847		0.726		0.747	

Níveis de significância: * 10%; ** 5%; e *** 1%

(#) dy/dx é para mudança discreta da variável *dummy* de 0 para 1

Fonte: Elaborado pelo autor.

À exceção dos percentuais, decis e quartis, mais ricos e dos que possuem Bolsa Família, o gênero foi forte determinante do desejo profissional. Os meninos têm menos chance de aspirar mais alto do que as meninas por ocupações mais valorizadas, tanto no nono ano (-8,8%) quanto no segundo ano (-10,1%). Já entre as dependências administrativas, os alunos do sexo masculino das instituições estaduais têm uma probabilidade muito menor de aspirar o topo da hierarquia (-13,4%) em relação aos do ensino privado (-5,3%). O efeito marginal do quartil mais pobre (0,133) é próximo ao do modelo das escolas estaduais, mas o efeito se intensifica

quando se observa os 10% mais pobres (0,159). O aluno autodeclarado branco ou amarelo aumenta sua possibilidade de querer uma profissão de maior destaque quando se encontra no quartil superior de nível socioeconômico, mas não no decil. O gênero parece discriminar mais no contexto socioeconômico menos favorecido, enquanto a cor tem esse efeito para um nível mais alto, mas ele não é significativo em um ambiente de maior opulência em relação ao resto da amostra.

A educação infantil não foi importante para moldar as aspirações profissionais, não sendo significativa em nenhuma das subdivisões. O número de reprovações também não teve efeito para quase todos os modelos, com ressalva apenas para os 10% mais pobres, em que o efeito marginal foi de 0,068.

As diferenças socioeconômicas intragrupos foram maiores para os percentuais mais ricos. O efeito marginal do quartil mais rico foi de 0,071 e para o decil aumenta para 0,115. O indicador de privação relativa objetiva não foi significativo em nenhum dos modelos, já o indicador subjetivo teve efeito de -0,014 para o segundo ano do Ensino Médio. Existe uma relação positiva entre a privação subjetiva de bens de consumo e a adaptação de aspirações profissionais para os estudantes da etapa mais avançada. A variável *bolsa_familia*, proxy para a pobreza, curiosamente teve efeito positivo para a parcela mais pobre da amostra, aumentando 12,5% a chance desses alunos aspirarem mais se algum familiar receber o benefício. Na situação de menor condição socioeconômica o benefício possivelmente atenua os efeitos da privação pelo acesso a mais renda, o que contribui para que os alunos tenham mais chance de aspirar por profissões entre as 10 maiores categorias ocupacionais.

No segundo ano do Ensino Médio, quando os estudantes estão mais próximos de encerrar a educação básica, a autoeficácia acadêmica teve o maior efeito entre os recortes, 0,042. Foi mais relevante para a escola privada (0,028) do que para a escola estadual (0,024), e para o quartil mais rico (0,039) do que para o mais pobre (0,031). Também teve efeito para os que não tem bolsa família, mas para os que são beneficiados pelo programa e os dois decis extremos de renda não houve efeito. A autoeficácia emocional não foi determinante em nenhum dos grupos e a autoeficácia social teve efeito de 0,020 para a escola privada e 0,024 para os 25% mais ricos. Se nos extremos socioeconômicos aumentar a autoeficácia não resulta em uma maior probabilidade de aumentar as aspirações profissionais, em situações intermediárias essa habilidade se mostrou muito favorável.

Morar com a mãe ou uma mulher responsável teve forte impacto nos alunos que tem Bolsa Família em casa, aumentando em 17,4% a chance desses alunos aspirarem entre as 10 primeiras categorias. A figura masculina não teve impacto em nenhum grupo nesse aspecto,

mas se tratando da escolaridade, tiveram efeito marginal de 0,029 para o decil mais pobre. Em relação *status* profissional dos pais, as mães e mulheres responsáveis tiveram importância apenas para os alunos do Ensino Médio, aumentando 5,6% a probabilidade de aspirar mais alto. Entretanto a profissão dos pais e homens responsáveis estar entre as categorias da parte de cima da hierarquia profissional teve efeito em mais grupos, de 8,5% nas chances de alta aspiração para o segundo ano, de 4,9% para as instituições privadas, de 7,7% para o decil mais rico e 16,4% para os que possuem Bolsa Família. Aspirar em categorias profissionais iguais ou próximas às dos pais confirmou a hipótese do início da seção, tem efeito positivo nos estratos com maior índice socioeconômico, aumentando entre 16,3% e 18,1 a probabilidade de aspirar mais, e não tendo efeito para os mais pobres. Contudo, para os que tem Bolsa Família, o efeito foi alto e negativo, diminuindo as chances de aspirar em -24,9% por profissões mais destacadas. Nos extremos socioeconômicos, particularmente no mais baixo, a influência da profissão dos pais aumenta a chance de os alunos decidirem manter seu *status quo*.

Ajuda para decidir sobre seu futuro não teve significância em nenhum dos grupos. Por outro lado, a importância dada aos estudos para conseguir a profissão que gostaria teve alto impacto no desejo pelas profissões de maior *status*, variando entre 14,5% e 24,5% a probabilidade de o aluno aspirar profissões entre as primeiras categorias da hierarquia ocupacional. Nos alunos do nono ano esse efeito foi mais acentuado do que nos do segundo ano, 0,237 para os primeiros e 0,184 para os segundos. Entre os alunos das escolas privadas e estaduais a diferença entre os efeitos marginais foi muito pequena, mas entre os diferentes grupos socioeconômicos a diferença é mais elevada. Os que sofrem com menos privações tem maior impacto na importância dada ao estudo para conseguir a profissão.

As horas de trabalho doméstico teve impactos para o segundo ano (0,018), para os alunos de escola estadual (0,022) e para o quartil mais rico 0,028, mas foi particularmente importante para os 10% com maior nível socioeconômico, com efeito marginal de 0,068. As responsabilidades domésticas podem aumentar o sentimento de responsabilidade em geral, o que reflete em um maior senso de eficácia por profissões que tem mais destaque. A crença que vai se ter o trabalho que escolher aumenta as probabilidades de aspirar as primeiras ocupações da hierarquia para os alunos da primeira etapa (4,7%) e, mais ainda, para os alunos que tem Bolsa Família (9,2%).

Aspirar pelo Ensino Superior aumenta as chances de aspirar mais profissionalmente para quase todos os recortes, à exceção do decil mais pobre e dos que tem Bolsa Família. O efeito é maior para o segundo ano (0,101), que estão mais próximos de optar pelo Ensino Superior, em relação ao nono ano (0,082). Entre as dependências administrativas o valor foi próximo, 0,100

para as escolas particulares e 0,095 para as escolas estaduais. Quanto as faixas do indicador socioeconômico, enquanto o quartil mais pobre teve efeito de 0,067 e o decil não teve efeito, o quartil e decil mais rico aumentam suas probabilidades em 11,4% e 17,7% quando aspiram mais ensino, respectivamente. Os estudantes em que alguém da casa tem Bolsa Família não sofreram influência da variável de aspiração educacional para decidir sobre a profissão, mas os que não tem aumentam em 10% a chance se desejam o Ensino Superior. Importante destacar que os mais ricos têm maior liberdade para escolher suas aspirações, isso pode explicar desejo de entrar na faculdade aumentar a probabilidade de aspiração profissional por ocupações que demandam mais ensino. Já os mais pobres têm um espectro mais limitado de opções no seu horizonte de possibilidades, o que torna o Ensino Superior algo mais distante e um fator que não tenha tanta importância na decisão sobre a carreira que vai seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto socioeconômico desencadeia uma gama de privações que contribuem para um menor senso de eficácia, podendo diminuir os desejos individuais. O bem-estar subjetivo pode levar o indivíduo a entrar em conformismo com sua realidade, aceitando que suas metas sejam mais modestas para não ter de enfrentar futuras frustrações. Este trabalho procurou entender quais as possíveis privações que podem levar os estudantes a adaptar suas aspirações educacionais e profissionais à luz da teoria das preferências adaptativas, utilizando a autoeficácia percebida como parte do processo de adaptação.

O gênero foi um importante determinante de ambas aspirações estudadas, tendo impacto maior no status profissional desejado. As meninas têm maior probabilidade de aspirar mais que os meninos em quase todas subdivisões, esse efeito é maior para a aspiração ocupacional em situações onde há maior privação de renda. Já a cor autodeclarada evidenciou maiores chances dos brancos e amarelos aspirarem mais, principalmente para os que tem Bolsa Família. Esse resultado é mais evidente quando falamos de aspirações educacionais. Para o quartil mais rico, no entanto, se destacam as aspirações profissionais. As desigualdades de gênero e cor operam de maneira distinta para diferentes realidades quando se trata de aspirações.

Os investimentos precoces em educação e a permanência nas etapas de ensino adequadas estão estreitamente ligados a uma maior ambição educacional. As variáveis que dizem respeito à trajetória escolar mostraram que a educação infantil é uma importante aliada para fomentar o desejo por mais educação, principalmente para os alunos que sofrem com maior privação de renda. Por outro lado, a reprovação reduz as aspirações educacionais com maior intensidade para esses estratos. Políticas públicas voltadas ao desenvolvimento infantil e para a redução da repetência entre os mais pobres aumentam as possibilidades de se retirar os indivíduos de uma armadilha da pobreza comportamental, uma vez que almejar uma maior educação pode levar a um maior esforço para atingir metas distintas que levem à liberação da pobreza.

A *proxy* para renda teve relação positiva com as aspirações educacionais e profissionais, enquanto os índices de privação diminuíram as probabilidades de aspirar mais alto. Os alunos beneficiados pelo Bolsa Família têm menores chances de aspirar entrar na universidade. Entretanto, para o decil mais pobre, os alunos que tem parentes vinculado ao programa aumentam em 12,5% sua probabilidade de aspirar profissões do topo da hierarquia ocupacional. Esses resultados mostram a influência positiva que os acréscimos de podem favorecer para as aspirações e como as privações agem como barreiras as aspirações. Além disso, sugerem que

os programas sociais podem aumentar o sentimento de eficácia em relação as possibilidades de emprego futuras.

A autoeficácia acadêmica foi importante preditora da probabilidade de se desejar mais educação e ocupações mais valorizadas, sendo significativa em quase todos os grupos estudados e sempre positiva. A dimensão emocional da autoeficácia pesou negativamente nas preferências pela educação superior para os mais pobres, enquanto a dimensão social teve relação positiva. Nos ambientes de maior privação, possivelmente a estabilidade emocional e a maior socialização levam a decisões que lhe pareçam mais realistas, próximas ao ambiente em que vivem, contribuindo para a adaptação em preferências educacionais menores.

Os arranjos familiares também se mostraram relevantes para moldar as aspirações. A presença da figura feminina como responsável pelo estudante aumenta substancialmente as probabilidades de aspirar o Ensino Superior, em especial para o quartil mais pobre, e de almejar as profissões mais destacadas para os alunos que tem Bolsa Família. A escolaridade de ambos os pais teve forte influência no anseio por mais educação, mas para as aspirações ocupacionais apenas o *status* profissional do pai foi significativo. Ter a ambição de seguir uma carreira similar à dos pais resultou em maiores chances por maiores aspirações profissionais para os mais ricos, enquanto os que algum familiar com é beneficiário do Bolsa Família a probabilidade cai em 25%. O núcleo familiar tende a fomentar aspirações similares para os que estão mais nos estratos mais extremos da renda ou que sofrem maiores privações.

Pais que incentivam hábitos de leitura aumentam as chances de instigar as preferências por mais educação dos seus filhos se esses se encontram em ambientes de maior privação. Os professores que dão *feedback* quando os alunos apresentam bom desempenho contribuíram para aumentar as probabilidades nessa aspiração entre os alunos que tem Bolsa Família. Para os demais recortes, é possível que esse incentivo dos professores tenha sido assimilado pela variável de autoeficácia acadêmica, pois o retorno positivo sobre o bom desempenho aumenta os níveis dessa dimensão da autoeficácia. Perceber que tem ajuda para decidir sobre seu futuro não foi significativo para as ambições profissionais dos estudantes, mas teve um impacto negativo para as probabilidades de aspirar mais educação dos alunos do segundo ano do Ensino Médio. O número de horas de estudo fora do horário de aula também só teve consequências para os alunos do segundo ano, aumentando sua probabilidade de aspirar mais educação. Possivelmente por esses serem os alunos que estão mais próximos de optar por ingressar no Ensino Superior e compreendem a necessidade de estudar para prestar vestibular.

A valorização do ensino contribuiu para que os alunos se sintam capazes de aspirar mais. Considerar o estudo importante para seguir a carreira que deseja aumenta a aspiração educacional, mas é mais relevante para as aspirações profissionais, sendo significativo em todos os grupos e com efeito marginal superior a 0,2 nos extremos do indicador socioeconômico. As horas de trabalho doméstico foram importantes para o aumento do desejo por profissões da parte de cima da hierarquia ocupacional para os mais ricos. O trabalho doméstico pode aumentar o senso de responsabilidade dos alunos de nível socioeconômico maior, já que as atividades domésticas não são necessariamente fruto de uma privação, mas sim uma atividade delegada pelos pais para nutrir habilidades como o comprometimento e engajamento com as atividades do lar.

Sentir que terá o trabalho que escolher contribuiu para aumentar as probabilidades de maior aspiração profissional apenas para os alunos que usufruem do Bolsa Família e para os do nono ano. Para a aspiração acadêmica, a crença na capacidade de entrar em uma faculdade só não foi significativa para as probabilidades dos 10% mais ricos aspirarem o nível mais alto, e aumentou em mais de 30% as chances dos grupos de maior privação. Outro resultado interessante foi o das aspirações educacionais e profissionais se reforçarem, o maior desejo por níveis mais altos de uma aumenta as chances de se aspirar por níveis mais altos da outra. Em particular para os decis socioeconômicos, o desejo pela educação superior não contribuiu para as aspirações profissionais dos mais pobres, mas teve alto efeito para os mais ricos. Pressupõe-se que os mais ricos têm mais liberdade para decidir sobre seu futuro e maior entendimento sobre os diferentes caminhos que podem seguir, por isso, decidir sobre o Ensino Superior tem maior influência nas chances de optar por uma profissão de maior destaque. Ao passo que em um ambiente de maiores privações as decisões sobre educação e carreira profissional se mostraram mais independentes.

De maneira geral, os retornos em aspirações educacionais são maiores se os investimentos forem nos mais pobres. No que concerne aos desejos profissionais, essa relação não se verificou. É importante salientar que o modelo de aspirações educacionais ficou melhor ajustado que o de aspirações profissionais, o que contribuiu para um número mais expressivo de explicações sobre as preferências educacionais. Os dois modelos podem ser melhorados em pesquisas futuras, encontrando variáveis que aumentem a especificidade dos acertos. Particularmente para o *status* profissional, pode-se pensar em variáveis que expliquem melhor as aspirações profissionais.

A heterogeneidade da amostra ficou evidenciada na melhora de alguns modelos quando selecionadas partes menores da amostra. Podem-se testar novos modelos, adicionando variáveis gradualmente, para verificar quais são as que melhor explicam o fenômeno da formação de aspirações para cada contexto. Essa mesma heterogeneidade sugere a utilização de Regressão Quantílica. Tanto os resultados quanto a abordagem teórica da autoeficácia apontam que as condições socioeconômicas agem de maneira indireta na formação das aspirações, e que os incentivos dos pais e professores contribuem para o senso de eficácia dos estudantes, podendo-se utilizar um modelo de equações estruturais para verificar tais efeitos. Um modelo multinível pode ajudar a compreender o efeito informacional das turmas e escolas na formação das aspirações. É importante ressaltar que os resultados não possuem validação externa e que o questionário é autorreportado, algumas questões pessoais podem ter sofrido algum viés na hora de responder, causado pelo constrangimento de relatar a verdade. Também cabe salientar foram utilizados dados *cross-sectional*, não podendo se inferir causalidade, uma vez que não se acompanhou os indivíduos através do tempo.

De qualquer maneira, foi possível identificar evidências do processo de adaptação de preferências para as ambições educacionais e profissionais, uma vez que as piores condições socioeconômicas e maiores restrições diminuem o potencial de aspiração. A falta de autoeficácia acadêmica se mostrou um mecanismo pelo qual os desejos por maior ensino e ocupação futura são obstaculizados. Favorecer o sentimento de eficácia acadêmica, bem como o sentimento de ser capaz de entrar na faculdade e da importância do estudo para ingressar no mercado de trabalho, se mostraram algumas das mais importantes ferramentas a serem utilizadas na agenda escolar, contribuindo para a liberação do indivíduo das preferências adaptadas. Além disso, políticas públicas como transferência de renda e de redução do déficit de escolaridade dos pais também são formas de mitigar os efeitos das privações e promover aspirações mais altas. Hart (2018) destaca o papel da escola na perpetuação das injustiças sociais que acabam por mitigar as aspirações individuais. Nesse aspecto, enfatiza a importância de pedagogias e currículos inovadores para reverter os problemas decorrentes da desigualdade e, conseqüentemente, das preferências adaptadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPADURAI, A. The capacity to aspire. In: RAO, V.; WALTON, M. (Eds.). **Culture and public action**. 1. ed. Stanford: Stanford University Press, 2004. p. 59–84.
- BANDURA, A. **Social learning theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
- BANDURA, A. The self system in reciprocal determinism. **American Psychologist**, v. 33, n. 4, p. 344–358, 1978.
- BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.). **Encyclopedia of human behavior**. New York, NY: Academic Press, 1994. v. 4p. 71–81.
- BANDURA, A. **Self-efficacy : the exercise of control**. New York, NY: W. H. Freeman, 1997.
- BANDURA, A. et al. Self-Efficacy beliefs as shapers of children’s aspirations and career trajectories. **Child Development**, v. 72, n. 1, p. 187–206, 2001.
- BANDURA, A. Social cognitive theory in cultural context. **Applied Psychology**, v. 51, n. 2, p. 269–290, 2002.
- BARBOUR, A.; LLANES, M. **Raising children and young people’s aspirations in Hackney**. London, UK: Community Links, 2009.
- BARR, A.; CLARK, D. Do the poor adapt to low income, minimal education and ill-health? **Journal of African Economies**, v. 19, n. 3, p. 257–293, 1 jun. 2010.
- BERNARD, T.; DERCON, S.; TAFESSE, A. S. **Beyond fatalism: an empirical exploration of self-efficacy and aspirations failure in Ethiopia**: ESSP II Working Paper. Washington, DC: The International Food Policy Research Institute (IFPRI), 2012.
- BLACKSHER, E. On being poor and feeling poor: low socioeconomic status and the moral self. **Theoretical Medicine and Bioethics**, v. 23, n. 6, p. 455–470, 2002.
- BRAGA, M. J.; XAVIER, F. P. Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública. **Educar em Revista**, n. 62, p. 245–259, 2016.
- BRUCKNER, D. W. In defense of adaptive preferences. **Philosophical Studies**, v. 142, n. 3, p. 307–324, 24 fev. 2009.
- CAMPBELL, A.; CONVERSE, P. E.; RODGERS, W. L. **The quality of american life: perceptions, evaluations, and satisfactions**. New York: Russell Sage Foundation, 1976.
- CARROLL, A. et al. Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: the mediating effects of academic aspirations and delinquency. **Journal of Adolescence**, v. 32, n. 4, p. 797–817, 2009.
- CHEMERS, M. M.; HU, L.-T.; GARCIA, B. F. Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. **Journal of Educational Psychology**, v. 93, n. 1, p. 55–

64, 2001.

CLONINGER, S. C. **Teorias da personalidade**. 1. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

COULBURN, B. Autonomy and adaptive preferences. **Utilitas**, v. 23, n. 1, p. 52–71, 15 mar. 2011.

CROSBY, F. Relative deprivation revisited: a response to Miller, Bolce, and Halligan. **American Political Science Review**, v. 73, n. 1, p. 103–112, 1979.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. The technology of skill formation. **The American Economic Review**, v. 97, n. 2, p. 31–47, 2007.

DALTON, P. S.; GHOSAL, S.; MANI, A. Poverty and aspirations failure. **Economic Journal**, v. 126, n. 590, p. 165–188, 2016.

DAMÁSIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 2, p. 213–228, 2012.

DAVIS, J. A.; BRADBURN, N. M.; FELDMAN, J. J. **Great aspirations: career plans of America's June 1961 college graduates: a preliminary report of a national survey**. Illinois: [s.n.].

DIENER, E. Subjective well-being. **Psychological Bulletin**, v. 95, n. 3, p. 542–575, 1984.

DIENER, E. Assessing subjective well-being: progress and opportunities. **Social Indicators Research**, v. 31, n. 2, p. 103–157, fev. 1994.

DIENER, E. et al. Subjective Well-Being : three Decades of Progress. **Psychological Bulletin**, v. 125, n. 2, p. 276–302, 1999.

DOSI, G.; EGIDI, M. Substantive and procedural uncertainty: an exploration of economic behaviours in changing environments. **Journal of Evolutionary Economics**, v. 1, p. 145–168, 1991.

DUDOVITZ, R. N. et al. What do you want to be when you grow up? Career aspirations as a marker for adolescent well-being. **Academic Pediatrics**, v. 17, n. 2, p. 153–160, 2017.

ELSTER, J. Sour grapes: utilitarianism and the genesis of wants. In: AMARTYA SEN; B. WILLIAMS (Eds.). **Utilitarianism and beyond**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 219–238.

FANG, L. Educational aspirations of chinese migrant children: the role of self-esteem contextual and individual influences. **Learning and Individual Differences**, v. 50, p. 195–202, 2016.

FRIEDMAN, H. S.; SHUSTACK, M. W. **Teorias da personalidade: da teoria clássica à pesquisa moderna**. 2. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

- GLEWWE, P.; ROSS, P. H.; WYDICK, B. Developing hope among impoverished children: using child self-portraits to measure poverty program impacts. **Journal of Human Resources**, v. 53, n. 2, p. 330–355, 2017.
- GOMEZ, K. **Career aspirations and perceptions of self-efficacy of fourth- and fifth-grade students of economic disadvantage**. Bethlehem: Educational Leadership Commons, 2014.
- GUJARATI, D. **Econometria Básica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.
- GUNEY, B.; RICHTER, M.; TSUR, M. Aspiration-based choice. **Journal of Economic Theory**, v. 176, p. 935–956, jul. 2018.
- HAIR JR., J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- HALLERÖD, B. **A new approach to the direct consensual measurement of povertySPRC Discussion Paper**. Sidney: Social Policy Research Centre, 1994.
- HALLERÖD, B. Sour grapes: relative deprivation, adaptive preferences and the measurement of poverty. **Journal of Social Policy**, v. 35, n. 3, p. 371–390, 2006.
- HART, C. S. How do aspirations matter? **Journal of Human Development and Capabilities**, v. 17, n. 3, p. 324–341, 2016.
- HART, C. S. Education, inequality and social justice: a critical analysis applying the Sen-Bourdieu Analytical Framework. **Policy Futures in Education**, v. 0, n. 0, p. 1–17, 2018.
- HEINER, R. A. The origin of predictable behavior. **The American Economic Review**, v. 73, n. 4, p. 19, 1983.
- HELLIWELL, J. F. How's life? Combining individual and national variables to explain subjective well-being. **Economic Modelling**, v. 20, p. 331–360, 2003.
- HIRSCHMAN, A. O. **As paixões e os interesses**. Tradução Lucia Campello. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HOWARD, K. A. S. et al. Career aspirations of youth: untangling race/ethnicity, SES, and gender. **Journal of Vocational Behavior journal**, v. 79, p. 98–109, 2011.
- HUNT, E. K. **História do pensamento econômico: uma perspectiva crítica**. Tradução José Ricardo Brandão Azevedo. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- KAHNEMAN, D.; KNETSCH, J. L.; THALER, R. H. Anomalies: the endowment effect, loss aversion, and status quo bias. **Journal of Economic Perspectives**, v. 5, n. 1, p. 193–206, 1991.
- KAHNEMAN, D.; TVERSKY, A. Prospect theory: an analysis of decision under risk. **Econometrica**, v. 47, n. 2, p. 99–127, jul. 1979.
- KAHNEMAN, D.; TVERSKY, A. Choices, values, and frames. **American Psychologist**, v. 39, n. 4, p. 341–350, 1984.

- KELLY, A. Sen and the art of educational maintenance: evidencing a capability, as opposed to an effectiveness, approach to schooling. **Cambridge Journal of Education**, v. 42, n. 3, p. 283–296, 2012.
- LEON, F. L. L. DE; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. **Cultura**, p. 417–452, 2001.
- LYUBOMIRSKY, S. Why are some people happier than others: the role of cognitive and motivational processes in well-being. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 239–249, 2001.
- MACK, J.; LANSLEY, S. **Poor Britain**. Londres: George Allen & Unwin, 1985.
- MAGALHÃES, M. DE O.; ALVARENGA, P.; TEIXEIRA, M. A. P. Relação entre estilos parentais, instabilidade de metas e indecisão vocacional em adolescentes. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 1, p. 15–25, 2012.
- MAIN, G.; BRADSHAW, J. A child material deprivation index. **Child Indicators Research**, v. 5, n. 3, p. 503–521, 9 set. 2012.
- MORETTIN, L. G. **Estatística básica: probabilidade e inferência**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- MULLAINATHAN, S.; THALER, R. H. **Behavioral economics**. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2000.
- MURIS, P. A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. **Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment**, v. 23, n. 3, 2001.
- MURIS, P. Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. **Personality and Individual Differences**, v. 32, n. 2, p. 337–348, jan. 2002.
- MYERS, D. G. The funds, friends, and faith of happy people. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 56–67, 2000.
- NUSSBAUM, M. C. **Women and human development: the capabilities approach**. New York: Cambridge University Press, 2000.
- NUSSBAUM, M. C. **Not for profit: why democracy needs the humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010.
- NUSSBAUM, M. C. **Creating capabilities: the human development approach**. Cambridge: The Belknap press of Harvard University Press, 2011.
- PACIÊNCIA, L. P. **Avaliação dos instrumentos de mensuração de competências socioemocionais no contexto escolar**. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2016.
- PASQUIER-DOUMER, L.; BRANDON, F. R. Aspiration failure: a poverty trap for indigenous

- children in Peru? **World Development**, v. 72, p. 208–223, ago. 2015.
- PEARSON, H. Homo economicus goes native, 1859–1945: the rise and fall of primitive economics. **History of Political Economy**, v. 32, n. 4, p. 933–989, 2000.
- PINHO, D. B.; VASCONCELLOS, M. A. S. DE. **Manual de economia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- RAY, D. Aspirations, poverty, and economic change. In: BANERJEE, A. V.; BÉNABOU, R.; MOOKHERJEE, D. (Eds.). **Understanding poverty**. New York: Oxford University Press, 2006. p. 409–422.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, p. 07-21, 1991.
- ROY, S.; MORTON, M.; BHATTACHARYA, S. Hidden human capital: self-efficacy, aspirations and achievements of adolescent and young women in India. **World Development**, v. 111, p. 161–180, 2018.
- RUNCIMAN, W. G. **Relative deprivation and social justice: a study of attitudes to social inequality in twentieth-century England**. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-Being. **Annual Review of Psychology**, v. 52, n. 1, p. 141–166, 2001.
- SALAS, G.; VIGORITO, A. **Adaptation, school performance and parental expectations (advanced draft)**. Fifth meeting of the Society for the Study of Economic Inequality (ECINEQ). Bari: 2013
- SALATA, A. R. Uma nova abordagem empírica para a hierarquia de status no brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 31, n. 92, p. 1–22, 2016.
- SALES, M. S. Aspirações e status ocupacional: qual a distância entre o sonho e a realização? **Contemporânea**, v. 7, n. 1, p. 193–210, 2017.
- SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.
- SCHNEIDER, S. L. In search of realistic optimism: meaning, knowledge, and warm fuzziness. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 250–263, 2001.
- SCHUNK, D. H. Developing children’s self-efficacy and skills: the roles of social comparative information and goal setting. **Contemporary Educational Psychology**, v. 8, n. 1, p. 76–86, 1983a.
- SCHUNK, D. H. Ability versus effort attributional feedback: differential effects on self-

- efficacy and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 75, n. 6, p. 848–856, 1983b.
- SCHUNK, D. H.; DIBENEDETTO, M. K. Self-efficacy: education aspects. In: **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**. New York, NY: Elsevier, 2015. p. 515–521.
- SECOMBE, K. “Beating the odds” versus “changing the odds”: poverty, resilience, and family policy. **Journal of Marriage and Family**, v. 64, n. 2, p. 384–394, 2002.
- SELTEN, R. Aspiration adaptation theory. **Journal of Mathematical Psychology**, v. 42, n. 2–3, p. 191–214, 1998.
- SEN, A. Rational fools: a critique of the behavioral foundations of economic theory. **Philosophy & Public Affairs**, v. 6, n. 4, p. 317–344, 1977.
- SEN, A. Choice, orderings and morality. In: **Choice, welfare and measurement**. Cambridge: Harvard University Press, 1982. p. 460.
- SEN, A. **Resources, values and development**. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- SEN, A. **Sobre ética e economia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SEN, A. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.
- SHELDON, K. M.; KING, L. Why positive psychology is necessary. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 216–217, 2001.
- SIMON, H. A. Rational decision making in business organizations. **The American Economic Review**, v. 69, n. 4, p. 493–513, 1979.
- SIRGY, M. J. The psychology of material well-being. **Applied Research in Quality of Life**, v. 13, n. 2, p. 273–301, 2018.
- SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas**. Tradução Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2009.
- TERLAZZO, R. Adaptive preferences: merging political accounts and well-being accounts. **Canadian Journal of Philosophy**, v. 45, n. 2, p. 179–196, 2015.
- TESCHL, M.; COMIM, F. Adaptive preferences and capabilities: some preliminary conceptual explorations. **Review of Social Economy**, v. 63, n. 2, p. 229–247, 2005.
- TOWNSEND, P. **Poverty in the United Kingdom: a survey of household resources and standards of living**. Middlesex: Penguin Books, 1979.
- WILSON, P. M.; WILSON, J. R. Environmental influences on adolescent educational aspirations: a logistic transform model. **Youth & Society**, v. 24, n. 1, p. 52–70, 1992.
- WILSON, W. R. Correlates of avowed happiness. **Psychological Bulletin**, v. 67, n. 4, p. 294–

306, 1967.

WOOLDRIDGE, J. M. **Introdução à econometria: uma abordagem moderna**. Tradução José Antônio Ferreira. 4. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

WUEPPER, D.; LYBBERT, T. J. Perceived self-efficacy, poverty, and economic development. **Annual Review of Resource Economics**, v. 9, p. 383–404, 2017.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: **Handbook of Self-Regulation**. New York, NY: Elsevier, 2000. p. 13–39.

APÊNDICE A

Variáveis	Amostra			9º Ensino Fundamental			2º Ensino Médio		
	N	Méd.	D.P.	N	Méd.	D.P.	N	Méd.	D.P.
asp_ES	3714	0,828	0,378	1736	0,815	0,388	1978	0,839	0,368
asp_Status	3714	0,722	0,448	1736	0,700	0,458	1978	0,741	0,438
masculino	3714	0,461	0,499	1736	0,458	0,498	1978	0,463	0,499
branco_amarelo	3714	0,660	0,474	1736	0,660	0,474	1978	0,659	0,474
educ_infantil	3714	0,809	0,393	1736	0,818	0,386	1978	0,801	0,399
reprovou	3714	0,319	0,624	1736	0,345	0,634	1978	0,295	0,615
ISE_10pc	3714	1,347	0,514	1736	1,367	0,516	1978	1,330	0,511
ORD	3714	1,973	1,733	1736	2,000	1,739	1978	1,949	1,729
SRD	3714	1,141	1,190	1736	1,032	1,102	1978	1,237	1,254
bolsa_familia	3714	0,117	0,321	1736	0,117	0,321	1978	0,116	0,321
AE_aca	3714	0,000	1,000	1736	0,000	1,005	1978	0,000	0,995
AE_emo	3714	0,000	1,000	1736	-0,023	0,973	1978	0,020	1,023
AE_soc	3714	0,000	1,000	1736	-0,017	1,027	1978	0,015	0,975
mora_mae_resp	3714	0,940	0,238	1736	0,948	0,223	1978	0,933	0,250
mora_pai_resp	3714	0,654	0,476	1736	0,665	0,472	1978	0,645	0,479
esc_mae	3714	3,698	1,470	1736	3,776	1,524	1978	3,630	1,418
esc_pai	3714	3,226	1,802	1736	3,291	1,871	1978	3,168	1,738
asp_st_pm	3714	0,107	0,309	1736	0,108	0,311	1978	0,106	0,308
status_mae	3714	0,261	0,439	1736	0,290	0,454	1978	0,235	0,424
status_pai	3714	0,285	0,451	1736	0,316	0,465	1978	0,258	0,438
ajuda_decidir	3714	0,698	0,459	1736	0,705	0,456	1978	0,693	0,462
incentivo_pais_ler	3714	0,772	0,419	1736	0,796	0,403	1978	0,752	0,432
incentivo_professores	3714	1,111	0,638	1736	1,136	0,640	1978	1,089	0,637
import_estudar	3714	0,550	0,498	1736	0,535	0,499	1978	0,564	0,496
frequencia_estuda	3714	0,984	0,844	1736	0,973	0,820	1978	0,993	0,863
trabalho_domestico	3714	1,389	1,033	1736	1,344	0,988	1978	1,428	1,069
capaz_faculdade3	3714	0,823	0,262	1736	0,819	0,263	1978	0,827	0,260
escolhe_trabalho	3714	0,727	0,445	1736	0,716	0,451	1978	0,737	0,440

Fonte: Elaborado pelo autor.

Variáveis	Escola Privada			Escola Estadual			25% mais pobres			25% mais ricos		
	N	Méd.	D.P.	N	Méd.	D.P.	N	Méd.	D.P.	N	Méd.	D.P.
asp_ES	1826	0,909	0,288	1888	0,749	0,433	940	0,747	0,435	997	0,892	0,311
asp_Status	1826	0,746	0,435	1888	0,699	0,459	940	0,697	0,460	997	0,765	0,424
Masculino	1826	0,497	0,500	1888	0,425	0,495	940	0,403	0,491	997	0,501	0,500
branco_amarelo	1826	0,789	0,408	1888	0,535	0,499	940	0,503	0,500	997	0,787	0,409
educ_infantil	1826	0,897	0,304	1888	0,724	0,447	940	0,721	0,449	997	0,889	0,315
reprovou	1826	0,117	0,389	1888	0,514	0,737	940	0,473	0,717	997	0,195	0,515
ISE_10pc	1826	1,545	0,501	1888	1,156	0,450	940	0,764	0,174	997	1,997	0,385
ORD	1826	1,426	1,434	1888	2,501	1,832	940	3,046	1,913	997	1,181	1,271
SRD	1826	1,042	1,083	1888	1,238	1,277	940	1,336	1,331	997	0,956	1,045
bolsa_familia	1826	0,035	0,184	1888	0,195	0,397	940	0,232	0,422	997	0,041	0,199
AE_aca	1826	0,043	1,005	1888	-0,042	0,994	940	-0,025	0,976	997	0,026	1,019
AE_emo	1826	-0,004	0,978	1888	0,003	1,021	940	0,009	1,010	997	-0,009	0,998
AE_soc	1826	0,120	0,971	1888	-0,116	1,014	940	-0,141	0,999	997	0,120	0,990
mora_mae_resp	1826	0,956	0,205	1888	0,924	0,266	940	0,939	0,239	997	0,924	0,265
mora_pai_resp	1826	0,729	0,444	1888	0,582	0,493	940	0,562	0,496	997	0,655	0,476
esc_mae	1826	4,274	1,191	1888	3,142	1,500	940	3,160	1,493	997	4,199	1,301
esc_pai	1826	3,941	1,533	1888	2,533	1,772	940	2,526	1,802	997	3,788	1,685
asp_st_pm	1826	0,165	0,371	1888	0,051	0,221	940	0,044	0,204	997	0,185	0,388
status_mae	1826	0,432	0,496	1888	0,095	0,294	940	0,107	0,310	997	0,441	0,497
status_pai	1826	0,468	0,499	1888	0,108	0,311	940	0,119	0,324	997	0,475	0,500
ajuda_decidir	1826	0,723	0,447	1888	0,674	0,469	940	0,637	0,481	997	0,738	0,440
incentivo_pais_ler	1826	0,812	0,391	1888	0,735	0,442	940	0,734	0,442	997	0,813	0,390
incentivo_professores	1826	1,142	0,660	1888	1,082	0,616	940	1,135	0,622	997	1,109	0,653
import_estudar	1826	0,503	0,500	1888	0,596	0,491	940	0,585	0,493	997	0,537	0,499
frequencia_estuda	1826	1,071	0,865	1888	0,899	0,814	940	0,948	0,851	997	1,029	0,879
trabalho_domestico	1826	1,197	0,931	1888	1,574	1,090	940	1,643	1,109	997	1,169	0,949
capaz_faculdade3	1826	0,864	0,233	1888	0,783	0,281	940	0,783	0,280	997	0,859	0,242
escolhe_trabalho	1826	0,777	0,417	1888	0,680	0,467	940	0,667	0,472	997	0,780	0,414

Fonte: Elaborado pelo autor.

Variáveis	10% mais pobres			10% mais ricos			Tem Bolsa Família			Não tem Bolsa Família		
	N	Méd.	D.P.	N	Méd.	D.P.	N	Méd.	D.P.	N	Méd.	D.P.
asp_ES	368	0,731	0,444	376	0,888	0,315	433	0,672	0,470	3281	0,848	0,359
asp_Status	368	0,717	0,451	376	0,779	0,415	433	0,709	0,455	3281	0,724	0,447
masculino	368	0,370	0,483	376	0,487	0,500	433	0,420	0,494	3281	0,466	0,499
branco_amarelo	368	0,446	0,498	376	0,809	0,394	433	0,443	0,497	3281	0,688	0,463
educ_infantil	368	0,663	0,473	376	0,886	0,319	433	0,665	0,472	3281	0,828	0,378
reprovou	368	0,535	0,766	376	0,210	0,547	433	0,510	0,720	3281	0,293	0,606
ISE_10pc	368	0,590	0,140	376	2,372	0,384	433	1,039	0,450	3281	1,388	0,508
ORD	368	3,646	1,993	376	1,116	1,272	433	2,901	1,997	3281	1,850	1,658
SRD	368	1,296	1,291	376	0,951	1,033	433	1,190	1,320	3281	1,135	1,171
bolsa_familia	368	0,310	0,463	376	0,045	0,208	433	1,000	0,000	3281	0,000	0,000
AE_aca	368	-0,004	0,961	376	-0,078	1,011	433	-0,121	1,063	3281	0,016	0,990
AE_emo	368	0,064	1,027	376	-0,011	1,017	433	0,042	0,992	3281	-0,006	1,001
AE_soc	368	-0,156	0,990	376	0,153	1,005	433	-0,169	1,073	3281	0,022	0,988
mora_mae_resp	368	0,948	0,222	376	0,888	0,315	433	0,938	0,242	3281	0,940	0,238
mora_pai_resp	368	0,514	0,500	376	0,513	0,500	433	0,529	0,500	3281	0,671	0,470
esc_mae	368	3,035	1,495	376	4,221	1,297	433	2,790	1,527	3281	3,818	1,420
esc_pai	368	2,337	1,795	376	3,798	1,698	433	2,217	1,764	3281	3,359	1,765
asp_st_pm	368	0,024	0,155	376	0,205	0,404	433	0,044	0,205	3281	0,116	0,320
status_mae	368	0,073	0,261	376	0,449	0,498	433	0,055	0,229	3281	0,288	0,453
status_pai	368	0,092	0,290	376	0,476	0,500	433	0,085	0,280	3281	0,311	0,463
ajuda_decidir	368	0,655	0,476	376	0,729	0,445	433	0,630	0,483	3281	0,707	0,455
incentivo_pais_ler	368	0,739	0,440	376	0,822	0,383	433	0,700	0,459	3281	0,782	0,413
incentivo_professores	368	1,155	0,618	376	1,112	0,676	433	1,122	0,625	3281	1,110	0,640
import_estudar	368	0,598	0,491	376	0,521	0,500	433	0,619	0,486	3281	0,541	0,498
frequencia_estuda	368	0,997	0,890	376	1,032	0,873	433	0,972	0,852	3281	0,985	0,843
trabalho_domestico	368	1,693	1,117	376	1,210	0,978	433	1,714	1,131	3281	1,346	1,011
capaz_faculdade3	368	0,796	0,277	376	0,847	0,250	433	0,758	0,289	3281	0,831	0,257
escolhe_trabalho	368	0,666	0,472	376	0,779	0,415	433	0,621	0,486	3281	0,741	0,438

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE B

asp_ES	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6		Modelo 7		Modelo 8	
	Coef.	P> z														
Constante	2,115	***	0,319		0,720	***	0,391	***	0,876	***	0,991	***	0,921	***	0,209	
Idade	-0,081	***	0,026													
Masculino	-0,285	***	-0,293	***	-0,293	***	-0,316	***	-0,354	***	-0,359	***	-0,297	***	-0,328	***
branco_amarelo	0,403	***	0,315	***	0,313	***	0,261	***	0,248	***	0,224	***	0,205	***	0,156	***
educ_infantil			0,437	***	0,436	***	0,394	***	0,349	***	0,326	***	0,333	***	0,280	***
Reprovou			-0,422	***	-0,399	***	-0,374	***	-0,360	***	-0,354	***	-0,290	***	-0,237	***
ISE_10pc							0,307	***	0,174	***	0,138	**	0,171	***	0,142	**
ORD									-0,091	***	-0,086	***	-0,077	***	-0,058	***
SRD									-0,050	**	-0,051	**	-0,045	**	-0,034	
bolsa_familia											-0,330	***	-0,308	***	-0,223	***
AE_aca													0,273	***	0,270	***
AE_emo													-0,076	***	-0,071	***
AE_soc													0,085	***	0,068	***
mora_mae_resp															0,253	***
mora_pai_resp															0,029	
esc_mae															0,076	***
esc_pai															0,079	***
ajuda_decidir																
incentivo_pais_ler																
incentivo_professores																
frequencia_estuda																
import_estudar																
trabalho_domestico																
trabalha_fora																
capaz_faculdade3																
asp_Status																

Níveis de significância: * 10%; ** 5%; e *** 1%. Fonte: Elaborado pelo autor.

asp_ES	Modelo 9		Modelo 10		Modelo 11		Modelo 12		Modelo 13	
	Coef.	P> z	Coef.	P> z	Coef.	P> z	Coef.	P> z	Coef.	P> z
constante	0,067		-0,254		-0,211		-0,986	***	-1,112	***
Idade										
masculino	-0,319	***	-0,249	***	-0,253	***	-0,231	***	-0,203	***
branco_amarelo	0,156	***	0,177	***	0,173	***	0,171	***	0,168	***
educ_infantil	0,273	***	0,282	***	0,280	***	0,296	***	0,299	***
Reprovou	-0,236	***	-0,245	***	-0,243	***	-0,225	***	-0,228	***
ISE_10pc	0,142	**	0,148	**	0,146	**	0,152	**	0,148	**
ORD	-0,056	***	-0,057	***	-0,055	***	-0,045	***	-0,045	***
SRD	-0,032		-0,023		-0,021		-0,011		-0,008	
bolsa_familia	-0,220	***	-0,251	***	-0,246	***	-0,239	***	-0,245	***
AE_aca	0,256	***	0,221	***	0,222	***	0,154	***	0,152	***
AE_emo	-0,071	**	-0,074	**	-0,074	**	-0,091	***	-0,090	***
AE_soc	0,065	**	0,070	**	0,073	**	0,044		0,045	
mora_mae_resp	0,251	**	0,277	***	0,275	***	0,280	***	0,275	***
mora_pai_resp	0,027		0,018		0,017		0,030		0,022	
esc_mae	0,075	***	0,076	***	0,076	***	0,061	***	0,061	***
esc_pai	0,078	***	0,083	***	0,083	***	0,075	***	0,075	***
ajuda_decidir	0,006		0,010		0,011		-0,050		-0,051	
incentivo_pais_ler	0,136	**	0,113	*	0,110	*	0,104	*	0,109	*
incentivo_professores	0,037		0,027		0,030		-0,004		-0,008	
frequencia_estuda			0,038		0,040		0,043		0,038	
import_estudar			0,416	***	0,417	***	0,372	***	0,320	***
trabalho_domestico					-0,024					
trabalha_fora					-0,035					
capaz_faculdade3							1,042	***	1,022	***
asp_Status									0,262	***

Níveis de significância: * 10%; ** 5%; e *** 1%

Fonte: Elaborado pelo autor.

asp_ES	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7	Modelo 8
LR chi2	125,84 ***	285,33 ***	283,94 ***	316,21 ***	352,95 ***	373,05 ***	489,62 ***	562,23 ***
McFadden's R2	0,037	0,084	0,083	0,093	0,103	0,109	0,143	0,165
McFadden's Adj R2	0,035	0,080	0,080	0,089	0,099	0,104	0,136	0,155
McKelvey and Zavoina's R2:	0,068	0,138	0,138	0,159	0,176	0,183	0,246	0,282
AIC	3295,673	3140,187	3139,578	3109,304	3076,572	3058,468	2947,901	2883,290
BIC	3320,553	3177,506	3170,677	3146,623	3126,330	3114,447	3022,540	2982,808
Sensitivity	100,00%	98,80%	98,96%	98,83%	98,54%	98,41%	97,56%	97,14%
Specificity	0,00%	3,91%	2,97%	5,47%	7,03%	7,50%	13,59%	15,63%
Positive predictive value	82,77%	83,16%	83,05%	83,39%	83,58%	83,63%	84,43%	84,69%
Negative predictive value	0,00%	40,32%	37,25%	49,30%	50,00%	49,48%	53,70%	53,19%
False + rate for true ~D	100,00%	96,09%	97,03%	94,53%	92,97%	92,50%	86,41%	84,38%
False - rate for true D	0,00%	1,20%	1,04%	1,17%	1,46%	1,59%	2,44%	2,86%
False + rate for classified	17,23%	16,84%	16,95%	16,61%	16,42%	16,37%	15,57%	15,31%
False - rate for classified	0,00%	59,68%	62,75%	50,70%	50,00%	50,52%	46,30%	46,81%
Correctly classified	82,77%	82,44%	82,42%	82,74%	82,77%	82,74%	83,09%	83,09%
Area under ROC curve	0,635	0,707	0,704	0,715	0,726	0,733	0,761	0,782

Níveis de significância: * 10%; ** 5%; e *** 1%

Fonte: Elaborado pelo autor.

asp_ES	Modelo 9	Modelo 10	Modelo 11	Modelo 12	Modelo 13
LR chi2	568,23 ***	626,56 ***	627,7 ***	726,27 ***	745,49 ***
McFadden's R2	0,167	0,184	0,184	0,213	0,218
McFadden's Adj R2	0,155	0,171	0,170	0,200	0,205
McKelvey and Zavoina's R2:	0,284	0,312	0,313	0,340	0,349
AIC	2883,288	2828,960	2831,819	2731,248	2714,031
BIC	3001,466	2959,577	2974,875	2868,085	2857,088
Sensitivity	97,23%	97,50%	97,40%	97,10%	97,01%
Specificity	16,41%	19,53%	19,06%	26,41%	26,88%
Positive predictive value	84,82%	85,34%	85,25%	86,37%	86,43%
Negative predictive value	55,26%	61,88%	60,40%	65,50%	65,15%
False + rate for true ~D	83,59%	80,47%	80,94%	73,59%	73,13%
False - rate for true D	2,77%	2,50%	2,60%	2,90%	2,99%
False + rate for classified	15,18%	14,66%	14,75%	13,63%	13,57%
False - rate for classified	44,74%	38,12%	39,60%	34,50%	34,85%
Correctly classified	83,31%	84,06%	83,90%	84,92%	84,92%
Area under ROC curve	0,783	0,794	0,795	0,812	0,815

Níveis de significância: * 10%; ** 5%; e *** 1%

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE C

	9EF		2EM		Privada		Estadual		25% pobres	
	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z
constante	-0,975	***	-1,307	***	-0,161		-1,322	***	-1,256	***
masculino	-0,427	***	0,035		-0,485	***	-0,079		-0,254	**
branco_amarelo	0,166	**	0,172	**	0,155		0,150	**	0,080	
educ_infantil	0,370	***	0,284	***	0,286	**	0,269	***	0,301	***
reprovou	-0,196	***	-0,267	***	-0,323	***	-0,175	***	-0,222	***
ISE_10pc	0,122		0,166	*	0,090		0,102		0,190	
ORD	-0,052	**	-0,041		-0,038		-0,039	*	-0,018	
SRD	-0,025		-0,004		-0,050		0,015		0,046	
bolsa_familia	-0,198	*	-0,268	**	-0,295		-0,206	**	-0,231	*
AE_aca	0,116	**	0,204	***	0,203	***	0,145	***	0,109	*
AE_emo	-0,010		-0,175	***	-0,036		-0,115	***	-0,111	**
AE_soc	0,040		0,038		0,052		0,036		0,201	***
mora_mae_resp	0,316	*	0,264	*	0,160		0,287	**	0,355	*
mora_pai_resp	0,095		-0,036		-0,007		0,036		-0,023	
esc_mae	0,050	*	0,077	***	0,036		0,055	**	0,120	***
esc_pai	0,066	***	0,090	***	0,109	***	0,045	**	0,033	
ajuda_decidir	0,126		-0,246	***	0,052		-0,074		0,000	
incentivo_pais_ler	-0,044		0,244	***	0,051		0,145	*	0,124	
incentivo_professores	0,065		-0,052		-0,039		0,003		0,006	
frequencia_estuda	-0,019		0,097	*	-0,072		0,071		0,000	
import_estudar	0,263	***	0,375	***	0,375	***	0,333	***	0,453	***
capaz_faculdade3	0,900	***	1,134	***	0,626	***	1,175	***	0,904	***
asp_Status	0,220	***	0,309	***	0,282	***	0,245	***	0,132	
N	1736		1978		1826		1888		940	
LR chi2	345,21	***	445,19	***	225,3	***	386,05	***	208,32	***
McFadden's R2	0,208		0,255		0,202		0,182		0,196	

Fonte: Elaborado pelo autor.

	25% ricos		10% pobres		10% ricos		Tem BF		Não tem BF	
	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z
constante	-0,813		-1,568	**	-2,000	*	-1,511	***	-1,071	***
masculino	-0,458	***	-0,243		-0,354		-0,181		-0,226	***
branco_amarelo	0,129		-0,227		0,501	**	0,297	**	0,138	**
educ_infantil	0,367	**	0,379	**	0,447	*	0,173		0,332	***
reprovou	-0,065		-0,257	**	0,101		-0,229	**	-0,229	***
ISE_10pc	0,248		0,982		0,488		0,134		0,152	**
ORD	-0,073		0,017		-0,061		-0,024		-0,051	***
SRD	0,031		0,020		0,057		0,083		-0,030	
bolsa_familia	-0,433	*	-0,153		-0,524		-		-	
AE_aca	0,297	***	0,158		0,180		0,112		0,161	***
AE_emo	0,007		-0,246	***	0,041		-0,143	*	-0,087	***
AE_soc	-0,001		0,287	***	0,049		0,131	*	0,027	
mora_mae_resp	0,086		0,138		0,000		0,245		0,281	**
mora_pai_resp	0,021		-0,067		0,031		-0,073		0,045	
esc_mae	0,045		0,088		0,015		0,080		0,057	**
esc_pai	0,130	***	0,023		0,155	**	0,001		0,087	***
ajuda_decidir	0,096		0,221		0,261		0,139		-0,086	
incentivo_pais_ler	0,063		0,478	***	-0,039		0,129		0,110	
incentivo_professores	-0,062		-0,083		0,004		0,201		-0,044	
frequencia_estuda	0,055		0,056		0,020		-0,056		0,057	
import_estudar	0,360	***	0,352	**	0,342		0,218		0,341	***
capaz_faculdade3	0,502	*	1,081	***	0,486		1,118	***	1,009	***
asp_Status	0,361	***	-0,115		0,497	**	0,164		0,266	***
N	997		368		376		433		3281	
LR chi2	169,78	***	99,56	***	70,89	***	96,17	***	597,51	***
McFadden's R2	0,248		0,232		0,269		0,176		0,214	

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE D

asp_Status	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6		Modelo 7		Modelo 8	
	Coef.	P> z														
Constante	0,719	***	0,703	***	0,535	***	0,729	***	0,721	***	0,678	***	0,542	***	0,532	***
Masculino	-0,387	***	-0,385	***	-0,395	***	-0,403	***	-0,403	***	-0,388	***	-0,403	***	-0,403	***
branco_amarelo	0,090	*	0,071		0,041		0,040		0,042		0,026		-0,013		-0,012	
educ_infantil			0,058		0,032		0,010		0,012		0,013		-0,009		-0,009	
reprovou			-0,060	*	-0,046		-0,040		-0,041		0,000		0,021		0,021	
ISE_10pc					0,156	***	0,111	**	0,113	**	0,130	***	0,093	*	0,093	*
ORD							-0,026	*	-0,027	*	-0,020		-0,007		-0,007	
SRD							-0,052	***	-0,052	***	-0,050	***	-0,041	**	-0,040	**
bolsa_familia									0,027		0,039		0,072		0,072	
AE_aca											0,145	***	0,144	***	0,143	***
AE_emo											-0,003		-0,005		-0,005	
AE_soc											0,023		0,017		0,017	
mora_mae_resp													0,036		0,036	
mora_pai_resp													0,073		0,073	
esc_mae													0,004		0,004	
esc_pai													0,004		0,004	
asp_st_pm													0,354	***	0,353	***
status_mae													0,055		0,055	
status_pai													0,123	**	0,123	**
ajuda_decidir															0,012	
import_estudar																
trabalho_domestico																
escolhe_trabalho																
asp_ES																

Níveis de significância: * 10%; ** 5%; e *** 1%

Fonte: Elaborado pelo autor.

asp_Status	Modelo 9		Modelo 10		Modelo 11		Modelo 12	
	Coef.	P> z	Coef.	P> z	Coef.	P> z	Coef.	P> z
constante	0,039		0,008		-0,040		-0,186	
masculino	-0,321	***	-0,317	***	-0,315	***	-0,301	***
branco_amarelo	0,018		0,020		0,018		0,008	
educ_infantil	-0,007		-0,007		-0,007		-0,028	
reprovou	0,014		0,014		0,015		0,037	
ISE_10pc	0,107	**	0,109	**	0,108	**	0,106	**
ORD	-0,006		-0,008		-0,007		-0,003	
SRD	-0,027		-0,028		-0,027		-0,027	
bolsa_familia	0,038		0,035		0,039		0,060	
AE_aca	0,092	***	0,091	***	0,086	***	0,073	***
AE_emo	-0,004		-0,005		-0,007		-0,002	
AE_soc	0,027		0,026		0,024		0,019	
mora_mae_resp	0,089		0,091		0,089		0,069	
mora_pai_resp	0,069		0,070		0,072		0,070	
esc_mae	0,003		0,003		0,001		-0,003	
esc_pai	0,010		0,010		0,009		0,004	
asp_st_pm	0,358	***	0,360	***	0,359	***	0,368	***
status_mae	0,093		0,093		0,093		0,080	
status_pai	0,130	**	0,134	**	0,135	**	0,128	**
ajuda_decidir	0,007		0,007		0,002		0,001	
import_estudar	0,666	***	0,665	***	0,661	***	0,637	***
trabalho_domestico			0,021		0,021		0,021	
escolhe_trabalho					0,083		0,070	
asp_ES							0,274	***

Níveis de significância: * 10%; ** 5%; e *** 1%

Fonte: Elaborado pelo autor.

asp_Status	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6	Modelo 7	Modelo 8
LR chi2	81,54 ***	85,62 ***	97,28 ***	107,16 ***	107,31 ***	150,16 ***	187,85 ***	187,91 ***
McFadden's R2	0,019	0,020	0,022	0,024	0,024	0,034	0,043	0,043
McFadden's Adj R2	0,017	0,017	0,019	0,021	0,020	0,029	0,034	0,034
McKelvey and Zavoina's R2:	0,038	0,040	0,045	0,050	0,050	0,070	0,090	0,090
AIC	4315,778	4315,703	4306,047	4300,161	4302,014	4265,157	4241,471	4243,416
BIC	4334,438	4346,802	4343,366	4349,920	4357,993	4339,795	4359,648	4367,813
Sensitivity	100,00%	100,00%	100,00%	99,93%	100,00%	99,22%	98,81%	98,73%
Specificity	0,00%	0,00%	0,00%	0,10%	0,10%	1,74%	2,61%	2,61%
Positive predictive value	72,19%	72,19%	72,19%	72,19%	72,21%	72,38%	72,48%	72,46%
Negative predictive value	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%	100,00%	46,15%	45,76%	44,26%
False + rate for true ~D	100,00%	100,00%	100,00%	99,90%	99,90%	98,26%	97,39%	97,39%
False - rate for true D	0,00%	0,00%	0,00%	0,07%	0,00%	0,78%	1,19%	1,27%
False + rate for classified	27,81%	27,81%	27,81%	27,81%	27,79%	27,62%	27,52%	27,54%
False - rate for classified	0,00%	0,00%	0,00%	66,67%	0,00%	53,85%	54,24%	55,74%
Correctly classified	72,19%	72,19%	72,19%	72,16%	72,21%	72,11%	72,05%	72,00%
Area under ROC curve	0,588	0,593	0,602	0,610	0,609	0,628	0,642	0,642

Níveis de significância: * 10%; ** 5%; e *** 1%

Fonte: Elaborado pelo autor.

asp_Status	Modelo 9	Modelo 10	Modelo 11	Modelo 12
LR chi2	391,66 ***	392,5 ***	394,99 ***	414,09 ***
McFadden's R2	0,089	0,089	0,090	0,094
McFadden's Adj R2	0,080	0,079	0,079	0,083
McKelvey and Zavoina's R2:	0,175	0,175	0,176	0,182
AIC	4041,659	4042,822	4042,330	4025,227
BIC	4172,276	4179,659	4185,387	4174,504
Sensitivity	93,85%	93,70%	93,66%	94,11%
Specificity	18,01%	18,20%	17,81%	19,07%
Positive predictive value	74,81%	74,83%	74,73%	75,11%
Negative predictive value	52,99%	52,66%	51,98%	55,49%
False + rate for true ~D	81,99%	81,80%	82,19%	80,93%
False - rate for true D	6,15%	6,30%	6,34%	5,89%
False + rate for classified	25,19%	25,17%	25,27%	24,89%
False - rate for classified	47,01%	47,34%	48,02%	44,51%
Correctly classified	72,75%	72,70%	72,56%	73,24%
Area under ROC curve	0,703	0,704	0,704	0,709

Níveis de significância: * 10%; ** 5%; e *** 1%

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE E

	9EF		2EM		Privada		Estadual		25% pobres	
	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z
constante	-0,264		-0,158		-0,077		-0,072		-0,177	
masculino	-0,260	***	-0,328	***	-0,178	**	-0,392	***	-0,385	***
branco_amarelo	0,096		-0,075		0,091		-0,055		-0,142	
educ_infantil	-0,108		0,032		0,010		-0,045		0,018	
reprovou	0,009		0,071		0,018		0,063		0,108	
ISE_10pc	0,070		0,137	*	0,181	**	-0,018		0,107	
ORD	-0,002		0,001		-0,002		-0,007		0,006	
SRD	-0,004		-0,045	*	-0,025		-0,029		0,004	
bolsa_familia	0,007		0,129		0,102		0,034		0,122	
AE_aca	0,010		0,137	***	0,094	***	0,060	*	0,090	*
AE_emo	-0,027		0,016		0,004		-0,015		-0,020	
AE_soc	0,036		0,000		0,067	*	-0,017		0,033	
mora_mae_resp	0,101		0,083		-0,003		0,076		0,163	
mora_pai_resp	0,041		0,099		0,069		0,056		-0,073	
esc_mae	0,027		-0,035		-0,017		-0,008		-0,005	
esc_pai	-0,013		0,020		-0,036		0,024		0,041	
asp_st_pm	0,413	***	0,303	**	0,659	***	-0,167		0,198	
status_mae	0,014		0,190	**	0,052		0,123		-0,192	
status_pai	0,009		0,295	***	0,165	**	0,031		0,076	
ajuda_decidir	0,055		-0,038		-0,080		0,052		0,012	
import_estudar	0,703	***	0,591	***	0,695	***	0,605	***	0,521	***
trabalho_domestico	-0,031		0,058	*	-0,043		0,066	**	0,028	
escolhe_trabalho	0,137	*	0,026		0,018		0,092		0,125	
asp_ES	0,235	***	0,307	***	0,308	***	0,272	***	0,191	*
N	1736		1978		1826		1888		940	
LR chi2	198,91	***	248,83	***	233,97	***	224,14	***	107,8	***
McFadden's R2	0,094		0,110		0,113		0,097		0,094	

Fonte: Elaborado pelo autor.

	25% ricos		10% pobres		10% ricos		Tem BF		Não tem BF	
	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z	dy/dx	P> z
constante	-1,431	***	-0,648		-2,278	***	-0,228		-0,203	
masculino	-0,099		-0,482	***	0,052		-0,246	*	-0,314	***
branco_amarelo	0,355	***	-0,121		0,170		-0,108		0,010	
educ_infantil	0,035		0,108		0,315		-0,164		-0,002	
reprovou	-0,003		0,213	**	0,055		0,085		0,029	
ISE_10pc	0,268	*	0,845		0,489	*	0,000		0,122	**
ORD	0,027		-0,038		-0,021		-0,006		-0,002	
SRD	-0,068		0,078		-0,067		0,041		-0,035	
bolsa_familia	0,147		0,416	**	0,456		-		-	
AE_aca	0,149	***	0,109		0,084		0,064		0,074	***
AE_emo	-0,036		-0,107		-0,098		-0,059		0,005	
AE_soc	0,090	*	0,124		0,084		0,014		0,024	
mora_mae_resp	0,285		0,391		0,160		0,475	*	0,017	
mora_pai_resp	0,101		-0,146		0,194		0,118		0,073	
esc_mae	-0,033		-0,091		-0,099		-0,033		0,001	
esc_pai	0,042		0,092	*	0,029		-0,050		0,010	
asp_st_pm	0,909	***	0,104		0,929	***	-0,663	*	0,423	***
status_mae	-0,099		0,304		0,011		0,217		0,069	
status_pai	0,109		0,069		0,331	*	0,590	**	0,103	
ajuda_decidir	0,056		-0,228		0,188		0,145		-0,011	
import_estudar	0,897	***	0,650	***	1,019	***	0,426	***	0,672	***
trabalho_domestico	0,105	*	0,091		0,288	***	0,038		0,021	
escolhe_trabalho	0,051		0,288	*	-0,125		0,272	*	0,043	
asp_ES	0,381	**	-0,061		0,609	***	0,151		0,295	***
N	997		368		376		433		3281	
LR chi2	198,15	***	65,56	***	90,83	***	41,41	***	397,89	***
McFadden's R2	0,182		0,150		0,229		0,079		0,103	

Fonte: Elaborado pelo autor.

ANEXO A



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA

Escola:	Série:
Nome do(a) aluno(a):	Turma:
✉ e-mail:	
📘 Facebook:	

Caro estudante,
Você está recebendo um questionário que nos ajudará a saber mais sobre você e suas expectativas educacionais. Não existem respostas certas ou erradas, apenas responda o que você realmente pensa.

INSTRUÇÕES: Marque um X em apenas uma resposta, conforme os exemplos abaixo:

Questão X.

X.01() Resposta 1.

X.02(✘) Resposta 2.

Questão Y.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Obrigado pela sua participação!

1. Você gosta de estudar?

1.01() Sim.

1.02() Não.

2. Até que nível você pretende estudar?

2.01() Ter o Ensino Fundamental completo.

2.03() Fazer um Curso técnico.

2.02() Concluir o Ensino Médio.

2.04() Concluir uma Universidade/Faculdade.

3. Você acha que será capaz de entrar na faculdade quanto tiver idade suficiente?

3.01() Sim.

3.02() Talvez.

3.03() Não.

Avalie na escala abaixo o quanto você consegue:	De jeito nenhum (1)	Pouco (2)	Mais ou menos (3)	Muito (4)	Muito bem (5)
4. Estudar mesmo tendo outras coisas interessantes para fazer.	<input type="checkbox"/>				
5. Deixar seus pais satisfeitos com seu desempenho na escola.	<input type="checkbox"/>				
6. Expressar suas opiniões quando outros colegas discordam de você.	<input type="checkbox"/>				
7. Dizer a outros jovens que eles estão fazendo algo que você não gosta.	<input type="checkbox"/>				
8. Contar uma coisa engraçada para um grupo de colegas.	<input type="checkbox"/>				
9. Ter com você mesmo uma conversa de automotivação quando se sente para baixo.	<input type="checkbox"/>				
10. Não se preocupar com coisas que possam acontecer.	<input type="checkbox"/>				

Avalie na escala abaixo o quanto você consegue:	De jeito nenhum (1)	Pouco (2)	Mais ou menos (3)	Muito (4)	Muito bem (5)
11. Estudar um texto para uma prova.	<input type="checkbox"/>				
12. Terminar todo seu dever de casa.	<input type="checkbox"/>				
13. Prestar atenção nas aulas.	<input type="checkbox"/>				
14. Passar de ano sem dependência.	<input type="checkbox"/>				
15. Ir bem em uma prova.	<input type="checkbox"/>				
16. Se tornar amigo(a) de outros jovens.	<input type="checkbox"/>				
17. Bater um papo com uma pessoa desconhecida.	<input type="checkbox"/>				
18. Trabalhar em harmonia com seus colegas.	<input type="checkbox"/>				
19. Permanecer amigo(a) de outros jovens.	<input type="checkbox"/>				
20. Se reanimar quando algo desagradável acontece.	<input type="checkbox"/>				
21. Se acalmar depois de ficar muito assustado(a).	<input type="checkbox"/>				
22. Evitar ficar nervoso(a).	<input type="checkbox"/>				
23. Controlar seus sentimentos.	<input type="checkbox"/>				
24. Evitar pensamentos desagradáveis.	<input type="checkbox"/>				

25. Qual profissão você mais gostaria de seguir? (Escreva apenas uma) _____

26. Dentre as opções a seguir, qual a que você acha mais importante para conseguir a profissão que você quer? (Escolha apenas uma)

26.01 () Conseguir indicação de um amigo ou conhecido.

26.02 () Adquirir experiência.

26.03 () Abrir um negócio.

26.04 () Estudar muito.

26.05 () Contar com a sorte.

27. Qual tipo de trabalho você realmente acha que vai ter?

27.01 () O que eu escolher.

27.03 () O que minha família quiser.

27.02 () O que eu conseguir.

28. Você acha que vai ter sucesso no futuro?

28.01 () Sim. 28.02 () Não. 28.03 () Não sei.

29. Você acha que tem ajuda o suficiente para decidir sobre seu futuro?

29.01 () Sim. 29.02 () Não. 29.03 () Não sei.

30. Você pretende ir para a faculdade?

30.01 () Sim. 30.02 () Não. 30.03 () Não sei.

31. Quais afirmações abaixo podem fazer você desistir de ir para a faculdade? (Marque até 3).

31.01 () Eu prefiro fazer coisas práticas em vez de estudar por livros.

31.02 () Eu gostaria de começar a ganhar dinheiro o mais rápido possível.

31.03 () Eu não gosto de aprender.

31.04 () Eu não sou inteligente o suficiente.

31.05 () Eu não tenho interesse nisso.

31.06 () Meus pais não querem que eu faça faculdade.

31.07 () Eu tenho preocupação de ficar endividado com a faculdade.

31.08 () A maioria dos meus amigos não planeja ir pra universidade.

31.09 () Eu não sei o suficiente sobre como entrar na faculdade.

31.10 () Meus professores me encorajam a fazer outra coisa.

31.11 () Outro motivo. Qual? _____

32. Qual a profissão da sua mãe ou da mulher responsável por você? _____

33. Qual a profissão do seu pai ou do homem responsável por você? _____

Abaixo encontra-se uma lista em que você deve identificar o que quer ter e o que não quer ter. Leve em consideração que é você quem deve ter ou utilizar na sua casa, e não apenas alguém que more com você.	Eu <u>já tenho</u> este item	Eu <u>não tenho</u> , mas <u>gostaria de ter</u> este item	Eu <u>não tenho e não gostaria de ter</u> este item
34. Roupas novas, sem terem sido de outras pessoas antes de você ganhar ou comprar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Ter pelo menos uma refeição (almoço ou jantar) completa por dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Ganhar presentes das pessoas com quem você mora quando faz aniversário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Ir ao cinema, teatro ou show musical uma vez por mês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Mesada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Tênis moderno e de marca.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Tablet, iPad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. TV a cabo em casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Roupas para sair que estão na moda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Viagens de férias uma vez por ano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. TV própria, no seu quarto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Seu próprio celular ou smartphone.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Computador e/ou notebook.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Seu próprio quarto, sem dividir com ninguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Cortar o cabelo uma vez a cada três meses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Ter uma festa de aniversário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Ter uma festa de natal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Perfil

1. Idade: _____ anos.

2. Sexo: 2.01() Masculino. 2.02() Feminino.

3. Como você se considera?

3.01() Branco(a).

3.04() Amarelo(a).

3.02() Pardo(a).

3.05() Indígena.

3.03() Preto(a).

Quantos dos itens abaixo têm na sua casa?	Não tem (0)	Um (1)	Dois (2)	Três ou mais (3 ou +)
4. Televisão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Geladeira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Máquina de lavar roupa (não é tanquinho).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Automóvel (carro/moto).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Banheiro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Quartos para dormir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considerando onde você mora, responda as seguintes questões:	Sim	Não
10. Sua rua é asfaltada ou tem calçamento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sua residência tem energia elétrica?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sua residência tem água na torneira?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sua rua tem coleta de lixo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Tem alguém que mora com você que recebe bolsa família?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Na sua casa tem um computador?

15.01() Sim, com internet. 15.02() Sim, sem internet. 15.03() Não.

16. Quantas pessoas moram com você?

16.01() Moro sozinho(a) ou com mais 1 pessoa.
 16.02() Moro com mais 2 pessoas.
 16.03() Moro com mais 3 pessoas.
 16.04() Moro com mais 4 ou 5 pessoas.
 16.05() Moro com mais 6 a 8 pessoas.
 16.06() Moro com mais do que 8 pessoas.

17. Você mora com sua mãe?

17.01() Sim.
 17.02() Não.
 17.03() Não. Moro com outra mulher responsável por mim.

18. Até que série sua mãe ou a mulher responsável por você estudou?

18.01() Nunca estudou ou não completou a 4.^a série (antigo primário).
 18.02() Completou a 4.^a série, mas não completou a 8.^a série (antigo ginásio).
 18.03() Completou a 8.^a série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2.^o grau).
 18.04() Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
 18.05() Completou a Faculdade.
 18.06() Não sei.

19. Você mora com seu pai?

19.01() Sim.
 19.02() Não.
 19.03() Não. Moro com outro homem responsável por mim.

20. Até que série seu pai ou o homem responsável por você estudou?

20.01() Nunca estudou ou não completou a 4.^a série (antigo primário).
 20.02() Completou a 4.^a série, mas não completou a 8.^a série (antigo ginásio).
 20.03() Completou a 8.^a série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2.^o grau).
 20.04() Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.
 20.05() Completou a Faculdade.
 20.06() Não sei.

21. Com que frequência seus pais ou responsáveis vão a reunião de pais?

21.01() Sempre ou quase sempre.
 21.02() De vez em quando.
 21.03() Nunca ou quase nunca.

22. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?

22.01() Sim. 22.02() Não.

23. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola?

23.01() Sim. 23.02() Não.

24. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?

24.01() Sim. 24.02() Não

25. Seus pais ou responsáveis incentivam você ir à escola e não faltar às aulas?

25.01() Sim. 25.02() Não.

26. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola pelo menos uma vez na semana?

26.01() Sim. 26.02() Não.

27. Sem contar os livros escolares, quantos livros você têm? (Em papel ou da internet)

27.01() O bastante para encher um prateleira (1 a 20 livros).

27.02() O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros).

27.03() O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros).

27.04() Nenhum.

28. Sem contar os livros escolares, quantos livros você lê em um ano? (Em papel ou da internet)

_____ livros.

29. Com qual frequência você lê (jornais, revistas, livros etc.)?

29.01() Sempre.

29.03() Raramente.

29.02() Às vezes.

29.04() Nunca.

30. Quantas horas por dia você estuda fora do horário de aula?

30.01() Até duas horas.

30.03() Mais de três horas.

30.02() De duas a três horas.

30.04() Não estudo.

31. Em dia de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos em casa?

31.01() 1 hora ou menos.

31.03() 3 horas.

31.05() Não faço trabalhos

31.02() 2 horas.

31.04() 4 horas ou mais.

domésticos.

32. Você trabalha fora de casa?

32.01() Sim.

32.02() Não.

33. Em que nível você começou a estudar?

33.01() No maternal (jardim de infância).

33.02() Na pré-escola.

33.03() Na primeira série.

34. Desde a primeira série você estudou sempre nesta mesma escola?

34.01() Sim.

34.02() Não.

35. Você já foi reprovado?

35.01() Não.

35.02() Sim, uma vez.

35.03() Sim, duas vezes ou mais.

36. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

36.01() Não.

36.02() Sim, uma vez.

36.03() Sim, duas vezes ou mais.

37. Seus professores elogiam ou dão parabéns quando você tira boas notas?

37.01() Sempre ou quase sempre.

37.03() Nunca ou quase nunca.

37.02() De vez em quando.

38. Na sua casa o lixo seco e o orgânico são colocados em lixeiras separadas?

38.01() Sim.

38.02() Não.

ANEXO B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa PREFERÊNCIAS ADAPTATIVAS E AUTOEFICÁCIA EM INDIVÍDUOS DE 12 A 19 ANOS DE PORTO ALEGRE, coordenada pela professora Izete Pengo Bagolin (51 98441-6302).

Queremos saber a influência das habilidades socioemocionais (habilidades que as pessoas têm para lidar com suas emoções) na formação de preferências dos jovens, e a sua relação com variáveis socioeconômicas.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os jovens que irão participar desta pesquisa têm de 12 a 19 anos de idade.

A pesquisa será feita aqui mesmo, na sala de aula, onde você precisará responder questões sobre suas aspirações educacionais e profissionais, questões sobre a autoeficácia (quais comportamentos os jovens acreditam que conseguem realizar) e perguntas relacionadas ao ambiente em que vivem e que estudam. Estima-se que demorem aproximadamente 20 minutos para serem respondidas. Para isso, serão usados dois questionários, eles são considerados seguros, mas é possível que, por ser um questionário longo, você possa se sentir um pouco cansado. Caso você queira, você pode nos procurar pelos telefones que serão informados a seguir: (51) 98278-7278, Paulo e (51) 98441-6302, Izete.. Os resultados permitirão pensar ações que visem melhorar a qualidade de vida das pessoas por meio da promoção das aspirações.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em um trabalho acadêmico, mas sem identificar os jovens que participaram.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

pesquisa sejam respeitados. O grupo tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de maneira ética.

Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) localizado na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 50, Sala 703 CEP: 90619-900 - Bairro Partenon - Porto Alegre - RS, também estará disponível pelo telefone (51) 3320-3345 ou e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e das 13:30 à 17:00.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa PREFERÊNCIAS ADAPTATIVAS E AUTOEFICÁCIA EM INDIVÍDUOS DE 12 A 19 ANOS DE PORTO ALEGRE.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

ANEXO C



Autorizamos Paulo Uranga, Mestrando em Desenvolvimento Econômico pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul a desenvolver seu projeto de pesquisa de mestrado intitulado "Preferências Adaptativas e Autoeficácia em Indivíduos de 12 a 19 anos".

Entretanto, com contrapartida, solicitamos ao mestrando, que assim que obtiver os resultados da pesquisa, encaminhe relatório ao setor pedagógico da 1ª CRE.

Porto Alegre, 19 de maio de 2018.



Sandra Mauat
Coordenadora da 1ª CRE - SEDUC

Sandra Beatriz Mauat
ID 1216066/04
Coordenadora 1º CRE