

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

LUANA DOS SANTOS FRAGA

MEU (ANTE)PASSADO ME CONDENA?
TRÊS ENSAIOS SOBRE MOBILIDADE INTERGERACIONAL

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

LUANA DOS SANTOS FRAGA

**MEU (ANTE)PASSADO ME CONDENA?
TRÊS ENSAIOS SOBRE MOBILIDADE INTERGERACIONAL**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Economia, pelo Programa de Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento da Escola de Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Desenvolvimento Econômico

Orientadora: Prof^a. Dra. Izete Pengo Bagolin

Porto Alegre

2021

Ficha Catalográfica

F811m Fraga, Luana dos Santos

Meu (ante)passado me condena? : Três ensaios sobre mobilidade intergeracional / Luana dos Santos Fraga. – 2021.
132.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Izete Pengo Bagolin.

1. Mobilidade Intergeracional e Multigeracional. 2. Educação. 3. Ocupação. I. Bagolin, Izete Pengo. II. Título.

Luana dos Santos Fraga

Meu (ante) passado me condena? Três ensaios sobre Mobilidade Intergeracional

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Economia, pelo Programa de Pós-Graduação em Economia da Escola de Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em 26 de maio de 2021, pela Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Izete Pengo Bagolin

Orientador e Presidente da sessão



Prof. Dr. Ely José de Mattos



Prof. Dr. José Luis da Silva Netto Júnior



Prof.^a Dr.^a Kalinca Becker

DEDICATÓRIA

Eu dedico esta tese a seis grandes mulheres que acreditaram no meu potencial e me ajudaram a chegar até aqui. Senão fosse por elas, eu teria parado no meio do caminho.

Valdete dos Santos Fraga (minha mãe)

Francelina Fraga (minha professora)

Vânia Costa (minha primeira chefe)

Kelmara Mendes da Silva (minha orientadora do mestrado)

Izete Pengo Bagolin (minha orientadora do doutorado)

Vocês são mulheres incríveis!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por estar sempre guiando e iluminando o meu caminho e me conduzindo as melhores escolhas. Ao meu pai, meu irmão e minha tia-avó, entes queridos, que não estão mais comigo, mas que tenho certeza de que estão me guiando, me protegendo e me dando força e coragem.

À minha família, em especial à minha mãe Valdete e ao meu padrasto João, meus irmãos e minha sobrinhas (Betina e Manuela), que me oferecem amor, carinho e atenção nos momentos que passamos juntos, os quais me dão força para sempre seguir em frente.

À professora Izete Pengo Bagolin, por ser minha orientadora e amiga, pela sua paciência, seus conselhos e direcionamentos. Meu carinho, admiração e principalmente gratidão serão eternos. Obrigada por ter me estendido a mão nos momentos mais solitários e desafiadores que passei ao longo do doutorado. Obrigada por ter acreditado em mim e no meu trabalho.

Ao Matheus, meu namorado e companheiro de todas as horas, por ser meu porto-seguro e por estar comigo nos momentos mais felizes e mais difíceis pelo qual passei ao longo dos últimos anos. Agradeço ao seu amor e a sua ajuda na vida e na tese.

A minha psicóloga, Josiane, que me ajudou a acreditar em mim e que me deu suporte para vencer fases que pareciam invencíveis.

Aos colegas Natássia, Paulo, Tatiane, Robinson, Gabriel, Paola, Lucas e Andrew que auxiliaram arduamente na aplicação e digitação dos questionários, e as pessoas que se disponibilizaram a respondê-los. Muito obrigada, a concretização dessa pesquisa só foi possível pela ajuda e contribuição de vocês.

Aos membros da banca examinadora, pelas importantes considerações realizadas na banca de projeto e de qualificação.

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, instituição de excelência, local em que fui muito bem recebida por todos os professores e funcionários.

À CAPES, pelo apoio financeiro, que possibilitou a realização desse doutorado.

Enfim, a todos que estiveram comigo, me apoiando e auxiliando para que esse sonho pudesse ser alcançado.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta tese é composta por três ensaios que tratam da mesma temática, mobilidade intergeracional de educação e ocupação. Para a sua realização foram utilizados dados primários e secundários. Nos ensaios um e dois utilizou-se dados coletados através de um questionário estruturado, respondidos por 1031 estudantes de universidades situadas em Porto Alegre. O ensaio três foi construído com a utilização dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2014. O primeiro ensaio tem como objetivos i) evidenciar características relacionadas ao capital social, cultural e financeiro dos estudantes universitários da cidade de Porto Alegre; ii) verificar o nível de mobilidade intergeracional e multigeracional de educação e ocupação dos respondentes; e iii) estimar o efeito dos capitais social, cultural e financeiro na mobilidade intergeracional de educação e ocupação desses estudantes em relação ao seus pais. Para análise dos dados foi utilizado estatística descritiva, análise fatorial exploratória e regressão logística binária múltipla. Identificou-se que a maioria dos respondentes apresentam capital social, cultural e financeiro bastante abundantes. A maior parte dos estudantes são casos de imobilidade intergeracional de educação e ocupação em relação aos pais e de mobilidade intergeracional ascendente de educação e ocupação em relação aos avós. Verificou-se que o capital financeiro e capital social estão atrelados a menor chance de os indivíduos serem casos de mobilidade em relação aos seus pais. Por outro lado, se os indivíduos pagam apenas parte do curso superior, ou não pagam (por estudarem em universidade pública ou universidade privada), se fizeram o ensino fundamental ou médio em escola pública e se são não brancos, aumenta a chance de serem casos de mobilidade em relação ao pai e/ou a mãe. O segundo ensaio tem como objetivo identificar, de forma quantitativa, o efeito da motivação na mobilidade intergeracional de educação de estudantes do ensino superior. Para análise dos resultados foi utilizado o método de regressão logística ordenada, o qual evidenciou que os estudantes com mais motivação extrínseca- regulação identificação e mais motivação intrínseca, tem maior probabilidade de serem casos de mobilidade intergeracional de educação ascendente em relação aos pais. No entanto, a probabilidade é maior nos casos de baixa mobilidade, ou seja, quando o pai e/ou a mãe tem ensino médio completo. No terceiro ensaio estima-se a persistência multigeracional de educação no Brasil. Além disso, investiga-se se o efeito da educação dos avós na realização educacional dos netos difere por gênero, e distingue-se entre os efeitos indiretos e diretos da escolaridade dos avós na escolaridade dos netos. O estudo é composto por dados de 2.073 famílias, e há dados de escolaridade de pelo menos um indivíduo em cada uma das três gerações consecutivas. Os resultados mostram que a educação dos avós é importante

para a educação dos netos e que os efeitos intergeracionais podem persistir por mais de duas gerações apenas através da linhagem matrilineal, para netos. Descobrimos que o status educacional da avó e do avô influencia diretamente a realização educacional de seu neto, além do efeito transmitido pela mãe.

Palavras-chave: Mobilidade Intergeracional e Multigeracional; Educação; Ocupação; Capital Cultural; Capital social; Capital Financeiro; Motivação.

ABSTRACT

This thesis presents three essays with the same theme, intergenerational mobility of education and occupation. For its realization, primary and secondary data were used. In essays one and two, data collected through a structured questionnaire, answered by 1031 students from universities located in Porto Alegre, were used. Essay three was constructed using data from the 2014 National Household Sample Survey. The first essay aims to i) highlight characteristics related to the social, cultural and financial capital of university students in the city of Porto Alegre; ii) verify the level of intergenerational and multigenerational mobility of education and occupation of respondents; and iii) estimate the effect of social, cultural and financial capital on the intergenerational mobility of education and occupation of these students regarding their parents. For data analysis, descriptive statistics, exploratory factor analysis and multiple binary logistic regression were used. It was identified that most respondents have very abundant social, cultural and financial capital. Most students are cases of intergenerational immobility of education and occupation in relation to parents and upward intergenerational mobility of education and occupation regarding grandparents. It was found that financial capital and social capital are linked to a lower chance of individuals being mobility cases regarding their parents. On the other hand, if individuals pay only part of their higher education or do not pay (for studying at a public university or private university), if they attended elementary or high school in a public school, and if they are non-white, the chance of being cases increases mobility in relation to the father and/or the mother. The second essay aims to quantitatively identify the effect of motivation on higher education students' intergenerational mobility. The ordered logistic regression method was used to analyze the results, which showed that students with more extrinsic motivation-identification regulation and more intrinsic motivation are more likely to be cases of intergenerational mobility of ascending education in relation to parents. However, the probability concerning in cases of low mobility, that is, when the father and/or mother has completed high school. The third essay estimates the multigenerational persistence of education in Brazil. Furthermore, we investigate whether the effect of grandparents' education on grandchildren's educational attainment differs by gender and distinguishes between the indirect and direct effects of grandparents' education on grandchildren's education. The study is composed of data from 2,073 families, and there are schooling data for at least one individual in each of the three consecutive generations. The results show that grandparents' education is essential for grandchildren's education and that intergenerational effects can persist for more than two generations only through the matrilineal lineage, for grandsons. We found

that the educational status of the grandmother and grandfather directly influences the educational achievement of their grandson, in addition to the effect transmitted by the mother.

Keywords: Intergenerational and Multigenerational Mobility; Education; Occupation; Cultural Capital; Social capital; Financial Capital; Motivation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1– Cenário da imobilidade intergeracional de educação nas famílias | 46 |
| Figura 2 - Cenário da imobilidade intergeracional de ocupação | 50 |
| Figura 3 - Taxonomia da Motivação Humana proposta na TAD | 76 |
| Figura 4 - Argumento Teórico de como a motivação para aprendizagem pode funcionar como um determinante da mobilidade intergeracional de estudantes do ensino superior. | 79 |
| Figure 5 - Scheme for measuring intergenerational and multigenerational mobility..... | 109 |
| Figure 6 - Overview of the generations database | 110 |
| Figura 7 - Gender structure of the data..... | 113 |
| | |
| Quadro 1 - Comentários escritos pelos respondentes em única questão aberta do questionário que remetem ao capital social..... | 38 |
| Quadro 2– Comentários em única questão aberta do questionário que remetem ao incentivo das famílias | 48 |
| Quadro 3 - Comentários escritos na única questão aberta do questionário que remetem a motivação extrínseca- regulação identificação e motivação intrínseca..... | 92 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – População e amostra de estudantes de universidades situadas em Porto Alegre por área de conhecimento e universidade. | 27 |
| Tabela 2 – Grupamentos ocupacionais definidos pelo IBGE (2016) | 29 |
| Tabela 3 – Perfil socioeconômico dos respondentes | 34 |
| Tabela 4 – Percentual e frequência de respostas nas questões relativas ao Capital Social | 35 |
| Tabela 5 - Percentual e frequência de respostas nas questões relativas ao Capital Cultural | 39 |
| Tabela 6 - Percentual e frequência de respostas nas questões relativas ao Capital Financeiro | 40 |
| Tabela 7 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória das questões relacionadas ao Capital Cultural | 42 |
| Tabela 8 - Resultado da Análise Fatorial Exploratória das questões relacionadas ao Capital Social | 43 |
| Tabela 9 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória das questões relacionadas ao Capital Financeiro | 44 |
| Tabela 10 - Percentual de respondentes de acordo com o nível de mobilidade intergeracional de educação em relação aos pais e avós | 45 |
| Tabela 11 - Percentuais de respondentes de acordo com o nível de mobilidade intergeracional de ocupação em relação aos pais e avós | 49 |
| Tabela 12 - Determinantes da Mobilidade Intergeracional de Educação | 51 |
| Tabela 13 - Determinantes da Mobilidade Intergeracional de Ocupação | 56 |
| Tabela 14 - Características gerais das instituições inclusas no estudo | 80 |
| Tabela 15 – Definição das variáveis que são utilizados no modelo de estimação | 83 |
| Tabela 16 - Perfil dos respondentes segundo as variáveis: gênero, cor, tipo de instituição e nível de escolaridade do pai e da mãe | 83 |
| Tabela 17 - Frequência e percentual de estudantes que apresentam determinado nível de mobilidade intergeracional de educação em relação aos seus pais | 85 |
| Tabela 18 – Análise descritiva das afirmações que compõem a escala de Motivação para Aprendizagem..... | 85 |
| Tabela 19 - Resultado da análise fatorial da escala de motivação para aprendizagem | 88 |
| Tabela 20 - Resultado da estimação do modelo | 90 |
| Tabela 21- Efeitos marginais para o modelo de probabilidade ordenado calculado na média | 93 |
| Tabela 22 - Teste de paralelismo de Brant* | 93 |
| Table 23 - Educational Persistence coefficient of the studies cited in this section | 105 |
| Table 24 - Regression Analysis. Outcome: Completed Years of Education..... | 114 |

| | |
|--|-----|
| Table 25 - Matrilineal Lineage - Regression analysis by son–mother-grandfather/grandmother. Outcome: Completed years of education..... | 116 |
| Table 26 - Testing for a Grandparental Effect. Outcome: Completed years of education. Controlling for Income (Panel A) and Race (Panel B)..... | 117 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 APRESENTAÇÃO | 15 |
| 2 EVIDÊNCIAS DE MOBILIDADE INTERGERACIONAL E MULTIGERACIONAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E SUA RELAÇÃO COM OS CAPITAIS SOCIAL, CULTURAL E FINANCEIRO DAS FAMÍLIAS..... | 18 |
| 2.1 Introdução | 18 |
| 2.2 Referencial Conceitual e Formas de Mensuração dos Capitais Cultural, Social e Financeiro..... | 21 |
| 2.2.1 Capital Cultural..... | 21 |
| 2.2.2 Capital Social..... | 23 |
| 2.2.3 Capital Financeiro..... | 24 |
| 2.3 Método | 25 |
| 2.3.1 Definição da população, amostra e coleta de dados | 25 |
| 2.3.2 Instrumento de pesquisa..... | 27 |
| 2.3.3 Análise dos dados | 28 |
| 2.3.3.1 Mobilidade Intergeracional e Multigeracional de Educação e Ocupação..... | 28 |
| 2.3.3.2 Construção dos fatores relacionados ao capital cultural, social e financeiro | 31 |
| 2.3.3.3 Avaliação dos determinantes da mobilidade intergeracional de educação e ocupação..... | 32 |
| 2.4 Análise dos Resultados | 33 |
| 2.4.1 Perfil socioeconômico e capitais social, cultural e financeiro dos respondentes..... | 33 |
| 2.4.2 Análise Fatorial Exploratória..... | 42 |
| 2.4.3 Mobilidade Intergeracional de Educação e Ocupação..... | 44 |
| 2.4.4 Determinantes da Mobilidade Intergeracional..... | 51 |
| 2.5 Considerações Finais | 60 |
| REFERÊNCIAS | 61 |
| APÊNDICE A | 66 |
| APÊNDICE B..... | 70 |
| APÊNDICE C | 72 |
| 3 A MOTIVAÇÃO É UM DETERMINANTE DA MOBILIDADE INTERGERACIONAL DE EDUCAÇÃO? UMA ANÁLISE COM ESTUDANTES DE UNIVERSIDADES SITUADAS EM PORTO ALEGRE (RS) | 73 |
| 3.1 Introdução | 73 |
| 3.2 Teoria da Autodeterminação (TAD)..... | 75 |
| 3.2.1 Motivação no Contexto Educacional | 77 |
| 3.3 Método de pesquisa | 79 |
| 3.3.1 Definição da população, amostra e coleta de dados | 80 |
| 3.3.2 Instrumento de pesquisa..... | 81 |

| | |
|--|------------|
| 3.3.3 Definição das Variáveis | 82 |
| 3.3.4 Perfil dos respondentes | 83 |
| 3.3.5 Técnicas de análise dos dados..... | 86 |
| 3.3.5.1 Modelo Logístico Ordenado..... | 86 |
| 3.4 Análise dos resultados | 88 |
| 3.4.1 Análise Fatorial Exploratória..... | 88 |
| 3.4.2 Estimação do modelo de regressão logística ordenada..... | 90 |
| 3.5 Considerações Finais | 95 |
| REFERÊNCIAS | 96 |
| APÊNDICE D | 99 |
| APÊNDICE E..... | 99 |
| 4 INTERGENERATIONAL PERSISTENCE OF EDUCATION: EVIDENCE ACROSS THREE GENERATIONS FOR BRAZIL..... | 102 |
| 4.1 Introduction | 102 |
| 4.2 The current state of the literature..... | 104 |
| 4.3 Method..... | 108 |
| 4.3.1 Data..... | 108 |
| 4.3.2 Measuring intergenerational and multigenerational persistence of education..... | 110 |
| 4.4 Results and discussions | 114 |
| 4.4.1 Basic Results..... | 114 |
| 4.4.2 Gender..... | 116 |
| 4.4.3 Sensibility Analysis | 117 |
| 4.5 Final considerations..... | 118 |
| REFERENCES | 119 |
| APPENDIX F | 123 |
| APPENDIX G | 123 |
| APPENDIX H | 124 |
| APPENDIX I..... | 124 |
| APPENDIX J | 125 |
| APPENDIX K | 125 |
| APPENDIX L..... | 126 |
| APPENDIX M..... | 126 |
| APPENDIX N..... | 127 |
| APPENDIX O | 127 |
| CONCLUSÕES..... | 128 |

1 APRESENTAÇÃO

Nas sociedades tradicionais antigas, os membros da elite social não tinham qualquer dúvida de que sua posição era um direito de nascença. Seu status, seus privilégios e sua riqueza eram nada mais que a expressão da superioridade social e moral a eles conferida “de berço”. Por outro lado, aqueles indivíduos pertencentes a famílias desfavorecidas em termos de educação, posição no mercado de trabalho e renda tinham poucas chances de alcançar melhores condições que seus pais.

Felizmente, vem se criando cada vez mais condições para que esses indivíduos de origem mais pobre, avancem em termos socioeconômicos em relação aos seus pais. Em outras palavras, atualmente há maior mobilidade intergeracional nas famílias, situação em que os filhos apresentam maior nível de escolaridade, ocupações mais bem remuneradas e maior renda que seus pais (mobilidade intergeracional de educação, ocupação e renda, respectivamente).

No entanto, o Brasil ainda fica atrás de muitos países em termos de mobilidade intergeracional, seja esta de educação, ocupação ou renda. Um estudo da OECD¹ publicado em 2018, denominou de “elevador quebrado” com “pisos e tetos pegajosos”, o que acontece em alguns países do mundo, principalmente naqueles de economia emergente. Diferentes gerações de uma família que está no topo da distribuição de renda, tende a permanecer nesse patamar e o mesmo ocorre com aquelas na parte inferior. A pesquisa, identificou que no Brasil podem ser necessárias até nove gerações para que os descendentes de famílias de baixa renda atinjam a renda média do país.

Mas como mudar essa realidade? De acordo com a literatura, a escolaridade alcançada pelos indivíduos é uma variável chave para a explicação das desigualdades na sociedade contemporânea, constituindo-se como fator crucial para as chances de se conseguir empregos com melhores status sociais e maiores rendimentos auferidos por meio deste. Mais especificamente, o ingresso no Ensino Superior e sua conclusão se consolidaram, nas últimas décadas, como um dos principais meios através dos quais os estratos mais elevados da sociedade brasileira garantem o acesso, seu e de seus filhos, às posições sociais mais valorizadas e bem remuneradas. Assim, conseguir ou não ter acesso ao Ensino Superior é, no Brasil, um elemento marcante no processo de reprodução das desigualdades.

¹ OECD. A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/social/soc/Social-mobility-2018-Overview-MainFindings.pdf>>.

Sabe-se que houve uma expansão no número de vagas e implementação de políticas de cotas nas universidades públicas, além da criação de bolsas de estudo e financiamentos e um crescimento considerável de vagas em universidades privadas. Todavia, essas iniciativas, apesar de terem potencial para formar um grande número de pessoas, não necessariamente levarão a uma expansão equitativa do ensino superior, uma vez que os alunos mais desfavorecidos tendem a estar em cursos e instituições de menor prestígio. Assim, ainda há uma reprodução de desigualdades e diminuição da possibilidade de quebra da armadilha da pobreza.

Diante desse cenário surgem alguns questionamentos: Quem são os estudantes das universidades com maior prestígio, situadas em Porto Alegre (RS)? Qual o capital social, cultural e financeiro desses estudantes? São filhos de pais com baixo ou alto nível de ensino? E os seus avós, qual a escolaridade deles, e a ocupação que eles exerciam ou exercem? O que pode ter contribuído para que os indivíduos, alcançassem o ensino superior? A escolaridade dos avós tem alguma relação com a dos netos?

Tais questões foram as grandes impulsionadoras para a elaboração dessa tese, que tem como objetivo entender as características relacionadas a mobilidade intergeracional de educação e ocupação entre duas e três gerações da mesma família. Para responder essas questões foram construídos três Ensaios, sendo que para a elaboração dos Ensaios um e dois foram utilizados dados primários, coletados através da aplicação de questionários, e para o Ensaio 3 foram utilizados dados da PNAD de 2014.

Mais especificamente, o primeiro Ensaio tem como objetivos: i) evidenciar o capital social, cultural e financeiro dos estudantes das universidades situadas em Porto Alegre (RS); ii) identificar o nível de mobilidade intergeracional absoluta de educação e ocupação dos estudantes, em relação aos seus pais e avós; e iii) detectar alguns dos determinantes da mobilidade. Este ensaio foi construído com o intuito de apresentar os dados e informações coletados através da pesquisa primária e testar o que vem sendo identificado na literatura, com estudos que envolvem indivíduos de diferentes níveis de escolaridade, que os capitais cultural, econômico e social são alguns dos determinantes da mobilidade intergeracional.

O segundo Ensaio, tem um caráter inovador e mais ambicioso, pois nele é testado, de forma inédita, se uma teoria, que vem sendo cada vez mais explorada no campo da educação, tem alguma relação com a mobilidade intergeracional de educação. O objetivo do Ensaio 2 é identificar se a motivação para a aprendizagem tem efeito significativo nos diferentes níveis de mobilidade intergeracional absoluta de educação dos estudantes universitários.

Por fim, o terceiro Ensaio, escrito em inglês, realizado a partir de dados secundários, tem o objetivo de estimar a mobilidade intergeracional relativa de educação, através da análise

da persistência intergeracional e multigeracional de educação no Brasil. Salienta-se, que esse Ensaio é o primeiro, do nosso conhecimento, a realizar o exercício de estimar a persistência intergeracional de educação entre três gerações, no Brasil.

Observo, desde já, que a mobilidade ascendente absoluta se refere a proporção de respondentes que alcançaram, ou estão em processo de alcançar, através do curso universitário, um nível de escolaridade superior ao de seus pais. Já, a mobilidade relativa, refere-se até que ponto o desempenho educacional dos indivíduos em uma geração é independente do desempenho educacional de seus pais e/ou avós. Existem diversas medidas relativas de mobilidade, no entanto, no Ensaio 3, a mensuração é realizada através do coeficiente da regressão dos anos de estudo da geração mais nova, os filhos, sobre a educação de seus pais e seus avós. Essa medida é conhecida como persistência intergeracional. Valores mais altos do coeficiente de regressão indicam maior persistência intergeracional e, portanto, menor mobilidade relativa.

Outro ponto a destacar, é que para realização dessa tese, foi considerado que os respondentes venham a concluir o curso superior que estão realizando. Assim, se os pais e avós têm ensino superior ou mais anos de estudo, o respondente é considerado um caso de imobilidade intergeracional de educação em relação aos seus pais e/ou avós. Nesta pesquisa, como não se sabe ao certo se o indivíduo irá fazer, ou não, uma pós-graduação, não é considerada a possibilidade de mobilidade intergeracional descendente, situação que o filho apresenta um nível educacional menor que o do seu pai.

Em relação a ocupação, considera-se que o estudante venha a desempenhar uma atividade congruente com o seu curso e nível de ensino, assim será classificada como de nível A (nível das ocupações mais valorizadas) nos estratos ocupacionais utilizados no Ensaio 1. Dessa forma se os pais e avós exerçam ou tenham exercido uma ocupação classificada no nível A, será um caso de imobilidade intergeracional de ocupação.

2 EVIDÊNCIAS DE MOBILIDADE INTERGERACIONAL E MULTIGERACIONAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E SUA RELAÇÃO COM OS CAPITAIS SOCIAL, CULTURAL E FINANCEIRO DAS FAMÍLIAS

2.1 Introdução

A educação é uma peça-chave para o desenvolvimento, constituindo-se um dos principais passaportes para a mobilidade intergeracional de renda, situação no qual os filhos alcançam maiores níveis de renda que os seus pais. Isso ocorre, pois, indivíduos com maior escolaridade tendem a conquistar ocupações mais bem remuneradas e condições de trabalho mais adequadas. Assim, dar mais oportunidades e incentivo para que os jovens alcancem níveis mais elevados de escolaridade, como o ensino superior, é um dos caminhos mais bem pavimentados para a prosperidade do indivíduo e da sociedade (INSTITUTO DE MOBILIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2021).

Segundo Carvalhaes e Ribeiro (2019), Salata (2018) e Hasenbalg (2003), filhos de pais com baixa ou nenhuma escolaridade, que concluem o ensino superior, têm suas chances aumentadas de sair do “ciclo ou armadilha da pobreza”. No entanto as diferenças entre as áreas de especialização (cursos) e o tipo de instituição (elite versus não-elite, pública versus privada, etc.) estão correlacionados a variações salariais entre pessoas com diplomas universitários e desempenham um papel relevante na mobilidade intergeracional de ocupação e renda (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019; KIM; TAMBORINI; SAKAMOTO, 2015; ROKSA; LEVEY 2010; SHAMSUDDIN, 2016, TORCHE, 2018).

Estudar em instituições públicas ou privadas de alta qualidade tendem a contribuir mais efetivamente para que o indivíduo conquiste melhores posições no mercado de trabalho (MCCOWAN, 2007), no entanto envolve desafios que nem sempre são acessíveis às famílias mais pobres. Entre os principais entraves estão o limitado número de vagas, que tornam os processos seletivos altamente competitivos para ingresso nas universidades públicas, e as altas mensalidades nas mais conceituadas universidades privadas (ANDREOU; KOUTSAMPELAS, 2015; KOUTSAMPELAS; TSAKLOGLOU, 2014; MCCOWAN, 2007). Sabe-se que essa realidade está sofrendo alterações em função de políticas públicas, como o Prouni, cotas para indivíduos negros e estudantes de escolas públicas, entre outras. Porém ainda não é suficiente para acabar com a desigualdade de oportunidades no acesso e permanência no ensino superior.

Isso ocorre, pois os indivíduos pertencentes as famílias com menos recursos, tendem a enfrentar, além de fatores macroeconômicos que afetam a todos, como a desigualdade de renda, a restrição de crédito e os gastos do governo com educação (LEE; LEE, 2019), carências em

relação aos capitais financeiro, cultural e social, os quais podem atuar como determinantes da mobilidade intergeracional de educação, e consequentemente de ocupação e renda (MØLLEGAARD; JÆGER, 2015).

Destaca-se que o capital financeiro (ou econômico) pode ser usado para financiar os custos diretos da educação, como mensalidades, ou custos indiretos, como aqueles associados com a habitação ou atividades extracurriculares. O capital cultural e o social referem-se, respectivamente, ao conjunto de informações e conhecimentos adquiridos de forma contínua ao longo da vida, e experiências vivenciadas no processo de socialização, o qual inclui a rede de relações sociais e profissionais dos indivíduos, os quais podem colaborar para a realização educacional (MØLLEGAARD; JÆGER, 2015).

Diante da alta desigualdade no acesso, permanência e retornos do ensino superior e de que universidades mais renomadas tem maior potencial de diminuir a pobreza, torna-se relevante o estudo sobre mobilidade intergeracional de educação e ocupação, de estudantes que realizam seus cursos em universidades de prestígio. Além disso, destaca-se a importância de investigar fatores que podem ter contribuído para que os jovens conquistassem as suas vagas, como os capitais financeiro, cultural e social.

No Brasil, os trabalhos que analisaram fatores associados ou determinantes da mobilidade intergeracional foram elaborados por Athias e Matos (2013), Longo e Vieira (2017), Netto Júnior, Ramalho e Silva (2013)². Os autores utilizaram como determinantes da mobilidade *proxys* dos capitais financeiro, cultural e social, as quais são a idade; tipo de família; renda domiciliar *per capita*; número de irmãos; idade da mãe; região de residência (área urbana ou rural); raça e faixa de idade da mãe no nascimento do filho. Assim, apesar das relevantes contribuições científicas destes estudos, entende-se que eles podem ter sofrido limitações em relação à disponibilidade de variáveis para se estudar mais detalhadamente os capitais cultural, social e financeiro. Além disso, os dados mais recentes são de 2012 e compreendem duas gerações da mesma família, o que não permite uma investigação mais aprofundada e atual dos determinantes da mobilidade relacionados aos capitais econômico, social e cultural, e a análise da mobilidade multigeracional, que envolve mais de duas gerações da mesma família.

² Longo e Vieira (2017) analisaram, através dos dados das PNADs de 1996 e 2012, os fatores associados as chances de mobilidade educacional de adolescentes de 16 a 19 anos, filhos de mulheres de baixa escolaridade. Netto Júnior, Ramalho e Silva (2013) utilizam os dados dos Censos Demográficos de 1990 e 2000 para analisar os determinantes da mobilidade intergeracional de renda e investigar suas relações com a dinâmica intergeracional educacional. Athias e Matos (2013) abordaram a mobilidade social a partir dos dados da Pesquisa das Características Étnico-raciais da População de 2008, em que foram exploradas a mobilidade educacional e a mobilidade ocupacional com atenção à influência da cor ou raça.

Assim, devido à escassez de pesquisas sobre mobilidade intergeracional e multigeracional no ensino superior e determinantes da mobilidade no Brasil, o presente estudo pretende contribuir com a literatura, através de evidências empíricas, ao buscar: i) evidenciar características relacionadas ao capital social, cultural e financeiro dos estudantes universitários da cidade de Porto Alegre; ii) verificar o nível de mobilidade intergeracional e multigeracional de educação e ocupação dos respondentes; e iii) estimar o efeito dos capitais social, cultural e financeiro na mobilidade intergeracional de educação e ocupação desses estudantes em relação ao seus pais.

Como características inovadoras tem-se também o fato de que é o primeiro estudo brasileiro a analisar a mobilidade intergeracional e multigeracional através de dados primários, com estudantes universitários. Além disso, a mobilidade é classificada em níveis, mais especificamente em imobilidade, baixa e alta mobilidade. Essa diferenciação é relevante, pois um caso de alta mobilidade intergeracional de educação (quando o pai tem no máximo o ensino fundamental completo e o filho conclui o ensino superior), além de ter maior potencial de interromper o ciclo da pobreza, representa uma situação clara de desenvolvimento econômico, em que o crescimento da renda afeta não apenas os mais ricos, mas também aqueles, cujos pais têm poucos anos de estudo e baixa renda.

Em relação a análise dos capitais cultural, social e financeiro, estudá-los é importante porque a atual literatura brasileira sobre os determinantes da mobilidade se concentra quase exclusivamente nas características individuais e de familiares como variáveis *proxy* dos capitais cultural e social. Essas características, apesar de importantes, não permitem uma compreensão mais completa das influências culturais e sociais sobre o acesso ao ensino superior, de pais com diferentes níveis de escolaridade (WHYBROW, 2018). Segundo Jæger e Holm (2003), o nível de educação do pai pode, por si só, ser inadequado como um indicador do conceito teórico de capital cultural do lar, e mais índices de capital cultural devem ser incluídos nas análises que tratam desse capital.

Ademais, estudos empíricos sobre mobilidade social, ocupacional ou educacional podem trazer à luz aspectos da dinâmica que rege as desigualdades, principalmente onde elas são muito elevadas, como no Brasil e países africanos (LONGO; VIEIRA, 2017). No mesmo sentido, Black e Devereux (2010) afirmam que estudar os determinantes da mobilidade intergeracional é crucial para o desenvolvimento de políticas públicas apropriadas, pois para entender como promover a mudança, é imprescindível conhecer os mecanismos de perpetuação dos casos de imobilidade ou mobilidade intergeracional

O estudo está organizado em 5 seções. Na primeira seção (2.1) tem-se a introdução, na segunda seção (2.2) é apresentado o referencial conceitual e formas de mensuração dos capitais cultural, social e financeiro. Na seção 2.3 são definidas as características do estudo em relação ao método utilizado e na seção 2.4 são apresentados e analisados os resultados. Por fim são feitas as considerações finais (seção 2.5).

2.2 Referencial Conceitual e Formas de Mensuração dos Capitais Cultural, Social e Financeiro

Nesta seção são apresentados os conceitos de Capital Cultural, Social e Financeiro, sendo que os principais autores que foram tomados como referência para ser escrita essa seção são Bourdieu (1986) e Coleman (1988). Além disso são apresentadas evidências empíricas de como esses capitais estão relacionados com a realização educacional, e algumas das formas de mensuração de cada um.

2.2.1 Capital Cultural

Segundo Bourdieu (1986) o Capital Cultural existe em três estados: corporificado, objetivado e institucionalizado. Mais especificamente, o estado corporificado refere-se à integração do capital cultural dentro de si mesmo (linguagem, maneirismos, preferências, etc.). Bourdieu (1986, p.48) escreve: “Este capital corporificado, riqueza externa convertida em uma parte integrante da pessoa, em um *habitus*, não pode ser transmitido instantaneamente ... por presente ou legado, compra ou troca”. O processo de acumulação do capital cultural corporificado (*Habitus*) pode ocorrer tanto de forma consciente quanto inconsciente, com sua acumulação marcada pelas condições associadas à formação do indivíduo. Por exemplo, uma origem familiar mais favorecida pode ajudar na incorporação, assim como o fato de pertencer a uma classe ou religião em particular.

O estado objetivado se refere à cultura objetivada na forma material (bens culturais, livros, obras de arte, etc.). No entanto, a transmissibilidade da cultura na forma objetivada depende da cultura corporificada de um indivíduo, já que a posse da cultura objetivada não implica necessariamente em corporificação. No entanto, o ato de legar a propriedade de formas objetivadas (transferência econômica) pode ser pensado como uma transferência cultural. Por fim, o estado institucionalizado refere-se ao capital cultural reconhecido pelo estado na forma de um certificado de competência cultural, como uma qualificação educacional. O capital

cultural institucionalizado, confere ao seu titular autonomia na utilização, ao mesmo tempo que facilita a sua reversão em capital econômico (BOURDIEU, 1986).

Os pais transmitem seu capital cultural às crianças, expondo-as, sem saber, a capital cultural corporificado e objetivado em casa, ou investindo ativamente na transmissão de seu capital cultural para as elas. Com o tempo as crianças internalizam o capital cultural dos pais, que se torna parte integrante das duas disposições internalizadas e seu comportamentos, o que Bourdieu rotula de *habitus* (JÆGER; BREEN, 2016; KRAAYKAMP; VAN EIJCK, 2010). De acordo com Dimaggio e Mor (1985) a participação em culturas de alto status pode ser uma forma de os alunos de baixo status alcançarem mobilidade social.

Quanto as formas de mensuração, identificou-se que Jæger e Møllegaard (2017) investigaram aspectos como: familiaridade com a cultura legítima (por exemplo a frequência com que pais ou filhos participam de atividades culturais e intelectuais); leitura e interesses literários (por exemplo a quantidade de livros que as crianças têm e com que frequência leem); atividades extracurriculares (por exemplo a participação em aulas de artes e clubes acadêmicos); e comunicação cultural (como exemplo a frequência com que os pais discutem questões culturais e sociais com seus filhos).

Møllegaard e Jæger (2015) mensuraram o capital cultural utilizando três indicadores, um relacionado aos anos de escolaridade, outro referente a assinatura de jornal diário e o terceiro a participação em aulas ou cursos no tempo de lazer (por exemplo, palestras ou aulas de artes/artesanato). Longo e Vieira (2017) empregaram como *proxys* para o capital cultural, a escolaridade do adolescente, a escolaridade materna, se o adolescente frequenta a escola, a região do país onde residem e se esta é área urbana ou rural.

Wildhagen (2009) capturou o cultural das crianças por meio de indicadores relacionados ao fato de o aluno ter aulas de arte, música, dança ou idiomas e se o aluno visita museus de arte, ciência ou história em ocasiões fora da escola. O *habitus* foi capturado por meio de expectativas educacionais. De forma semelhante, Gaddis (2013) mensuraram o capital cultural por meio da participação em museus, apresentações teóricas (ambos nos últimos 12 meses), aulas de "alta cultura" (música, arte, dança e linguagem) e horas de leitura. Noble & Davies (2009) operacionalizaram o capital cultural de uma criança por meio de assuntos atuais (televisão, jornais, rádio), música (ouvir música clássica, tocar um instrumento e assistir a concertos de música clássica) e arte e literatura (assistir a concertos de música clássica, galerias e museus, teatro, membro de uma biblioteca e frequência de leitura de livros).

2.2.2 Capital Social

Bourdieu (1986) conceitua capital social como o acesso de um indivíduo a recursos e fontes adicionais de informação, obtidos por meio da associação de um grupo. O autor também definiu o capital social como: “o capital de relações mundanas que podem, dependendo do caso, proporcionar ‘apoios úteis’, capital de honorabilidade e de respeitabilidade que é indispensável para se atrair ou assegurar a confiança da boa sociedade” (BOURDIEU, 1988, p.118).

Para Coleman (1988), o capital social consiste em um sistema de obrigações, expectativas, canais de informação e normas sociais entre indivíduos associados a um determinado grupo. Segundo Coleman (1988) o capital social é definido pela sua função, não sendo constituído de uma entidade única, mas de uma variedade de entidades diferentes, que tem o objetivo em comum de facilitar certas ações de indivíduos ou atores corporativos dentro da estrutura social.

De acordo com Coleman (1988) e Hasenbalg (2003), no ambiente familiar o capital social se expressa através da interação entre as crianças e os adultos, considerando a presença física e atenção dada por estes as crianças. Pais transmitem normas sobre a importância da escolarização para seus filhos, comunicando-se com a criança sobre a escola. Além disso, os pais transmitem seus conhecimentos e habilidades ajudando as crianças nos deveres de casa e conversando com as crianças (COLEMAN, 1988). De acordo com Bol e Kalmijn (2016) a força da relação entre pais e filhos pode ser vista como uma forma de capital social porque esse *empathy* é fundamental para repassar recursos de uma geração para outra.

Algumas configurações familiares, tendem a apresentar um déficit de capital social, sendo estas aquelas compostas por um maior número de filhos ou crianças e famílias monoparentais. Em relação ao número de crianças ou irmãos na família, Downey (1995) coloca que os recursos dos pais são finitos e que um maior número de crianças acaba por diluir o tempo e a atenção que cada criança recebe. Quanto às famílias monoparentais, a explicação dada por Astone e McLanahan (1991) é de que a ruptura da relação entre o pai e mãe leva a reduções na comunicação entre pai-criança, do supervisionamento das crianças e do tempo de monitoramento do trabalho escolar.

Quanto as vantagens que o capital social pode trazer à vida das pessoas, tem-se que quando combinado à educação superior, tende a potencializar as chances do indivíduo em conseguir bons empregos, bons clientes e bons contatos. Assim converte a formação recebida em capital econômico (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009). Porém, o rendimento potencial deste capital dependerá do tamanho da rede social, da solidariedade dentro da rede e da

quantidade dos outros capitais (econômico e cultural) que cada indivíduo da rede possui. Além disso, os resultados do acúmulo deste capital dependem de estratégias de investimento individuais e coletivas (BOURDIEU, 1986, 1988).

Para mensurar o capital social Dufur et al. (2013) identificaram a confiança dos pais na criança, discussão sobre diversos assuntos entre os pais e filhos, se os pais verificam os deveres de casa dos alunos, se comparecem a reuniões escolares e se participam de eventos da escola. Utilizando a mesma base de dados, Dufur et al. (2015) mensuraram o capital social através da identificação de como é a relação entre mãe, pai e filho (relacionamento próximo, amoroso, satisfação com a comunicação) e discussões com a criança sobre tópicos relacionados à escola (notas e outros tópicos).

Foram utilizados por Møllegaard e Jæger (2015) como *proxys* para o capital social três indicadores, sendo estes a existência ou não de algum tipo de contato que pudesse i) ajudar a encontrar um cargo de aprendiz, ii) ajudar se o indivíduo quisesse estudar ou trabalhar no exterior e iii) dar conselhos sobre a escolha da educação. Longo e Vieira (2017) empregaram o tipo de família, número de irmãos no mesmo domicílio e ocupação do adolescente como variáveis relacionadas ao capital social.

2.2.3 Capital Financeiro

Coleman (1988) define o capital financeiro (ou econômico) como renda e riqueza material, em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso. Este autor considera este tipo de capital como um dos fatores relacionados ao contexto familiar que influencia o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é plausível esperar que famílias que têm capital econômico elevado proporcionem a seus filhos acesso a excelentes instituições de ensino, a aparatos variados e de alta qualidade e a viagens de estudo. Além disso, tende-se a ocorrer um maior cuidado cotidiano às crianças, como a presença permanente de um dos pais durante os anos de formação, e a garantia de um local apropriado para estudar. Assim como o Capital Econômico pode ser usado pelos pais para enviar seus filhos a escolas de elite pagantes, também pode ser usado para acessar e participar de certas atividades culturais.

Como *proxy* para o capital econômico, Møllegaard e Jæger (2015) utilizaram um indicador de renda familiar, um de propriedade de carro e outro de posse de casa de veraneio. Os autores realizaram o estudo para Dinamarca, e argumentam que possuir uma casa de verão é considerado um luxo nesse país, sendo considerado um indicador de riqueza. De forma mais

direta, Longo e Vieira (2017) e Hasenbalg (2003) utilizaram a renda domiciliar per capita como forma de mensuração do capital econômico.

2.3 Método

2.3.1 Definição da população, amostra e coleta de dados

Para a realização deste estudo, foram coletados dados primários, através da aplicação de um questionário estruturado, respondido de forma voluntária por uma amostra de indivíduos, selecionados por acessibilidade em ambientes universitários. Com intuito de ser encontrado o número amostral correto para que os resultados desta pesquisa representem estatisticamente a população alvo do estudo, foi identificado inicialmente o número de estudantes de graduação de instituições com status legal de universidade, que possuem sede jurídica em Porto Alegre (RS).

A definição da população alvo se deu em função de que no Brasil, indivíduos que cursam o ensino superior em instituições caracterizadas como universidades, tendem a ter seus currículos mais bem vistos no mercado de trabalho. Isso ocorre, pois, as universidades brasileiras representam grande parte das instituições públicas de ensino superior e das privadas de maior conceito em termos de indicadores de qualidade. Além disso, as universidades oferecem uma maior diversidade de auxílios para estudantes pertencentes a famílias de baixa renda, como bolsas de estudos (no caso das instituições privadas) e auxílios moradia e alimentação (no caso das instituições públicas), além de bolsas de pesquisa e extensão, o que contribui para que esses estudantes consigam se manter na universidade.

Compõem o conjunto de instituições, cujos alunos são a população de interesse, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Campus Porto Alegre (UNISINOS) e a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Três delas são instituições públicas e as outras duas são instituições privadas sem fins lucrativos, todas elas com conceito médio de graduação e índice geral de cursos acima de três. Além disso, a UFRGS e a PUCRS, instituições que estão vinculados a maioria dos respondentes desta pesquisa, estão entre as 20 melhores universidades brasileiras no Ranking de Universidade da Folha do ano de 2019. As duas instituições estão também classificadas entre as melhores universidades brasileiras no World

University Rankings 2021³, realizado anualmente pela consultoria britânica *Times Higher Education* (THE), referência mundial em reputação acadêmica.

Para definição do tamanho da população e processo de amostragem foram utilizados os microdados do Censo do Ensino Superior do ano de 2017. Foram contabilizados 70.443 indivíduos que representam o total de estudantes matriculados nas universidades consideradas neste estudo. Para a estimação do número amostral foi realizado o cálculo, proposto por Martins (2011) que apresenta uma alternativa para populações finitas, a qual é apresentada na Equação 1.

$$n = \frac{(z_g^2 \cdot \hat{p} \cdot \hat{q} \cdot N)}{e^2(N-1) + z_g^2 \cdot \hat{p} \cdot \hat{q}} \quad (1)$$

Em que:

n = tamanho da amostra;

z_g = abscissa da distribuição normal padrão, fixado um nível de confiança g ;

\hat{p} = estimativa da proporção p ;

$\hat{q} = 1 - \hat{p}$;

N = tamanho da população;

e = erro amostral (máxima diferença permitida entre p e \hat{p})

Considerando um erro amostral de 5% com 95% de confiança, a amostra mínima a ser investigada é de 383 indivíduos, os quais foram distribuídos proporcionalmente entre as universidades e as áreas de conhecimento, conforme mostrado na Tabela 1.

³ <https://desafiosdaeducacao.grupo.com.br/brasil-ranking-universidades-the/>

Tabela 1 – População e amostra de estudantes de universidades situadas em Porto Alegre por área de conhecimento e universidade.

| Grandes áreas do conhecimento | Número de alunos por universidade | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|-------|----------|-------|-------|----------------|-------|----------|-------|-------|
| | População | | | | | Amostra mínima | | | | |
| | UFCSPA | PUCRS | UNISINOS | UERGS | UFRGS | UFCSPA | PUCRS | UNISINOS | UERGS | UFRGS |
| Educação | - | 917 | - | 1326 | 3264 | - | 5 | - | 7 | 18 |
| Artes e humanidades | - | 705 | 368 | - | 1637 | - | 4 | 2 | - | 9 |
| Ciências sociais, jornalismo e informação | 956 | 1526 | 655 | - | 3624 | 5 | 8 | 4 | - | 20 |
| Negócios, administração e direito | 386 | 3365 | 831 | 4381 | 5220 | 2 | 18 | 5 | 24 | 28 |
| Ciências naturais, matemática e estatística | 620 | 333 | - | - | 1443 | 3 | 2 | - | - | 8 |
| Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação | 218 | 640 | 263 | - | 1115 | 1 | 3 | 1 | - | 6 |
| Engenharia, produção e construção | 208 | 1674 | 593 | 2720 | 4337 | 1 | 9 | 3 | 15 | 24 |
| Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária | - | - | - | - | 1690 | - | - | - | - | 9 |
| Saúde e bem-estar | 6865 | 4383 | 433 | - | 12654 | 37 | 24 | 2 | - | 69 |
| Serviços | 391 | 313 | 127 | - | | 2 | 2 | 1 | - | - |
| Total por universidade | 9644 | 13856 | 3270 | 8427 | 34984 | 53 | 76 | 18 | 46 | 191 |
| Total | 70181 | | | | | 383 | | | | |

Fonte: Elaborada pela autora com base nos microdados do Censo do Ensino Superior do ano de 2017.

Os questionários foram aplicados nos ambientes públicos das instituições de ensino e nas salas de aula, quando autorizado pela instituição e professor responsável. O período de coleta foi, predominantemente os meses de novembro e dezembro de 2019. Devido ao recesso e férias nas instituições, o término da aplicação foi programado para ocorrer nos primeiros dias do semestre letivo de 2020. Porém, devido a pandemia que assolou o mundo e levou a restrição das aulas presenciais, os últimos questionários, (cerca de 100) foram respondidos de forma online, utilizando a plataforma do Google Forms. Todas as aplicações presenciais, foram acompanhadas por, pelo menos, um mestrando, doutorando ou professor do grupo de pesquisa da orientadora deste ensaio, para que fosse possível esclarecimentos de quaisquer dúvidas referentes ao questionário e pesquisa.

2.3.2 Instrumento de pesquisa

O questionário respondido pelos estudantes, o qual é apresentado no Apêndice A, passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do

Rio Grande do Sul⁴, e é composto por questões referentes ao nível de escolaridade e a ocupação dos pais e avós; capitais social, cultural e econômico e questões referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes. As questões relacionadas ao nível de escolaridade e ocupação foram elaboradas seguindo o formato utilizado no complemento de Mobilidade Sócio-ocupacional da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2014.

Para mensuração do capital social dos estudantes, foram incluídas oito questões, cujas opções de respostas eram “sim” ou “não”, elaboradas a partir do estudo Møllegaard e Jæger (2015) e do questionário socioeconômico da Prova Brasil⁵. Tratando-se do capital cultural, foram utilizadas cinco questões, do tipo escala likert de 5 pontos sendo que 1 significa “nunca” e 5 significa “sempre”, adaptadas do estudo de Jaeger e Møllegaard (2017). Nesses dois blocos de questões, pediu-se no enunciado, que fosse considerado o período que compreende a infância dos respondentes. Essa fase foi definida, pois de acordo com a literatura (BOURDIEU, 1986, 1988; COLEMAN, 1988; HASENBALG, 2003) esses capitais são construídos desde os primeiros anos de vida das crianças, principalmente em casa, através das relações familiares.

Por fim, para identificação do capital financeiro foram elencadas questões, cujas respostas eram “sim”, “não” ou “não sei”, construídas a partir de pesquisas como a PNAD e o SAEB. Neste caso, o período de referência para os respondentes é quando eles tinham em torno de 15 anos. Essa idade costuma ser utilizada em pesquisas de mobilidade social, porque os pais tendem a ter atingido uma estabilidade financeira, educacional e ocupacional quando os filhos estão passando por essa fase da vida. Ao fim do questionário, foi colocado um espaço para o caso de o respondente querer relatar algo sobre alguma coisa ou alguém que tenha o estimulado a buscar maior nível de ensino e ocupações mais valorizadas que seus pais.⁶

2.3.3 Análise dos dados

2.3.3.1 Mobilidade Intergeracional e Multigeracional de Educação e Ocupação

⁴ Número do Parecer: 3.693.242

⁵ É um teste desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), que tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. É aplicado na quarta e oitava série (quinto e nono anos) do ensino fundamental. Os estudantes respondem a questões de língua portuguesa e matemática, e um questionário socioeconômico, em que os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto em que vivem que podem estar associados ao seu desempenho educacional.

⁶ Foi colocada a seguinte frase: “Se você é o primeiro ou um dos primeiros da sua família a chegar ao curso superior e/ou estar em ocupação mais valorizada que seus pais, e quiser relatar sobre algo ou alguém que tenha estimulado você a buscar por isso, utilize esse espaço”.

Para análise da mobilidade intergeracional de educação é utilizado o nível de escolaridade mais alto que foi concluído pelo pai, mãe e avós. Os níveis considerados são: concluiu no máximo o ensino fundamental; concluiu o ensino médio; e concluiu o ensino superior. Se o pai concluiu no máximo o ensino fundamental tem-se um caso de alta mobilidade educacional, do(a) filho(a) em relação ao pai e se completou o ensino médio, considera-se baixa mobilidade. Caso o pai tenha concluído o ensino superior ou pós-graduação, têm-se um caso de imobilidade educacional entre o pai e o(a) filho(a). A mesma classificação é realizada para identificar o nível de mobilidade entre o(a) filho(a) e a mãe e os netos(as) e avós.

Para análise da mobilidade intergeracional e multigeracional de ocupação são utilizadas as ocupações dos pais e avós citadas pelos estudantes. As ocupações foram classificadas de acordo com os seis estratos ocupacionais definidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016). Esses estratos foram utilizados, pelo IBGE em um relatório publicado em 2016, onde foram analisados os principais indicadores de mobilidade sócio-ocupacional da população, obtidos a partir das informações de suplemento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD 2014 (IBGE, 2016).

Tabela 2 – Grupamentos ocupacionais definidos pelo IBGE (2016)

| Estrato | Categorias | Subcategorias |
|----------------|---|--|
| A | Dirigentes em geral | Membros superiores e dirigentes do poder público Dirigentes de empresas e organizações (exceto de interesse público) Gerentes |
| | Profissionais das ciências e das artes | Profissionais policientíficos Profissionais das ciências exatas, físicas e da engenharia Profissionais das ciências biológicas, da saúde e afins Profissionais do ensino (com formação de nível superior) Profissionais das ciências jurídicas Profissionais das ciências sociais e humanas Comunicadores, artistas e religiosos |
| B | Técnicos de nível médio | Técnicos polivalentes Técnicos de nível médio das ciências físicas, químicas, engenharia e afins Técnicos de nível médio das ciências biológicas, bioquímicas, da saúde e afins Professores leigos e de nível médio Técnicos de nível médio em serviços de transportes Técnicos de nível médio nas ciências administrativas Técnicos em nível médio dos serviços culturais, das comunicações e dos desportos Outros técnicos de nível médio |
| C | Trabalhadores de serviços administrativos | Escriturários Trabalhadores de atendimento ao público |
| D | Trabalhadores da produção de bens e serviços e de reparação e manutenção | Trabalhadores da indústria extrativa e da construção civil Trabalhadores da transformação de metais e de compósitos Trabalhadores da fabricação e instalação eletroeletrônica Montadores de aparelhos e instrumentos de precisão e musicais Joalheiros, vidreiros, ceramistas e afins |

| | | |
|---|--|---|
| | | Trabalhadores das indústrias têxteis, do curtimento, do vestuário e das artes gráficas Trabalhadores das indústrias de madeira e do mobiliário Trabalhadores de funções transversais Trabalhadores das indústrias de processos contínuos e outras indústrias Trabalhadores de instalações siderúrgicas e de materiais de construção Trabalhadores de instalações e máquinas de fabricação de celulose, papel, papelão e artefatos Trabalhadores da fabricação de alimentos, bebidas e fumo Operadores de instalações de produção e distribuição de energia, utilidades, captação, tratamento e distribuição de água Outros trabalhadores elementares industriais Trabalhadores de reparação e manutenção mecânica Polimantenedores Outros trabalhadores da conservação, manutenção e reparação |
| E | Trabalhadores dos serviços | Trabalhadores dos serviços |
| | Vendedores e prestadores de serviço do comércio | Vendedores e prestadores de serviços do comércio |
| F | Trabalhadores agrícolas | Produtores na exploração agropecuária Trabalhadores na exploração agropecuária Pescadores, caçadores e extrativistas florestais Trabalhadores da mecanização agropecuária e florestal |

Fonte: IBGE (2017)

Notas: Seguindo a classificação dos estratos ocupacionais do IBGE, os pais e avós membros das forças armadas e auxiliares são excluídos da análise por ter em sua composição trabalhadores com rendimento e qualificação muito heterogêneos.

Esses estratos expressam, em uma escala de A a F, a condição laboral do indivíduo, sendo que A representa o estrato que abrange as ocupações com maiores rendimentos médios do trabalho e menor vulnerabilidade de inserção no mercado, e a F o estrato com menores rendimentos e maior vulnerabilidade. Para mensuração da mobilidade intergeracional e multigeracional de ocupação, foi considerado que os respondentes, após formados, venham a se encaixar no Estrato A da classificação das ocupações.

Como níveis de mobilidade de ocupação entre as gerações serão considerados: imobilidade e mobilidade ascendente, sendo que a mobilidade ascendente pode ser caracterizada como de curta distância ou de longa distância. Quando as categorias ocupacionais de pais e filhos são iguais, há imobilidade. A mobilidade ocupacional ascendente ocorre quando a categoria ocupacional alcançada pelo filho está acima daquela possuída pelo pai na escala hierarquizada de ocupações. Ainda, se a ocupação do pai pertence ao estrato B e C, é possível afirmar que houve mobilidade de curta distância, e se pertence ao estrato D e E houve mobilidade de longa distância.

Nesta pesquisa, dado que se considera que o(a) filho virá a ter uma ocupação classificada no estrato mais valorizado (A), não é possível que ocorra mobilidade intergeracional descendente de ocupação.

2.3.3.2 Construção dos fatores relacionados ao capital cultural, social e financeiro

Para construção dos indicadores de capital cultural, social e financeiro foi empregado o método denominado análise fatorial exploratória, amplamente utilizado em pesquisas científicas, técnica desenvolvida para unir diferentes variáveis relativas a um determinado tema em uma única medida, capaz de agregar relações complexas com perda mínima de informação (HAIR et al., 2009). Formalmente, segundo Corrar et al. (2009), o modelo matemático é dado por:

$$X_i = \alpha_{i1}F_1 + \alpha_{i2}F_2 + \alpha_{i3}F_3 + \dots + \alpha_{ij}F_j + \varepsilon_i \quad (2)$$

em que X_i são as variáveis padronizadas, α_{ij} são as cargas fatoriais para os j fatores, F_j são os fatores comuns que não são correlacionados entre si e ε_i é um termo de erro que representa a parcela da variação da variável i que é exclusiva dela e não pode ser explicada por um fator nem por outra variável do conjunto analisado. As cargas fatoriais medem o grau de correlação entre a variável original do estudo e os fatores, sendo que o quadrado da carga fatorial indica qual é o percentual da variância em uma carga original que é explicado pelo fator. Os fatores são obtidos por uma combinação linear das variáveis originais, sendo:

$$F_j = \omega_{j1}X_1 + \omega_{j2}X_2 + \omega_{j3}X_3 + \dots + \omega_{ji}X_i \quad (3)$$

$$F_j = \sum_{i=1}^l \omega_{ji} X_i \quad (4)$$

em que F_j são os fatores comuns não relacionados, ω_{ij} são os coeficientes dos escores fatoriais e X_i são as variáveis originais. Multiplicando-se os coeficientes ω_{ij} pelos valores das variáveis originais, são obtidos os escores fatoriais de cada observação, sendo padronizados para que tenham média 0 e desvio padrão próximo de 1 (HAIR et al., 2010).

Para a estimação das cargas fatoriais, é utilizado o método de análise de componentes principais, o qual segundo Malhotra (2011) é o mais recomendado quando o objetivo principal do pesquisador é determinar o número mínimo de fatores que correspondem pela variância máxima dos dados. A fim de verificar os critérios de ajuste da análise fatorial, inicialmente são realizados os testes de esfericidade de Barlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Segundo

Hair et al. (2010), esses testes são utilizados para indicar o grau de suscetibilidade ou ajuste dos dados à análise fatorial.

Mais especificamente, o teste de esfericidade de Barlett é aplicado com a finalidade de avaliar se a correlação entre as variáveis é significativa, garantindo que apenas alguns fatores sejam capazes de representar grande parte da variabilidade dos dados. Adicionalmente, o teste de KMO, que apresenta valores normalizados entre 0 e 1, determina a proporção da variância que as variáveis apresentam em comum ou à proporção que são oriundas de fatores comuns. Destaca-se que os valores iguais ou menores que 0,5 indicam que a Análise Fatorial é insatisfatória.

Para a escolha da quantidade de fatores, Hair *et al.* (2009) apresenta diferentes métodos: determinação *a priori*; autovalores; gráfico de declive; percentagem de variância; confiabilidade meio a meio; e testes de significância. Nesta pesquisa, optou-se pelo método dos autovalores superiores a um. Considerando que nem sempre os fatores escolhidos são de fácil interpretação, foi utilizada a técnica de rotação dos eixos denominada varimax normalizado. Para avaliar a confiabilidade dos fatores gerados através da Análise Fatorial, é utilizado o *Alpha* de *Cronbach*. Conforme Hair et al. (2009), a confiabilidade indica o grau de consistência interna entre os múltiplos indicadores de um fator, reportando-se à extensão na qual um mesmo instrumento de medida reproduz resultados coerentes a partir de diversas mensurações. Para o autor, o *Alpha* de *Cronbach* deve possuir um valor superior a 0,6 quando se trata de pesquisas exploratórias.

2.3.3.3 Avaliação dos determinantes da mobilidade intergeracional de educação e ocupação

Com o intuito de analisar os fatores que contribuem para a mobilidade intergeracional de educação e ocupação, será utilizado o método de Regressão Logística Binomial. São estimadas duas regressões para a Mobilidade Intergeracional de Educação e duas regressões para Mobilidade Intergeracional de Ocupação, pois para cada um será analisado os determinantes da mobilidade entre o pai e filho(a) e entre a mãe e filho(a). A utilização deste método é explicada pelo fato de que a variável dependente, se se refere a existência ou não de mobilidade entre gerações. Assim, as variáveis dependentes, “mobilidade de educação” e “mobilidade de ocupação” possuem como categorias: (1) “sim, houve mobilidade ascendente entre as gerações”; ou (0) “não houve mobilidade ascendente entre as gerações”.

Através da regressão logística é possível prever a probabilidade de um indivíduo superar a escolaridade ou a ocupação de sua mãe ou seu pai ($y=1$), segundo um conjunto de variáveis

independentes. Pode-se prever a qual das duas categorias (mobilidade ascendente ou imobilidade) é provável que o indivíduo pertença, uma vez conhecidos os valores das variáveis previsoras.

De acordo com Hosmer, Lemeshow e Sturdivant (2013), o logit do modelo de regressão logística múltipla é dado pela equação:

$$g(x) = \ln\left(\frac{\pi(x)}{1-\pi(x)}\right) = \beta_0 + \beta_1x_1 + \beta_2x_2 + \dots + \beta_px_p \quad (5)$$

Em que:

$\pi(x) = \Pr(Y = 1|x)$, ou seja, é a probabilidade condicional de que houve mobilidade intergeracional ascendente;

$\beta_0, \beta_1, \beta_2, \dots, \beta_p$ são os coeficientes da regressão;

x_1, x_2, \dots, x_p são as variáveis independentes utilizadas no modelo.

Para o modelo de regressão logística múltipla tem-se a equação:

$$\pi(x) = \frac{e^{g(x)}}{1 + e^{g(x)}}$$

São inseridas como variáveis independentes ou explicativas no modelo o sexo, cor, região rural ou urbana, se estudou em escola pública ou privada, um indicador de capital financeiro, um de capital cultural, um de capital social e outras variáveis relacionadas a estes capitais que podem aumentar ou diminuir as chances de mobilidade intergeracional de educação e ocupação.

De acordo com Hosmer e Lemeshow (2013) existem pelo menos duas razões para utilização do modelo logístico, a primeira é que é extremamente flexível e fácil de ser utilizado, e a segunda é que permite uma interpretação de resultados bastante rica e direta. Para análise da adequação do modelo logístico, Corrar et al. (2009) afirmam que é necessário avaliar o *Likelihood Value*, o R-Quadrado, o teste de Hosmer e Lemeshow e o teste *Wald*.

2.4 Análise dos Resultados

2.4.1 Perfil socioeconômico e capitais social, cultural e financeiro dos respondentes

Constituem a amostra final do estudo 1031 respondentes, 416 deles (40,35%) alunos da PUCRS, 385 (37,34%) estudam na UFRGS, 96 (9,31%) na UFCSPA, 82 (7,95%) na UERGS e 52 (5,04%) na Unisinos. A maior parte deles (27,84%) faz algum curso da área de saúde e bem-estar, seguido pelos estudantes da área de engenharia, produção e construção (17,46%),

negócios, administração e direito (15,52%), educação (13,19%), ciências sociais, jornalismo e informação (12,42%), agricultura, silvicultura, pesca e veterinária (4,95%); tecnologias da informação e comunicação (3,59%); ciências naturais, matemática e estatística (2,52%); artes e humanidades (2,13%) e serviços (0,39%). A fim de apresentar o perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa elaborou-se a Tabela 03.

Tabela 3 – Perfil socioeconômico dos respondentes

| Variáveis | Alternativas | Freq. | % |
|---------------------------------------|--|--------------|----------|
| Sexo | 0- Feminino | 561 | 54,73 |
| | 1- Masculino | 464 | 45,27 |
| Idade | 0- Até 22 anos | 672 | 65,18 |
| | 1- Mais de 22 anos | 359 | 34,82 |
| Cor/raça | 0- Brancos | 798 | 84,00 |
| | 1- Não brancos | 152 | 16,00 |
| Renda familiar mensal | 1- Até 1,5 salário-mínimo (até R\$ 1.405,50) | 65 | 7,12 |
| | 2- De 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00) | 145 | 15,88 |
| | 3- De 3 a 6 salários-mínimos (R\$ 2.811,01 a R\$ 5.622,00) | 220 | 24,10 |
| | 4- De 6 a 10 salários-mínimos (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00) | 193 | 21,14 |
| | 5- Acima de 10 salários-mínimos (Mais de R\$ 9.370,01) | 290 | 31,76 |
| Fez o Ensino Fundamental: | 0- Todo ou a maior parte em escola privada | 561 | 54,79 |
| | 1- Todo ou a maior parte em escola pública | 463 | 45,21 |
| Fez o Ensino Médio: | 0- Todo ou a maior parte em escola privada | 547 | 53,37 |
| | 1- Todo ou a maior parte em escola pública | 478 | 46,63 |
| Mudou de Estado depois dos 15 anos | 0- Não | 946 | 92,38 |
| | 1- Sim | 78 | 7,62 |
| Mudou de Município depois dos 15 anos | 0- Não | 586 | 57,34 |
| | 1- Sim | 436 | 42,66 |
| Quando tinha 15 anos morava em: | 0- Área Rural | 56 | 5,48 |
| | 1- Área Urbana | 966 | 94,52 |
| Quando tinha 15 anos morava em: | 0- Cidades de Região Metropolitana ou Capitais | 801 | 78,53 |
| | 1- Cidades de Interior | 219 | 21,47 |

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível identificar que a maioria dos respondentes são do sexo feminino, com até 22 anos de idade, brancos, com renda familiar mensal acima de 3 salários-mínimos, fez o ensino médio e fundamental (todo ou a maior parte) em escola privada. Esse resultado revela que os respondentes fazem parte de grupos mais privilegiados na sociedade, que ingressam no ensino superior logo após o término do ensino médio ou poucos anos depois. Além disso, evidencia-se que são, em sua maioria, indivíduos que pertencem às famílias de classe média ou classe média alta, que apresentam mais condições de investir na educação dos seus filhos, inclusive os colocando, no ensino fundamental e ensino médio em escolas privadas, que no Brasil, tendem a apresentar maior qualidade no ensino.

A grande maioria, quando tinha 15 anos, morava em área urbana (94,52%) e cidades de região metropolitana ou capitais (78,53%), o que favorece o acesso às universidades. Indivíduos que moram em cidades do interior enfrentam mais limitações para realizar o curso superior, dados os altos custos com deslocamento ou moradia, que se tornam altos, principalmente nas capitais.

A maioria não mudou de estado e nem de município depois dos 15 anos, no entanto há um percentual elevado de estudantes que mudou de município (42,66%). Essa mudança pode estar relacionada a necessidade familiar, em função do trabalho por exemplo, mas também ao fato de os filhos irem morar na cidade onde está localizada a universidade.

Nas próximas três tabelas são apresentados os dados acerca dos capitais social, cultural e financeiro. A partir deles é possível identificar algumas características da infância e familiares, que podem contribuir para que um indivíduo apresente uma carreira escolar mais longa. Na tabela 4 são apresentadas as variáveis referentes ao capital social dos estudantes.

Tabela 4 – Percentual e frequência de respostas nas questões relativas ao Capital Social

| Variáveis | Alternativas | Freq. | % |
|---|---|-------|-------|
| Durante a maior parte da infância morou com: | 1- Pai (ou homem responsável por você) e Mãe (ou mulher responsável por você); | 703 | 68,25 |
| | 2- Pai (ou homem responsável por você) ou Mãe (ou mulher responsável por você); | 187 | 18,16 |
| | 3- Outros arranjos familiares. | 140 | 13,59 |
| Número de Irmãos | 0 -Nenhum irmão; | 157 | 15,62 |
| | 1- Um irmão; | 451 | 44,88 |
| | 2- Dois irmãos; | 232 | 23,08 |
| | 3- Três, quatro ou cinco irmãos. | 165 | 16,42 |
| Quando você era criança, seus pais ou responsáveis incentivavam você a estudar? ¹ | 0- Não | 33 | 3,22 |
| | 1- Sim | 993 | 96,78 |
| Quando você era criança, seus pais ou responsáveis incentivavam você a ler? ¹ | 0- Não | 143 | 13,94 |
| | 1- Sim | 883 | 86,06 |
| Quando você era criança, seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas? ¹ | 0- Não | 21 | 2,05 |
| | 1- Sim | 1004 | 97,95 |
| Quando você era criança, seus pais ou responsáveis conversavam com você sobre o que acontecia na escola? ¹ | 0- Não | 214 | 20,86 |
| | 1- Sim | 812 | 79,14 |
| Quando você era criança, seus pais ou responsáveis o auxiliavam com as atividades da escola? ¹ | 0- Não | 250 | 24,46 |
| | 1- Sim | 772 | 75,54 |
| Quando você era adolescente, seus pais ou responsáveis lhe falavam sobre fazer curso superior? | 1- Nunca | 54 | 5,24 |
| | 2- Raramente | 63 | 6,12 |
| | 3- Às vezes | 174 | 16,89 |
| | 4- Quase sempre | 178 | 17,28 |
| | 5- Sempre | 561 | 54,47 |
| Quando você era adolescente, seus pais ou responsáveis lhe falavam sobre | 1- Nunca | 72 | 6,99 |
| | 2- Raramente | 132 | 12,82 |

| | | | |
|--|-------------------------------|-----|-------|
| profissões/ocupações e/ou cursos superiores existentes? | 3- Às vezes | 275 | 26,70 |
| | 4- Quase sempre | 202 | 19,61 |
| | 5- Sempre | 349 | 33,88 |
| Seu pai (ou homem responsável por você) o incentivou para seguir uma profissão: | 1- Semelhante ou igual à dele | 123 | 12,02 |
| | 2- Mais valorizada que a dele | 312 | 30,50 |
| | 3- Não interferiu | 588 | 57,48 |
| Sua mãe (ou mulher responsável por você) o incentivou para seguir uma profissão: | 1- Semelhante ou igual a dela | 66 | 6,80 |
| | 2- Mais valorizada que a dela | 351 | 36,15 |
| | 3- Não interferiu | 554 | 57,05 |
| Você teve ou tem conexões sociais ou contatos que poderiam te ajudar a encontrar um trabalho? | 0- Não | 253 | 24,63 |
| | 1- Sim | 774 | 75,37 |
| Você teve ou tem conexões sociais ou contatos que poderiam te ajudar se você quisesse trabalhar ou estudar fora do país? | 0- Não | 475 | 46,12 |
| | 1- Sim | 555 | 53,88 |
| Você teve ou tem conexões sociais ou contatos que poderiam te dar conselhos sobre escolha educacional? | 0- Não | 217 | 21,09 |
| | 1- Sim | 812 | 78,91 |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nota: ¹ Questões que entraram na análise fatorial referente ao capital social

Identifica-se, através da tabela 5, que a maioria dos estudantes cresceu com a presença do pai e da mãe em casa, e tem um ou dois irmãos. De acordo com a literatura sobre o capital social (ASTONE; MCLANAHAN, 1991; COLEMAN, 1988; HASENBALG, 2003), a presença dos dois responsáveis é importante, pois assim é provável que haja maior tempo de interação com a criança. Despendendo mais tempo com a criança, os pais podem transmitir mais facilmente habilidades, conhecimentos e normas, que podem contribuir para que a educação seja, desde cedo, valorizada. Aliado a isso, as famílias não têm muitos filhos, assim os pais não necessitam dividir a atenção (e outros recursos) com muitas pessoas na família, como ocorre naquelas com maior número de filhos (DOWNEY, 1995).

Procurou-se investigar também, questões relacionadas a receber incentivo dos pais na infância. Verificou-se que a grande maioria dos estudantes (mais de 96%) recebeu incentivo dos pais ou responsáveis para estudar, ler e não faltar as aulas. Um percentual de alunos um pouco menor (mais de 75%) afirmou que os pais ou responsáveis conversavam com eles o que acontecia na escola e os auxiliavam com as atividades que eram feitas em casa. Todos esses incentivos e acompanhamento sobre o que acontecia na escola pode ter contribuído para a escolaridade longa.

Quando adolescentes, a maioria dos pais ou responsáveis, sempre falavam com eles sobre fazer um curso superior e sempre ou às vezes conversavam sobre profissões/ocupações e/ou cursos superiores existentes. No entanto, a maioria dos pais ou responsáveis não interferiram na escolha da profissão dos filhos. Salienta-se que essas conversas compõem um capital que pode ser chamado de informacional, ou seja, os pais transmitem informações acerca de cursos superiores e/ou ocupações durante conversas no dia a dia, o que de certa forma

contribui para que eles valorizem e tenham noções mais claras de como funciona o processo de ingresso no ensino superior e as oportunidades que podem surgir a partir disso.

Também foi questionado aos estudantes, se eles têm ou tiveram conexões sociais ou contatos que poderiam ajudá-los a encontrar um trabalho e se sim, quem eram. Entre os que responderam sim (75,37%), 287 citaram os pais, 108 os irmãos, 205 os tios, 40 os avós, 322 os professores e 544 os amigos. Em relação a conexões e contatos que poderiam ajudar se eles quisessem trabalhar ou estudar fora do país, 53,88% responderam que sim. Quando questionados “quem”, 330 citaram os pais, 69 os irmãos, 113 os tios, 72 os avós, 116 os professores, 142 os amigos e 59 outros. Tratando-se da existência de conexões e contatos que poderiam dar a eles conselhos sobre escolha educacional, 78,91% responderam que sim, sendo que 492 responderam os pais, 215 os irmãos, 161 os tios, 160 os avós, 385 os professores, 389 os amigos e 119 outros. Na categoria outros das três questões, os estudantes citaram principalmente: amigos da família, chefes (atuais e antigos), colegas de aula e de trabalho, primo(a), padrinho e madrinha, namorado (a), cunhado(a), sogro(a), etc.

Esses resultados evidenciam que a rede de relações sociais presente ao longo da vida e a trajetória escolar dos alunos favorecem a criação de grupos de apoio que não apenas influenciaram e ainda influenciam as aspirações escolares familiares e individuais, mas subsidiam o desenvolvimento de estratégias eficazes para a continuidade dos estudos e trabalho, conforme colocado por Oliveira e Nogueira (2019). Assis (2019) e Nogueira (2010), os quais também fizeram estudos com estudantes universitários, identificaram que entre aqueles que o pai ou a mãe possuíam ensino superior durante o seu ensino básico, existem formas de incentivo pedagógico familiar mais próximo daqueles caracterizados como típicos de famílias das classes médias intelectualizadas.

Nogueira (2010) identificou as seguintes características de investimento escolar: acompanhamento estrito da escolaridade (tanto na escola como fora dela); estratégias de escolha do estabelecimento; relações frequentes com os professores; ajuda regular nos deveres de casa; reforço e aprendizagem escolares; assiduidade às reuniões convocadas pela escola; utilização do tempo extraescolar com atividades favorecedoras de sucesso escolar. No estudo de Assis (2019), são transcritos trechos de entrevistas com alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), os quais relatam a importância de familiares para o ingresso no ensino superior. Em um destes trechos um aluno relata a sua relação com a mãe, que é professora do sistema público de ensino básico. Segunda ele, o fato de sua mãe ser professora favoreceu um acompanhamento estrito de sua escolaridade, bem como proporcionou oportunidades de reforço em sua aprendizagem, bem como informações sobre a estrutura e funcionamento do sistema de

ensino. Especificamente sobre o ensino superior, o aluno cita que as orientações estiveram presentes desde a infância e que a mãe sempre falava e explicava o que era a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ainda em relação ao capital social, é possível identificar no Quadro 1, comentários escritos pelos respondentes desta pesquisa, que evidenciam a relevância dos contatos e conexões sociais, sejam estes familiares ou não, para seu ingresso no ensino superior.

Quadro 1 - Comentários escritos pelos respondentes em única questão aberta do questionário que remetem ao capital social

- | |
|---|
| <p>a) “Meu pai foi estimulado pelo prefeito da cidade a me estimular para estudar, visto que as dificuldades na agricultura familiar (minifúndio) eram vistas.”</p> <p>b) “Meu avô paterno sempre valorizou estudo e qualificação, desde criança conversava sobre a importância de estudar.”</p> <p>c) “Meu pai sempre me falou sobre a importância de estudar e procurar ser alguém na vida, mesmo que ele não tivesse muito contato. Além disso tive uma amiga que me estimulou a pensar grande e não me limitar.”</p> <p>d) “Fui estimulada pelos meus pais, mas, principalmente pela minha irmã que foi a primeira em nossa casa a concluir o ensino superior.”</p> <p>e) “Minha avó materna sempre dizia que queria que, os netos tivessem anel no dedo (símbolo da formação superior para ela).”</p> <p>f) “Quem mais me estimulou a buscar um curso superior foram meus pais, que sempre batalharam para chegar aonde estão através do estudo. Não sou a primeira da minha família a fazer e concluir um ensino superior, porém eu tive esse incentivo desde sempre.”</p> <p>g) “Talvez por meus pais não terem conseguido cursar o ensino superior, eles tenham achado muito importante me estimular para ajudar no meu futuro.”</p> <p>h) “Minha mãe nunca concluiu o ensino médio, mas sempre me incentivou a estudar, me cobrava boas notas e bom comportamento. Segundo ela eu tenho futuro, acredito que isso foi essencial em minha trajetória escolar.”</p> <p>i) “Esse estímulo (para eu chegar no ensino superior), em grande parte veio do meu pai, o qual sempre exigiu que eu fosse um ser bem mais sucedido que ele.”</p> <p>j) “A pessoa que mudou a minha vida foi uma professora de ciências, quando eu estava na 8ª série (1995) ao me incentivar a fazer prova de seleção da escola técnica da UFRGS...”</p> <p>k) “Uma pessoa que sempre me incentivou, além dos meus pais, foi o falecido patrão do meu pai que sempre me ajudou, estimulava minha leitura e me ensinava tudo que sabia, ele era como um avô para mim e creio que pela motivação dele juntamente com meus pais é que cheguei aonde estou hoje.”</p> <p>l) “Um tio que sempre nos visitava (primo de meu pai), me serviu de referência. Muito inteligente, trazia diversos assuntos que despertavam meu interesse. Ele era pós-graduado. Além de outras pessoas sem ligação direta que eu percebia que tinham uma vida melhor.”</p> <p>m) “Meu avô falecido teve um papel fundamental na minha formação, valorizando não apenas educação, mas esportes, música, cultura (museus, shows e atividades).”</p> <p>n) “Meu principal incentivo veio da minha namorada, que entrou na universidade pelo Prouni, mostrou que era possível na situação dela cursar ensino superior. Antes disso nem passava pela cabeça chegar na universidade. Achava que era possível cursar para pessoas com melhor situação financeira.”</p> |
|---|

Fonte: Dados da pesquisa

No comentário escrito, apresentado na letra m, tem-se a evidência do capital social advindo da família, nesse caso o avô. Mas também se identifica a valorização do capital cultural

pelo avô, que de certa forma se tornou um papel fundamental para a sua formação, conforme ele mesmo escreve. De acordo com a teoria de Bourdieu o capital cultural e a sua reprodução entre gerações, são umas das explicações mais influentes na pesquisa de estratificação social, que questiona o porquê as desigualdades nos resultados educacionais e socioeconômicos persistem ao longo de gerações. A teoria delinea um sistema complexo no qual os pais transmitem capital cultural aos seus filhos, os quais também exploram o capital cultural adquirido no sistema educacional. Como consequência, as famílias que possuem capital cultural têm uma vantagem que os ajuda a reproduzir sua posição socioeconômica privilegiada (JÆGER; BREEN, 2016). Na tabela 5 são apresentadas as variáveis relativas ao Capital Cultural dos estudantes.

Tabela 5 - Percentual e frequência de respostas nas questões relativas ao Capital Cultural

| Variáveis | Alternativas | Freq. | % |
|--|-----------------|-------|-------|
| Quando você era criança, com qual frequência o levavam para qualquer tipo de museu, teatro, cinema ou performance musical? | 1- Nunca | 103 | 10,18 |
| | 2- Raramente | 267 | 26,38 |
| | 3- Às vezes | 392 | 38,74 |
| | 4- Quase sempre | 172 | 17,00 |
| | 5- Sempre | 78 | 7,71 |
| Quando você era criança, com qual frequência você lia livros e revistas para diversão? | 1- Nunca | 55 | 5,49 |
| | 2- Raramente | 157 | 15,68 |
| | 3- Às vezes | 260 | 25,97 |
| | 4- Quase sempre | 215 | 21,48 |
| | 5- Sempre | 314 | 31,37 |
| Quando você era criança, com qual frequência alguém da sua família ou convívio conversava sobre política ou questões sociais com você? | 1- Nunca | 197 | 19,47 |
| | 2- Raramente | 272 | 26,88 |
| | 3- Às vezes | 271 | 26,78 |
| | 4- Quase sempre | 140 | 13,83 |
| | 5- Sempre | 132 | 13,04 |
| Quando você era criança, com qual frequência alguém da sua família ou convívio conversava sobre livros, filmes ou programas de televisão com você? | 1- Nunca | 47 | 4,72 |
| | 2- Raramente | 125 | 12,55 |
| | 3- Às vezes | 288 | 28,92 |
| | 4- Quase sempre | 268 | 26,91 |
| | 5- Sempre | 268 | 26,91 |
| Quando você era criança, com qual frequência alguém da sua família ou convívio ouvia música clássica com você? | 1- Nunca | 546 | 53,53 |
| | 2- Raramente | 202 | 19,80 |
| | 3- Às vezes | 137 | 13,43 |
| | 4- Quase sempre | 64 | 6,27 |
| | 5- Sempre | 71 | 6,96 |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Tratando-se da frequência que eram levados a algum museu, teatro, cinema ou performance musical, quando crianças, observou-se que a maior parte respondeu às vezes (38,74%), seguido por raramente (26,38%). Em relação a ler livros e revistas para diversão a maior parte respondeu sempre (31,37%), seguido por às vezes (25,97%) e quase sempre

(21,48%). Essas características, se referem ao contato com a cultura e a informação por parte dos respondentes, mais especificamente à cultura objetivada na forma material.

Verificou-se que a maioria das famílias raramente ou às vezes (53,66%), conversava sobre política ou questões sociais quando eles eram crianças. Por outro lado, a maioria dos respondentes (82,74%) declarou que às vezes, sempre ou quase sempre alguém da sua família ou convívio conversava com eles sobre livros, filmes ou programas de televisão. Observa-se que essas conversas significam interações importantes para a construção do *Habitus*, riqueza externa convertida em uma parte integrante da pessoa (Bourdieu, 1986).

A última questão do bloco de Capital Cultural, questionava sobre a frequência que alguém da sua família ou convívio ouvia música clássica com você, e neste caso a maioria respondeu nunca (53,53%). Na tabela 6 são apresentadas as questões referentes ao Capital Financeiro.

Tabela 6 - Percentual e frequência de respostas nas questões relativas ao Capital Financeiro

| Variáveis | Alternativas | Freq. | % |
|---|---|-------|-------|
| Atualmente, seus pais ou outra(s) pessoa(s) pagam seu curso superior? | 1- Sim, pagam todo o valor do curso | 272 | 26,46 |
| | 2- Sim, mas pagam apenas uma parte | 61 | 5,93 |
| | 3- Não, eu pago com os meus recursos | 48 | 4,67 |
| | 4- Não, pois estudo na universidade pública | 555 | 53,99 |
| | 5- Não, pois tenho bolsa integral para cursar na universidade privada | 92 | 8,95 |
| Atualmente, seus pais ou outra(s) pessoa(s) lhe auxiliam nas despesas relacionadas ao curso superior? (Por exemplo, passagem, alimentação, material...) | 1- Sim. Pagam todas as despesas | 512 | 50,00 |
| | 2- Sim. Pagam algumas despesas | 309 | 30,18 |
| | 3- Não | 203 | 19,82 |
| Quando você tinha em torno de 15 anos, ou estava crescendo, seus pais (ou responsáveis por você) possuíam: | | | |
| Casa própria | 0-Não | 146 | 14,36 |
| | 1-Sim | 871 | 85,64 |
| Empresa ou negócio | 0-Não | 638 | 63,17 |
| | 1-Sim | 372 | 36,83 |
| Segunda casa | 0-Não | 753 | 74,33 |
| | 1-Sim | 260 | 25,67 |
| Animais de criação | 0-Não | 811 | 79,82 |
| | 1-Sim | 205 | 20,18 |
| Automóvel de passeio | 0-Não | 175 | 17,22 |
| | 1-Sim | 841 | 82,78 |
| Moto | 0-Não | 866 | 85,32 |
| | 1-Sim | 149 | 14,68 |
| Computador | 0-Não | 117 | 11,45 |
| | 1-Sim | 905 | 88,55 |
| Acesso à internet | 0-Não | 119 | 11,66 |

| | | | |
|-------------------------|-------|-----|-------|
| | 1-Sim | 902 | 88,34 |
| Ar-condicionado em casa | 0-Não | 369 | 36,21 |
| | 1-Sim | 650 | 63,79 |

Fonte: Dados da Pesquisa

Identificou-se, através das questões de capital financeiro, que 26,46% dos respondentes têm seu curso pago pelos pais ou responsáveis, 5,93% pagam apenas uma parte e 4,67% pagam com seus recursos. Os demais estudam em universidades públicas ou em instituições privadas com bolsa de estudos (62,94%) dos respondentes.

Em relação às despesas relacionadas ao curso superior, 80,18% dos respondentes recebem pelo menos alguma ajuda financeira dos pais ou outras pessoas. Esse resultado mostra o quanto os estudantes necessitam de capital financeiro para se manter na universidade. Portes (1993), em sua pesquisa sobre as trajetórias e estratégias escolares dos universitários de camadas populares da Universidade Federal de Minas Gerais, identificou que entre as dificuldades de se manter na universidade, estão as financeiras para custeio da vida universitária, que incluem moradia, transporte, alimentação, livros, xerox, entre outras.

Além disso, destaca-se que filhos de pais que podem pagar o curso superior, quando necessário, ou as despesas relacionadas aos cursos, não enfrentam a dificuldade de conciliar trabalho e estudo e sua consequente limitação no tempo dedicado às atividades acadêmicas. Segundo Whybrow (2018), os pais mais ricos podem ainda, fornecerem recursos educacionais adicionais, como aulas particulares, livros da bibliografia das disciplinas e quaisquer outros tipos de assistência financeira para seus filhos enquanto estudam.

Em relação a posse de bens quando os estudantes tinham em torno de 15 anos, mais de 80% dos estudantes afirmaram que os pais possuíam casa própria, automóvel de passeio, computador, e/ou internet em casa. Esse resultado corrobora com o achado dos estudos de Almeida (2006), Carvalho (2012) e Portes (1993), que mesmo realizando a pesquisa com alunos de camadas populares que estão nas universidades, identificaram a menor incidência de necessidade material (como a posse de casa própria e empregos relativamente estáveis) como um elemento explicativo da longevidade escolar (OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2019). Essa menor incidência da “necessidade”, possibilita às famílias, condições simbólicas e materiais mínimas para investir na vida escolar dos filhos, ou apenas para permitir que se livrem das amarras da “aceitação do necessário”, e da “resignação ao inevitável”, o que parece conduzi-los a uma trajetória escolar mais longa (BOURDIEU, 2006).

2.4.2 Análise Fatorial Exploratória

Com o intuito de ser criado indicadores de capital social, capital cultural e capital financeiro, os quais são utilizados posteriormente na análise dos determinantes da mobilidade, foram realizadas, análises fatoriais exploratórias dos blocos de questões referentes a cada capital. Reforça-se aqui que a análise fatorial exploratória foi realizada empregando a análise de componentes principais, através da técnica de rotação dos eixos, denominada varimax normalizado.

Nas Tabelas 8, 9 e 10 são apresentadas as questões que fazem parte dos fatores resultantes das AFE, bem como suas cargas fatoriais, o percentual acumulado da variância explicada, testes de ajuste dos dados e confiabilidade dos fatores. Inicialmente é apresentada a Tabela 7, com as questões que compõem o fator de Capital Cultural, após os procedimentos inerentes ao método de AFE.

Tabela 7 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória das questões relacionadas ao Capital Cultural

| Descrição | Carga Fatorial | Percentual Acumulado da Variância Explicada | Esfericidade de Barlett (Sig.) | KMO | Alpha de Cronbach |
|--|----------------|---|--------------------------------|-------|-------------------|
| Fator 1- Capital Cultural | | | | | |
| Quando você era criança, com qual frequência: | | | | | |
| 1. O levavam para qualquer tipo de museu, teatro, cinema ou performance musical? | 0,748 | 0,5436 | 0,000 | 0,731 | 0,712 |
| 2. Você lia livros e revistas para diversão? (Não para dever de casa / trabalho escolar). | 0,643 | | | | |
| 3. Alguém da sua família ou convívio conversava sobre política ou questões sociais com você? | 0,718 | | | | |
| 4. Alguém da sua família ou convívio conversava sobre livros, filmes ou programas de televisão com você? | 0,829 | | | | |

Fonte: Dados da pesquisa.

O fator Capital Cultural é formado por 4 questões das cinco que compunham o bloco das questões de Capital Cultural, respondido pelos estudantes. As 4 questões fazem referência ao fato dos estudantes, quando crianças, terem contato com a cultura, através de museus, teatros, cinema ou performance musical; lerem por diversão; terem conversas com pessoas da família ou convívio sobre política, questões sociais, livros, filmes ou programas de televisão. Através da Tabela 7 verifica-se que o fator atende aos critérios de ajuste da análise fatorial conforme o indicado como satisfatório. Na sequência é apresentada a Tabela 8, com as questões que compõem o fator resultantes da AFE, referente ao Capital Social. Observa-se aqui, que para composição do Fator Capital Social, foram incluídas na análise fatorial apenas as questões referentes ao incentivo e interação dos pais, quando os respondentes eram crianças. As demais variáveis relacionadas ao Capital Social, entraram na análise dos determinantes da mobilidade, individualmente.

Tabela 8 - Resultado da Análise Fatorial Exploratória das questões relacionadas ao Capital Social

| Descrição | Carga Fatorial | Percentual Acumulado da Variância Explicada | Esfericidade de Barlett (Sig.) | KMO | Alpha de Cronbach |
|--|----------------|---|--------------------------------|-------|-------------------|
| Fator 1- Capital Social- Incentivo dos Pais | | | | | |
| Quando você era criança, seus pais ou responsáveis: | | | | | |
| 3. Incentivavam você a estudar? | 0,906 | | | | |
| 4. Incentivavam você a ler? | 0,849 | | | | |
| 5. Incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas? | 0,823 | 0,6765 | 0,000 | 0,682 | 0,613 |
| 6. Conversavam com você sobre o que acontecia na escola? | 0,749 | | | | |
| 7. O auxiliavam com as atividades da escola (ex. tema de casa, estudar para provas, etc.)? | 0,713 | | | | |

Fonte: Dados da pesquisa.

O fator referente ao Capital Social é formado por 5 questões, as quais se referem ao incentivo dos pais ou responsáveis para que os filhos estudassem, lessem e não faltassem as aulas, além de conversarem sobre o que acontecia na escola e auxiliarem nos temas de casa, por exemplo. O fator atende aos critérios de ajuste da análise fatorial, dado que o teste de esfericidade de *Barlett* tem significância ao nível de 5% (sig. < 0,05), o resultado do teste de KMO é maior que 0,5, e o *Alpha de Cronbach* é maior que 0,6, conforme o indicado como

satisfatório. Na sequência é apresentada a Tabela 9, com as questões que compõem os dois fatores resultantes da AFE, referentes ao Capital Financeiro.

Tabela 9 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória das questões relacionadas ao Capital Financeiro

| Descrição | Carga Fatorial | Percentual Acumulado da Variância Explicada | Esfericidade de Barlett (Sig.) | KMO | Alpha de Cronbach |
|---|----------------|---|--------------------------------|-------|-------------------|
| Fator 1- Capital Financeiro | | | | | |
| Quando você tinha em torno de 15 anos, seus pais (ou responsáveis por sua criação) possuíam alguns destes bens: | | 0,4245 | 0,000 | 0,649 | 0,719 |
| Automóvel de passeio | 0,617 | | | | |
| Computador | 0,953 | | | | |
| Acesso à internet | 0,966 | | | | |
| Ar-condicionado | 0,804 | | | | |
| Fator 2- Capital Financeiro | | | | | |
| Quando você tinha em torno de 15 anos, seus pais (ou responsáveis por sua criação) possuíam alguns destes bens: | | 0,7508 | 0,000 | 0,587 | 0,483 |
| Casa própria | 0,812 | | | | |
| Uma segunda casa (casa de campo ou veraneio) | 0,797 | | | | |
| Um terreno, sítio ou fazenda. | 0,807 | | | | |

Fonte: Dados da pesquisa.

O fator 1 é formado por quatro variáveis, que se referem a posse de automóvel, computador, acesso à internet e ar-condicionado. Esses bens, são menos caros e mais fácil de adquirir do que os pertencentes ao fator 2, os quais são a casa própria, uma segunda casa e um terreno, sítio ou fazenda. No entanto, a posse dos bens pertencentes ao fator 1 representam meios de adquirir maior conhecimento e acessibilidade à informação como o computador e o acesso à internet, além de mais conforto, no caso do automóvel e ar-condicionado. Em relação aos critérios de ajuste, o Fator 2 não atendeu ao valor mínimo do *Alpha de Cronbach*, que se trata da confiabilidade do fator, por isso ele não foi utilizado nas análises seguintes,

2.4.3 Mobilidade Intergeracional de Educação e Ocupação

Considerando que os estudantes venham a concluir o curso superior, é possível identificar o percentual de casos de imobilidade intergeracional de educação (se o familiar

analisado concluiu o ensino superior ou pós-graduação⁷), baixa mobilidade (se o familiar analisado completou o ensino médio) e alta mobilidade (se o familiar analisado concluiu no máximo o ensino fundamental), conforme apresentado na Tabela 10. Salienta-se que a tabela com as frequências e percentuais de escolaridade dos pais e avós dos estudantes, com mais categorias de ensino é apresentada no Apêndice B.

Tabela 10 - Percentual de respondentes de acordo com o nível de mobilidade intergeracional de educação em relação aos pais e avós

| Níveis de mobilidade | Mobilidade em relação: | | | | | |
|-----------------------|------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Pai (%) | Mãe (%) | Avô Paterno (%) | Avó Paterna (%) | Avô Materno (%) | Avó Materna (%) |
| Imobilidade | 41,30 | 46,02 | 17,73 | 12,48 | 18,66 | 14,09 |
| Mobilidade ascendente | | | | | | |
| Baixa Mobilidade | 37,45 | 36,58 | 27,37 | 30,04 | 26,97 | 25,53 |
| Alta Mobilidade | 21,26 | 17,40 | 54,90 | 57,47 | 54,37 | 60,38 |
| Nº de observações | 988 | 1017 | 643 | 689 | 686 | 795 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que em relação ao pai e a mãe, a maior parte dos respondentes apresenta imobilidade intergeracional, seguido por baixa mobilidade e, em menor percentual estão os casos de alta mobilidade. O percentual de alta mobilidade é maior em relação ao pai (21,26%) do que em relação à mãe (17,40%). Esse resultado evidencia que nas universidades de Porto Alegre há um predomínio de filhos de pais mais escolarizados e que por consequência tendem a possuir maior renda familiar. Assim, apesar de existirem políticas públicas de cotas para indivíduos de baixa renda na UFRGS, UFCSPA e UERGS e bolsas Prouni na PUCRS e Unisinos, os mais favorecidos em termos educacionais, por estarem no ensino superior em universidades de prestígio, são os indivíduos filhos de pais com ensino médio ou ensino superior completo.

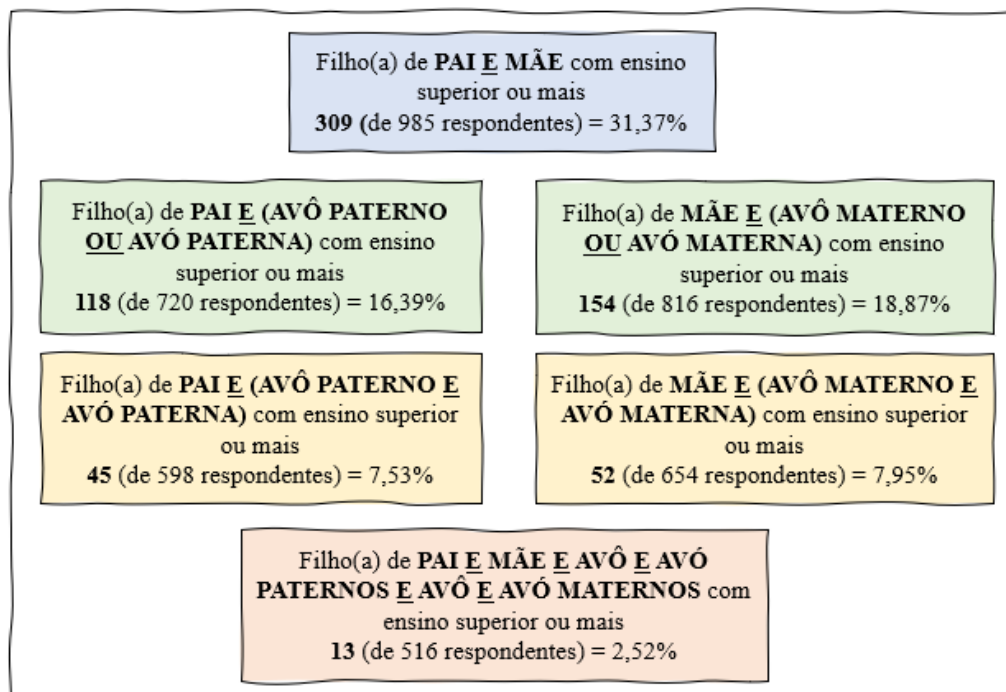
Tal constatação vai ao encontro do que é argumentado por Aguiar Neto (2019), que os indivíduos das classes médias são os mais favorecidos pelos processos de expansão educacional desencadeado pelos governos democráticos. Essa realidade acaba dificultando uma real mudança da situação da classe de baixa renda, tendo em vista que os indivíduos menos favorecidos e vulneráveis têm menos capitais cultural, social e econômico e acesso às melhores escolas na educação básica, colocando-os mais atrás nas filas de melhor desempenho em exames de seleção, como o Exame Nacional do Ensino Médio (AGUIAR NETO, 2019).

⁷ Dado que não se sabe se o indivíduo irá fazer uma pós-graduação ou não, admitiu-se que se o pai tem ensino superior ou pós-graduação, seja considerado um caso de imobilidade intergeracional.

Considerando os avós, a maioria dos estudantes apresenta alta mobilidade intergeracional de educação, no entanto esse percentual não passa de 60,38%, o que evidencia que cerca de 40% dos respondentes são netos(as) de avós com pelo menos o ensino médio completo. Observa-se que esse percentual de avós com ensino médio completo ou mais anos de estudo representa um nível de escolaridade alto, se considerado os indivíduos nascidos nos anos 60 e 70, que é o caso de grande parte dos avós dos respondentes.

Com o intuito de apresentar uma visão mais aprofundada em termos de imobilidade intergeracional de educação nas famílias, elaborou-se a Figura 1.

Figura 1– Cenário da imobilidade intergeracional de educação nas famílias



Fonte: Dados da pesquisa

Salienta-se que o número de respondentes é diferente, pois nem todos os estudantes sabiam o nível de escolaridade de todos os familiares. Por exemplo, apenas 516 respondentes sabiam o nível de escolaridade do pai, da mãe e dos quatro avós. Assim, para o cálculo do percentual, foram considerados apenas o número total de universitários que responderam o nível de escolaridade dos familiares pertencentes a análise. A partir disso, verifica-se na Figura 1, que cerca de um terço dos respondentes (31,37%) tem pai e mãe que concluíram o ensino superior. 16,39% são filhos de pai e avô ou avó paterna que concluíram o ensino superior e 18,87% possuem mãe e avô ou avó materna que concluíram o ensino superior. Esses dados

mostram que nessas famílias, os respondentes são a terceira geração (ou geração posterior) de uma mesma família, que está concluindo o ensino superior.

Este resultado reforça o que foi identificado por Assis (2019) sobre a importância de se ter um membro da família com ensino superior. De acordo o autor, identifica-se uma postura mais ativa desses pais em relação a educação e escolarização dos filhos. Isso tende a ocorrer, pois o membro da família que já concluiu esse nível de ensino, possui um conjunto de informações a respeito do sistema nesse nível educacional, o que configura a posse de um tipo específico de capital, o informacional, considerado por Bourdieu o “mais diretamente rentável na vida escolar” (BOURDIEU, 2007, p. 44). Dois desses casos são citados pelo autor, com base nas entrevistas com universitários: uma mãe professora, formada em pedagogia, é mais capaz de explicar o funcionamento de uma universidade ou orientar em relação à noção de temporalidade necessária para tomada de decisões a respeito de qual curso superior escolher e em qual instituição estudar. Um pai que, apesar da pouca convivência com a filha, lhe incentiva, orienta e tem em sua própria trajetória um exemplo de sucesso.

No entanto, o fato de os pais terem um baixo capital escolar não impede que busquem acompanhar e participar da vida escolar dos seus filhos. Assis (2019) percebeu que as relações com a escolarização dos filhos se deram de diferentes formas, desde um acompanhamento mais próximo do seu cotidiano escolar por meio de um controle de atividades escolares ou através de um incentivo moral e valorização da educação. De forma geral, apesar de um baixo capital cultural dos pais, a escolarização dos filhos tem relevância.

Assim, o controle exercido para garantir que as atividades escolares sejam cumpridas (controle de horários para realização de tarefas de casa, sanção diante de maus resultados ou de maus comportamentos na escola), enfim, a existência de uma ordem moral doméstica (LAHIRE, 1997, p.25) garante que os filhos valorizem a educação e busquem níveis de ensino mais altos. O autor identificou através das falas dos entrevistados, que tal mobilização pedagógica familiar nas famílias com baixo capital informacional e cultural são motivadas pelo objetivo dos pais de que os filhos tenham melhores condições de vida do que eles tiveram. Comentários escritos dos respondentes da presente pesquisa também corroboram com os achados de Assis (2018) e Bourdie (2007) nesse sentido, conforme mostrado no Quadro 2.

Quadro 2– Comentários em única questão aberta do questionário que remetem ao incentivo das famílias

| |
|--|
| <p>a) “Minha família no geral (pais, avós, irmãos) sempre me incentivavam a estudar e buscar um futuro melhor do que tiveram, principalmente por parte de mãe que vem de uma família mais humilde.”</p> <p>b) “Meu pai sempre me falou sobre a importância de estudar e procurar ser alguém na vida, mesmo que ele não tivesse muito contato.”</p> <p>c) “Meus pais sempre nos incentivaram a ir muito mais além do que eles nos estudos.”</p> <p>d) “Meus pais basicamente, nunca tiveram as melhores instruções para si, mas sempre motivaram os filhos a estudar e buscar as melhores oportunidades, hoje cinco filhos têm ensino superior.”</p> <p>e) “Minha mãe começou a faculdade, mas não concluiu por falta de incentivo dos meus avós. Ela sempre me falou para estudar e conquistar as coisas que ela não conseguiu.”</p> <p>f) “Gostaria de ratificar o fato ao qual, me trouxe até ao Ensino superior. Esse estímulo, em grande parte veio do meu pai, o qual sempre exigiu que eu fosse um ser bem mais sucedido que ele.”</p> <p>g) “Sempre fui incentivado a estudar pela minha família, por muitos terem tido vidas difíceis, passando dificuldades financeiras e nem sempre tendo acesso ou incentivo ao estudo. Por isso, sempre entendi que precisava estudar para ter uma vida de qualidade.”</p> <p>h) “Talvez por meus pais não terem conseguido cursar o ensino superior, eles tenham achado muito importante me estimular para ajudar no meu futuro. O apoio deles foi fundamental para meu ingresso na faculdade.”</p> <p>i) “Gostaria de dizer que embora de origem pobre e morador de periferia, o incentivo dos meus pais, sobretudo meu pai foi extremamente relevante para que pudesse me formar e estar cursando uma segunda graduação.”</p> <p>j) “Minha mãe sempre me disse que eu deveria estudar para ter uma vida melhor, com mais conforto, já que ela não pode me dar e ter tudo que gostaria.”</p> <p>k) “Meu pai começou a faculdade, mas por conta do trabalho não conseguiu concluir, por causa disso ele sempre reiterou o quanto foi difícil pra ele ser conhecido no mercado de trabalho, e sempre me incentivou a cursar algum curso superior.”</p> <p>l) “Minha mãe nunca concluiu o ensino médio, mas sempre me incentivou a estudar, me cobrava boas notas e bom comportamento. Segundo ela eu tenho futuro, acredito que isso foi essencial em minha trajetória escolar.”</p> <p>m) “Acho que além dos meus professores (todos me estimularam) o estímulo da minha mãe foi sempre muito importante. Como ela não cursou a escola no tempo certo (fez supletivo depois de adulta) não podia me ajudar muito com temas, matérias da escola, mas sempre estimulou a estudar e conseguir um diploma, porque na sua infância ela não teve condições.”</p> <p>n) “Sou a primeira da minha família a cursar o ensino superior, minha família residiu sempre em um bairro periférico e sempre tiveram de se esforçar bastante para que nada nos faltasse e embora com pouco grau de instrução escolar sempre me incentivaram a seguir estudando, pois julgavam e julgam que assim eu terei melhores oportunidades e poderei ajudá-los.”</p> <p>o) “Durante a minha infância houve alguns momentos de dificuldade financeira e desde aquela época meus pais me incentivaram a valorizar os estudos de forma que eu não precisasse enfrentar tantos problemas. Isso foi de grande influência, pois não foi apenas um incentivo de obrigação, mas que também me permitiu despertar todo o interesse que possuo em aprender.”</p> <p>p) “... sou a primeira a iniciar um curso superior, meus pais não têm muita noção sobre a importância de estar cursando um nível superior, por isso, nunca me apoiaram muito pelo contrário. Pensava que não era necessário, até hoje meu pai pensa assim, já não tenho contato com ele faz um tempo, desde que ele se separou da minha mãe. Minha mãe com o tempo percebeu a importância de estudar e incentivar minha irmã mais nova a estudar.”</p> |
|--|

Fonte: dados da pesquisa.

Analisada a mobilidade intergeracional e multigeracional de educação, passa-se para a análise dos níveis de mobilidade intergeracional e multigeracional de ocupação (Tabela 11). No Apêndice C é apresentada a tabela de frequência e percentual de pais e avós dos estudantes em cada estrato ocupacional.

Tabela 11 - Percentuais de respondentes de acordo com o nível de mobilidade intergeracional de ocupação em relação aos pais e avós

| Variáveis | Pai (%) | Mãe (%) | Avô Paterno (%) | Avó Paterna (%) | Avô Materno (%) | Avó Materna (%) |
|--|---------|---------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Imobilidade | 50,28 | 50,87 | 32,63 | 26,33 | 31,52 | 24,06 |
| Mobilidade Ascendente Total | 49,72 | 49,13 | 67,37 | 73,67 | 68,48 | 75,94 |
| Mobilidade Ascendente de Curta Distância | 20,63 | 24,32 | 11,63 | 18,48 | 10,46 | 15,80 |
| Mobilidade Ascendente de Longa Distância | 29,09 | 24,81 | 55,74 | 55,20 | 58,02 | 60,14 |
| Nº de observações | 887 | 806 | 662 | 433 | 736 | 557 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados da Tabela 11, mostram que se os estudantes tiverem como ocupação principal a atividade que eles se preparam para exercer, através do curso superior, cerca de 50% deles serão casos de imobilidade intergeracional em relação ao pai ou a mãe e os outros 50% representaram casos de mobilidade ascendente em relação ao pai ou a mãe. Verifica-se que o percentual de respondentes que são casos de imobilidade intergeracional de ocupação em relação ao pai e a mãe é superior ao percentual de casos de imobilidade intergeracional de educação em relação ao pai e a mãe (cerca de 50,28 (pai) e 50,87% (mãe) - imobilidade de ocupação, frente a 41,30% (pai) e 46,02% (mãe)- imobilidade de educação).

Esse resultado demonstra que um maior percentual de pais principalmente, apresenta menor escolaridade que os filhos, e um maior percentual tem uma ocupação que será classificada no mesmo estrato do filho. Assim, apesar de não ter ensino superior, o pai exerce uma função com maior rendimento médio do trabalho e menor vulnerabilidade de inserção no mercado. Além disso, há uma maior diferença da imobilidade educacional entre o pai e a mãe, do que da imobilidade ocupacional.

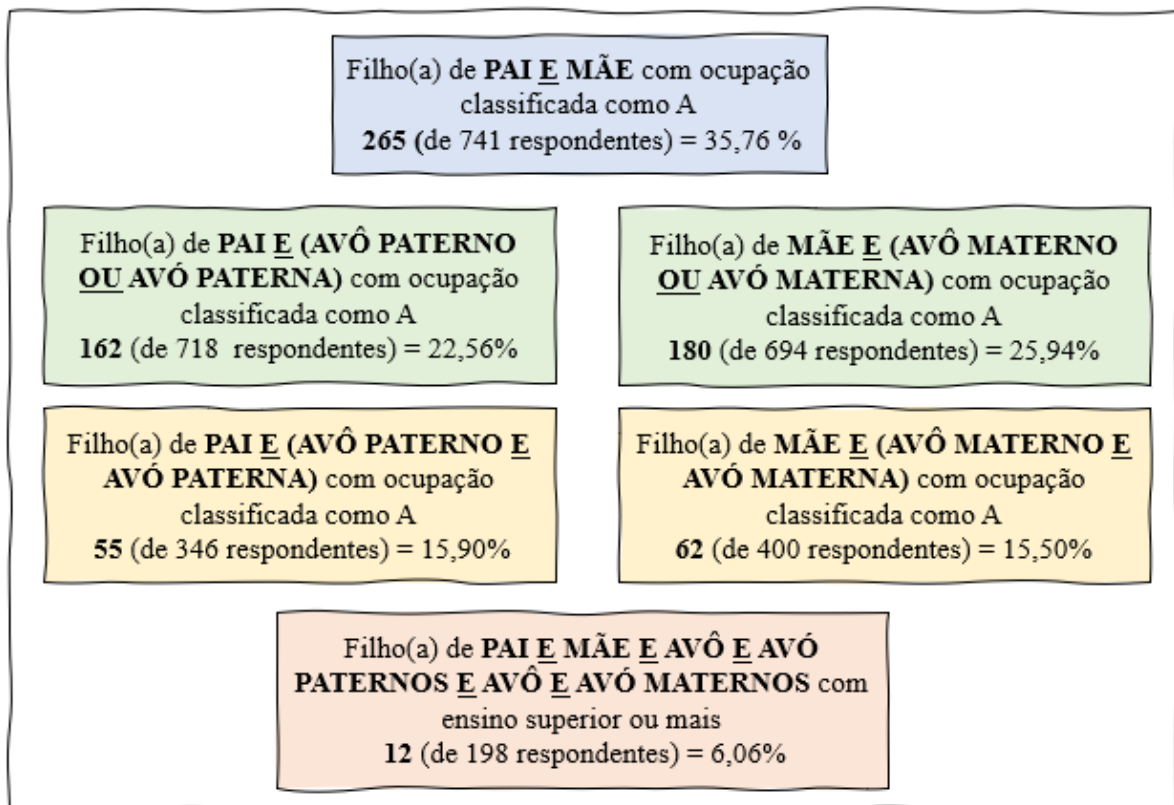
Quando analisada a mobilidade ocupacional em relação aos avós, verifica-se que a maioria apresentará mobilidade ocupacional ascendente, sendo que os percentuais são maiores em relação as avós. Além disso, cerca de 31% serão casos de imobilidade em relação aos avôs e cerca de 25% em relação as avós. Isso se deve ao fato de que as mulheres pertencentes às gerações mais antigas não trabalhavam ou ocupavam cargos de menor prestígio do que os homens, o que vem se alterando entre as nascidas nas décadas mais recentes.

É possível ainda, identificar que do total de respondentes que obtiveram mobilidade ascendente, a maior parte terá mobilidade ascendente de longa distância em relação ao pai (quando a ocupação do pai se encontra classificada nos estratos D, E ou F- 29,09%). Já, em relação a mãe, é muito parecido o percentual de mobilidade ascendente de curta distância (a ocupação da mãe é classificada nos estratos B e C) e de longa distância (a ocupação da mãe é

classificada nos estratos D, E ou F). Por outro lado, a maioria dos respondentes apresenta mobilidade ascendente de longa distância em relação aos avós, sejam estes paternos ou maternos.

Com o intuito de apresentar uma visão mais aprofundada em termos de imobilidade intergeracional nas famílias, elaborou-se a Figura 2.

Figura 2 - Cenário da imobilidade intergeracional de ocupação



Fonte: Dados da pesquisa.

Identifica-se que em mais de 22% das famílias, o respondente é a terceira geração que irá ter uma ocupação classificada no estrato A. Ademais, em mais de 15% das famílias, o avô e a avó paternos e o pai, ou o avô e a avó maternos e a mãe, exerce, ou exerceu, uma ocupação classificada no estrato A. Esses percentuais podem, em alguma medida, estarem relacionados as redes parentais, que são uma razão importante para a persistência do privilégio ocupacional (situação em que os pais e filhos têm ocupações classificadas no nível A) através das gerações no topo da distribuição de renda, mesmo em sociedades relativamente móveis. Um exemplo disso, são os resultados evidenciados em um estudo no Canadá, em que se descobriu que os filhos herdaram os empregadores de seus pais, o que constitui uma maneira pelo qual a

vantagem dos pais no mercado de trabalho é passada para a próxima geração. Aos 30 anos, aproximadamente, 40 por cento dos filhos trabalharam para um empregador que também empregaram seus pais no passado, e 6% a 9% têm o mesmo empregador na idade adulta (CORAK; PIRAINO, 2011).

Se comparada a Figura 2 com a Figura 1, verifica-se que há maior percentual de casos de imobilidade intergeracional de ocupação do que de educação, analisando duas ou três gerações da mesma família. Isso evidencia que há um maior percentual de casos familiares em que a ocupação, ou pelo menos o status da ocupação é bastante semelhante entre pais e filhos.

2.4.4 Determinantes da Mobilidade Intergeracional

Para identificação de características relacionadas ao perfil, capitais cultural, social e financeiro dos estudantes que aumentam ou diminuem as chances de serem casos de mobilidade intergeracional ascendente em relação ao pai e em relação a mãe, foram estimadas regressões logísticas binomiais. Os resultados das estimações referentes a mobilidade intergeracional de educação estão dispostos na Tabela 12 e aqueles referentes a mobilidade intergeracional de ocupação, na Tabela 13. Salienta-se que os modelos se mostraram bem ajustados. A estatística qui-quadrado de Hosmer- Lemeshow atestou a boa especificação do modelo nas quatro regressões logísticas, assim como resultou em um percentual de classificação correto de mais de 70%, também nas quatro regressões, e uma área ROC maior de 0,80 – todos parâmetros indicativos de um ajuste razoável do modelo.

Tabela 12 - Determinantes da Mobilidade Intergeracional de Educação

| Categoria de Referência | | Mobilidade em relação ao pai | Mobilidade em relação à mãe |
|--------------------------------|--|-------------------------------------|------------------------------------|
| | Fator Capital Cultural | 0.931 (0.106) | 0.675*** (0.0763) |
| | Fator Capital Social | 0.500 (0.262) | 0.875 (0.441) |
| Não ter conexões sociais... | Ter conexões sociais ou contatos para ajudar se você desejar trabalhar ou estudar fora do país | 0.645** (0.131) | 0.612** (0.119) |
| Não ter conexões sociais... | Ter conexões sociais ou contatos para dar conselhos sobre escolha educacional | 1.467 (0.373) | 0.998 (0.248) |
| Família biparental | Monoparental ou outros arranjos | 0.978 (0.200) | 1.147 (0.228) |
| Não tem irmãos | Tem um irmão | 0.900 (0.226) | 0.765 (0.192) |

| | | | |
|---|--|---------------------|---------------------|
| | Tem dois irmãos | 0.824 (0.244) | 1.103 (0.320) |
| | Tem três irmãos ou mais | 1.226 (0.436) | 0.751 (0.256) |
| Quando você era adolescente, seus pais ou responsáveis lhe falavam sobre fazer curso superior? Nunca | Raramente | 0.962 (0.784) | 0.161* (0.150) |
| | Às vezes | 1.065 (0.785) | 0.227* (0.197) |
| | Quase sempre | 0.970 (0.712) | 0.249 (0.216) |
| | Sempre | 0.546 (0.392) | 0.144** (0.123) |
| | Capital Financeiro | 0.213*** (0.109) | 0.223*** (0.101) |
| Atualmente, seus pais ou outra(s) pessoa(s) pagam seu curso superior? Sim, pagam todo o valor do curso | Sim, mas pagam apenas uma parte | 1.310 (0.475) | 1.070 (0.399) |
| | Não, eu pago com os meus recursos | 0.939 (0.466) | 2.347* (1.191) |
| | Não, pois estudo na universidade pública | 1.567** (0.344) | 1.324 (0.297) |
| | Não, pois tenho bolsa integral para cursar na universidade privada | 2.168* (0.958) | 2.589** (1.060) |
| Auxílio nas despesas relacionadas ao curso superior: Sim, pagam todas as despesas | Sim, pagam algumas despesas | 1.467* (0.307) | 1.458* (0.301) |
| | Não | 1.296 (0.385) | 1.449 (0.411) |
| Mulheres | Homens | 0.938 (0.180) | 0.699* (0.133) |
| Com menos de 22 anos | Com mais de 22 anos | 1.091 (0.234) | 1.144 (0.236) |
| Branco | Não brancos | 1.374 (0.401) | 3.238*** (0.937) |
| Não mudou de Estado depois dos 15 anos | Mudou de Estado depois dos 15 anos | 0.469** (0.170) | 1.227 (0.425) |
| Quando tinha 15 anos morava em área rural | Quando tinha 15 anos morava em área urbana | 0.947 (0.399) | 0.670 (0.281) |
| Fez o ensino fundamental em escola privada | Fez o ensino fundamental em escola pública | 4.065*** (1.106) | 3.027*** (0.800) |
| Fez o ensino médio em escola privada | Fez o ensino médio em escola pública | 1.834** (0.502) | 1.234 (0.332) |
| | Constante | 5.222 (5.549) | 18.56** (21.30) |
| | Número de observações | 765 | 787 |

Fonte: Dados da Pesquisa

A partir dos resultados do modelo logístico que tem como variável dependente a **mobilidade intergeracional de educação em relação ao PAI**, é possível afirmar que se o estudante:

- Tem ou teve conexões sociais ou contatos que possam auxiliá-lo caso ele deseje trabalhar ou estudar fora do país, (em comparação aos que não tem) reduz em 35,5% ($0,645 - 1 = -0,355$) a chance do estudante ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes;

- Tem maior capital financeiro (comparado aos que tem menos), ele apresenta menos chances de ser um caso de mobilidade. Mais especificamente, o aumento de um desvio padrão no capital financeiro, diminui em 78,7% ($0,213 - 1 = -0,787$) a chance do respondente ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes;

- Mudou de estado depois dos 15 anos (comparado aos que não mudaram), diminui em 53,10% ($0,469 - 1 = -0,531$) a chance de ele ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes.

Por outro lado, também em relação a **mobilidade intergeracional de educação em relação ao PAI**, é possível afirmar que:

- Se os pais ou responsáveis do respondente não pagam o seu curso superior, pois o estudante cursa na universidade pública, aumenta 56,7% ($1,567 - 1 = 0,567$) a chance de ele ser um caso de mobilidade, e se ele tem bolsa integral para cursar na universidade privada, aumenta em 116,8% ($2,168 - 1 = 1,168$) a chance de ser um caso de mobilidade. Ambas as situações em comparação com aqueles que o pai paga todo o valor do curso superior e mantidas as demais variáveis constantes;

- Se os pais ou responsáveis pagam apenas algumas despesas relacionadas ao curso superior (comparado a aqueles em que os pais pagam todas as despesas) aumenta em 46,7% ($1,467 - 1 = 0,467$) a chance de ele ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes.

- Se o estudante fez o ensino fundamental em escola pública (comparado aos que fizeram em escola privada), aumenta em 306,5% ($4,065 - 1 = 3,065$) a chance de ele ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes.

- Se o estudante fez o ensino médio em escola pública (comparado aos que fizeram em escola privada), aumenta em 83,4% ($1,834 - 1 = 0,834$) a chance de ele ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes.

Considerando o modelo logístico que tem como variável dependente a **mobilidade intergeracional de educação ascendente em relação a MÃE**, verifica-se que se o estudante:

- Tem maior capital cultural (comparado aos que tem menos), ele apresenta menos chance de ser um caso de mobilidade. Mais especificamente, o aumento de um desvio padrão no capital cultural, diminui em 32,5% ($0,675 - 1 = -0,325$) a chance do respondente ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes;

- Tem ou teve conexões sociais ou contatos que possam auxiliá-lo caso ele deseje trabalhar ou estudar fora do país, (em comparação aos que não têm) reduz em 38,8% ($0,612 - 1 = -0,388$) a chance do estudante ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes;

- Quando era adolescente, seus pais ou responsáveis lhe falavam sobre fazer curso superior raramente, diminui em 83,9% ($0,161 - 1 = -0,839$) a chance de ele ser um caso de mobilidade; se lhe falavam às vezes diminui em 77,3% ($0,227 - 1 = -0,773$) a chance de ele ser um caso de mobilidade; se lhe falavam sempre diminui em 85,6% ($0,144 - 1 = -0,856$) a chance de ele ser um caso de mobilidade. Todas essas situações em comparação ao caso de os pais ou responsáveis nunca falarem sobre fazer curso superior e mantidas as demais variáveis constantes;

- Tem maior capital financeiro (comparado aos que têm menos), ele apresenta menos chance de ser um caso de mobilidade. Mais especificamente, o aumento de um desvio padrão no capital financeiro, diminui em 77,7% ($0,223 - 1 = -0,777$) a chance do respondente ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes;

- É do sexo masculino (em comparação às estudantes do sexo feminino) reduz em 30,1% ($0,699 - 1 = -0,301$) a chance do estudante ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes.

Por outro lado, também em relação a **mobilidade intergeracional de educação em relação a MÃE**, é possível afirmar que:

- Se o próprio estudante paga o seu curso, aumenta 134,7% ($2,347 - 1 = 1,347$) a chance do estudante ser um caso de mobilidade; se o estudante tem bolsa integral para cursar na universidade privada, aumenta 158,9% ($2,589 - 1 = 1,589$) a chance de ser um caso de mobilidade. Ambas as situações em comparação a aqueles que os pais pagam todo o valor do curso e mantidas as demais variáveis constantes;

- Se os pais ou responsáveis pagam apenas algumas despesas relacionadas ao curso superior (comparado a aqueles em que os pais pagam todas as despesas), aumenta 45,8% ($1,458 - 1 = 0,458$) a chance de ele ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes.

- Se o estudante fez o ensino fundamental em escola pública (comparado aos que fizeram em escola privada), aumenta em 202,7% ($3,027 - 1 = 2,027$) a chance de ele ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes;

- Se é não branco (em comparação aos brancos) aumenta 223,8% ($3,238 - 1 = -2,238$) a chance do estudante ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes.

Resumidamente, verifica-se que o capital social (mensurado pela *proxy* “Ter conexões sociais ou contatos para ajudar se você quisesse trabalhar ou estudar fora do país”) e o Capital Financeiro, diminuem as chances do estudante ser um caso de mobilidade intergeracional de educação em relação ao pai e em relação à mãe, separadamente. No entanto o capital financeiro é mais determinante (diminui em maior percentual a chance do filho ser um caso de mobilidade) do que o capital social. Tratando-se da mobilidade em relação ao pai, o fato de mudar de estado depois dos 15 anos, que está em grande parte atrelado ao capital financeiro da família, também diminui as chances do filho ser um caso de mobilidade. Tratando-se da mãe, acrescenta-se a *proxy* do capital social relacionada aos pais conversarem sempre sobre o ensino superior quando o filho era adolescente e o fato do filho ser do sexo masculino, como características que também diminuem as chances do filho ser um caso de mobilidade.

Esse resultado, apesar de parecer contraditório em um primeiro momento, vai ao encontro do que é colocado na literatura, de que quanto maior o capital social e capital financeiro, maior a realização educacional do filho. Assim, os universitários são em grande parte filhos de pais mais escolarizados, que tendem a ter mais contatos sociais e recursos para investir na qualidade de vida e educação dos filhos. Dessa forma eles não são casos de mobilidade intergeracional ascendente, mas sim de imobilidade intergeracional.

A partir disso, entende-se que há um privilégio intergeracional quando se trata da mobilidade no topo, ou seja, nos maiores níveis educacionais, como o ensino superior. Neste nível de ensino, os casos de mobilidade intergeracional, tendem a ser aqueles que possuem menos capital social e financeiro. Esses filhos de pais com baixa escolaridade, os quais os pais têm menos capital social e financeiro a oferecer, constituem a geração que “vira a chave da escolaridade na família” e deverão ser os pais dos universitários do futuro, que serão casos de imobilidade intergeracional de educação.

As variáveis que aumentam as chances do respondente ser um caso de mobilidade ascendente em relação aos pais, são aquelas que evidenciam que os pais não pagam o curso superior dos filhos e pagam apenas algumas despesas com o ensino superior, comparado aos que pagam todas. Essa realidade pode ser explicada pela falta de capital financeiro das famílias. O mesmo se aplica aos respondentes que estudaram em escola pública ao invés de escola

privada. Tratando-se da mobilidade em relação à mãe, o resultado indica que os respondentes não brancos têm mais chances de serem casos de mobilidade intergeracional de educação ascendente. Ou seja, os respondentes negros têm mais chances de terem pais que não fizeram o ensino superior e tendem a ter menos capital cultural, social e financeiro a oferecer.

De modo geral, esses resultados vão ao encontro das evidências de Whybrow (2018), de que fatores culturais e sociais estão significativamente associados à participação no Ensino Superior no Reino Unido. Os achados deste Ensaio, enfatizam a afirmação de Whybrow (2018), de que pais com maior nível educacional, apresentam mais condições de identificar a importância da educação, ter aspirações mais elevadas para seus filhos, exercer mais controle parental sobre as atividades do dia a dia de das crianças e fornecerem um espaço de estudo mais adequado em casa. Essa realidade faz com que os filhos que estão no curso superior, sejam casos de imobilidade intergeracional de educação em relação aos pais e em alguns casos, aos avós.

Tabela 13 - Determinantes da Mobilidade Intergeracional de Ocupação

| Categoria de Referência | Variáveis | Mobilidade em relação ao pai | Mobilidade em relação à mãe |
|---|---|-------------------------------------|------------------------------------|
| | | <i>Odds Ratio</i> | <i>Odds Ratio</i> |
| | Fator Capital Cultural | 0.855 (0.105) | 0.931 (0.118) |
| | Fator Capital Social | 2.298 (1.270) | 1.114 (0.668) |
| Não ter conexões sociais... | Ter conexões sociais ou contatos para ajudar se você quisesse trabalhar ou estudar fora do país | 0.770 (0.160) | 0.897 (0.201) |
| Não ter conexões sociais... | Ter conexões sociais ou contatos para ajudar a encontrar um trabalho | 1.056 (0.260) | 1.059 (0.283) |
| Seu pai/mãe (ou homem/ou mulher responsável por você) o incentivou para seguir uma profissão: semelhante ou igual à dele/dela | Mais valorizada que a dele/dela | 3.084*** (1.049) | 5.357*** (2.724) |
| | Não interferiu | 1.610 (0.514) | 5.301*** (2.694) |
| Seus pais ou responsáveis auxiliaram você a conseguir o primeiro emprego ou estágio? Não | Sim, através da empresa da família ou amigos | 0.717 (0.237) | 0.488** (0.175) |
| | Sim, através de indicações | 0.807 (0.227) | 1.180 (0.331) |
| | Sim, através de outra forma | 1.574 (0.753) | 1.987 (0.995) |
| Família biparental | Monoparental ou outros arranjos | 0.746 (0.163) | 1.165 (0.257) |

| | | | |
|---|--|---------------------|----------------------|
| Não tem irmãos | Tem um irmão | 0.863 (0.237) | 0.913 (0.255) |
| | Tem dois irmãos | 0.529** (0.170) | 1.128 (0.373) |
| | Tem três irmãos ou mais | 0.675 (0.253) | 1.153 (0.431) |
| Quando você era adolescente, seus pais ou responsáveis lhe falavam sobre ocupações? Nunca | Raramente | 0.779 (0.455) | 0.607 (0.392) |
| | Às vezes | 0.573 (0.328) | 0.482 (0.304) |
| | Quase sempre | 0.392 (0.237) | 0.389 (0.253) |
| | Sempre | 0.331* (0.197) | 0.394 (0.252) |
| | Capital Financeiro | 0.276*** (0.125) | 0.151*** (0.0767) |
| Atualmente, seus pais ou outra(s) pessoa(s) pagam seu curso superior? Sim, pagam todo o valor do curso | Sim, mas pagam apenas uma parte | 3.246*** (1.269) | 2.746** (1.092) |
| | Não, eu pago com os meus recursos | 1.743 (0.912) | 3.133* (1.832) |
| | Não, pois estudo na universidade pública | 1.943*** (0.494) | 1.731** (0.463) |
| | Não, pois tenho bolsa integral para cursar na universidade privada | 4.364*** (1.907) | 4.307*** (1.918) |
| Auxílio nas despesas relacionadas ao curso superior: Sim, pagam todas as despesas | Sim, pagam algumas despesas | 0.969 (0.221) | 1.123 (0.265) |
| | Não | 1.471 (0.446) | 2.111** (0.654) |
| Mulheres | Homens | 0.944 (0.198) | 0.923 (0.202) |
| Com menos de 22 anos | Com mais de 22 anos | 1.006 (0.224) | 0.853 (0.207) |
| Branco | Não branco | 1.111 (0.321) | 1.634* (0.488) |
| Não mudou de Estado depois dos 15 anos | Mudou de Estado depois dos 15 anos | 1.094 (0.427) | 1.083 (0.461) |
| Quando tinha 15 anos morava em área rural | Quando tinha 15 anos morava em área urbana | 1.753 (0.711) | 0.929 (0.494) |
| Fez o ensino fundamental em escola privada | Fez o ensino fundamental em escola pública | 3.158*** (0.962) | 1.478 (0.464) |
| Fez o ensino médio em escola privada | Fez o ensino médio em escola pública | 1.689* (0.521) | 1.914** (0.605) |
| | Constante | 0.444 (0.425) | 0.635 (0.731) |
| | Número de Observações | 685 | 596 |

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos resultados do modelo logístico que tem como variável dependente a **mobilidade intergeracional de ocupação em relação ao PAI**, é possível afirmar que:

- Se o estudante tem 2 irmãos (comparado aos que não tem irmãos), reduz em 47,1% ($0,529 - 1 = -0,471$) a chance do estudante ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes;

- Se quando o respondente era adolescente, seus pais ou responsáveis sempre lhe falavam sobre ocupações (comparado àqueles que pais ou responsáveis nunca falavam), reduz em 66,9% ($0,331 - 1 = -0,669$) a chance do estudante ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes;

- Se o estudante tem maior capital financeiro (comparado aos que tem menos), ele apresenta menos chances de ser um caso de mobilidade. Mais especificamente, o aumento de um desvio padrão no capital financeiro, diminui em 72,4% ($0,276 - 1 = -0,724$) a chance do respondente ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes.

Por outro lado, também em relação a **mobilidade intergeracional de ocupação em relação ao PAI**, é possível afirmar que:

- Se o pai (ou homem responsável) o incentivou para seguir uma profissão mais valorizada que a dele (comparado aos que incentivam a seguir uma profissão semelhante ou igual à dele), aumenta em 208,4% ($3,084 - 1 = 2,084$) a chance do estudante ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes;

- Se os pais ou responsáveis do respondente pagam apenas uma parte do ensino superior, aumenta em 224,6% ($3,246 - 1 = 2,246$) a chance de ele ser um caso de mobilidade; se não pagam o seu curso superior, pois o estudante cursa na universidade pública, aumenta 94,3% ($1,943 - 1 = 0,943$) a chance de ele ser um caso de mobilidade, e se ele tem bolsa integral para cursar na universidade privada, aumenta em 336,4% ($4,364 - 1 = 3,364$) a chance de ser um caso de mobilidade. Todas as situações em comparação com aqueles que o pai paga todo o valor do curso superior e mantidas as demais variáveis constantes;

- Se o estudante fez o ensino fundamental em escola pública (comparado aos que fizeram em escola privada), aumenta em 215,8% ($3,158 - 1 = 2,158$) a chance de ele ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes.

- Se o estudante fez o ensino médio em escola pública (comparado aos que fizeram em escola privada), aumenta em 68,9% ($1,689 - 1 = 0,689$) a chance de ele ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes.

Por fim, tratando sobre a **mobilidade intergeracional de ocupação em relação à MÃE**, foi possível identificar que:

- Se os pais ou responsáveis auxiliaram o estudante a conseguir o primeiro emprego ou estágio, através da empresa da família ou amigos (comparado a aqueles que os pais não

auxiliaram) reduz em 51,2% ($0,488 - 1 = -0,512$) a chance de ele ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes;

- Se o estudante tem maior capital financeiro (comparado aos que tem menos), ele apresenta menos chances de ser um caso de mobilidade. Mais especificamente, o aumento de um desvio padrão no capital financeiro, diminui em 84,9% ($0,151 - 1 = -0,849$) a chance do respondente ser um caso de mobilidade, mantidas as demais variáveis constantes.

Por outro lado, também em relação a **mobilidade intergeracional de ocupação em relação à MÃE**, é possível afirmar que:

- Se a mãe (ou mulher responsável) o incentivou para seguir uma profissão mais valorizada que a dela, aumenta em 435,7% ($5,357 - 1 = 4,357$) a chance do estudante ser um caso de mobilidade; se a mãe (ou mulher responsável) não interferiu na escolha da profissão, aumenta em 430,1% ($5,301 - 1 = 4,301$) a chance do estudante ser um caso de mobilidade. Ambas as situações em comparação aos estudantes que a mãe (ou mulher responsável) incentivou a seguir uma profissão semelhante ou igual à dela e mantidas as demais variáveis constantes;

- Se os pais ou responsáveis do respondente pagam apenas uma parte do ensino superior, aumenta em 174,6% ($2,746 - 1 = 1,746$) a chance de ele ser um caso de mobilidade; se o estudante paga o curso superior com os próprios recursos aumenta em 213,3% ($3,133 - 1 = 2,133$) a chance de ele ser um caso de mobilidade; se os pais ou responsáveis não pagam o seu curso superior, pois o estudante cursa na universidade pública, aumenta em 73,1% ($1,731 - 1 = 0,731$) a chance de ele ser um caso de mobilidade, e se ele tem bolsa integral para cursar na universidade privada, aumenta em 330,7% ($4,307 - 1 = 3,307$) a chance de ser um caso de mobilidade. Todas as situações em comparação com aqueles que o pai paga todo o valor do curso superior e mantidas as demais variáveis constantes;

Resumidamente, verifica-se que o capital financeiro diminui as chances de o respondente ser um caso de mobilidade intergeracional de ocupação, tanto em relação ao pai, quanto em relação à mãe. O capital social também diminui as chances do estudante ser um caso de mobilidade, no entanto as *proxys* são diferentes quando analisada a mobilidade em relação à mãe e a mobilidade em relação ao pai. Em relação ao pai a *proxy* do capital social que mostrou significância é o número de irmãos, e em relação à mãe é a *proxy* relacionada aos pais ou responsáveis auxiliarem o estudante a conseguir o primeiro emprego ou estágio, através da empresa da família ou amigos. Apesar do capital social se mostrar significativo através das *proxys*, o capital financeiro tem um efeito maior na redução da chance de o respondente ser um caso de mobilidade em relação aos pais.

Quanto às variáveis que aumentam as chances do estudante ser um caso de mobilidade intergeracional de ocupação, identifica-se que o fato da mãe e/ou pai incentivarem os estudantes a terem uma profissão mais valorizada que a deles, o fato de não pagarem todo o ensino superior dos filhos, seja porque pagam apenas uma parte ou o estudante cursa em universidade pública ou universidade privada com bolsa, e se o estudante faz o ensino médio em escola pública, a chance de mobilidade ocupacional em relação ao pai e à mãe, separadamente, aumenta.

Tratando-se da mobilidade apenas em relação ao pai, acrescenta-se que se o estudante fez o ensino fundamental em escola pública, a chance de mobilidade ocupacional aumenta. Quando se trata da mobilidade ocupacional apenas em relação à mãe, acrescenta-se que se os pais não pagam todas as despesas em relação ao ensino superior gastas pelo filho(a) e se o estudante é não branco, aumenta as chances do respondente ser um caso de mobilidade.

2.5 Considerações Finais

Os principais estudos brasileiros que abordam a temática Mobilidade Intergeracional de Educação, buscam identificar o grau de persistência intergeracional, o qual se mostra elevado em relação aos outros países. No entanto, é também importante identificar características que estejam associadas a uma maior ou menor mobilidade intergeracional de educação e ocupação, para que possam ser pensadas formas de diminuir o grau de persistência em famílias com baixo nível de escolaridade e baixa renda. Assim, o presente estudo buscou identificar, além dos níveis de mobilidades intergeracional de educação e ocupação de estudantes universitários da cidade de Porto Alegre (RS) em relação aos seus pais e avós, fatores relacionados ao capital Social, Cultural e Financeiro, associados a mobilidade.

De maneira geral identificou que o fator capital financeiro e o capital social (variável única) estão associados significativamente as chances de os estudantes serem ou não casos de mobilidade intergeracional de educação e ocupação em relação ao pai e a mãe. O fator capital cultural mostrou associação apenas com a mobilidade intergeracional de educação em relação à mãe.

Os capitais cultural e social mostraram resultado diferente do que é visto na literatura sobre mobilidade intergeracional de educação e ocupação, mas que envolvem filhos com baixa escolaridade. No caso da mobilidade no topo, estudantes com maior capital cultural e financeiro apresentam menores chances de serem casos de mobilidade intergeracional de educação, o que

evidencia que quanto mais o respondente tem desses capitais, maior a sua realização educacional, conforme evidenciado pela literatura.

Entende-se esse resultado como um indicador de que os estudantes universitários de Porto Alegre, não são em sua grande maioria casos de alta mobilidade intergeracional em relação aos pais, porque seus pais já concluíram ou o ensino médio ou o ensino superior e dessa forma possuem mais acesso à informação, sabem da importância de concluir este nível de ensino no Brasil e dessa forma estão mais preparados para auxiliar e/ou incentivar os filhos a ingressarem e concluírem este nível de ensino. O mesmo ocorre quando se discute a mobilidade intergeracional de ocupação.

Essa descoberta implica que, apesar do aumento das oportunidades para que filhos pertencentes a famílias de origem socioeconômica menos favorecidas façam o ensino superior, as famílias mais escolarizadas e conseqüentemente mais ricas, investem mais na educação dos filhos, para que esses acessem as universidades de maior prestígio, perpetuando-se no topo da distribuição educacional e de renda através da herança escolar.

Salienta-se que uma das limitações deste estudo é o fato de a amostra ser restringida a universitários de uma cidade do Brasil, que pode não caracterizar o comportamento em todo o país. Para estudos futuros, sugere-se que o questionário construído e utilizado para a realização deste ensaio, seja respondido por estudantes de todas as partes do país e de instituições de maior e menor prestígio, para ser analisado se os resultados sofrem grandes alterações. Além disso, sugere-se investigar a influência no nível educacional do pai na escolha do curso de ensino superior do filho.

REFERÊNCIAS

AGUIAR NETO, Jorge Morgan de. Da escola pública à universidade: trajetórias de sucesso escolar. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2019..

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Esforço contínuo:** estudantes com desvantagens sócio-econômicas e educacionais na USP. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDREOU, S. N., & KOUTSAMPELAS, C. (2015). Intergenerational mobility and equality of opportunity in higher education in Cyprus. *International Journal of Educational Development*, 41, 80-87.

ASSIS, Roney Marques Pereira de. Afiliação social do estudante cotista da UFRGS: uma análise da permanência a partir das dinâmicas relacionais. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2019.

ASTONE, Nan Marie; MCLANAHAN, Sara S. Family structure, parental practices and high school completion. **American sociological review**, p. 309-320, 1991.

ATHIAS, Leonardo; MATOS, Gilson. Mobilidade Social. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (Ed.). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística--IBGE, 2013.

BLACK, Sandra E.; DEVEREUX, Paul J. **Recent developments in intergenerational mobility**. National Bureau of Economic Research, 2010.

BOL, Thijs; KALMIJN, Matthijs. Grandparents' resources and grandchildren's schooling: Does grandparental involvement moderate the grandparent effect?. **Social science research**, v. 55, p. 155-170, 2016.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (Comp.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York : Greenwood, 1986.

BOURDIEU, Pierre. Espacio social y poder simbólico. **Revista de occidente**, n. 81, p. 97-119, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A distinção. **São Paulo: Edusp**, 2007.

CARVALHO, Alessandra Aparecida de. **Perfil sociocultural e percurso escolar de jovens urbanos com curso superior: ex-alunos da escola estadual do Distrito de Mercês de Água Limpa – Minas Gerais**. 2012. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo social**, v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019.

COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human capital. **American journal of sociology**, v. 94, p. S95-S120, 1988.

CORAK, Miles; PIRAINO, Patrizio. The intergenerational transmission of employers. **Journal of Labor Economics**, v. 29, n. 1, p. 37-68, 2011.

CORRAR, Luiz J.; DIAS FILHO, José Maria; PAULO, Edilson. **Análise multivariada para os cursos de administração, ciências contábeis e economia**. Editora Atlas, 2009.

DE GRAAF, Paul M. The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. **Sociology of education**, p. 237-246, 1986.

DIMAGGIO, Paul. Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. **American sociological review**, p. 189-201, 1982.

DIMAGGIO, Paul; MOHR, John. Cultural capital, educational attainment, and marital selection. **American journal of sociology**, v. 90, n. 6, p. 1231-1261, 1985.

DOWNEY, Douglas B. When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. **American sociological review**, p. 746-761, 1995.

DUFUR, Mikaela J. et al. Examining the effects of family and school social capital on delinquent behavior. **Deviant Behavior**, v. 36, n. 7, p. 511-526, 2015.

DUFUR, Mikaela J.; PARCEL, Toby L.; TROUTMAN, Kelly P. Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 31, p. 1-21, 2013.

GOLDTHORPE, John H. Understanding—and misunderstanding—social mobility in Britain: The entry of the economists, the confusion of politicians and the limits of educational policy. **Journal of Social Policy**, v. 42, n. 3, p. 431-450, 2013.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HASENBALG, C. A distribuição de recursos familiares. In: HASENBALG, C.; SILVA, N.V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 55-84.

HOSMER JR, David W.; LEMESHOW, Stanley; STURDIVANT, Rodney X. **Applied logistic regression**. John Wiley & Sons, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Mobilidade sócio-ocupacional: 2014, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INSTITUTO DE MOBILIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. Educação, nosso maior desafio. Disponível em: <<https://imdsbrasil.org/conteudos/materias/12/educacao-nosso-maior-desafio>>. Acesso em 12 fev. 2021

JÆGER, Mads Meier; HOLM, Anders. Does parents' economic, cultural, and social capital explain the social class effect on educational attainment in the Scandinavian mobility regime?. **Social science research**, v. 36, n. 2, p. 719-744, 2007.

JÆGER, M. M.; HOLM, A.. Which background factors matter more in intergenerational educational attainment: Social class, cultural capital or cognitive ability? A random effects approach. **A random effect approach. Centre for Applied Microeconometrics, Institute of Economics, University of Copenhagen**, 2003.

JÆGER, Mads Meier; BREEN, Richard. A dynamic model of cultural reproduction. **American Journal of Sociology**, v. 121, n. 4, p. 1079-1115, 2016.

JAEGER, Mads Meier; MØLLEGAARD, Stine. Cultural capital, teacher bias, and educational success: New evidence from monozygotic twins. **Social science research**, v. 65, p. 130-144, 2017.

KIM, ChangHwan; TAMBORINI, Christopher R.; SAKAMOTO, Arthur. Field of study in college and lifetime earnings in the United States. **Sociology of Education**, v. 88, n. 4, p. 320-339, 2015.

KOUTSAMPELAS, C., TSAKLOGLOU, P., 2014. The progressivity of public education in Greece: empirical findings and policy implications. *Educ. Econ.*, <http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2014.884999>

KRAAYKAMP, Gerbert; VAN EIJCK, Koen. The intergenerational reproduction of cultural capital: A threefold perspective. **Social forces**, v. 89, n. 1, p. 209-231, 2010.

LEE, H.; LEE, J. W. **Patterns and Determinants of Intergenerational Educational Mobility: Evidence Across Countries**. Asian Growth Research Institute, 2019.

LEMOS, Ana Heloisa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacobowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 7, n. 2, p. 368-384, 2009.

LONGO, Flávia Vitor; VIEIRA, Joice Melo. Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 1051-1071, 2017.

MCNEAL JR, Ralph B. Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. **Social forces**, v. 78, n. 1, p. 117-144, 1999.

MCCOWAN, T. (2007). Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil. *Higher education*, 53(5), 579-598.

MØLLEGAARD, Stine; JÆGER, Mads Meier. The effect of grandparents' economic, cultural, and social capital on grandchildren's educational success. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 42, p. 11-19, 2015.

NARAYAN, Ambar et al. **Fair progress?: Economic mobility across generations around the world**. World Bank Publications, 2018.

NETTO JÚNIOR, José Luis da Silva; RAMALHO, Hilton Martins de Brito; SILVA, Edilean Kleber da. Transmissão intergeracional de educação e mobilidade de renda no Brasil. **Revista Economia e Desenvolvimento**, v. 12, n. 2, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 213-231, 2010.

OLIVEIRA, Anandra Santos Ribeiro de; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. Longevidade escolar em alunos de camadas populares: fatores explicativos do fenômeno em estudos brasileiros. **Educação em Perspectiva**, v. 10, p. e019034-e019034, 2019.

PORTES, Écio Antonio. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

ROKSA, Josipa; LEVEY, Tania. What can you do with that degree? College major and occupational status of college graduates over time. **Social forces**, v. 89, n. 2, p. 389-415, 2010.

SALATA, André. Higher Education in Brazil in the last years: reduction in inequalities of access?. **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018.

SHAMSUDDIN, Shomon. Berkeley or bust? Estimating the causal effect of college selectivity on bachelor's degree completion. **Research in Higher Education**, v. 57, n. 7, p. 795-822, 2016.

TORCHE, Florencia. Intergenerational mobility at the top of the educational distribution. **Sociology of Education**, v. 91, n. 4, p. 266-289, 2018.

WHYBROW, Jack. **Assessing the changing influence of cultural and social capital with respect to UK Higher Education participation across different cohorts**. 2018. Tese de Doutorado, University of East Anglia, Nórvido, Norfolk, Reino Unido.

APÊNDICE A

Questionário Estruturado utilizado na pesquisa



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

| | | |
|------------------------------|--------------|---------------------------|
| Instituição de ensino: _____ | Curso: _____ | Número: NÃO RESPONDER |
| | | Entrevist.: NÃO RESPONDER |

PARTE 1

Quando VOCÊ TINHA 15 ANOS DE IDADE, qual o curso de nível mais elevado que cada uma das seguintes pessoas havia concluído? (Preencher com o número que corresponde ao curso de nível mais elevado concluído, conforme opções no quadro ao lado).

1. Pai (ou homem responsável pela sua criação): _____
2. Avô Paterno: _____
3. Avô Paterna: _____

4. Mãe (ou mulher responsável pela sua criação): _____
5. Avô Materno: _____
6. Avô Materna: _____

- 01- Nunca estudou.
- 02- Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.
- 03- Completou a 4ª série/5º ano
(Também conhecido como: Elementar/Primário/Primeira fase do 1º Grau).
- 04- Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental
(Também conhecido como: Ginásial/Médio 1º Ciclo/Segunda fase do 1º Grau).
- 05- Completou o Ensino Médio (Também conhecido como: 2º Grau/Médio 2º Ciclo/Científico/Clássico/Técnico/Normal).
- 06- Completou o Curso Técnico.
- 07- Completou o Ensino Superior.
- 08- Completou a especialização ou MBA.
- 09- Completou o mestrado.
- 10- Completou o doutorado e/ou pós-doutorado.
- 11- Não sei.

7. Qual nível de escolaridade máximo que você pretende concluir?

- 7.01 () Ensino Superior. 7.02 () Especialização ou MBA. 7.03 () Mestrado. 7.04 () Doutorado.

8. Você recebe bolsa de estudos de algum desses programas? 8.01 () PROUNI 8.02 () FIES 8.03 () Nenhum deles.

9. Quais os motivos para você ter escolhido o curso de graduação que você faz atualmente?

ORDENE DE 1 A 6, DE ACORDO COM A IMPORTÂNCIA QUE OS FATORES A SEGUIR INFLUENCIARAM NA SUA DECISÃO, SENDO QUE 1 É O FATOR MAIS IMPORTANTE E 6 O MENOS IMPORTANTE.

- 9.01 () Facilidade de inserção no mercado de trabalho.
- 9.02 () Influência familiar.
- 9.03 () Valorização profissional.
- 9.04 () Prestígio Social.
- 9.05 () Vocação.
- 9.06 () Baixa concorrência para ingresso.
- 9.07 () Outro motivo. Qual? _____

PARTE 2

1. Você tem alguma ocupação/trabalho atualmente?

- 1.01 () Não. 1.02 () Sim. Qual? _____

2. Passados 10 anos após a sua formatura, qual ocupação/trabalho você planeja estar exercendo (única ou principal)?

3. Quando VOCÊ TINHA QUINZE ANOS DE IDADE, seu pai (ou o homem responsável pela sua criação), tinha algum trabalho remunerado ou não remunerado? (Caso ele já fosse aposentado quando você tinha 15 anos, considerar a última ocupação exercida por ele).

- 3.01 () Não. 3.02 () Sim. Qual a ocupação/trabalho exercida(o) nesse trabalho (único ou principal)?

4. Quando VOCÊ TINHA QUINZE ANOS DE IDADE, sua mãe (ou a mulher que era responsável pela sua criação), tinha algum trabalho remunerado? (Caso ela já fosse aposentada quando você tinha 15 anos, considerar a última ocupação exercida por ela).

- 4.01 () Não. 4.02 () Sim. Qual a ocupação/trabalho exercida(o) nesse trabalho (único ou principal)?

Qual é, ou qual foi, a profissão principal dos seus avós? (Não considerar a aposentadoria como profissão):

5. Avô paterno- _____
 6. Avó paterna- _____
 7. Avô materno- _____
 8. Avó materna- _____

PARTE 3

1. NA MAIOR PARTE DA SUA INFÂNCIA você morou com:

- 1.01 () Pai (ou homem responsável por você) e Mãe (ou mulher responsável por você).
 1.02 () Apenas com a mãe (ou mulher responsável por você).
 1.03 () Apenas com o pai (ou homem responsável por você).
 1.04 () Avós.
 1.05 () Pai (ou homem responsável por você) e/ou Mãe (ou mulher responsável por você) e avós.
 1.06 () Outras pessoas.

2. Você tem irmãos? 2.01() Não. 2.02() Sim. Quantos? _____

| QUANDO VOCÊ ERA CRIANÇA, seus pais ou responsáveis: | Não | Sim |
|--|-----|-----|
| 3. Incentivavam você a estudar? | | |
| 4. Incentivavam você a ler? | | |
| 5. Incentivavam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas? | | |
| 6. Conversavam com você sobre o que acontecia na escola? | | |
| 7. O auxiliavam com as atividades da escola (ex. tema de casa, estudar para provas, etc.)? | | |

8. QUANDO VOCÊ ERA ADOLESCENTE, seus pais ou responsáveis lhe falavam sobre fazer curso superior?

- 8.01() Nunca. 8.02() Raramente. 8.03() Às vezes. 8.04() Quase sempre. 8.05() Sempre.

9. QUANDO VOCÊ ERA ADOLESCENTE, seus pais ou responsáveis lhe falavam sobre profissões/ocupações e/ou cursos superiores existentes?

- 9.01() Nunca. 9.02() Raramente. 9.03() Às vezes. 9.04() Quase sempre. 9.05() Sempre.

10. Alguém teve influência na escolha da sua profissão?

- 10.01() Sim, minha mãe ou mulher responsável por mim. 10.04() Sim, outra(s) pessoas. Quem? _____
 10.02() Sim, meu pai ou homem responsável por mim. 10.05() Não.
 10.03() Sim, meus avós.

11. Seu pai (ou homem responsável por você) o incentivou para seguir uma profissão:

- 11.01() Semelhante ou igual a dele. 11.02() Mais valorizada que a dele. 11.03() Não interferiu.

12. Sua mãe (ou mulher responsável por você) o incentivou para seguir uma profissão:

- 12.01() Semelhante ou igual a dela. 12.02() Mais valorizada que a dela. 12.03() Não interferiu.

13. Seus pais ou responsáveis auxiliaram você a conseguir o primeiro emprego ou estágio?

- 13.01() Não. 13.03() Sim, através de indicações.
 13.02() Sim, através da empresa da família ou amigos. 13.04() Sim, através de outra forma. Qual? _____

Você teve ou tem conexões sociais ou contatos que poderiam:

14. Ajudar a encontrar um trabalho. 14.01() Não. 14.02() Sim.

15. Se sim, quem? (Você pode assinalar quantas opções achar necessário).

- 15.01() Pais. 15.02() Irmãos(ãs). 15.03() Tios(as). 15.04() Avós. 15.05() Professores (as). 15.06() Amigos(as).
 15.07() Outro(s). Quem? _____

16. Ajudar se você quisesse trabalhar ou estudar fora do país. 16.01() Não. 16.02() Sim.

17. Se sim, quem? (Você pode assinalar quantas opções achar necessário).

- 17.01() Pais. 17.02() Irmãos(ãs). 17.03() Tios(as). 17.04() Avós. 17.05() Professores (as). 17.06() Amigos(as).
 17.07() Outro(s). Quem? _____

18. Dar conselhos sobre a escolha educacional. 18.01() Não. 18.02() Sim.

19. Se sim, quem? (Você pode assinalar quantas opções achar necessário).

- 19.01() Pais. 19.02() Irmãos(ãs). 19.03() Tios(as). 19.04() Avós. 19.05() Professores (as). 19.06() Amigos(as).
 19.07() Outro(s). Quem? _____

PARTE 4

| QUANDO VOCÊ ERA CRIANÇA, com qual frequência: | Nunca (1) | Raramente | As vezes | Quase sempre | Sempre (5) |
|--|-----------|-----------|----------|--------------|------------|
| 1. O levavam para qualquer tipo de museu, teatro, cinema ou performance musical? | | | | | |
| 2. Você lia livros e revistas para diversão? (Não para dever de casa / trabalho escolar). | | | | | |
| 3. Alguém da sua família ou convívio conversava sobre política ou questões sociais com você? | | | | | |
| 4. Alguém da sua família ou convívio conversava sobre livros, filmes ou programas de televisão com você? | | | | | |
| 5. Alguém da sua família ou convívio ouvia música clássica com você? | | | | | |

6. QUANDO VOCÊ ERA CRIANÇA OU ADOLESCENTE, seus pais lhe incentivavam a tocar algum instrumento musical? 6.01 () Não. 6.02 () Sim.

7. QUANDO VOCÊ ERA CRIANÇA OU ADOLESCENTE, seus pais ou responsáveis pela sua criação, lhe incentivavam a aprender uma ou mais línguas estrangeiras (inglês, espanhol, etc.)? 7.01 () Não. 7.02 () Sim.

PARTE 5

1. ATUALMENTE, seus pais ou outra(s) pessoa(s) pagam seu curso superior?

1.01 () Sim, pagam todo o valor do curso.

1.04 () Não, pois estudo em universidade pública.

1.02 () Sim, mas pagam apenas uma parte.

1.05 () Não, pois tenho bolsa integral para cursar em universidade privada.

1.03 () Não, eu pago com os meus recursos.

2. ATUALMENTE, seus pais ou outra(s) pessoa(s) lhe auxiliam nas despesas relacionadas ao curso superior? (Por exemplo, passagem, alimentação, material...).

2.01 () Sim. Pagam todas as despesas.

2.02 () Sim. Pagam algumas despesas.

2.03 () Não.

| QUANDO VOCÊ TINHA EM TORNO DE 15 ANOS, seus pais (ou responsáveis por sua criação) e avós possuíam alguns destes bens: | PAIS | | | AVÓS PATERNOS | | | AVÓS MATERNOS | | |
|--|------|-----|---------|---------------|-----|---------|---------------|-----|---------|
| | Não | Sim | Não sei | Não | Sim | Não sei | Não | Sim | Não sei |
| 3. Casa própria. | | | | | | | | | |
| 4. Uma empresa ou negócio (dono ou sócio). | | | | | | | | | |
| 5. Alguma propriedade que alugavam. | | | | | | | | | |
| 6. Uma segunda casa (casa de campo ou veraneio). | | | | | | | | | |
| 7. Um terreno, sítio ou fazenda. | | | | | | | | | |
| 8. Animais de criação (não incluir animais domésticos: cães, gatos, etc.). | | | | | | | | | |
| 9. Ações ou aplicações financeiras. | | | | | | | | | |
| 10. Automóvel de trabalho (caminhão, táxi, van, etc.). | | | | | | | | | |
| 11. Automóvel de passeio. | | | | | | | | | |
| 12. Moto. | | | | | | | | | |
| 13. Computador. | | | | | | | | | |
| 14. Acesso à internet. | | | | | | | | | |
| 15. Ar condicionado. | | | | | | | | | |

16. Qual a faixa de renda mensal atual total da sua FAMÍLIA?

(Considerar a renda de todos os residentes no domicílio).

16.01 () Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.405,50).

16.02 () De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).

16.03 () De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).

16.04 () De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).

16.05 () De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).

16.06 () De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).

16.07 () Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 28.110,00).

PARTE 6

| Porque você ia a escola? (CONSIDERE O PERÍODO DO ENSINO MÉDIO). | Nada Verdadeiro (1) | (2) | (3) | (4) | Totalmente Verdadeiro (5) |
|--|---------------------|-----|-----|-----|---------------------------|
| 1. Ia a escola porque achava importante para o meu futuro. | | | | | |
| 2. Tinha preguiça de ir à escola. | | | | | |
| 3. Ia estudar porque meus pais queriam que eu fosse. | | | | | |
| 4. Ia estudar porque meus pais me obrigavam. | | | | | |
| 5. Se eu não fosse estudar meus pais podiam ficar magoados. | | | | | |
| 6. Ia estudar para não ficar em casa. | | | | | |
| 7. Ia a escola para ser alguém na vida. | | | | | |
| 8. Não sei por que eu ia à escola, eu não gostava. | | | | | |
| 9. Ia a escola porque meus pais ficavam satisfeitos. | | | | | |
| 10. Ia à escola porque é lá que se aprende. | | | | | |
| 11. Ia à escola para não receber faltas. | | | | | |
| 12. Ia à escola porque eu gostava de ir. | | | | | |
| 13. Ia à escola para aprender. | | | | | |
| 14. Não tinha vontade de ir à escola. | | | | | |
| 15. Ia porque ficava feliz quando estava na escola. | | | | | |
| 16. Ia à escola porque me sentia bem lá. | | | | | |
| 17. Ia à escola para não ser reprovado. | | | | | |
| 18. Ia à escola porque senão meus pais ficavam decepcionados comigo. | | | | | |
| 19. Ia à escola porque gostava de estudar e aprender. | | | | | |

PARTE 7

1. Qual seu sexo? 1.01() Feminino. 1.02() Masculino.

2. Qual a sua idade? _____ anos.

3. Qual a idade do seu pai (ou homem responsável por você)? _____ anos.

4. Qual a idade da sua mãe (ou mulher responsável por você)? _____ anos.

5. Qual seu estado civil?

5.01() Solteiro(a).

5.03() Separado(a).

5.05() Outro.

5.02() Casado(a)/Mora junto.

5.04() Viúvo(a).

6. Qual a sua cor ou raça?

6.01() Branca.

6.03() Amarela.

6.05() Indígena.

6.02() Preta.

6.04() Parda.

6.06() Não quero declarar.

QUANDO VOCÊ TINHA 15 ANOS DE IDADE, morava:

7. Nesse estado? 7.01() Não. 7.02() Sim.

8. Nesse município? 8.01() Não. 8.02() Sim.

9. Em área: 9.01() Urbana. 9.02() Rural.

10. Em cidade de: 10.01() Região Metropolitana. 10.02() Interior de estado. 10.03() Capital de estado.

11. Quando você iniciou sua vida escolar?

11.01() Na creche (0 a 3 anos).

11.03() Na primeira série ou primeiro ano (6 a 7 anos).

11.02() Na pré-escola (4 a 5 anos).

11.04() Depois da primeira série ou primeiro ano.

12. Em que tipo de escola você cursou o ENSINO FUNDAMENTAL?

12.01() Todo em escola pública.

12.03() A maior parte em escola pública.

12.02() Todo em escola privada (particular).

12.04() A maior parte em escola privada (particular).

13. Em que tipo de escola você cursou o ENSINO MÉDIO?

13.01() Todo em escola pública.

13.03() A maior parte em escola pública.

13.02() Todo em escola privada (particular).

13.04() A maior parte em escola privada (particular).

Prezado(a),

Primeiramente, observamos que você chegou ao final do preenchimento desse questionário e gostaríamos de AGRADECER IMENSAMENTE a sua participação nessa pesquisa!

Em segundo lugar, se você é o primeiro ou um dos primeiros da sua família a chegar ao curso superior e/ou estar em ocupação mais valorizada que seus pais, e quiser relatar sobre algo ou alguém que tenha estimulado você a buscar por isso, utilize esse espaço.

Por fim, se você fosse identificado(a) como um caso importante de mobilidade intergeracional de educação e ocupação e fosse convidado a falar um pouco mais para os pesquisadores responsáveis desse estudo, sobre os fatores determinantes da sua mobilidade intergeracional de educação ou ocupação, você aceitaria?

Sim. Não.

Se sim:

Qual seu nome? _____

Qual seu e-mail? _____

Qual seu telefone? _____

APÊNDICE B

Frequências e percentuais de escolaridade dos pais e avós dos estudantes

| Variáveis | Alternativas | Freq. | % |
|--------------------------|---|-------|-------|
| Escolaridade Pai | 1- Não completou a 4ª série/5º ano do EF | 51 | 5,16 |
| | 2- Completou a 4ª série/5º ano do EF | 86 | 8,70 |
| | 3- Completou a 8ª série/9º ano do EF; | 73 | 7,39 |
| | 4- Completou o EM ou curso técnico | 370 | 37,45 |
| | 5- Completou o ensino superior ou mais anos de estudo | 408 | 41,29 |
| Escolaridade Mãe | 1- Não completou a 4ª série/5º ano do EF | 38 | 3,74 |
| | 2- Completou a 4ª série/5º ano do EF | 63 | 6,19 |
| | 3- Completou a 8ª série/9º ano do EF | 76 | 7,47 |
| | 4- Completou o EM ou curso técnico | 372 | 36,58 |
| | 5- Completou o ensino superior ou mais anos de estudo | 468 | 46,02 |
| Escolaridade Avô Paterno | 1- Não completou a 4ª série/5º ano do EF | 187 | 29,08 |
| | 2- Completou a 4ª série/5º ano do EF | 89 | 13,84 |
| | 3- Completou a 8ª série/9º ano do EF | 77 | 11,98 |
| | 4- Completou o EM ou curso técnico | 176 | 27,37 |
| | 5- Completou o ensino superior ou mais anos de estudo | 114 | 17,72 |
| Escolaridade Avó Paterna | 1- Não completou a 4ª série/5º ano do EF | 197 | 28,59 |
| | 2- Completou a 4ª série/5º ano do EF | 102 | 14,80 |
| | 3- Completou a 8ª série/9º ano do EF | 97 | 14,08 |
| | 4- Completou o EM ou curso técnico | 207 | 30,04 |
| | 5- Completou o ensino superior ou mais anos de estudo | 86 | 12,48 |
| Escolaridade Avô Materno | 1- Não completou a 4ª série/5º ano do EF | 191 | 27,84 |
| | 2- Completou a 4ª série/5º ano do EF | 101 | 14,72 |
| | 3- Completou a 8ª série/9º ano do EF | 81 | 11,81 |
| | 4- Completou o EM ou curso técnico; | 185 | 26,97 |
| | 5- Completou o ensino superior ou mais anos de estudo | 128 | 18,67 |
| Escolaridade Avó Materna | 1- Não completou a 4ª série/5º ano do EF | 242 | 30,44 |
| | 2- Completou a 4ª série/5º ano do EF | 146 | 18,36 |
| | 3- Completou a 8ª série/9º ano do EF | 92 | 11,57 |
| | 4- Completou o EM ou curso técnico | 203 | 25,53 |
| | 5- Completou o ensino superior ou mais anos de estudo | 112 | 14,09 |

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE C

Frequências e percentuais de pais e avós dos estudantes em cada estrato ocupacional

| Estratos Ocupacionais | Pai | | Mãe | | Avô Paterno | | Avó Paterna | | Avô Materno | | Avó Materna | |
|---|-----|-------|-----|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Estrato A (=1) Dirigentes em geral*; Profissionais das ciências e das artes | 446 | 48,42 | 410 | 50,49 | 216 | 30,34 | 114 | 26,33 | 232 | 29,63 | 134 | 24,01 |
| Estrato B (=2) Técnicos de nível médio | 112 | 12,16 | 111 | 13,67 | 39 | 5,48 | 60 | 13,86 | 40 | 5,11 | 66 | 11,83 |
| Estrato C (=3) Trabalhadores de serviços administrativos | 71 | 7,71 | 85 | 10,47 | 38 | 5,34 | 20 | 4,62 | 37 | 4,73 | 22 | 3,94 |
| Estrato D (=4) Trabalhadores da produção de bens e serviços e de reparação e manutenção | 171 | 18,57 | 37 | 4,56 | 172 | 24,16 | 45 | 10,39 | 228 | 29,12 | 81 | 14,52 |
| Estrato E (=5) Trabalhadores dos serviços; Vendedores e prestadores de serviço do comércio | 64 | 6,95 | 156 | 19,21 | 48 | 6,74 | 94 | 21,71 | 47 | 6,0 | 152 | 27,24 |
| Estrato F (=6) Trabalhadores agrícolas | 23 | 2,5 | 7 | 0,86 | 149 | 20,93 | 100 | 23,09 | 152 | 19,41 | 102 | 18,28 |
| Não estão nos Estratos Membros das forças armadas e auxiliares | 34 | 3,69 | 6 | 0,74 | 50 | 7,02 | 0 | 0,00 | 47 | 6,00 | 1 | 0,18 |
| Número de Observações | 921 | | 812 | | 712 | | 433 | | 783 | | 558 | |

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: *Neste estrato foram inclusos os empresários, comerciantes e autônomos.

3 A MOTIVAÇÃO É UM DETERMINANTE DA MOBILIDADE INTERGERACIONAL DE EDUCAÇÃO? UMA ANÁLISE COM ESTUDANTES DE UNIVERSIDADES SITUADAS EM PORTO ALEGRE (RS)

3.1 Introdução

Durante um longo período de tempo, ingressar no ensino universitário era um sonho muito distante e difícil para grande parte da população brasileira, o que tornava a universidade um espaço de formação e reprodução das elites no país. Porém, nas últimas décadas, diante de um processo de significativas lutas e reivindicações, o acesso ao ensino superior ganhou maior proporção no espaço de políticas sociais no país e mais indivíduos de famílias de baixa renda estão alcançando esse nível de ensino (BROCCO, 2017; GENTILI & OLIVEIRA, 2013; GOMES & MORAES, 2012).

Esforços no sentido de ampliar o número de vagas e gerar mais oportunidades de ingresso, para indivíduos pertencentes a famílias de baixa renda, podem ser notados em políticas como o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), Prouni (Programa Universidade para Todos), Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), Cotas, entre outras iniciativas. Estas políticas públicas têm proporcionado oportunidades para que jovens e adultos, filhos de pais com baixo nível de escolaridade, tornem-se os primeiros da família a alcançar este nível de ensino. Tais conquistas representam um aumento no número de discentes nas instituições de ensino superior, que representam casos de mobilidade intergeracional de educação ascendente, situação em que os filhos alcançam nível de ensino maior que o de seus pais.

No entanto, apesar do avanço brasileiro em termos de políticas públicas e número de matrículas no ensino superior, indivíduos com pais menos instruídos, pertencentes em sua maioria a famílias de baixa renda, tem as suas chances de acesso e conclusão do ensino superior menores do que aqueles de origens mais ricas. De acordo com a OCDE (2018, p. 3) “crianças cujos pais não concluíram o ensino médio têm apenas 15% de chance de ir para a universidade, em comparação com 60% de chance de seus pares com pelo menos um dos pais que concluiu o ensino médio”. Esta alta desigualdade tende a ocorrer, pois, pais com baixo nível de ensino e origens econômicas desfavoráveis, apresentam menos condições de investirem no capital humano de seus filhos.

A literatura sobre os determinantes das escolhas educacionais revela que as características familiares, como capital social, cultural e financeiro tem relação com o nível

educacional dos filhos (BOURDIEU, 1986, 1988; COLEMAN, 1988; HASENBALG, 2003; MØLLEGAARD & JÆGER, 2015; BOL & KALMIJN, 2016; JÆGER & MØLLEGAARD, 2017; LONGO & VIEIRA, 2017). Crianças em melhores condições (mais estimuladas e com pais comparativamente mais educados) tendem a atingir níveis de educação mais elevados. Por outro lado, se as famílias apresentam carências destes capitais, as barreiras para que as novas gerações destas famílias concluam um alto nível de escolaridade, como o ensino superior, se tornam muito grandes, apesar de ser possível ultrapassá-las. Como prova desta possibilidade, existem diversos casos de alunos nas universidades, cujos pais possuem poucos anos de estudo e baixo nível de renda.

Com o intuito de entender e realizar um aprofundamento sobre os mecanismos pelos quais os jovens que enfrentam limitações nestes capitais conseguem ingressar e concluir o curso superior, estudos, em sua grande maioria qualitativos, têm sido realizados com o intuito de identificar o que pode ter colaborado para tal conquista. Pesquisadores nacionais (BRUM, 2014; BROCCO, 2017; DIAS, 2017; FIGUEIREDO, 2018; PIRES, ROMÃO & VAROLLO, 2019) e internacionais (MARTIN et al., 2020; EVANS et al., 2020; FAIRLEY-PITTMAN, 2020) tem investigado a trajetória dos estudantes que são os primeiros da família a ingressar no ensino superior, e os resultados trazem à tona características em comum nestes indivíduos e em seus familiares, antes e depois de ingressarem na universidade.

Resumidamente, as principais delas, sem ordenamento são: a realização de um objetivo pessoal; iniciativa do próprio indivíduo; curiosidade; apoio dos pais (apesar de limitado); insistência; querer muito, desde a infância entrar em uma universidade; vivenciar as dificuldades passadas pela família, e ver na educação uma chance para no futuro ter melhor remuneração que seus pais. Destacam se ainda o consistente desejo de estudar; força de vontade; autonomia e a ajuda recebida de professores, tanto no processo de escolarização, como na vida pessoal.

Esses achados remetem, de alguma forma, a Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (1985), os quais distinguem diferentes tipos de motivação, com base nas diversas razões ou objetivos que dão origem a uma ação. De acordo com os autores a distinção mais básica é entre motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável, e motivação extrínseca, que se refere a fazer algo porque leva a um determinado resultado. Entre as hipóteses centrais desta teoria no campo educacional, está o fato de que as formas mais autônomas de motivação levam a um aumento do envolvimento, aprendizagem e bem-estar dos alunos; e que o apoio psicológico básico de professores e pais facilita essa motivação (RYAN & DECI, 2000; 2017; 2020).

Dadas as evidências de estudos anteriores e da literatura sobre motivação e sua relação com as conquistas educacionais, o presente estudo busca responder a seguinte questão de pesquisa: a motivação tem relação com a mobilidade intergeracional de educação de estudantes do ensino superior? Diante deste questionamento, o objetivo geral da pesquisa é identificar o efeito da motivação na mobilidade intergeracional de educação de estudantes do ensino superior em relação aos seus pais. Justifica-se a realização do presente estudo, pelo fato de que a identificação de alguma característica ou atributo, que possa vir a ser incentivado ou treinado em crianças e jovens brasileiros, para que eles possam concluir o ensino básico e posteriormente o ensino superior, pode mudar os rumos da vida de muitas famílias brasileiras, diminuindo a alta desigualdade educacional e de renda, além de gerar mais oportunidades na geração atual, bem como nas gerações futuras.

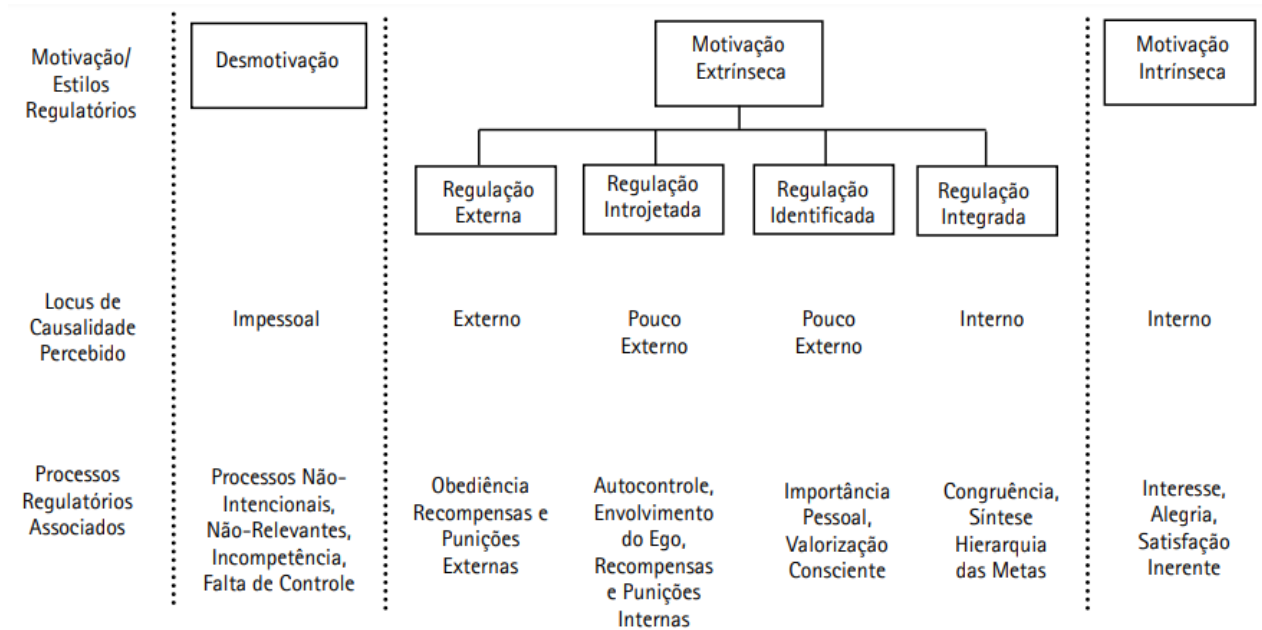
Para responder à questão de pesquisa é estimado um modelo de regressão logística ordenada, cuja variável dependente é a mobilidade intergeracional de educação. Como variáveis independentes tem-se a motivação, além de variáveis utilizadas como controle, que são o capital social, cultural e financeiro dos estudantes, assim como o gênero e se a instituição de ensino que o respondente faz seu curso é pública ou privada.

O artigo está organizado da seguinte forma: nesta seção é apresentada a introdução, na seção dois é exposta a Teoria da Autodeterminação, sua relação com o contexto educacional e os meios pelo qual ela pode gerar algum efeito na mobilidade intergeracional de educação. Na seção 3 são apresentadas as características metodológicas da pesquisa, a qual será seguida pela seção 4 de análise e discussão dos resultados. Por fim, na seção 5 tem-se as considerações finais.

3.2 Teoria da Autodeterminação (TAD)

Inicialmente, a motivação humana era tradicionalmente diferenciada somente em intrínseca e extrínseca, sendo que a motivação extrínseca era até então menos elaborada e tratada na literatura clássica como um construto unitário e simplesmente contraposto à motivação intrínseca (DECI & RYAN, 1985; RYAN & DECI, 2000). Entretanto, os resultados das investigações empíricas levaram os autores da TAD a distinguirem tipos diversos de regulação do comportamento, a qual varia em função de um continuum de nível de autonomia ou autodeterminação percebida, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 - Taxonomia da Motivação Humana proposta na TAD



Fonte: Ryan & Deci (2000).

O continuum desenvolvido na TAD vai desde a Desmotivação, seguido pela Motivação Extrínseca e seus diferentes níveis de Regulação (Externa, Introjetada, Identificada e Integrada) e finalmente a Motivação Intrínseca. Mais especificamente, a **amotivação** se refere à falta de intencionalidade para fazer determinada atividade. Na motivação extrínseca por **regulação externa**, os comportamentos são impulsionados por recompensas e punições impostas externamente, é uma forma de motivação tipicamente experimentada como controlada e não autônoma. Após tem-se a **regulação introjetada**, que diz respeito à motivação extrínseca que foi parcialmente internalizada. Neste caso o comportamento é regulado pelas recompensas internas de autoestima, pelo sucesso e pela evitação da ansiedade, vergonha ou culpa pelo fracasso.

Conforme Ryan e Deci (2020), enquanto a regulação externa e a introjeção representam formas controladas de motivação, a motivação extrínseca também pode ser exercida autonomamente. Na **regulação identificada**, a pessoa se identifica conscientemente, ou endossa pessoalmente, o valor de uma atividade e, dessa forma, experimenta um grau relativamente alto de vontade ou disposição para agir. Como forma mais autônoma de motivação extrínseca, tem-se a **regulação integrada**, na qual a pessoa não apenas reconhece e se identifica com o valor da atividade, mas também o descobre ser congruente com outros interesses e valores essenciais.

Por fim, tem-se a **motivação intrínseca**, caso em que às atividades são realizadas “para seu próprio bem” ou para seu interesse e prazer inerentes (DECI & RYAN, 2000). Os comportamentos são intrinsecamente motivados, pois não dependem de incentivos ou pressões externas, mas, ao contrário, proporcionam suas próprias satisfações e alegrias. Embora “divertidas”, essas propensões inerentes ao engajamento e ao domínio dos interessados faz com que a motivação intrínseca seja responsável pela preponderância da aprendizagem humana ao longo da vida, em oposição à aprendizagem e instrução externamente obrigatórias (RYAN & DECI, 2017; 2020). As motivações extrínsecas autônomas e a motivação intrínseca diferem principalmente no fato de que a motivação intrínseca é baseada no interesse e no prazer - as pessoas praticam esses comportamentos porque os consideram envolventes ou mesmo divertidos, enquanto as motivações identificadas e integradas são baseadas em um senso de valor, ou seja, as pessoas veem as atividades como valiosas, mesmo que não sejam agradáveis (RYAN & DECI, 2020).

A TDA assume que as pessoas são inerentemente propensas ao crescimento psicológico e integração e, portanto, ao aprendizado, domínio e conexão com os outros. No entanto, essas tendências humanas proativas dificilmente ocorrem de forma automática, dessa forma exigem condições de apoio para serem estimuladas. Assim, de acordo a TDA, para um desenvolvimento saudável, os indivíduos precisam de suporte para as necessidades psicológicas básicas, sendo que três necessidades são consideradas particularmente fundamentais, sendo estas: autonomia, competência e relacionamento. Autonomia diz respeito a um senso de iniciativa e propriedade nas próprias ações. A competência se refere ao sentimento de domínio e a crença de que se pode ter sucesso e crescimento ao longo da vida. Finalmente, relacionamento diz respeito a um sentimento de pertencimento e conexão. A ausência ou frustração em qualquer uma dessas três necessidades básicas é visto como prejudicial à motivação e ao bem-estar (RYAN et al., 2019; RYAN & DECI, 2020).

Destaca-se que o enfoque teórico e as investigações sobre a TAD são bastante recentes e vem avançando nos últimos anos em estudos de diversas áreas do conhecimento. No entanto, Prudencio et al. (2020) ao analisarem as produções acadêmicas brasileiras à luz desta teoria, identificaram que apesar de a TAD ter a possibilidade de ser investigada em diversos contextos, há um uso significativo no campo educacional.

3.2.1 Motivação no Contexto Educacional

Estudos que analisam a motivação de estudantes, de diferentes níveis de ensino, vem sendo realizados (RUFINI et al., 2011; SANTOS et al., 2011; SCACCHETTI et al., 2014; LEAL et al., 2013; PORTO & GONÇALVES, 2017) e em muitos deles existem enfoques de como a motivação evolui ao longo da carreira educacional, e qual a relação da motivação com variáveis relacionadas ao desempenho escolar e qualidade do aprendizado, por exemplo. De acordo com o estudo de Taylor et al. (2014) a motivação intrínseca é um determinante importante no desempenho escolar de alunos do ensino médio e superior, apesar de que eles identificaram que a motivação intrínseca era menos comumente endossada por estudantes do ensino médio e universitários do que a motivação extrínseca de regulamentação identificada, ou mesmo regulação introjetada.

A motivação intrínseca ser uma boa preditora do desempenho acadêmico, ocorre, pois ela resulta em um envolvimento do aluno com as atividades escolares sem a influência de qualquer fator externo, sejam recompensas, pressões, ameaças ou outros. Dessa maneira, a atividade é valorizada por si só, o que inclui um componente afetivo, frequentemente identificado com interesse (RUFINI et al., 2011). Santos et al. (2011) identificaram associação significativa entre motivação e envolvimento acadêmico, destacando as correlações positivas e significativas entre a motivação intrínseca e o envolvimento tanto obrigatório como não obrigatório. Segundo os autores, foi um resultado positivo e esperado, uma vez que em pesquisas educacionais a motivação intrínseca tem sido relacionada a maior engajamento do estudante em suas experiências.

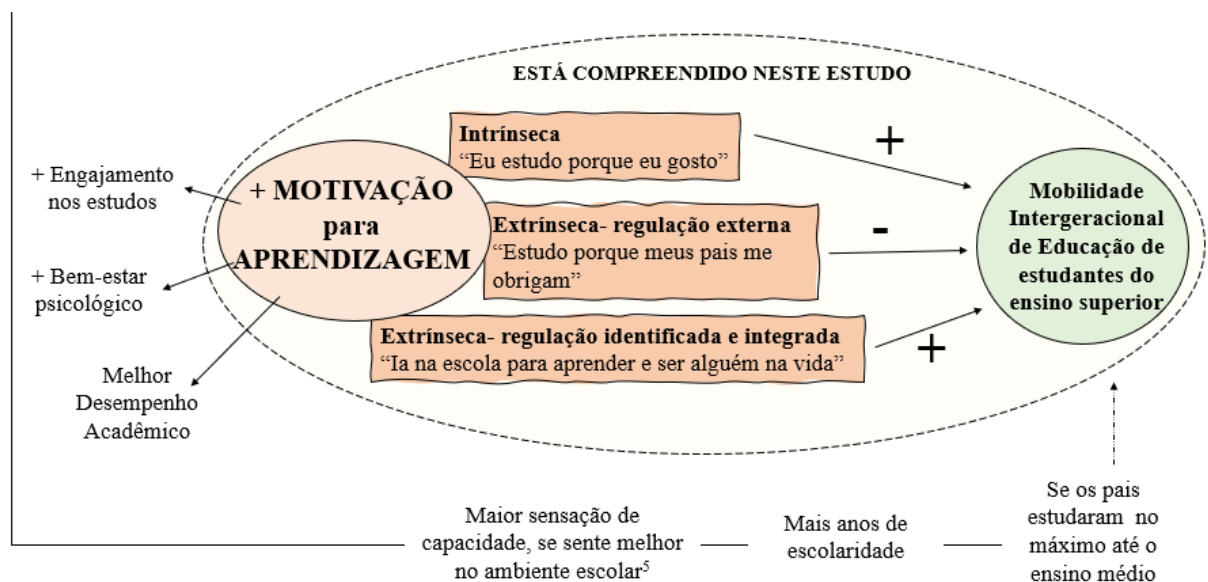
No entanto, Ryan e Deci (2000) afirmam que há uma evidente diminuição da motivação intrínseca dos alunos no decorrer dos oito primeiros anos escolares. Em contraste, há um crescente envolvimento extrínseco dos estudantes com a escola, pois com o avanço nas séries ficam mais evidentes as pressões externas, a competição e a busca por recompensas, o que, por suposição, tende a promover a motivação extrínseca. No mesmo sentido, Lepper et al. (2005) argumentam que com o avanço nas séries escolares ficam mais evidentes, as pressões externas, a competição e a busca por recompensas o que, por suposição, tende a aumentar a motivação extrínseca.

Deci e Ryan (1985) apontam que a motivação intrínseca é um melhor preditor para o engajamento do estudante na tarefa, enquanto as regulações integrada e identificada da motivação extrínseca são melhores preditores de esforço nas tarefas. Martinelli e Sisto (2011) ressaltam que a conduta do aluno geralmente é motivada conjuntamente por motivos intrínsecos e extrínsecos, embora uma ou outra forma de motivação possa prevalecer. Os autores enfatizam que muitos conteúdos e aprendizados são importantes do ponto de vista acadêmico e social,

desta forma, apesar de não ser algo que gera algum sentimento de alegria durante o processo de aprendizagem, o fato de estar aprendendo é valorizado pelo aluno.

No mesmo sentido, Ryan & Deci (2020) afirmam que tanto a motivação intrínseca quanto as formas bem-internalizadas (e, portanto, autônomas) de motivação extrínseca predizem uma série de resultados positivos em vários níveis educacionais. Hennemann (2015) enfatiza que a motivação traz o entendimento do motivo pelo qual o aluno precisa estudar e que diferença fará na sua vida aprender determinado conteúdo. Logo, “a motivação dos alunos é um importante desafio com que devemos confrontar, em razão de que tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem” (LOURENCO; PAIVA, 2010, p.133). De acordo com Scacchetti et al. (2014, p. 299) “caso o estudante tenha um bom nível de autodeterminação, mesmo motivado de formas extrínseca, ele terá a possibilidade de alcançar os resultados escolares desejados”. Na figura 4 é apresentado o argumento teórico que justifica o estudo, elaborada a partir da literatura apresentada nesta seção.

Figura 4 - Argumento Teórico de como a motivação para aprendizagem pode funcionar como um determinante da mobilidade intergeracional de estudantes do ensino superior.



Fonte: Elaborada pela autora com base nos estudos de Ryan & Deci (2000, 2020), Rufini et al. (2011), Santos et al. (2011), Taylor et al. (2014).

3.3 Método de pesquisa

3.3.1 Definição da população, amostra e coleta de dados

Para a realização deste estudo, foram coletados dados primários, através da aplicação de um questionário estruturado, respondido de forma voluntária por uma amostra de indivíduos, selecionados por acessibilidade em ambientes universitários. Com intuito de identificarmos o número amostral significativo estatisticamente, de acordo com o objetivo proposto nesta pesquisa, nós iniciamos identificando a população alvo deste estudo, a qual é formada pelos estudantes de graduação das universidades situadas na cidade de Porto Alegre (RS). Assim, foi considerado nesta pesquisa somente estudantes de instituições com status legal de universidade e que possuem sede jurídica em Porto Alegre.

Compõem o conjunto de instituições, cujos alunos são a população de interesse, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Campus Porto Alegre (UNISINOS) e a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Conforme mostrado na Tabela 14, três delas são instituições públicas e as outras duas são instituições privadas sem fins lucrativos, todas elas com conceito médio de graduação e índice geral de cursos (IGC) acima de 3.

Tabela 14 - Características gerais das instituições inclusas no estudo

| Instituição | Categoria Administrativa | Conceito Médio da Graduação | IGC Contínuo de 2018 |
|--------------------|--|------------------------------------|-----------------------------|
| UFRGS | Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal | 3,36 | 4,30 |
| PUCRS | Privada sem fins lucrativos | 3,05 | 3,66 |
| UFCSPA | Pública federal | 3,56 | 4,01 |
| UERGS | Pública Estadual | 3,14 | 3,18 |
| UNISINOS | Privada sem fins lucrativos | 3,27 | 3,61 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Para definição do tamanho da população e processo de amostragem foram utilizados os microdados do Censo do Ensino Superior do ano de 2017. Foram contabilizados 70.443 indivíduos que representam o total de estudantes matriculados nas universidades consideradas neste estudo. Considerando um erro amostral de 5% com 95% de confiança, a amostra mínima é de 383 indivíduos, os quais foram distribuídos proporcionalmente entre as universidades e as áreas de conhecimento, conforme mostrado no Apêndice A1.

No entanto, apesar da amostra mínima ser de 383 respondentes, constituem a amostra final do estudo 1031 respondentes. Destaca-se que foram aplicados pelo menos o número mínimo resultante do cálculo, a partir do tamanho populacional, da proporção de estudantes entre as áreas de conhecimento e instituições, que deveriam compor a amostra.

Os questionários foram respondidos, em sua grande maioria, em formulários impressos. Os locais de coleta foram os ambientes públicos das instituições de ensino e as salas de aula, quando autorizado pela instituição e professor responsável. O período de coleta foi, predominantemente os meses de novembro e dezembro de 2019. Devido ao recesso e férias nas instituições, o término da aplicação foi programado para ocorrer nos primeiros dias do semestre letivo de 2020. Porém, devido a pandemia que assolou o mundo e levou a restrição das aulas presenciais, os últimos questionários, (cerca de 100) foram respondidos de forma online, utilizando a plataforma do Google Forms. Todas as aplicações presenciais, foram acompanhadas por, pelo menos, um mestrando, doutorando ou professor do grupo de pesquisa da orientadora deste ensaio, para que fosse possível esclarecimentos de quaisquer dúvidas referentes à pesquisa e às questões que viessem a surgir.

3.3.2 Instrumento de pesquisa

O questionário respondido por estudantes, o qual passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, é composto por questões referentes ao nível de escolaridade dos pais, motivação para aprendizagem, capital social, financeiro, cultural e questões referentes ao perfil dos respondentes, como sexo e a cor. As questões relacionadas ao nível de escolaridade do pai e da mãe foram elaboradas seguindo o mesmo formato utilizado no complemento de Mobilidade Sócio-ocupacional da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2014.

Com o intuito de avaliar a motivação para aprendizagem dos respondentes, foram utilizadas dezenove questões do tipo escala likert de 5 pontos, sendo que 1 significa “nada verdadeiro” e 5 “totalmente verdadeiro” propostas e validadas por Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011). Salienta-se que esse bloco de questões deveria ser respondido, considerando o período do ensino médio. Optamos por esse período pois o objetivo das questões sobre motivação é investigar se ela funciona como um determinante da mobilidade intergeracional de educação dos estudantes do ensino superior, ou seja, se o fato de o estudante ter ou não motivação para os estudos, colaborou para que ele ingressasse no ensino superior. Assim, dado que de acordo com a teoria da autodeterminação, a motivação vai diminuindo ao longo da carreira

educacional, e que o ensino médio é o período educacional imediatamente anterior ao ensino superior, optamos por usá-lo como referência de tempo para as respostas deste grupo de questões.

Para mensuração do capital social dos estudantes, foram inclusas oito questões, cujas opções de respostas eram “sim” ou “não”, elaboradas a partir do estudo Møllegaard e Jæger (2015) e do questionário socioeconômico da Prova Brasil⁸. Tratando-se do capital cultural, foram utilizadas cinco questões, do tipo escala likert de 5 pontos sendo que 1 significa “nunca” e 5 significa “sempre”, adaptadas do estudo de Jaeger e Møllegaard (2017). Nesses dois blocos de questões, pediu-se no enunciado, que fosse considerado o período que compreende a infância dos respondentes. Essa fase foi definida, pois de acordo com a literatura (BOURDIEU, 1986, 1988; COLEMAN, 1988; HASENBALG, 2003) esses capitais são construídos desde os primeiros anos de vida das crianças, principalmente em casa, através das relações familiares.

Por fim, para identificação do capital financeiro foram elencadas questões, cujas respostas eram “sim”, “não” ou “não sei”, construídas a partir de pesquisas como a PNAD e o SAEB. Neste caso, o período de referência para os respondentes era quando eles tinham em torno de 15 anos. Essa idade costuma ser utilizada em pesquisas de mobilidade social, porque os pais tendem a ter atingido uma estabilidade financeira, educacional e ocupacional quando os filhos estão passando por essa fase da vida.

3.3.3 Definição das Variáveis

Para definição do nível de mobilidade intergeracional de educação, variável dependente do modelo, são utilizados o maior grau de escolaridade entre o pai e a mãe. Os níveis de escolaridade considerados são: até ensino fundamental completo, ensino médio e ensino superior completo. Se o pai e a mãe nunca estudaram ou tem escolaridade até o ensino fundamental completo tem-se um caso de alta mobilidade educacional do(a) filho(a) em relação aos pais. Se pelo menos um deles completou o ensino médio, considera-se baixa mobilidade.

⁸ É um teste desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), que tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. É aplicado na quarta e oitavas séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental. Os estudantes respondem a questões de língua portuguesa e matemática, e um questionário socioeconômico, em que os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto em que vivem que podem estar associados ao seu desempenho educacional.

Caso o pai ou a mãe tenha concluído o ensino superior ou pós-graduação, têm-se um caso de imobilidade intergeracional de educação entre os pais e o(a) filho(a).

A variável dependente, as independentes, assim como a codificação de cada uma delas são apresentadas na Tabela 15.

Tabela 15 – Definição das variáveis que são utilizados no modelo de estimação

| Variável | Definição | Média | Desv. Pad. | Mínimo | Máximo |
|---|---|-------|------------|--------|--------|
| Nível de Mobilidade em relação aos pais | Variável categórica ordenada, sendo que 0- Imobilidade; 1- Baixa Mobilidade; 2- Alta Mobilidade | 0,56 | 0,70 | 0 | 2 |
| Motivação | Fatores resultantes de análise fatorial exploratória (ver Tabela 4) | - | - | - | - |
| Capital Cultural | Fatores resultantes de análise fatorial exploratória (ver Apêndice A3) | - | - | - | - |
| Capital Social | Fatores resultantes de análise fatorial exploratória (ver Apêndice A4) | - | - | - | - |
| Capital Financeiro | Fatores resultantes de análise fatorial exploratória (ver Apêndice A5) | - | - | - | - |
| Sexo | Variável dummy, sendo que 1- Homem e 0- Mulher | 0,45 | 0,50 | 0 | 1 |
| Tipo de Instituição | Variável dummy, sendo que 0- Instituição Pública; 1- Instituição Privada | 0,55 | 0,50 | 0 | 1 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Salienta-se que os capitais financeiro, cultural, social e a variáveis sexo e tipo de instituição foram inseridos no modelo como variáveis de controle, pois de acordo com estudos anteriores eles apresentam associação ou efeito significativos na mobilidade intergeracional de educação. Assim, inserimos estes controles para ser possível a identificação mais precisa do efeito da motivação na mobilidade, mantendo constantes essas características.

3.3.4 Perfil dos respondentes

Na tabela 16 são apresentadas a frequência e o percentual de respondentes, segundo o sexo, o tipo de instituição, se pública ou privada, e nível de escolaridade do pai e da mãe.

Tabela 16 - Perfil dos respondentes segundo as variáveis: gênero, cor, tipo de instituição e nível de escolaridade do pai e da mãe

| Variáveis | Alternativas | Frequência | Percentual |
|-----------|--------------|------------|------------|
| Gênero | Feminino | 561 | 54,73 |
| | Masculino | 464 | 45,27 |

| | | | |
|------------------------------|--|-----|-------|
| Cor | Branços | 798 | 84,00 |
| | Não Brancos | 152 | 16,00 |
| Instituição | Pública | 563 | 54,61 |
| | Privada | 468 | 45,39 |
| Nível de Escolaridade do Pai | Nunca estudou. | 4 | 0,40 |
| | Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental. | 47 | 4,76 |
| | Completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental. | 86 | 8,70 |
| | Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. | 73 | 7,39 |
| | Completou o Ensino Médio. | 277 | 28,04 |
| | Completou o Curso Técnico. | 93 | 9,41 |
| | Completou o Ensino Superior. | 251 | 25,40 |
| | Completou a especialização ou MBA. | 98 | 9,92 |
| | Completou mestrado ou doutorado. | 59 | 5,97 |
| Nível de Escolaridade da Mãe | Nunca estudou. | 2 | 0,20 |
| | Não completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental. | 36 | 3,54 |
| | Completou a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental. | 63 | 6,19 |
| | Completou a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. | 76 | 7,47 |
| | Completou o Ensino Médio. | 271 | 26,65 |
| | Completou o Curso Técnico. | 101 | 9,93 |
| | Completou o Ensino Superior. | 273 | 26,84 |
| | Completou a especialização ou MBA. | 134 | 13,18 |
| | Completou mestrado ou doutorado. | 61 | 6,00 |

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os dados apresentados na tabela 3 é possível identificar que os respondentes desta pesquisa são na maioria do sexo feminino, brancos, estudam em uma universidade pública, e seus pais possuem o ensino médio ou ensino superior completo.

Mais especificamente em relação ao número de respondentes por instituição, tem-se que 416 deles (40,35%) são alunos da PUCRS, 385 (37,34%) estudam na UFRGS, 96 (9,31%) na UFCSPA, 82 (7,95%) na UERGS e 52 (5,04%) na Unisinos (Campus Porto Alegre). Em relação às áreas do conhecimento, a maior parte dos respondentes (27,84%) faz algum curso da área de saúde e bem-estar, seguido pelos estudantes da área de engenharia, produção e construção (17,46%), negócios, administração e direito (15,52%), educação (13,19%), ciências sociais, jornalismo e informação (12,42%), agricultura, silvicultura, pesca e veterinária (4,95%); tecnologias da informação e comunicação (3,59%); ciências naturais, matemática e estatística (2,52%); artes e humanidades (2,13%) e serviços (0,39%).

Na Tabela 17 são apresentados a frequência e o percentual dos respondentes que são casos de imobilidade, baixa mobilidade e alta mobilidade intergeracional de educação em relação aos pais.

Tabela 17 - Frequência e percentual de estudantes que apresentam determinado nível de mobilidade intergeracional de educação em relação aos seus pais

| Variáveis | Alternativas | Frequência | Percentual | Percentual Acumulado |
|--|------------------|------------|------------|----------------------|
| Mobilidade intergeracional de educação | Imobilidade | 567 | 55,59 | 55,59 |
| | Baixa Mobilidade | 330 | 32,35 | 87,64 |
| | Alta Mobilidade | 123 | 12,06 | 100,00 |

Fonte: Dados da pesquisa

Destaca-se que de mais da metade dos respondentes da pesquisa (55,59%), o pai (ou homem responsável pela criação), ou a mãe (ou mulher responsável pela criação), ou ambos, possui ensino superior completo. Considerando o percentual acumulado, é possível identificar que a grande maioria dos respondentes (87,64%) são filhos de pai e/ou mãe com pelo menos o ensino médio concluído.

Na Tabela 18 é apresentado o perfil dos respondentes em termos de motivação para aprendizagem. São apresentadas as afirmações que compõem a escala de motivação, assim como as estatísticas descritivas de cada uma delas. Salienta-se que no Apêndice A2 encontra-se uma tabela com o percentual de respostas em cada ponto da escala likert, para cada afirmação da escala de motivação.

Tabela 18 – Análise descritiva das afirmações que compõem a escala de Motivação para Aprendizagem

| Afirmações | Média | Desv. Pad. | Mínimo | Máximo |
|---|-------|------------|--------|--------|
| 1. Ia a escola porque achava importante para o meu futuro. | 4,42 | 0,96 | 1,0 | 5,0 |
| 2. Tinha preguiça de ir à escola. | 2,76 | 1,35 | 1,0 | 5,0 |
| 3. Ia estudar porque meus pais queriam que eu fosse. | 3,13 | 1,50 | 1,0 | 5,0 |
| 4. Ia estudar porque meus pais me obrigavam. | 2,23 | 1,48 | 1,0 | 5,0 |
| 5. Se eu não fosse estudar meus pais podiam ficar magoados. | 3,17 | 1,62 | 1,0 | 5,0 |
| 6. Ia estudar para não ficar em casa. | 1,86 | 1,32 | 1,0 | 5,0 |
| 7. Ia a escola para ser alguém na vida. | 4,28 | 1,07 | 1,0 | 5,0 |
| 8. Não sei por que eu ia à escola, eu não gostava. | 1,35 | 0,82 | 1,0 | 5,0 |
| 9. Ia a escola porque meus pais ficavam satisfeitos. | 3,28 | 1,44 | 1,0 | 5,0 |
| 10. Ia à escola porque é lá que se aprende. | 3,93 | 1,17 | 1,0 | 5,0 |
| 11. Ia à escola para não receber faltas. | 3,02 | 1,52 | 1,0 | 5,0 |
| 12. Ia à escola porque eu gostava de ir. | 3,79 | 1,17 | 1,0 | 5,0 |
| 13. Ia à escola para aprender. | 4,26 | 0,98 | 1,0 | 5,0 |
| 14. Não tinha vontade de ir à escola. | 2,03 | 1,18 | 1,0 | 5,0 |
| 15. Ia porque ficava feliz quando estava na escola. | 3,52 | 1,24 | 1,0 | 5,0 |

| | | | | |
|--|------|------|-----|-----|
| 16. Ia à escola porque me sentia bem lá. | 3,58 | 1,24 | 1,0 | 5,0 |
| 17. Ia à escola para não ser reprovado. | 3,42 | 1,53 | 1,0 | 5,0 |
| 18. Ia à escola porque senão meus pais ficavam decepcionados comigo. | 3,03 | 1,54 | 1,0 | 5,0 |
| 19. Ia à escola porque gostava de estudar e aprender. | 4,02 | 1,09 | 1,0 | 5,0 |

Fonte: Dados da pesquisa.

De forma geral é possível perceber que as variáveis que apresentam as menores médias são aquelas que representam a motivação por regulação externa ou amotivação, como “Não sei por que eu ia à escola, eu não gostava”, “Ia estudar para não ficar em casa” e “Não tinha vontade ir à escola”. Tal resultado indica que os respondentes não concordam com essas afirmações.

Do contrário, eles demonstraram, através das respostas, que gostavam de ir para escola, pois pensavam ser importante para o futuro, para ser “alguém na vida” e para aprender, o que remete a maior motivação introjetada e identificada. Essa constatação é possível, pois as maiores médias foram nas afirmações “Ia a escola porque achava importante para o meu futuro”, “Ia a escola para ser alguém na vida” e “Ia à escola para aprender”.

3.3.5 Técnicas de análise dos dados

Para atingir os objetivos deste estudo, foram utilizados os métodos de análise fatorial exploratória, já descrito no Ensaio 1 desta tese, e regressão logística ordenada. Através da primeira técnica é possível sintetizar informações, por meio da combinação de variáveis, reduzindo as mesmas a fatores, sendo empregada para formar os fatores referentes a motivação e aos capitais social, cultural e financeiro.

Salienta-se que a descrição do método de análise fatorial e a apresentação dos fatores e ajustes relativos ao capital cultural, social e financeiro estão explicados detalhadamente no Ensaio 1, dessa forma não será repetido neste Ensaio.

Na sequência, depois de formados os fatores, foi utilizado o método logit ordenado. Este é um dos métodos adequados quando a variável dependente do modelo é categórica, e as categorias seguem um ordenamento. Diante disso passa-se para a apresentação do modelo de regressão logística ordenada.

3.3.5.1 Modelo Logístico Ordenado

O Modelo Logístico Ordenado faz parte dos modelos multinomiais, em que a variável dependente é tratada como um reflexo das categorias ordenadas. Ou seja, esse tipo de modelo,

utiliza como hipótese que a variável dependente tem mais de duas categorias de natureza ordinal. Tem-se N alternativas, em que a variável dependente Y assume o valor i quando a i -ésima alternativa é escolhida. No caso do Logit Ordenado, existe uma ordenação natural quanto a essas categorias.

A variável dependente do presente trabalho é uma variável discreta ordinal que indica casos de inexistência de mobilidade (assume valor 0), baixa mobilidade (assume valor 1) e alta mobilidade (assume valor 2). Em função desta característica da variável dependente, o modelo logístico ordenado foi considerado o mais adequado para que sejam atingidos os objetivos da pesquisa.

O modelo assume a forma:

$$Y_i^* = \beta' X_i + \varepsilon_i \quad i = 1, \dots, N \quad (1)$$

$$Y_i = 0, \text{ se } Y_i^* \leq \alpha_1 \text{ (Mãe e/ou Pai do estudante possui ensino superior completo)} \quad (1.1)$$

$$Y_i = 1, \text{ se } \alpha_1 < Y_i^* \leq \alpha_2 \text{ (Mãe e/ou Pai completou o ensino médio)} \quad (1.2)$$

$$Y_i = 2, \text{ se } Y_i^* > \alpha_2 \text{ (Mãe e/ou Pai tem no máximo ensino fundamental completo)} \quad (1.3)$$

Nesse artigo, Y_i^* é construído considerando que o estudante, apesar ainda não ter terminado o curso, concluíra o ensino superior; Y_i são os três níveis de mobilidade, sendo que zero representa a não mobilidade, isto é, quando a mãe ou o pai do estudante possuem ensino superior e dois, o nível mais alto de mobilidade intergeracional de educação, quando o estudante universitário é filho de pais que concluíram no máximo o ensino fundamental; X_i é um vetor de variáveis explicativas que, além de controlar por características pessoais, mensura fatores relacionados a motivação e aos capitais social, cultural e financeiro conforme apresentado na Tabela 7.

A estimação pode ser realizada por meio do método de Máxima Verossimilhança. Além dos resultados do modelo Logit Ordenado, torna-se necessário estimar os efeitos marginais, dado que os coeficientes do modelo Logit, revelam apenas a direção do efeito e não a sua magnitude. Formalmente, os efeitos marginais podem ser expressos da seguinte forma:

$$E_i = \Lambda(X_i \beta_i) (1 - \Lambda(X_i \beta_i)) \quad (2)$$

$$\frac{\partial E_i}{\partial X_i} = \Lambda(1 - \Lambda) \beta_i \quad (3)$$

O efeito marginal corresponde a estimação da probabilidade de ocorrência de cada categoria relacionada ao nível de mobilidade intergeracional, sendo estas a imobilidade, baixa mobilidade e alta mobilidade.

Por fim, realiza-se o teste de Brant, o qual avalia se os desvios observados em um modelo de regressão logística ordenada são maiores do que o que poderia atribuído apenas ao acaso. Para tanto, ele verifica os coeficientes de cada variável explicativa entre todas as categorias da variável independente, de forma similar a um modelo binário para cada uma das variáveis.

3.4 Análise dos resultados

3.4.1 Análise Fatorial Exploratória

Com o intuito de validar a escala de Motivação para Aprendizagem no caso da amostra estudada e identificar possíveis fatores, através do agrupamento de questões, foi realizada a análise fatorial exploratória por análise de componentes principais, através da técnica de rotação dos eixos denominada varimax normalizado. Na Tabela 19 são apresentados os resultados dos fatores, das cargas fatoriais e o percentual acumulado da variância explicada, bem como os resultados dos testes de ajuste dos dados e confiabilidade dos fatores.

Tabela 19 - Resultado da análise fatorial da escala de motivação para aprendizagem

| Descrição | Carga Fatorial | Percentual Acumulado da Variância Explicada | Esfericidade de Barlett (Sig.) | KMO | Alpha de Cronbach |
|--|----------------|---|--------------------------------|-------|-------------------|
| Fator 1- Motivação Intrínseca | | | | | |
| 12. Ia à escola porque eu gostava de ir. | 0,817 | | | | |
| 14. Não tinha vontade de ir à escola. (Variável invertida) | 0,593 | | | | |
| 15. Ia porque ficava feliz quando estava na escola. | 0,908 | 0,325 | 0,000 | 0,809 | 0,877 |
| 16. Ia à escola porque me sentia bem lá. | 0,888 | | | | |
| 19. Ia à escola porque gostava de estudar e aprender. | 0,592 | | | | |
| Fator 2- Motivação Extrínseca- Regulação Externa | | | | | |

| | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| 3. Ia estudar porque meus pais queriam que eu fosse. | 0,777 | | | | |
| 4. Ia estudar porque meus pais me obrigavam. | 0,745 | | | | |
| 5. Se eu não fosse estudar meus pais podiam ficar magoados. | 0,756 | 0,526 | 0,000 | 0,782 | 0,832 |
| 9. Ia a escola porque meus pais ficavam satisfeitos. | 0,717 | | | | |
| 18. Ia à escola porque senão meus pais ficavam decepcionados comigo. | 0,727 | | | | |
| Fator 3- Motivação Extrínseca- Regulação Identificação | | | | | |
| 1. Ia a escola porque achava importante para o meu futuro. | 0,724 | | | | |
| 7. Ia a escola para ser alguém na vida. | 0,769 | 0,610 | 0,000 | 0,734 | 0,767 |
| 10. Ia à escola porque é lá que se aprende. | 0,684 | | | | |
| 13. Ia à escola para aprender. | 0,710 | | | | |
| Fator 4- Motivação Extrínseca- Regulação Introjogada | | | | | |
| 11. Ia à escola para não receber faltas. | 0,848 | | | | |
| 17. Ia à escola para não ser reprovado. | 0,849 | 0,674 | 0,000 | 0,500 | 0,711 |

Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro fator, formado por 5 questões, faz referência ao fato dos estudantes se sentirem bem e feliz na escola e gostaram de estudar e aprender, o que remete as características mais internas de motivação, em acordo com a motivação intrínseca. Dessa forma, o fator é designado como “Motivação Intrínseca”. O segundo fator, nomeado “Motivação Extrínseca-Regulação Externa”, é composto por 5 questões, relacionadas ao fato de que a motivação do estudante ocorre em função de obediência, medo de decepcionar, e a forma menos autônoma de motivação de acordo com a taxonomia de motivação humana de Ryan & Deci (1985; 2000).

O terceiro fator identificado trata da motivação extrínseca- regulada pela identificação, situação em que o estudante vai à escola, estuda, aprende, em função de que ele sabe a importância do aprender para o seu futuro profissional e conseqüentemente financeiro. Por conseguinte, este fator é intitulado “Motivação Extrínseca- Regulação Identificação” e possui 4 questões. O quarto fator, e último fator, denominado “Motivação Extrínseca- Regulação Introjogada”, é formado por 2 questões referentes ao fato de o aluno ir à escola para não receber faltas e não ser reprovado. A principal diferença desse fator para o segundo, Motivação Extrínseca- Regulação Externa, é que não tem nessas afirmações a questão do agente externo, indicando um pouco mais de autonomia, ou seja, ele mesmo sabe das conseqüências caso não vá a escola.

No entanto, apesar da análise fatorial exploratória indicar 4 fatores, ao testarmos a confiabilidade das escalas, através do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e *Alfa de Cronbach*, identificou-se que um dos quatro fatores não apresenta valor satisfatório, ou seja, valor superior a 0,5 para o teste de KMO (HAIR et al., 2009). Por esse motivo, foram considerados para análise apenas os três primeiros fatores, os quais apresentaram níveis adequados de confiabilidade.

3.4.2 Estimação do modelo de regressão logística ordenada

Na Tabela 20 são apresentados os resultados da estimação do modelo que permite identificar se a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, nas suas diferentes regulações, são determinantes na mobilidade intergeracional de educação em relação aos pais.

Tabela 20 - Resultado da estimação do modelo

| Variáveis | Coefficientes |
|--|----------------------|
| Motivação Intrínseca | 0.277*** (0.079) |
| Motivação Extrínseca- Regulação Externa | -0.119 (0.077) |
| Motivação Extrínseca- Identificação | 0.314*** (0.083) |
| Capital Cultural | -0.591*** (0.091) |
| Capital Social | -0.392 (0.355) |
| Capital Financeiro | -2.855*** (0.263) |
| Sexo_masculino | 0.138 (0.164) |
| Instituição Pública | 0.466*** (0.154) |
| Cutoff's | |
| /cut1 | -2.287*** (0.429) |
| /cut2 | 0.197 (0.413) |
| N= 798 LR chi2 = 282,90 Prob > chi2 = 0,0000 Pseudo R ² = 0,1888 | |

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: Os números entre parênteses são erros-padrão.

*** Significativo ao nível de 1%.

É possível afirmar através dos resultados do modelo logit ordenado, que o fator “Motivação Intrínseca” e o fator “Motivação Extrínseca- Regulação Identificação” apresentam impacto significativo nos níveis de mobilidade intergeracional de educação em relação aos pais. As variáveis referentes ao capital cultural, capital financeiro e a categoria da instituição (se pública ou privada) também foram significativas no modelo.

Os resultados demonstram que estudantes com maior motivação intrínseca e motivação extrínseca- regulada pela identificação têm mais chances de apresentar maior nível de mobilidade em relação aos pais. Por outro lado, aqueles que têm maior capital cultural e capital financeiro tem menos chances de serem casos de maior mobilidade. Os estudantes que estão fazendo o curso superior nas universidades públicas (em comparação aos que fazem nas privadas) tem mais chances de maior nível de mobilidade.

Este resultado, reforça o que tem se evidenciado em estudos qualitativos como o de Brum (2014) em que foram entrevistados estudantes da Universidade de São Paulo, cujos pais têm baixa escolaridade. O autor destaca que alguns deles citam o fato de estar na universidade, como a realização de um objetivo pessoal, que eles se sentem felizes e orgulhosos por tal conquista. Além disso eles afirmam que a iniciativa de buscar alternativas para ingressarem no ensino superior partiu deles mesmos. Neste mesmo estudo também foi apresentada uma outra fala que o(a) estudante citava que os pais ajudaram, mas que conseguir chegar à universidade foi resultado da própria insistência e de querer muito, desde a infância entrar em uma universidade. Essas características remetem a motivação intrínseca, aquele em que o estudante tem maior autonomia e sente prazer no que está fazendo.

Na pesquisa de Brum (2014) também é possível identificar, através das transcrições das falas dos respondentes, aspectos da motivação extrínseca- regulação identificação, em que o estudante ao ver as dificuldades passadas pela família, se sentia estimulado a buscar uma escolaridade maior que a dos pais para ter uma boa remuneração no futuro.

Nos comentários escritos pelos respondentes do questionário desta tese, também é possível identificar aspectos da motivação extrínseca- regulação identificação e motivação intrínseca, conforme mostrado no Quadro 3.

Quadro 3 - Comentários escritos na única questão aberta do questionário que remetem a motivação extrínseca- regulação identificação e motivação intrínseca

| | |
|----|--|
| a) | “O que me estimulou foi <u>o mercado de trabalho que está cada vez mais competitivo, exigindo mais qualificação</u> que na época dos meus pais.” |
| b) | “Meu estímulo a estudar, além de gostar muito , é querer ter ensino superior para dar uma vida melhor para a minha mãe... <u>Sei que a educação pode nos levar longe...</u> ” |
| c) | “Sempre fui criado para tomar escolhas próprias. Portanto a escolha foi totalmente minha, como <u>decisão de um investimento pessoal.</u> ” |
| d) | “Acredito que minha criação me levou a objetivos de cursar um ensino superior, pois <u>sempre tive a visão de que era o mínimo que deveria fazer para conseguir levar uma vida agradável futuramente.</u> ” |
| e) | “Sou um dos primeiros a ter formação em curso superior na minha família. Por que conforme o tempo passa, <u>o mercado de trabalho exige mais...</u> ” |
| f) | “Minha mãe é a minha maior motivadora, e é por ela que eu sigo firme nos meus estudos, pois <u>quero dar uma vida melhor a ela.</u> ” |
| g) | “Sempre fui incentivado a estudar pela minha família, por muitos terem tido vidas difíceis, passando dificuldades financeiras e nem sempre tendo acesso ou incentivo ao estudo. Por isso, <u>sempre entendi que precisava estudar para ter uma vida de qualidade.</u> ” |
| h) | “Sim, em relação a família do meu pai, sou a primeira pessoa a me formar. <u>Sempre desejei um futuro melhor, por este motivo corri atrás dos meus objetivos.</u> ” |
| i) | “Desde o início da minha vida dentro de um ambiente acadêmico, meus pais me incentivaram a estudar e tirar boas notas. Penso que foi por esse motivo que quando já era mais velha, tomei gosto pelos estudos e comecei a fazer questão em estudar para passar em uma universidade pública. ” |
| j) | “Sempre fui incentivada a fazer curso superior, especialmente pelos pais e avó materna, e com foco na universidade pública, mas muito do que me impulsionou foi o fato de que <u>soube desde pequena que precisaria de estabilidade financeira para cuidar de meus pais.</u> Isso influenciou muito na minha escolha de curso também, e afeta minha permanência na universidade.” |
| k) | “... gostaria muito de ser exemplo em minha família, como alguém que acredita na importância do estudo e principalmente de qualidade, pois é algo que aprendi na vida, que <u>todo conhecimento adquirido ao longo dos meus 49 anos, que jamais alguém irá me tirar, ou menosprezar.</u> ” |
| l) | “Meus pais sempre me ajudaram e apoiaram em tudo e com isso faz eu <u>querer sempre ir para frente e dar orgulho para eles.</u> ” |
| m) | “Durante a minha infância houve alguns momentos de dificuldade financeira e desde aquela época meus pais me incentivaram a <u>valorizar os estudos de forma que eu não precisasse enfrentar tantos problemas.</u> Isso foi de grande influência, pois não foi apenas um incentivo de obrigação, mas que também me permitiu despertar todo o interesse que possuo em aprender. ” |
| n) | “Sempre acreditei que nossa situação pode ser melhorada através do nosso esforço, tanto através do estudo <u>quanto através da espiritualidade.</u> ” |
| o) | “Procurei cursar o ensino superior por influência da minha mãe, por <u>achar que ia me fazer bem e com o intuito de poder dar uma vida melhor para minha filha,</u> aproveitando a oportunidade oferecida pelos meus pais.” |
| p) | “Durante toda a minha vida fui incentivada a estudar, entender a importância dos estudos e por que de estar fazendo aquilo. Acabou que depois de um tempo passei a ir e a fazer por conta própria sem que meus pais tivessem que me cobrar por isso. Até hoje, eles me cobram, mas de uma maneira saudável. To muito feliz com a minha universidade (eles sempre me incentivaram a estudar na UFRGS) e muito feliz com o meu curso (escolhi sozinha, sem pressão nenhuma dos meus familiares e no meu tempo). ” |

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Trechos sublinhados se referem a motivação extrínseca- regulação identificação, e trechos em negrito, à motivação intrínseca.

Salienta-se que, os resultados obtidos por meio de um modelo do tipo logit ordenado permitem identificar os sinais e significância dos coeficientes, mas não fornecem o quanto cada variável aumenta ou diminui a probabilidade de imobilidade, baixa e alta mobilidade. Desse modo, as principais análises serão realizadas com base nos efeitos marginais (apresentados na Tabela 21) de cada variável explicativa que se mostrou significativa.

Tabela 21- Efeitos marginais para o modelo de probabilidade ordenado calculado na média

| Variáveis | Baixa Mobilidade | Alta Mobilidade |
|---|------------------------|------------------------|
| Motivação Intrínseca | 0,0318*** (0,0089) | 0,0202*** (0,0059) |
| Motivação Extrínseca- Regulação Identificação | 0,0360*** (0,0093) | 0,0229*** (0,0062) |
| Capital Cultural | -0,0677*** (0,0096) | -0,0431*** (0,0072) |
| Capital Financeiro | -0,3273*** (0,0343) | -0,2081*** (0,0182) |
| Instituição Pública | 0,0534*** (0,0172) | 0,0340*** (0,0115) |

Fonte: Dados da pesquisa. **Notas:** Os números entre parênteses são erros-padrão. *** Significativo ao nível de 1%.

Os resultados justificam a aplicação desse tipo de modelo, quando se estimam as probabilidades para cada uma das classes da variável dependente, condicionados ao comportamento das variáveis explicativas. No entanto, isso só é viável se o modelo logístico ordenado estimado respeitar a hipótese do paralelismo. O teste de Brant, na Tabela 22, mostra que o modelo estimado não viola essa hipótese – o que pode ser constatado pela insignificância do teste na linha Total.

Tabela 22 - Teste de paralelismo de Brant*

| | Chi2 | p>Chi2 | GL |
|---|------|--------|----|
| Total | 7,15 | 0,521 | 8 |
| Motivação Intrínseca | 0,60 | 0,404 | 1 |
| Motivação Extrínseca- Regulação Identificação | 1,90 | 0,168 | 1 |
| Capital Cultural | 0,05 | 0,831 | 1 |
| Capital Financeiro | 0,65 | 0,419 | 1 |
| Sexo | 3,24 | 0,072 | 1 |
| Instituição Pública | 0,04 | 0,850 | 1 |

Fonte: Dados da pesquisa.

* Resultados significativos indicam violação da hipótese do paralelismo

Através das estimativas dos efeitos marginais, verifica-se que a Motivação Extrínseca-Regulação Identificação aumenta em maior percentual a probabilidade do estudante ser um caso de mobilidade intergeracional do que a Motivação Intrínseca. Esta evidencia soma-se aquelas já identificadas por Ryan e Deci (2020) e Lepper et al. (2005), que ao longo da carreira escolar a motivação intrínseca vai diminuindo e a motivação extrínseca aumenta, pois vai ficando cada vez mais claro a importância do estudo para as realizações profissionais e para o alcance de melhores remunerações, em um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Além disso,

apesar de apresentar um efeito marginal menor, a Motivação Intrínseca também foi significativa no modelo e apresenta relação positiva com a baixa e alta mobilidade, ratificando as evidências encontradas nos estudos de Rufini et al. (2011) e Santos et al. (2011).

Analisando de forma mais literal, é possível afirmar que o aumento de um desvio padrão na Motivação Intrínseca, em relação à média, aumenta 3,18% a probabilidade de ser um caso de baixa mobilidade e aumenta em 2,02% a probabilidade de ser um caso de alta mobilidade, mantidas as demais variáveis em seus valores médios.

Um aumento de um desvio padrão na Motivação Extrínseca- Identificação, em relação à média, aumenta 3,60% a probabilidade de ser um caso de baixa mobilidade e aumenta 2,29% a probabilidade de ser um caso de alta mobilidade, mantidas as demais variáveis em seus valores médios.

A partir da análise das probabilidades, verifica-se que ambas, a Motivação Intrínseca e a Motivação Extrínseca têm um efeito positivo e de maior magnitude na baixa mobilidade. Uma explicação para este resultado, é que os estudantes cujos pai e/ou a mãe tem ensino médio, tende a ter maior capital social, cultural e financeiro e consegue ter uma visão mais nítida de como os altos níveis de escolaridade podem refletir nas suas realizações e seu bem-estar futuro.

O efeito significativo da Motivação Intrínseca e da Motivação Extrínseca- Regulação Externa reafirmam o que foi colocado por Ryan & Deci (2020) e Martinelli e Sisto (2011), que a conduta de um estudante é motivada conjuntamente por motivos intrínsecos e formas mais internalizadas e autônomas de motivação extrínseca, como a regulada pela identificação. Apesar de serem inseridas como variáveis de controle, cabe destacar o efeito negativo dos capitais cultural e financeiro na probabilidade do estudante ser um caso de mobilidade intergeracional em relação aos pais.

Um aumento de um desvio padrão no Capital Cultural, em relação à média, diminui 6,77% a probabilidade de ser um caso de baixa mobilidade e diminui em 4,31% a probabilidade de ser um caso de alta mobilidade, mantidas as demais variáveis em seus valores médios.

Um aumento de um desvio padrão no Capital Financeiro, em relação à média, diminui 32,73% a probabilidade de ser um caso de baixa mobilidade e diminui em 20,81% a probabilidade de ser um caso de alta mobilidade, mantidas as demais variáveis em seus valores médios.

Ainda em relação às variáveis de controle, é possível identificar que os estudantes de universidades públicas, em relação aos que estudam em universidade privada, tem 5,34% a mais de probabilidade de ser um caso de baixa mobilidade e 3,40% a mais de probabilidade de ser um caso de alta mobilidade, mantidas as demais variáveis em seus valores médios.

3.5 Considerações Finais

Em um cenário fortemente marcado pela desigualdade, identificar características que estejam associadas a mobilidade intergeracional de educação ascendente, pode transformar o futuro das famílias e do desenvolvimento econômico brasileiro. Estudos qualitativos têm mostrado características importantes de indivíduos, filhos de pais com baixa escolaridade, que podem ter contribuído para o ingresso na universidade. Assim, a partir das evidências destes estudos surgiu o questionamento que deu origem a este artigo: a motivação para aprendizagem tem efeito estatisticamente significativo na mobilidade intergeracional de educação de estudantes universitários?

Através da aplicação de questionários, considerando uma amostra adequada estatisticamente, que representa os estudantes das universidades situadas em Porto Alegre (RS), foi possível encontrar evidência científica, em termos quantitativos, para esta pergunta. A resposta é sim, indivíduos com mais motivação extrínseca- regulação identificação e mais motivação intrínseca tem uma maior probabilidade de serem casos de mobilidade intergeracional de educação ascendente em relação aos pais. No entanto, a probabilidade é maior nos casos de baixa mobilidade, ou seja, quando o pai e/ou a mãe completaram o ensino médio.

Os resultados encontrados neste estudo podem ser considerados por formuladores de políticas públicas que visem a mobilidade intergeracional de educação e diminuição da desigualdade. Pois a motivação das crianças e adolescentes pode ser estimulada, formas de aumentar a motivação podem ser pensadas, sejam estas extrínsecas e até mesmo as intrínsecas. Um ambiente escolar de qualidade, atividades que mostrem o potencial e a capacidade de cada aluno, informações sobre as oportunidades de acesso e permanência no ensino superior para indivíduos de baixa renda, podem torná-los mais motivados e mais felizes em relação às conquistas educacionais.

Por fim, como ressalvas em relação aos resultados encontrados, atenta-se para a generalização dos achados deste estudo. Primeiramente, porque os estudantes que participaram desta pesquisa são discentes de instituições reconhecidas legalmente como universidades, situadas na capital de um estado, de alta qualidade, cujos processos de seleção são mais concorridos e no caso das instituições privadas, são cobradas mensalidades de valor elevado. Além disso, a amostra usada neste estudo pode não representar outras populações de estudantes universitários em outras cidades ou regiões do país.

REFERÊNCIAS

- BOL, Thijs; KALMIJN, Matthijs. Grandparents' resources and grandchildren's schooling: Does grandparental involvement moderate the grandparent effect? **Social science research**, v. 55, p. 155-170, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (Comp.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. Espacio social y poder simbólico. **Revista de occidente**, n. 81, p. 97-119, 1988.
- BROCCO, Ana Karina. “Aqui em casa a educação é muito bem-vinda”: significado do ensino superior para universitários bolsistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, p. 94-109, 2017.
- BRUM, Alan da Rocha. A Trajetória escolar de filhos de famílias com baixa escolaridade. 2014. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.
- CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo social**, v. 31, p. 195-233, 2019.
- CHEN, Naiwei; CHEN, Ho-Chyuan; LIN, Shih-Yu. Effect of education–occupation mismatch on happiness. **International Journal of Social Economics**, v. 47, n. 1, p. 86-110, 2019.
- CHEEMA, Ahmed Raza. Determinants of education achievements in Pakistan. **Pakistan Business Review**, v. 20, n. 2, p. 477-492, 2019.
- COLEMAN, James S. Social capital in the creation of human capital. **American journal of sociology**, v. 94, p. S95-S120, 1988.
- CYRENNE, Philippe; GRANT, Hugh. University decision making and prestige: An empirical study. **Economics of Education Review**, v. 28, n. 2, p. 237-248, 2009.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. In: **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Springer, Boston, MA, 1985. p. 11-40.
- DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, p. 212-229, 2017.
- EVANS, Rebecca et al. First in College: A Qualitative Exploration of Experiences of First-Generation Students. **Inquiry**, v. 23, n. 1, p. n1, 2020.
- FAIRLEY-PITTMAN, Shannon Joseph. **Understanding the Motivation Behind the Success of First Generation College Students**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Graduate School of Education, Northeastern University, Boston, Massachusetts, 2020. Disponível em: <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:m045xp243/fulltext.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

FIGUEIREDO, Alice Cristina. Limites para afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253-264.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

HASENBALG, C. A distribuição de recursos familiares. In: HASENBALG, C.; SILVA, N.V. **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 55-84.

HENNEMANN, Ana Lúcia. Motivação como ferramenta de aprendizagem. 2015. Disponível em: < <https://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2015/10/motivacao-como-ferramenta-de.html> >. Acesso em: 12 fev 2021.

JAEGER, Mads Meier; MØLLEGAARD, Stine. Cultural capital, teacher bias, and educational success: New evidence from monozygotic twins. **Social science research**, v. 65, p. 130-144, 2017.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CARMO, Carlos Roberto Souza. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013.

LEPPER, Mark R.; CORPUS, Jennifer Henderlong; IYENGAR, Sheena S. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. **Journal of educational psychology**, v. 97, n. 2, p. 184, 2005.

LONGO, Flávia Vitor; VIEIRA, Joice Melo. Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 141, p. 1051-1071, 2017.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010.

MARTIN, Julie P. et al. Understanding first-generation undergraduate engineering students' entry and persistence through social capital theory. **International Journal of STEM Education**, v. 7, n. 1, p. 1-22, 2020.

MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. Escala para avaliação da motivação escolar infantojuvenil (EAME-IJ). **São Paulo: Casa do Psicólogo**, v. 79, 2011.

MØLLEGAARD, Stine; JÆGER, Mads Meier. The effect of grandparents' economic, cultural, and social capital on grandchildren's educational success. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 42, p. 11-19, 2015.

OECD. **A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <<https://www.oecd.org/social/soc/Social-mobility-2018-Overview-MainFindings.pdf>>. Acesso em 3 de jun. 2019.

OECD. **Education at a Glance**. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en>. Acesso em 25 de mar. 2021.

PIRES, André; ROMÃO, Paulo Cesar Ricci; VAROLLO, Victor Marques. O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos: a importância do “eu me viro”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

PORTO, Rebeca Cruz; GONÇALVES, Marina Pereira. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 515-522, 2017.

PRUDENCIO, L. E. C. M., DA SILVA, N. K. S., FERNANDES, S. C. S., & BITTENCOURT, I. I. A utilização da Teoria da Autodeterminação no Brasil: um mapeamento sistemático da literatura. **Psicologia Revista**, v. 29, n. 2, p. 422-447, 2020.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, p. 101860, 2020.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. Guilford Publications, 2017.

RYAN, R. M., RYAN, W. S., DI DOMENICO, S. I., & DECI, E. L. The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory and basic psychological needs. *In*: R. M. Ryan (Ed.). **The Oxford handbook of human motivation** (pp. 89–110). (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press, 2019.

RUFINI, Sueli Edi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-usf**, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2011.

SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira; DE OLIVEIRA, Katya Luciane; RUFINI, Sueli Édi. Medida de motivação para aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. **Avaliação Psicológica**, v. 13, n. 2, p. 297-305, 2014.

SCHERRER, Vsevolod; PRECKEL, Franzis. Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. **Review of Educational Research**, v. 89, n. 2, p. 211-258, 2019.

APÊNDICE D

População e amostra de estudantes de universidades situadas em Porto Alegre por área de conhecimento e universidade.

| Grandes áreas do conhecimento | Número de alunos por universidade | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------------|-------|----------|-------|-------|----------------|-------|----------|-------|-------|
| | População | | | | | Amostra mínima | | | | |
| | UFCSPA | PUCRS | UNISINOS | UERGS | UFRGS | UFCSPA | PUCRS | UNISINOS | UERGS | UFRGS |
| Educação | - | 917 | - | 1326 | 3264 | - | 5 | - | 7 | 18 |
| Artes e humanidades | - | 705 | 368 | - | 1637 | - | 4 | 2 | - | 9 |
| Ciências sociais, jornalismo e informação | 956 | 1526 | 655 | - | 3624 | 5 | 8 | 4 | - | 20 |
| Negócios, administração e direito | 386 | 3365 | 831 | 4381 | 5220 | 2 | 18 | 5 | 24 | 28 |
| Ciências naturais, matemática e estatística | 620 | 333 | - | - | 1443 | 3 | 2 | - | - | 8 |
| Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação | 218 | 640 | 263 | - | 1115 | 1 | 3 | 1 | - | 6 |
| Engenharia, produção e construção | 208 | 1674 | 593 | 2720 | 4337 | 1 | 9 | 3 | 15 | 24 |
| Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária | - | - | - | - | 1690 | - | - | - | - | 9 |
| Saúde e bem-estar | 6865 | 4383 | 433 | - | 12654 | 37 | 24 | 2 | - | 69 |
| Serviços | 391 | 313 | 127 | - | - | 2 | 2 | 1 | - | - |
| Total por universidade | 9644 | 13856 | 3270 | 8427 | 34984 | 53 | 76 | 18 | 46 | 191 |
| Total | 70181 | | | | | 383 | | | | |

Fonte: Elaborada pela autora com base nos microdados do Censo do Ensino Superior do ano de 2017.

APÊNDICE E

Percentuais de resposta em cada ponto da escala likert, para cada variável da escala de motivação para aprendizagem

| Variáveis | Percentuais | | | | |
|---|---------------------|-------|-------|-------|---------------------------|
| | Nada Verdadeiro (1) | (2) | (3) | (4) | Totalmente verdadeiro (5) |
| 1. Ia a escola porque achava importante para o meu futuro. | 2,06 | 2,84 | 11,86 | 16,96 | 66,27 |
| 2. Tinha preguiça de ir à escola. | 22,42 | 24,19 | 24,09 | 14,26 | 15,04 |
| 3. Ia estudar porque meus pais queriam que eu fosse. | 20,75 | 16,03 | 18,88 | 16,42 | 27,93 |
| 4. Ia estudar porque meus pais me obrigavam. | 49,26 | 15,51 | 11,78 | 8,34 | 15,11 |
| 5. Se eu não fosse estudar meus pais podiam ficar magoados. | 26,63 | 12,03 | 13,12 | 14,79 | 33,43 |
| 6. Ia estudar para não ficar em casa. | 62,67 | 12,48 | 9,33 | 6,88 | 8,64 |
| 7. Ia a escola para ser alguém na vida. | 3,55 | 4,15 | 12,73 | 19,05 | 60,51 |

| | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| 8. Não sei por que eu ia à escola, eu não gostava. | 79,13 | 11,87 | 4,75 | 2,67 | 1,58 |
| 9. Ia a escola porque meus pais ficavam satisfeitos. | 17,72 | 13,39 | 20,67 | 19,78 | 28,44 |
| 10. Ia à escola porque é lá que se aprende. | 4,72 | 8,17 | 19,19 | 24,31 | 43,60 |
| 11. Ia à escola para não receber faltas. | 24,95 | 15,52 | 18,37 | 16,21 | 24,95 |
| 12. Ia à escola porque eu gostava de ir. | 5,50 | 8,55 | 22,79 | 28,29 | 34,87 |
| 13. Ia à escola para aprender. | 2,08 | 4,06 | 14,47 | 25,57 | 53,82 |
| 14. Não tinha vontade de ir à escola. | 43,55 | 28,87 | 14,98 | 6,80 | 5,81 |
| 15. Ia porque ficava feliz quando estava na escola. | 7,58 | 13,09 | 27,76 | 22,83 | 28,74 |
| 16. Ia à escola porque me sentia bem lá. | 7,00 | 13,12 | 25,94 | 23,37 | 30,57 |
| 17. Ia à escola para não ser reprovado. | 19,15 | 10,56 | 16,49 | 17,57 | 36,23 |
| 18. Ia à escola porque senão meus pais ficavam decepcionados comigo. | 25,91 | 15,11 | 16,39 | 16,78 | 25,81 |
| 19. Ia à escola porque gostava de estudar e aprender. | 3,33 | 5,87 | 21,04 | 25,73 | 44,03 |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Apêndice 1 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória das questões relacionadas ao Capital Cultural

| Descrição | Carga Fatorial | Esfericidade de Barlett (Sig.) | KMO | Alpha de Cronbach |
|--|----------------|--------------------------------|-------|-------------------|
| Fator 1- Capital Cultural | | | | |
| Quando você era criança, com qual frequência: | | | | |
| O levavam para qualquer tipo de museu, teatro, cinema ou performance musical? | 0,748 | 0,000 | 0,731 | 0,712 |
| 2. Você lia livros e revistas para diversão? (Não para dever de casa / trabalho escolar). | 0,643 | | | |
| 3. Alguém da sua família ou convívio conversava sobre política ou questões sociais com você? | 0,718 | | | |
| 4. Alguém da sua família ou convívio conversava sobre livros, filmes ou programas de televisão com você? | 0,829 | | | |

Fonte: Dados da pesquisa.

Apêndice 2 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória das questões relacionadas ao Capital Social

| Descrição | Carga Fatorial | Esfericidade de Barlett (Sig.) | KMO | Alpha de Cronbach |
|---|----------------|--------------------------------|-------|-------------------|
| Fator 1- Capital Social- Incentivo dos Pais | | | | |
| Quando você era criança, seus pais ou responsáveis: | | | | |
| 3. Incentivavam você a estudar? | 0,906 | 0,000 | 0,682 | 0,613 |
| 4. Incentivavam você a ler? | 0,849 | | | |

| | | | | |
|--|-------|------|-------|-------|
| 5. Incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas? | 0,823 | | | |
| 6. Conversavam com você sobre o que acontecia na escola? | 0,749 | | | |
| 7. O auxiliavam com as atividades da escola (ex. tema de casa, estudar para provas, etc.)? | 0,713 | | | |
| Fator 2- Capital Social- Conexões Sociais | | | | |
| Você teve ou tem conexões sociais ou contatos que poderiam: | | | | |
| 14. Ajudar a encontrar um trabalho. | 0,839 | 0,00 | 0,616 | 0,521 |
| 16. Ajudar se você quisesse trabalhar ou estudar fora do país. | 0,798 | | | |
| 18. Dar conselhos sobre a escolha educacional. | 0,701 | | | |

Fonte: Dados da pesquisa.

Apêndice 3 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória das questões relacionadas ao Capital Financeiro

| Descrição | Carga Fatorial | Esfericidade de Barlett (Sig.) | KMO | Alpha de Cronbach |
|---|----------------|--------------------------------|-------|-------------------|
| Fator 1- Capital Financeiro | | | | |
| Quando você tinha em torno de 15 anos, seus pais (ou responsáveis por sua criação) possuíam alguns destes bens: | | | | |
| Automóvel de passeio | 0,617 | 0,000 | 0,649 | 0,719 |
| Computador | 0,953 | | | |
| Acesso à internet | 0,966 | | | |
| Ar-condicionado | 0,804 | | | |
| Fator 2- Capital Financeiro | | | | |
| Quando você tinha em torno de 15 anos, seus pais (ou responsáveis por sua criação) possuíam alguns destes bens: | | | | |
| Casa própria | 0,812 | 0,000 | 0,587 | 0,483 |
| Uma segunda casa (casa de campo ou veraneio) | 0,797 | | | |
| Um terreno, sítio ou fazenda. | 0,807 | | | |

Fonte: Dados da pesquisa.

4 INTERGENERATIONAL PERSISTENCE OF EDUCATION: EVIDENCE ACROSS THREE GENERATIONS FOR BRAZIL

4.1 Introduction

“High mobility lessens the sting of being at the wrong end of inequality...” (MARE, 2011, p. 5). According to Mare (2011), understanding inequality needs to consider the role of intergenerational mobility in loosening or tightening the link between the socioeconomic positions of one generation and those of the next. When links do not exist or are less close, mobility rates are high, and inequalities are small. On the other hand, lower mobility rates amplify the costs and benefits of one’s socioeconomic position, and this is all the more real if reinforced by multigenerational effects.

Thus, economists and social scientists have long been interested in the persistence of outcomes across three generations or multigenerational mobility. They want to know if grandparents’ outcomes matter for grandchildren’s outcomes. In the last decade, studies on multigenerational mobility have been carried out for several countries. More specifically about multigenerational educational mobility, there are studies for the United States (KROEGER; THOMPSON, 2016; NEIDHÖFER; STOCKHAUSEN, 2018; DAW; GADDISB; MORSEA, 2020), United Kingdom (NEIDHÖFER; STOCKHAUSEN, 2018), Germany (NEIDHÖFER; STOCKHAUSEN, 2018; BRAUN; STUHLER, 2018), Swedish (LINDAHL et al., 2015), Chile (CELHAY; GALLEGOS, 2015), Turkey (AYDEMIR; YAZICI, 2019), African countries (RAZZU; WAMBILE, 2020), Australia (HANCOCK et al., 2018), Taiwan (CHIANG; PARK, 2015); Europe and Israel (DEINDL; TIEBEN, 2017), Finland (LEHTI; EROLA; TANSKANEN, 2019); México (ARENAS, 2017).

For Brazil we have not identified any study on multigenerational mobility of education. The studies regarding educational mobility in Brazil focus on just two consecutive generations, parents, and their child (MAHLMEISTER et al., 2019; RAMALHO; NETTO JÚNIOR, 2018; LONGO; VIEIRA, 2017; ANNEGUES; FIGUEIREDO, 2016; RIBEIRO et al., 2015; GONÇALVES; SILVEIRA NETO, 2013; NETTO JÚNIOR; RAMALHO; SILVA, 2013; NETTO JÚNIOR; FIGUEIREDO, 2009; FERREIRA; VELOSO, 2003).

Therefore, the main purpose of this paper is to analyze the multigenerational persistence of education for Brazil. Furthermore, we investigate whether the effect of grandparents' education on grandchildren's educational attainment differs by gender, and we distinguish between indirect and direct grandparental effects. In the indirect one, they affect their children's

success, which affects their children. In contrast, in the second one, they affect their grandchildren's status even when the middle generation's status attributes are held constant (BOL; KALMIJN, 2016).

To our knowledge, this is the first study testing the multigenerational persistence of education for Brazil. We found only one study on multigenerational income mobility in Brazil, written by Marchon (2014). We contribute to the current debate and extend the existing literature in four ways. First, we assemble a sample of approximately 1,126 men and 803 women born mostly between 1980 and 1989 with linked information on their parents' educational attainments and maternal or paternal grandparents, then use this data to estimate the level of educational persistence across two and three generations in Brazil.

The second contribution is that despite the mobility between two generations literature bringing forward relevant evidence of the short-term mobility, they may be producing intergenerational persistence estimates below an estimate based on three or more generations, as evidence in international literature. Thus, we can confirm or refute that educational inequality persists in the long-term, that is, in more than one generation of the same family in Brazil. Finally, we can verify whether the coefficients of intergenerational persistence of education found in this study are similar to those of other countries.

These contributions are important because high rates of intergenerational mobility indicate that there is inclusive growth, sustainable poverty reduction, and greater equity. On the other hand, if results show low mobility rates, reinforcements are needed to increase opportunities and access for individuals born at a disadvantage (WORLD BANK GROUP, 2017). In this sense, “the analysis of long-run intergenerational persistence of social status is crucial for a social planner who strives to level the *playing field*” (NEIDHÖFER; STOCKHAUSEN, 2018, p.2).

The database to carry out this study is the National Household Sample Survey, more precisely the complement of socio-occupational mobility, answered by a resident of 16 years old or more selected at random each household. The data set includes 2073 families where education data are available for at least one individual in each of three consecutive generations.

The paper proceeds as follows. Section 2 presents the empirical evidence about multigenerational mobility in the world. Section 3 describes the utilized data and the mensuration of the intergenerational and multigenerational mobility. Section 4 presents the estimations' results, Section 5 discusses mechanisms that may help explain our findings, and Section 6 concludes the paper.

4.2 The current state of the literature

The extent to which grandparents, directly and indirectly, influence the outcomes of their grandchildren has been a primary focus of the emerging multigenerational literature (HANCOCK et al., 2018). Anderson et al. (2018) made a systematic review of articles that investigate the question: are educational outcomes subject to a “grandparent effect”? They identified and extract findings of 69 analyses and fifty-eight percent of them report that grandparents’ socioeconomic characteristics are associated with grandchildren’s educational outcomes, independently of the characteristics of parents. Moreover, they observed that estimate multigenerational mobility differ in the methods of the analyze and to include several further substantively interesting questions, how potential mechanisms underlying a direct effect of grandparents, which contact-based and non-contact-based; inclusion of one or both parents; whether there is evidence for particular grandparents being especially important in the transmission of socioeconomic status; whether results are robust to different specifications within analyses, etc.

Among these studies identified in the systematic review’s Anderson et al. (2018), it is the analysis the multigenerational persistence for the United States (U.S.), the United Kingdom (U.K.), and Germany, research of Neidh€ofer & Stockhausen (2018). The U.K. showed the highest degree of intergenerational mobility, and Germany the lowest. In the regression analysis including both parents and grandparent’s education, the grandparental coefficient is positive and significant for Germany and the U.K. It was too revealed gender-specific pathways in the transmission of social status across two and three generations. In all three countries, the intergenerational persistence of maternal education on the education of the daughter is higher than the coefficient of paternal education on sons, while the coefficient of grandfathers on fathers is higher than the coefficient of grandmothers on mothers.

Razzu e Wambile (2020) provided estimates of three generation educational mobility for six African countries: Ethiopia, Gambia, Ghana, Liberia, Nigeria and Tanzania. They found higher levels of three generational mobility in Liberia, Ethiopia, Ghana and Gambia compared to Nigeria and Tanzania. Furthermore, they identified a positive and significant net effect of the grandparents’ educational status on the educational outcome of their grandchildren, over and above that of their parents. The influence of grandparents is smaller, approximately one-fifth that of parents. They also found that the association between grandparents and children’s educational outcomes is more pronounced for female than male children in all countries but

Nigeria. Razzu e Wambile (2020) too analyzed that the extent of the relationship positively depends on whether grandparents live in the same household with their grandchildren. There is a stronger effect if grandparents live with their grandchildren than if they do not, pointing to the importance of more direct and continuous interactions between the generations.

Using data from Sweden, Lindahl et al. (2015) found that grandparents' educational outcomes directly affect the grandchildren's outcomes. Moreover, differently from Razzu e Wambile (2020) findings, they evidenced that correlation between the first and third generations is almost the same for males and females in the third generation. Kroeger & Thompson (2016) estimated the intergenerational persistence of educational attainment across three generations of women in the US. They found that grandmother and granddaughter education have a statistically significantly correlation after conditioning on mother's education.

The first study to examine long-run educational mobility for a Latin American country was written for Celhay & Gallegos (2015). The results evidenced that grandsons benefit from both grandparents within the patrilineal lineage, while the maternal grandfather has the strongest influence for the matrilineal lineage. Meanwhile, the association between grandmother and granddaughters is significant for both lineages, but its magnitude is markedly higher within the patrilineal lineage. That is, women born to low-educated grandmothers and high-educated grandfathers have lower education than granddaughters born to higher educated grandmothers and lower educated grandfathers. Thus, having more educated same-sex ancestors matters more for women and suggests that gender-related social roles may be passed along generations within families.

Table 23 shows the regression coefficients of the studies cited in this section, which measure the multigenerational persistence of education in families for different countries. More specifically, the direct effect of grandparents' education on grandchildren's education is presented, keeping parents' education constant.

Table 23 - Educational Persistence coefficient of the studies cited in this section

| Study | Country and Data Source | Generations | Persistence coefficient * years of education | Persistence coefficient *Z-score |
|---------------------------|--|--------------------------------|--|----------------------------------|
| Kroeger & Thompson (2016) | US (National Longitudinal Survey of Youth-NLSY) | Grandmother-Mother- Daughter | | 0.127 |
| | | Grandmother-Mother- Son | | 0.119 |
| | | Grandmother-Father- Daughter | | 0.104 |
| | | Grandmother-Father- Son | | 0.103 |
| Neidhofer & | Germany (German Socio-Economic Panel-SOEP) | Grandparents- Parents-Children | 0.101 | 0.115 |
| | | Grandfather-Father- Son | 0.076 | 0.108 |
| | | Grandmother-Mother-Daughter | Not sig. | Not sig. |

| | | | | |
|--------------------------|--|--------------------------------|----------|----------|
| Stockhausen (2018) | USA (Panel Study of Income Dynamics- PSID) | Grandparents- Parents-Children | Not sig. | Not sig. |
| | | Grandfather-Father- Son | 0.039 | 0.056 |
| | | Grandmother-Mother-Daughter | 0.056 | 0.078 |
| | UK (British Household Panel Survey- BHPS) | Grandparents- Parents-Children | 0.047 | 0.056 |
| | | Grandfather-Father- Son | Not sig. | Not sig. |
| | | Grandmother-Mother-Daughter | Not sig. | Not sig. |
| Celhay & Gallegos (2015) | Chile (Longitudinal Social Protection Survey- LSPS) | Grandparents- Parents-Children | 0.120 | 0.113 |
| | | Grandfather-Father-Son | 0.09 | 0.106 |
| | | Grandmother-Father-Son | 0.077 | 0.076 |
| | | Grandfather-Father-Daughter | 0.085 | 0.101 |
| | | Grandmother-Father-Daughter | 0.159 | 0.158 |
| | | Grandfather-Mother-Son | 0.102 | 0.121 |
| | | Grandmother-Mother-Son | 0.105 | 0.104 |
| | | Grandmother-Mother-Daughter | Not sig. | Not sig. |
| Razzu & Wambile (2020) | Liberia, | Grandparents-parents-children | - | 0.169 |
| | | Grandparents- Parents-Daughter | - | 0.223 |
| | | Grandparents- Parents-Son | - | 0.091 |
| | Ethiopia, | Grandparents-parents-children | - | 0.156 |
| | | Grandparents- Parents-Daughter | - | 0.214 |
| | | Grandparents- Parents-Son | - | 0.093 |
| | Ghana | Grandparents-parents-children | - | 0.144 |
| | | Grandparents- Parents-Daughter | - | 0.183 |
| | | Grandparents- Parents-Son | - | 0.106 |
| | Gambia | Grandparents-parents-children | - | 0.125 |
| | | Grandparents- Parents-Daughter | - | 0.151 |
| | | Grandparents- Parents-Son | - | 0.083 |
| | Nigeria | Grandparents-parents-children | - | 0.090 |
| | | Grandparents- Parents-Daughter | - | Not sig. |
| | | Grandparents- Parents-Son | - | 0.100 |
| Tanzania | Grandparents-parents-children | - | 0.089 | |
| | Grandparents- Parents-Daughter | - | 0.107 | |
| | Grandparents- Parents-Son | - | 0.057 | |
| Lindahl et al. (2015) | Swedish | Grandparents-parents-children | 0.180 | 0.110 |

Note: This is not a complete list of studies focusing on grandparent effects, but these are studies more recent and with more citations.

In Table 23, we present an overview of the multigenerational persistence of education in countries with different development levels. Initially, it stands out that the vast majority of links presented show that grandparents' educational status is directly and positively associated with that of grandchildren. Considering the gender of generations, the countries with more substantial educational persistence are Liberia, Ethiopia, Ghana, Gambia and Chile. On the other hand, the United Kingdom, Tanzania and Nigeria have the lower coefficients. Consider the gender, in the study of Razzu & Wambile (2020), the degree of grandparents' influence is higher for daughters than for sons except in Nigeria.

In Germany, the positive and significant effect on grandchildren due to grandparents, controlling for parents, seems to be mainly driven by grandfathers' influence on their grandsons. Neidhofer & Stockhausen (2018) explained the result by progressive changes in gender roles, as well as women's educational attainment and labor-market participation experienced in industrialized countries in recent decades that have led to a decrease in the association in observed outcomes between grandmothers and granddaughters. In the U.S., there is a significant positive effect of both grandfathers on grandsons and grandmothers on granddaughters if analyzed separately. These results indicated that there might be a direct, gender-specific grandparental effect on the educational attainment of grandchildren in the U.S.

In Chile, according to the study by Celhay & Gallegos (2015), girls of the most recent generation have their years of schooling more associated with those of grandmothers, whether they are maternal or paternal. On the other hand, boys' education is more associated with that of grandfathers, both maternal and paternal, but stronger with maternal ones.

Other studies in the field of educational results involving three generations also stand out in the literature. However, they do not have as main objective to estimate the coefficient of intergenerational persistence, but rather, if the level of education and/or grandparents' income is related to grandchildren. Bol e Kalmijn (2016) investigated the grandparent effect in the Netherlands. They find that educational attainment, occupational status, and cultural resources only indirectly affect the grandchild's educational attainment. Once it includes information on the middle generation's resources, the grandparent effects disappear. Moreover, was not evidenced a stronger effect when grandparents live close.

On the other hand, Zeng and Xie (2014) showed that in rural China, grandparents do exert a direct effect on their grandchildren. However, this effect is characterized by the interaction between grandparents' education and living arrangements. Deindl & Tieben (2017) affirm that different welfare state arrangements have an influence on the relevance of grandparental resources for children's educational outcomes. They observed that in Sweden, the Netherlands, Belgium, and Slovenia, neither the grandparents' education nor financial resources significantly contribute to children's educational outcomes. However, in Germany, Israel, and Denmark, both types of grandparental resources (educational and financial) have a significant estimated effect. In the Czech Republic and Luxembourg, only the grandparents' education seems relevant, whereas, in Italy, only financial resources are associated with children's educational attainment.

In the research of the Jæger (2012), using data from the Wisconsin Longitudinal Study, it was identified that the education of grandparents exerts a direct effect on their grandchildren's educational success. However, the effect is minimal and limited to children raised by the poorest parents. These different results are in line with what Mare (2011) argued, that the effect of grandparents on their grandchildren might vary between and within countries and depend on the historical and institutional context.

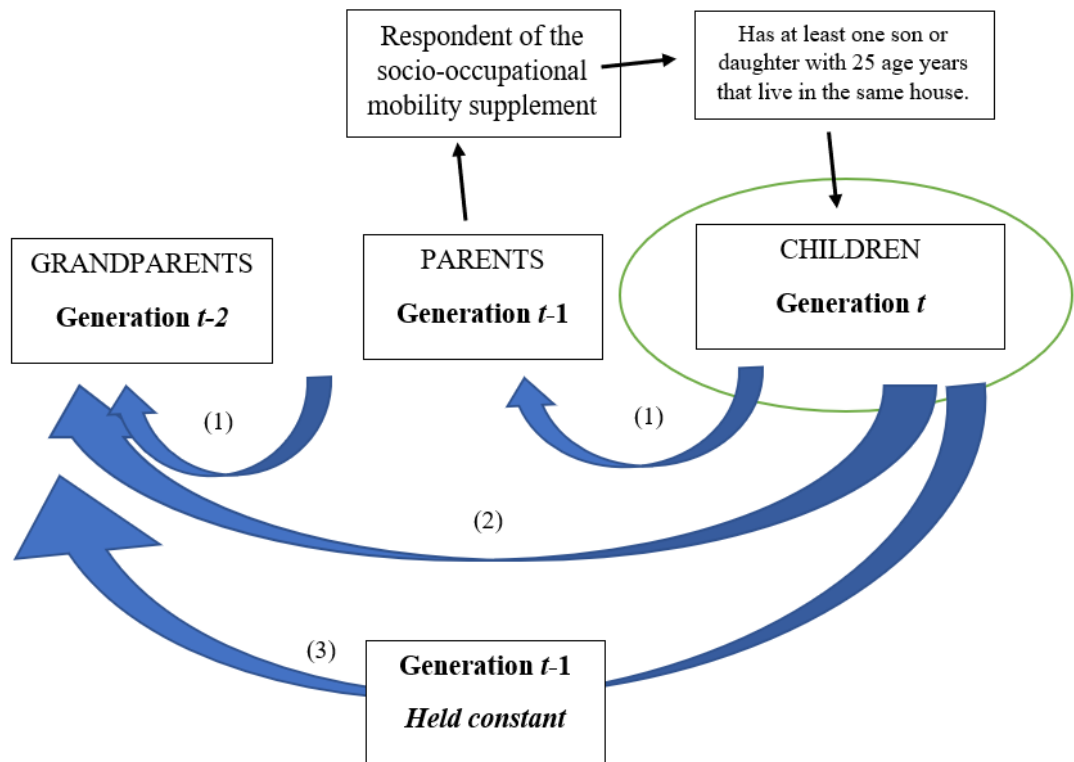
4.3 Method

4.3.1 Data

To achieve the purpose of this study, we use the data set of the 2014 National Household Sample Survey (PNAD), a nationwide population-based household survey that aims to obtain representative information on the Brazilian population concerning socio-demographic, educational, housing, work, and income characteristics. The 2014 edition included a Socio-Occupational Mobility Supplement, which has information on the educational attainment of all individuals living in the house and the parents of the supplement's respondent.

We included in the analysis families whose head of household ($t-1$) has a son or daughter of at least 25 years (t) of age living in the same residence. Furthermore, the head of household ($t-1$) needs to have answered the socio-occupational mobility supplement: which has information about the educational level of the household head's father and mother ($t-2$ generation). This information allows us to reconstruct the educational history of families over three consecutive generations, as shown in Figure 5.

Figure 5 - Scheme for measuring intergenerational and multigenerational mobility



Notes: (1) Intergenerational Mobility; (2) Multigenerational mobility- capture indirect effect of grandparents (generation $t-2$) in children (generations t) and (3) Multigenerational mobility- capture direct effect of grandparents (generation $t-2$) in children (generation t).

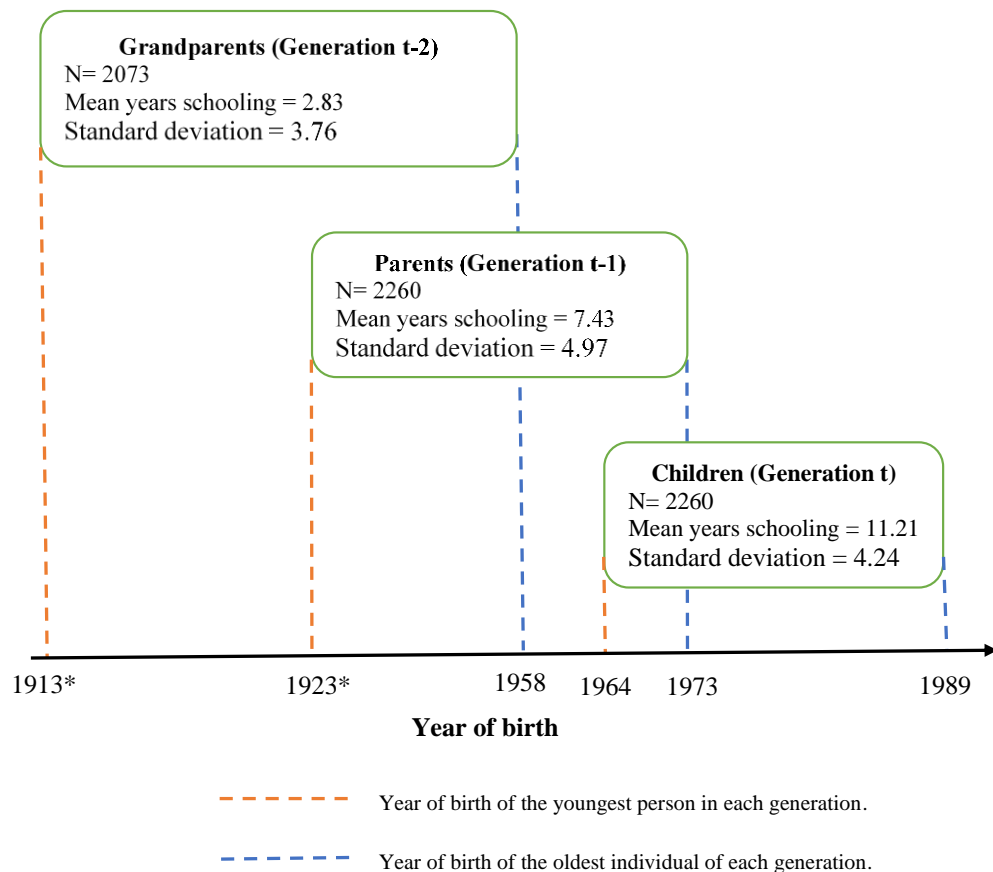
From the data referring to the years of education of at least one individual of each generation, it is possible to calculate the coefficient of intergenerational persistence of education between generations and to identify the association of years of education between parents and children and grandparents and grandchildren. It is essential to highlight that we restrict the analysis of years of education to individuals of the generation t who were at least 25 years of age in 2014, excluding those born after 1989. The age restriction helps us to avoid the problem that some individuals in the generation t may have still been in school at the time of the most recent data collection. Thus, we reduce bias due to uncompleted educational biographies.

As shown in Figure 5, using the arrows, we will estimate the intergenerational persistence of education between parents and grandparents (generation $t-1$ and generation $t-2$) and between children and parents (generation t and $t-1$). In the intergenerational persistence analysis between grandparents and grandchildren (generation $t-2$ and t), two equations will be estimated. One that captures the indirect effect of grandparents' schooling on grandchildren's schooling that occurs via parents and the other will analyze the direct effect of grandparents'

years of schooling on grandchildren's years of schooling, controlling parents' years of schooling.

Figure 2 reports descriptive statistics on the educational attainment of each generation, as well as the range of birth years for each generation. In the database used, there are the years of schooling of generations t and $t-1$, however, for generation $t-2$ there are schooling categories. In this case, to obtain the years of schooling in the $t-2$ generation we attribute values to the different categories of education for grandparents following the study by Mahlmeister et al. (2019) who estimated the intergenerational persistence between two generations for Brazil with the same database (PNAD, 2014). The attributed values to each grandparent's education category are in the Appendix F.

Figure 6 - Overview of the generations database



Source: Data set of the 2014 National Household Sample Survey

Note: *Approximate birth year

The horizontal axis shows the spread in birth year for three generations.

4.3.2 Measuring intergenerational and multigenerational persistence of education

The econometric model widely accepted to the measurement of intergenerational persistence of socioeconomic status is exposed in Equation 1:

$$y_{(it)} = \alpha + \beta \cdot y_{t-x} + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

where $y_{(it)}$ is an outcome indicator of the socioeconomic status of individual i belonging to generation t , and y_{t-x} of her ancestors' outcomes that date back x generations. The coefficient β describes how much of the outcome advantage or disadvantage is transmitted within families over x generations on average. Thus, it can be interpreted as the degree of intergenerational persistence between families over the course of time. From the result of equation 1 it is also possible to obtain measure $1 - \beta$, called the degree of intergenerational mobility (NEIDHÖFER; STOCKHAUSEN, 2018; MAHLMEISTER et al., 2019).

Since parents are in most families the stronger influential source for the formation of human capital, the association between parents' and children's outcomes is certainly of primary interest. However, although some studies in fact conclude that there is no departure from a first-order AR (1) process, common to estimates of social mobility between two generations, some other studies find that multigenerational links exist over and above the two generations (Solon, 2014, 2018).

Thus, while older studies mostly did not reject the hypothesis that the underlying process of intergenerational transmission of socioeconomic status is of a Markovian nature⁹—in other words, that the socioeconomic status of grandparents and older ancestors is totally mediated by the status of parents—recent studies reject this hypothesis and agree that the iterated extrapolation underestimates the long-run persistence of economic inequality. As Chan and Boliver (2013, p. 3) pointed out, “it is certainly possible that a two-generation, Markovian mobility process operates in some contexts but not in others.”

To test for a direct effect due to grandparents, a commonly adopted way to evaluate the statistical association between grandparents and grandchildren, abstracting from the mediating role of parents, is to estimate a regression which includes both the socioeconomic status of parents and grandparents:

$$y_{(it)} = \alpha + \beta_1 \cdot y_{t-1} + \beta_2 \cdot y_{t-2} + \varepsilon_{it} \quad (2)$$

⁹ In probability theory and statistics, the term Markov property refers to the memoryless property of a stochastic process. In other words, the probability of being in a specific state at a future time t only depends only on the state of the system right now (s) state and not at all about the states the system has had before (before s). It is named after the Russian mathematician Andrey Markov.

A positive significant coefficient of grandparents is often interpreted in the sense that an independent effect due to grandparents persists over and above the effect of parents. Going beyond, a common approach is to include additional variables to control for other socioeconomic characteristics of the parents. In this way, unobserved characteristics that might explain the underlying transmission of status are covered more properly and a positive significant grandparental coefficient is a closer indicator of a direct relationship. However, the grandparental coefficient could still be biased upward due to the omission of other characteristics.

Following this conceptual framework on measuring educational persistence across generations, we initially estimate the persistence between two generations. First, we include the two oldest generations, be these, generation $t-1$ and generation $t-2$ (Equation 3), after we follow to generation t and $t-1$ (Equation 4) and generation t and $t-2$ (Equation 5). Specifically, we estimate OLS regression models of the following form:

$$Education_{f(t-1)} = \alpha + \beta_1 Education_{f(t-2)} + \varepsilon_{fg} \quad (3)$$

$$Education_{f(t)} = \alpha + \beta_1 Education_{f(t-1)} + \varepsilon_{fg} \quad (4)$$

$$Education_{f(t)} = \alpha + \beta_1 Education_{f(t-2)} + \varepsilon_{fg} \quad (5)$$

Where *Education* refers to the completed years of education of the mentioned generation. For parent ($t-1$) and grandparent ($t-2$) we use the highest educational attainment within the family. The β coefficient measures the degree of intergenerational persistence of education and the measure $1 - \beta$ is called the degree of regression to the mean, or degree of mobility intergenerational education.

Subsequently, to measure multigenerational mobility, we estimate a modified version of the intergenerational mobility, which simultaneously includes the parents' years of schooling ($t-1$) and grandparents ($t-2$) as independent variables (Equation 6). Thus, we obtained the direct effect of the grandparent's education on the children's education, that is, the effect of the grandparents' education regardless of the parents' education.

$$Education_{f(t)} = \alpha + \beta_1 Education_{f(t-1)} + \beta_2 Education_{f(t-2)} + \varepsilon_{fg} \quad (6)$$

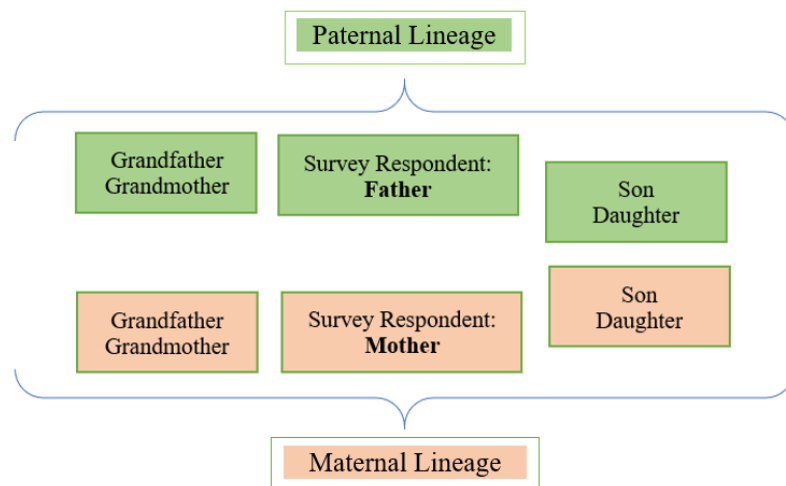
As a further robustness check, we also run the complete analysis using the Z-score of educational attainment instead of the completed years of education. This measure is widely used in the literature of educational persistence (NEIDHÖFER; STOCKHAUSEN, 2018; KROEGER; THOMPSON, 2016) and constitute comparable units across time periods. For to convert the years of education variable to a z- score we perform a linear transformation of the relevant outcome variables for grandparents, parents, and children (Equation 7).

$$z_{ijT} = \frac{y_{ijT} - \bar{y}_{jT}}{\sigma_{jT}} \quad (7)$$

Here, y_{jT} and σ_{jT} are the mean and standard deviation of completed years of education of all individuals from generation $T \in \{t, t - 1, t - 2\}$ in cohort j . The cohort refers to the year of birth of children. This measurement gives the relative standing (in standard deviations) of an individual, and his or her parents and grandparents, with respect to their reference groups.

Advancing the analyses, we also analyze the intergenerational persistence of education considering gender, for the three generations included in our study, for paternal or maternal lineages, according to Figure 7.

Figura 7 - Gender structure of the data.



Source: Celhay & Gallegos (2015)

Additionally, we include an income variable and a race variable separately in the basic regression linear model capturing to test if the presence of a direct and independent effect due to grandparents remains significant. We adopt this additional strategy, because, according to Solon (2014) a positive significant coefficient of grandparents is often interpreted in the sense

that an independent effect due to grandparents persists over and above the effect of parents. However, omitted variable bias could explain a positive grandparental coefficient as well. Thus, we can reduce the bias inserting income and race in the basic model.

4.4 Results and discussions

4.4.1 Basic Results

In this section, we present the basic estimates of intergenerational and multigenerational mobility. Table 24, column (1) shows the estimates where we regress parents' education on grandparents' education (Equation 3), and columns (2 and 3) are coefficients of the children's education on parents' and grandparents' education (Equation 4 and 5 respectively). The last column (4) of the table are the regression coefficients of the children's education on both parents' and grandparents' education (Equation 6). As commonly done in the literature, we only consider the education of the parent and grandparent with the highest educational level.

Table 24 - Regression Analysis. Outcome: Completed Years of Education

| | (1) | (2) | (3) | (4) |
|-------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | Parents | Children | Children | Children |
| | (Generation $t-1$) | | (Generation t) | |
| Parents (Generation $t-1$) | | 0.392*** (0.017) | | 0.375*** (0.020) |
| Grandparents (Generation $t-2$) | 0.657*** (0.028) | | 0.304*** (0.023) | 0.058 ** (0.023) |
| Observations | 2,073 | 2,260 | 2,073 | 2,073 |
| R-squared | 0.320 | 0.271 | 0.148 | 0.281 |

Notes: Notes: Column headings indicate the dependent variable. Robust standard errors in parentheses clustered at the family level. All models contain full sets of birth year for the relevant individuals, except of generation $t-2$. PNAD custom sampling weights are applied. Statistical significance levels: * $p < .10$, ** $p < .05$, *** $p < .01$.

The association between the educational attainments of the grandparents ($t-2$) and parents ($t-1$) as given in column (1) shows that there is a persistence of 0.657. In other words, if the grandparent generation has one year of study above the average, the parent generation has an expected value of 0.657 year of study above the average. The regression coefficient of

generations t and $t-1$ (column 2) is 0.392, shows less educational persistence and a consequently higher degree of intergenerational mobility between more recent generations.

In column 3, the grandparental coefficient is positive and significant (0.304), indicating the indirect effect of grandparents' schooling on children's schooling. This effect can be explained by the fact that increases in longevity have become more common over time the presence and participation of grandparents in the lives of grandchildren, although this is mitigated somewhat by parallel increases in parents' age when having the first child (DUFLOS; GIRAUDEAU; FERRAND, 2020; GEURTS et al., 2015; BOL; KASLMIJN, 2016; DEINDL; TIEBEN, 2017). Furthermore, the rise in married women's labor force participation and in the number of single-parent households and stepfamilies have been increasing the demand for care from grandparents, especially in contexts where daycare is scarce or expensive (DUFLOS; GIRAUDEAU; FERRAND, 2020; THOMESE; LIEFBROER, 2013; SOREK, 2020; ATTAR-SCHWARTZ et al., 2009).

Thus, the larger contact between grandparents and grandchildren can directly affect the transfer of the resources, such as money, time, social contacts, and cultural capital. The grandparents can become promoters of traditional values, such as respect and work ethics, having a relevant role in the formation of preferences and attitudes (RAZZU; WAMBILE, 2020; ZENG; XIE, 2014; HERTEL; GROH-SAMBERG, 2014; ANDERSON; SHEPPARD; MONDEN, 2018).

The column 4 indicate a statistically significant direct grandparent effects after conditioning on parent education. However, this effect is weaker than that of parents (0.058), which was expected, according to literature and studies carried out in other countries. The most intuitive channel for grandparent effects is economic resources (BOL; KALMIJN, 2016; HERTEL; GROH-SAMBERG 2014; ANDERSON; SHEPPARD; MONDEN, 2018; PFEFFER, 2014). According to the authors view, grandchildren can, for example, receive money from their grandparents or inherit money after they die, and this may help the grandchildren to get ahead in university and society. Another form that does not require contact is when grandparents support their adult children financially, they may indirectly assist the schooling outcomes of their grandchildren by improving the standard of living that these grandchildren experience when growing up. Such transfers will have an additive effect and do not depend on the amount of interaction in the family (BOL; KALMIJN, 2016).

Hitherto, we explore the positive points or advantages that can be transmitted of the grandparents for their grandchildren, but in many families, the grandparents have financial

constraints, a low level of education and a shortage of cultural and social capital. In such cases, the mechanism that could account for multigenerational processes is structural inequality. It is associated with inadequate healthcare, housing, and education facilities, limited opportunities for upward mobility, and diminished sociocultural capital and tends to keep the multigenerational disadvantages (JOHNSON; KANE, 2018; THERON; VAN RENSBURG, 2018).

As a further robustness check, we perform the same analysis adopting the Z-score of educational attainment (see the Appendices A2-A10). The observed patterns are the same, but the difference in educational persistence between the generation $t-1$ and $t-2$ and between the generation t and $t-1$ is lower. According to Table A1, one additional SD in generations $t-2$ (equivalent to 3.8 more years of schooling) is associated with 1.9 additional years of schooling for generation $t-1$. Similarly, one additional SD in generations $t-1$ (equivalent to 5 more years of schooling) is associated with 2.3 additional years of schooling for generation t . The results evidence that absolute mobility increased in Brazil, while relative schooling mobility increased only moderately, as well as the finding in the study of Celhay & Gallegos (2015) for Chile.

4.4.2 Gender

In this section, we present evidences of the gender role in explaining educational mobility across three generations. We apply the same methodology to study how both sons and daughters are affected by grandparents, along both matrilineal and patrilineal lineage. The results show a stronger association between son and grandparents than for daughter. Furthermore, we identified a direct effect of grandparents' education (generation $t-2$) on son's education (generation t) only in the matrilineal lineage.

Therefore, we present in Table 25 the intergenerational persistence of education for the male gender of the generation t , the mother (generation $t-1$) and maternal grandfather and grandmother (generation $t-2$). The estimates for daughter-mother-matrilineal grandmother/grandfather and son/daughter- father-patrilineal grandmother/grandfather are in the Appendices.

Table 25 - Matrilineal Lineage - Regression analysis by son–mother-grandfather/grandmother. Outcome: Completed years of education

| | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

| | Mother | Mother | Son | Son | Son | Son | Son |
|------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|-------|---------------------|
| | (Generation $t-1$) | | (Generation t) | | | | |
| Mother (Generation $t-1$) | | | 0.411*** (0.033) | | | | 0.403*** (0.042) |
| Grandfather (Generation $t-2$) | 0.620*** (0.051) | | | 0.362*** (0.050) | | | 0.102** (0.051) |
| Grandmother (Generation $t-2$) | | 0.648*** (0.040) | | | 0.408*** (0.054) | | 0.118** (0.056) |
| Observations | 885 | 1087 | 764 | 512 | 624 | 512 | 624 |
| R-squared | 0.270 | 0.284 | 0.266 | 0.168 | 0.164 | 0.321 | 0.298 |

Notes: Column headings indicate the dependent variable. Robust standard errors in parentheses clustered at the family level. All models contain full sets of birth year for the relevant individuals, except of generation $t-2$. PNAD custom sampling weights are applied. Statistical significance levels: * $p < .10$, ** $p < .05$, *** $p < .01$.

The first result is that the mother's schooling years is more associated with grandmother's schooling years than grandfather's schooling years. If the grandmother generation has one year of study above the average, the mother has an expected value of 0.648 year of study above the average. However, if the grandfather has one year of study above the average, the mother has an expected value of 0.620 year of study above the average.

When we analyze the indirect association between the son's schooling years and the maternal grandparents (columns 4 and 5), it is possible to see a stronger association between the schooling of the son and the grandmother (0.408). We also identified a direct association when we included the mother's schooling in the regression, between the son's schooling years, both with the grandfather and the grandmother, but stronger with the grandmother (0.158).

4.4.3 Sensibility Analysis

A potential concern is that our results are sensitive to income and race variables because of high income and racial inequality in Brazil. Thus, panel A in Table 26 reports the estimation results, including income as control and Panel b, including race.

Table 26 - Testing for a Grandparental Effect. Outcome: Completed years of education. Controlling for Income (Panel A) and Race (Panel B).

| | (1) | (2) | (3) | (4) |
|--------------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|---------------------|
| Panel A | Parents | Children | Children | Children |
| | (Generation $t-1$) | | (Generation t) | |
| Parents (Generation $t-1$) | | 0.234*** (0.020) | | 0.227*** (0.023) |

| | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|---------------------|---------------------|
| Grandparents (Generation $t-2$) | 0.483*** (0.029) | | 0.154*** (0.023) | 0.032 (0.024) |
| Observations | 1,966 | 2,146 | 1,966 | 1,966 |
| R-squared | 0.4551 | 0.336 | 0.305 | 0.345 |
| Panel B | (1) | (2) | (3) | (4) |
| | Parents (Generation $t-1$) | Children (Generation t) | Children | Children |
| Parents (Generation $t-1$) | | 0.362*** (0.017) | | 0.347*** (0.020) |
| Grandparents (Generation $t-2$) | 0.617*** (0.028) | | 0.265*** (0.022) | 0.051** (0.022) |
| Observations | 2,073 | 2,260 | 2,073 | 2,073 |
| R-squared | 0.351 | 0.287 | 0.187 | 0.296 |

Notes: Robust standard errors in parentheses clustered at the family level. All models contain full sets of birth year for the relevant individuals, except of generation $t-2$. PNAD custom sampling weights are applied. Statistical significance levels: * $p < .10$, ** $p < .05$, *** $p < .01$.

In Panel A and Panel B, we can identify a decrease in the degree of educational persistence between generations in all estimated regressions. This result demonstrates that according to the families' income and race, the degree of educational persistence changes. The educational persistence between two generations remained significant, controlling by income or race. When we analyze the direct effect of grandparents' education on grandchildren's education, controlling for race, we can see that effect remained significant. However, controlling for income, this effect is no longer significant.

4.5 Final considerations

This paper has estimated the intergenerational persistence of educational attainment across three generations of the Brazilians. We conclude that grandparents' matter and that the intergenerational effects can persist beyond two generations only matrilineal lineage, for grandsons. We find that the grandmother's and grandfather's educational status directly influences their grandson's educational attainment, over and above the effect transmitted through mother.

Some valid concerns can also be raised about sample construction and the measurement of educational attainment in the PNAD data. For instance, a grandparent's education is reported

by the mother or father generation rather than by the grandmother or grandfather themselves. Another concern is that data on three generations can only be constructed when daughters and sons (generation t) are co-residing with their parents. Furthermore, we cannot include both grandparents in the regression because the data is obtained by sampling the middle generation, so only one line of the family is ever observed. Also, we measure the level of education in the third generation from the age of 25. However, if individuals later entered higher education, they will have the graduated degree eldest and end up becoming an upward educational persistence bias.

REFERENCES

- ANDERSON, Lewis R.; SHEPPARD, Paula; MONDEN, Christiaan WS. Grandparent effects on educational outcomes: a systematic review. **Sociological Science**, v. 5, p. 114-142, 2018.
- ANNEGUES, Ana Cláudia; FIGUEIREDO, Erik. Mobilidade Intergeracional Qualificada: uma abordagem de mensuração utilizando regressões quantílicas. **Economia Aplicada**, v. 20, n. 1, p. 95, 2016.
- ARENAS, Erika. Abuelos at home: Differential impact on children's education by family structure. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 52, p. 36-48, 2017.
- ATTAR-SCHWARTZ, Shalhevet et al. Grandparenting and adolescent adjustment in two-parent biological, lone-parent, and step-families. **Journal of family psychology**, v. 23, n. 1, p. 67, 2009.
- AYDEMIR, Abdurrahman B.; YAZICI, Hakki. Intergenerational education mobility and the level of development. **European Economic Review**, v. 116, p. 160-185, 2019.
- BOL, Thijs; KALMIJN, Matthijs. Grandparents' resources and grandchildren's schooling: Does grandparental involvement moderate the grandparent effect?. **Social science research**, v. 55, p. 155-170, 2016.
- BRAUN, Sebastian Till; STUHLER, Jan. The transmission of inequality across multiple generations: testing recent theories with evidence from Germany. **The Economic Journal**, v. 128, n. 609, p. 576-611, 2018.
- CELHAY, Pablo; GALLEGOS, Sebastián. Persistence in the transmission of education: evidence across three generations for Chile. **Journal of Human Development and Capabilities**, v. 16, n. 3, p. 420-451, 2015.
- CHAN, Tak Wing; BOLIVER, Vikki. The grandparents effect in social mobility: Evidence from British birth cohort studies. **American Sociological Review**, v. 78, n. 4, p. 662-678, 2013.

CHIANG, Yi-Lin; PARK, Hyunjoon. Do grandparents matter? A multigenerational perspective on educational attainment in Taiwan. **Social Science Research**, v. 51, p. 163-173, 2015.

DAW, Jonathan; GADDIS, S. Michael; MORSE, Anne Roback. 3Ms of 3G: Testing three mechanisms of three-generational educational mobility in the U. S. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 66, p. 100481, 2020.

DEINDL, Christian; TIEBEN, Nicole. Resources of grandparents: educational outcomes across three generations in Europe and Israel. **Journal of Marriage and Family**, v. 79, n. 3, p. 769-783, 2017.

DUFLOS, Mathilde; GIRAUDEAU, Caroline; FERRAND, Claude. What is emotional closeness between grandparents and their adolescent grandchildren? A systematic review. **Journal of Family Studies**, p. 1-23, 2020.

FERREIRA, Sergio Guimarães; VELOSO Fernando A. Mobilidade Intergeracional de Educação no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 33, n. 3, 481-513, 2003.

GEURTS, Teun et al. Childcare by grandparents: changes between 1992 and 2006. **Ageing & Society**, v. 35, n. 6, p. 1318-1334, 2015.

GONÇALVES, Michela Barreto Camboim; SILVEIRA NETO, Raul da Mota. Persistência intergeracional de educação no Brasil: o caso da Região Metropolitana do Recife. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 43, p. 435-463, 2013.

HANCOCK, Kirsten J. et al. Educational inequality across three generations in Australia. **Australian Journal of Social Issues**, v. 53, n. 1, p. 34-55, 2018.

HERTEL, Florian R.; GROH-SAMBERG, Olaf. Class mobility across three generations in the US and Germany. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 35, p. 35-52, 2014.

JÆGER, Mads Meier. The extended family and children's educational success. **American Sociological Review**, v. 77, n. 6, p. 903-922, 2012.

JOHNSON, Lallen T.; KANE, Robert J. Deserts of disadvantage: the diffuse effects of structural disadvantage on violence in urban communities. **Crime & Delinquency**, v. 64, n. 2, p. 143-165, 2018.

KROEGER, Sarah; THOMPSON, Owen. Educational mobility across three generations of American women. **Economics of Education Review**, v. 53, p. 72-86, 2016.

LEHTI, Hannu; EROLA, Jani; TANSKANEN, Antti O. Tying the extended family knot—Grandparents' influence on educational achievement. **European sociological review**, v. 35, n. 1, p. 29-48, 2019.

LINDAHL, Mikael et al. Long-term intergenerational persistence of human capital an empirical analysis of four generations. **Journal of Human Resources**, v. 50, n. 1, p. 1-33, 2015.

LONGO, Flávia Vitor; VIEIRA, Joice Melo. Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 1051-1071, 2017.

MAHLMEISTER, Rodrigo et al. Revisitando a mobilidade intergeracional de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, v. 73, p. 159-180, 2019.

MARCHON, Cassia. A multigenerational mobility study: empirical evidence from Brazil. **Journal of Economic Studies**, v. 41, p. 494-525, 2014.

MARE, Robert D. A multigenerational view of inequality. **Demography**, v. 48, n. 1, p. 1-23, 2011.

NEIDHÖFER, Guido; STOCKHAUSEN, Maximilian. Dynastic inequality compared: Multigenerational mobility in the United States, the United Kingdom, and Germany. **Review of Income and Wealth**, v. 65, n. 2, p. 383-414, 2018.

NETTO JÚNIOR, José Luis da Silva; FIGUEIREDO, Erik Alencar de. Distribuição de capital humano e desigualdade de renda: mobilidade intergeracional educacional e mobilidade de renda no Brasil. **Revista Economia & Desenvolvimento**, v. 8, n. 1, p. 186-231, 2009.

NETTO JÚNIOR, José Luis da Silva; RAMALHO, Hilton Martins de Brito; SILVA, Edilean Kleber da. Transmissão intergeracional de educação e mobilidade de renda no Brasil. **Revista Economia e Desenvolvimento**, v. 12, n. 2, 2013.

PFEFFER, Fabian T. Multigenerational approaches to social mobility. A multifaceted research agenda. **Research in social stratification and mobility**, v. 35, p. 1, 2014.

RAZZU, Giovanni; WAMBILE, Ayago. **Three-generation educational mobility in six African countries**, No em-dp2020-23, Economics Discussion Papers, Department of Economics, University of Reading, 2020. Disponível em: <<https://EconPapers.repec.org/RePEc:rdg:emxdp:em-dp2020-23>>. Acesso em 20 mar 2021.

RIBEIRO, Felipe Garcia et al. Transmissão Intergeracional De Capital Humano: Evidências Para O Rio Grande Do Sul. **Planejamento E Políticas Públicas**, n. 45, 2015.

SOLON, Gary. Theoretical models of inequality transmission across multiple generations. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 35, p. 13-18, 2014.

SOLON, Gary. What do we know so far about multigenerational mobility?. **The Economic Journal**, v. 128, n. 612, p. F340-F352, 2018.

SOREK, Yoa. Grandparental and overall social support as resilience factors in coping with parental conflict among children of divorce. **Children and Youth Services Review**, v. 118, p. 105443, 2020.

THERON, Linda; VAN RENSBURG, Angelique. Resilience over time: Learning from school-attending adolescents living in conditions of structural inequality. **Journal of Adolescence**, v. 67, p. 167-178, 2018.

THOMESE, Fleur; LIEFBROER, Aart C. Childcare and child births: The role of grandparents in the Netherlands. **Journal of Marriage and Family**, v. 75, n. 2, p. 403-421, 2013.

WORLD BANK GROUP, 2017. Monitoramento da Pobreza e da Desigualdade: América Latina e Caribe. Mobilidade Intergeracional. Banco Mundial, Outubro 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/806541508241756071/120437-REVISED-PORTUGUESE-Intergenerational-mobility-in-LAC-October-16-2017-PORTUGUESE.pdf>>. Acesso em 06 agosto 2019.

ZENG, Zhen; XIE, Yu. The effects of grandparents on children's schooling: Evidence from rural China. **Demography**, v. 51, n. 2, p. 599-617, 2014.

APPENDIX F

Definition of years of schooling for grandparents (generation $t-2$)

0: less than 1 year of study; 2: completed the first, second or third grade of elementary school, but did not complete the fourth; 4: completed the fourth grade; 6: completed the fifth, sixth or seventh series, but did not complete the eighth; 8: completed the eighth grade; 10: incomplete high school; 11: completed high school; 13: attended but did not complete higher education; and 16: completed higher education.

APPENDIX G

Regression Analysis. Outcome: Z-Score of Educational Attainment

| | (1) Parents (Generation $t-1$) | (2) Children (Generation t) | (3) Children (Generation t) | (4) Children (Generation t) |
|-------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Parents (Generation $t-1$) | | 0.460*** (0.020) | | 0.439*** (0.024) |
| Grandparents (Generation $t-2$) | 0.497*** (0.022) | | 0.269*** (0.020) | 0.051** (0.020) |
| Observations | 2,073 | 2,260 | 2073 | 2,073 |
| R-squared | 0.320 | 0.271 | 0.148 | 0.281 |

Notes: Column headings indicate the dependent variable. Robust standard errors in parentheses clustered at the family level. All models contain full sets of birth year for the relevant individuals, except of generation $t-2$. PNAD custom sampling weights are applied. Statistical significance levels: * $p < .10$, ** $p < .05$, *** $p < .01$.

APPENDIX H

Patrilineal Lineage - Regression analysis by son–father–paternal grandfather and grandmother. Outcome: Completed years of education

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
|------------------------------------|---------------------|---------------------|----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | Father | Father | Son | Son | Son | Son | Son |
| | (Generation $t-1$) | | | (Generation t) | | | |
| Father (Generation $t-1$) | | | 0.438 *** (0.032) | | | 0.420*** (0.045) | 0.447*** (0.041) |
| Grandfather (Generation $t-2$) | 0.736*** (0.047) | | | 0.350*** (0.048) | | 0.023 (0.046) | |
| Grandmother (Generation $t-2$) | | 0.823*** (0.048) | | | 0.383*** (0.050) | | -0.004 (0.046) |
| Observations | 682 | 748 | 547 | 402 | 447 | 402 | 447 |
| R-squared | 0.361 | 0.363 | 0.354 | 0.222 | 0.185 | 0.389 | 0.360 |

Notes: Column headings indicate the dependent variable. Robust standard errors in parentheses clustered at the family level. All models contain full sets of birth year for the relevant individuals, except of generation $t-2$. PNAD custom sampling weights are applied. Statistical significance levels: * $p < .10$, ** $p < .05$, *** $p < .01$.

APPENDIX I

Patrilineal Lineage - Regression analysis by daughter–father–paternal grandfather and grandmother. Outcome: Completed years of education

| | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
|------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | Daughter | Daughter | Daughter | Daughter | Daughter |
| | (Generation t) | | | | |
| Father (Generation $t-1$) | 0.298*** (0.032) | | | 0.286*** (0.033) | 0.277*** (0.040) |
| Grandfather (Generation $t-2$) | | 0.230*** (0.049) | | 0.033 (0.043) | |
| Grandmother (Generation $t-2$) | | | 0.295*** (0.055) | | 0.082 (0.052) |
| Observations | 374 | 280 | 301 | 280 | 301 |
| R-squared | 0.229 | 0.108 | 0.145 | 0.221 | 0.242 |

Notes: Column headings indicate the dependent variable. Robust standard errors in parentheses clustered at the family level. All models contain full sets of birth year for the relevant individuals, except of generation $t-2$. PNAD custom sampling weights are applied. Statistical significance levels: * $p < .10$, ** $p < .05$, *** $p < .01$.

APPENDIX J

Patrilineal Lineage - Regression analysis by son–father–paternal grandfather and grandmother. Outcome: Z-Score of Educational Attainment

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | Father | Father | Son | Son | Son | Son | Son |
| | (Generation $t-1$) | | (Generation t) | | | | |
| Father (Generation $t-1$) | | | 0.510*** (0.038) | | | 0.489*** (0.053) | 0.521*** (0.047) |
| Paternal grandfather (Generation $t-2$) | 0.557*** (0.036) | | | 0.308*** (0.043) | | 0.020 (0.040) | |
| Paternal grandmother (Generation $t-2$) | | 0.559*** (0.033) | | | 0.303*** (0.039) | | -0.003 (0.036) |
| Observations | 682 | 748 | 547 | 402 | 447 | 402 | 447 |
| R-squared | 0.361 | 0.363 | 0.354 | 0.222 | 0.185 | 0.389 | 0.360 |

Notes: Column headings indicate the dependent variable. Educational attainment is measured using z-scores, and the reported coefficients can therefore be interpreted in standard deviation units. All models contain full sets of birth year for the relevant individuals, except of generation $t-1$. Robust standard errors are in parentheses. PNAD custom sampling weights are applied.

APPENDIX K

Patrilineal Lineage - Regression analysis by daughter–father–paternal grandfather and grandmother. Outcome: Z-Score of Educational Attainment

| | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | Daughter | Daughter | Daughter | Daughter | Daughter |
| | (Generation t) | | | | |
| Father (Generation $t-1$) | 0.412*** (0.045) | | | 0.396*** (0.052) | 0.383*** (0.056) |
| Paternal grandfather (Generation $t-2$) | | 0.240*** (0.052) | | 0.034 (0.045) | |
| Paternal grandmother (Generation $t-2$) | | | 0.277*** (0.052) | | 0.077 (0.049) |
| Observations | 374 | 280 | 301 | 280 | 301 |
| R-squared | 0.230 | 0.108 | 0.145 | 0.221 | 0.242 |

Notes: Column headings indicate the dependent variable. Educational attainment is measured using z-scores, and the reported coefficients can therefore be interpreted in standard deviation units. All models contain full sets of birth year for the relevant individuals, except of generation $t-1$. Robust standard errors are in parentheses. PNAD custom sampling weights are applied.

APPENDIX L

Matrilineal Lineage - Regression analysis by daughter–mother-grandfather/grandmother.
Outcome: Completed years of education

| | (8) Daughter | (9) Daughter | (10) Daughter | (11) Daughter | (12) Daughter |
|---|------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | (Generation <i>t</i>) | | | | |
| Mother (Generation <i>t</i> -1) | 0.330*** (0.030) | | | 0.298*** (0.042) | 0.303*** (0.040) |
| Grandfather (Generation <i>t</i> -2) | | 0.266*** (0.068) | | 0.087 (0.062) | |
| Grandmother (Generation <i>t</i> -2) | | | 0.256*** (0.045) | | 0.082 (0.053) |
| Observations | 575 | 373 | 463 | 373 | 463 |
| R-squared | 0.225 | 0.153 | 0.095 | 0.290 | 0.225 |

Notes: Column headings indicate the dependent variable. Robust standard errors in parentheses clustered at the family level. All models contain full sets of birth year for the relevant individuals, except of generation *t*-2. PNAD custom sampling weights are applied. Statistical significance levels: **p* < .10, ***p* < .05, ****p* < .01.

APPENDIX M

Matrilineal Lineage - Regression analysis by son–mother grandfather/grandmother. Outcome:
Z-Score of Educational Attainment

| | (1) Mother | (2) Mother | (3) Son | (4) Son | (5) Son | (6) Son | (7) Son |
|---|--------------------------|---------------------|---------------------|------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | (Generation <i>t</i> -1) | | | (Generation <i>t</i>) | | | |
| Mother (Generation <i>t</i> -1) | | | 0.458*** (0.037) | | | 0.449*** (0.047) | 0.445*** (0.044) |
| Maternal grandfather (Generation <i>t</i> -2) | 0.455*** (0.037) | | | 0.296*** (0.041) | | 0.084** (0.042) | |
| Maternal grandmother (Generation <i>t</i> -2) | | 0.429*** (0.026) | | | 0.300*** (0.039) | | 0.087** (0.042) |
| Observations | 885 | 1087 | 764 | 512 | 624 | 512 | 624 |
| R-squared | 0.270 | 0.284 | 0.266 | 0.168 | 0.164 | 0.321 | 0.298 |

Notes: Column headings indicate the dependent variable. Educational attainment is measured using z-scores, and the reported coefficients can therefore be interpreted in standard deviation units. Column headings indicate the dependent variable. Robust standard errors in parentheses clustered at the family level. All models contain full sets of birth year for the relevant individuals, except of generation *t*-2. PNAD custom sampling weights are applied. Statistical significance levels: **p* < .10, ***p* < .05, ****p* < .01.

APPENDIX N

Matrilineal Lineage - Regression analysis by daughter–mother-grandfather/grandmother.
Outcome: Z-Score of Educational Attainment

| | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) |
|--|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | Daughter | Daughter | Daughter | Daughter | Daughter |
| | (Generation t) | | | | |
| Mother (Generation $t-1$) | 0.437*** (0.040) | | | 0.395*** (0.055) | 0.401*** (0.053) |
| Maternal grandfather (Generation $t-2$) | | 0.258*** (0.066) | | 0.085 (0.060) | |
| Maternal grandmother (Generation $t-2$) | | | 0.224*** (0.039) | | 0.071 (0.046) |
| Observations | 575 | 373 | 463 | 373 | 463 |
| R-squared | 0.225 | 0.153 | 0.095 | 0.289 | 0.225 |

Notes: Column headings indicate the dependent variable. Educational attainment is measured using z-scores, and the reported coefficients can therefore be interpreted in standard deviation units. All models contain full sets of birth year for the relevant individuals, except of generation $t-1$. Robust standard errors are in parentheses. PNAD custom sampling weights are applied.

APPENDIX O

Testing for a Grandparental Effect. Outcome: Z-Score of Educational Attainment. Controlling for Income (Panel A) and Race (Panel B).

| | (1) | (2) | (3) | (4) |
|-------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| PANEL A | Parents | Children | Children | Children |
| | (Generation $t-1$) | (Generation t) | | |
| Parents (Generation $t-1$) | | 0.274*** (0.024) | | 0.266*** (0.027) |
| Grandparents (Generation $t-2$) | 0.365*** (0.022) | | 0.129*** (0.020) | 0.028 (0.021) |
| Observations | 1,966 | 2,146 | 1,966 | 1,966 |
| R-squared | 0.455 | 0.336 | 0.305 | 0.345 |
| PANEL B | Parents | Children | Children | Children |
| | (Generation $t-1$) | (Generation t) | | |
| Parents (Generation $t-1$) | | 0.423*** (0.020) | | 0.407*** (0.024) |
| Grandparents (Generation $t-2$) | 0.467*** (0.021) | | 0.235*** (0.020) | 0.046** (0.020) |
| Observations | 2,073 | 2,260 | 2,073 | 2,073 |
| R-squared | 0.351 | 0.287 | 0.187 | 0.296 |

Notes: Column headings indicate the dependent variable. Robust standard errors in parentheses clustered at the family level. All models contain full sets of birth year for the relevant individuals, except of generation $t-2$. PNAD custom sampling weights are applied. Statistical significance levels: * $p < .10$, ** $p < .05$, *** $p < .01$.

CONCLUSÕES

Os resultados encontrados nesta tese, oferecem pistas muito consistentes para as respostas dos questionamentos que motivaram a realização deste estudo, elencados na seção de apresentação do trabalho. A seguir são retomadas as questões e trazidas algumas evidências que constituem as suas respostas. Destaca-se, que exceto para a última questão, as respostas se referem a realidade dos estudantes de universidades situadas em Porto Alegre, e foram retiradas dos Ensaio 1 e 2.

Quem são os estudantes das universidades com maior prestígio, situadas em Porto Alegre (RS)? Evidenciou-se que a maioria é mulher; com até 22 anos de idade; branca; com renda familiar mensal acima de 3 salários-mínimos; fez o ensino médio e fundamental (todo ou a maior parte) em escola privada; quando tinha 15 anos morava em área urbana e cidades de região metropolitana ou capitais; quando criança morou com o pai e mãe e tem nenhum, um ou dois irmãos.

Qual o capital social, cultural e financeiro desses estudantes? Verificou-se que são indivíduos que, em sua maioria, quando crianças, receberam incentivo e acompanhamento dos pais para estudar, ler, ir às aulas, além de conversarem com a família o que acontecia na escola. Além disso, quando eram adolescentes, os pais falavam, mesmo que raramente sobre os cursos superiores e ocupações existentes. Eles tinham ou tem contatos sociais para encontrarem o primeiro emprego, irem estudar ou trabalhar no exterior e para receberem conselhos educacionais. A maioria dos pais, os levavam, quando crianças, mesmo que raramente, à museus, teatro, shows; conversavam com eles sobre programas de televisão, notícias, políticas e questões sociais, e eles liam livros e revistas para diversão.

Identificou-se ainda, que menos de 10% dos respondentes pagavam alguma parte ou todo o curso superior. Os outros 90%, os pais pagam todo o valor do curso superior, ou estuda em universidades públicas, ou em instituições privadas com bolsa de estudos. Mais de 80% dos respondentes recebem pelo menos alguma ajuda financeira dos pais ou outras pessoas para pagarem as despesas relacionadas a estarem fazendo o curso, seja de moradia, transporte, alimentação, materiais e outras. Além disso, mais de 80% dos estudantes afirmaram que quando tinham em torno de 15 anos, os pais possuíam casa própria, automóvel de passeio, computador e internet em casa.

São filhos de pais com baixo ou alto nível de ensino? E os seus avós, qual a escolaridade e a ocupação que eles exerciam ou exercem? A grande maioria é filho (a) de

pai ou mãe com ensino médio ou ensino superior completo e neto(a) de avós com no máximo ensino fundamental completo. Mas cabe destacar, que mais de 40% dos avós têm ensino médio ou superior completo. O pai da maioria dos respondentes tem uma ocupação classificada como do Estrato A (Dirigentes em geral; Profissionais das ciências e das artes) ou do Estrato B (Técnicos de nível médio). A mãe da cerca de 50 % dos respondentes têm uma ocupação classificada como do Estrato A. Entre os avôs (paternos e maternos), a maior parte tem uma ocupação classificada no Estrato A, seguido pelo Estrato D (Trabalhadores da produção de bens e serviços e de reparação e manutenção) e Estrato F (Trabalhadores Agrícolas). Já entre as avós (paternas e maternas), a maior parte exerce ou exercia uma ocupação classificada como do Estrato A, Estrato E (Trabalhadores dos serviços; Vendedores e prestadores de serviço do comércio) ou Estrato F.

O que pode ter contribuído para que os indivíduos, alcançassem o ensino superior?

Identificou-se que entre aqueles filhos de pais com ensino superior, os capitais cultural, social e financeiro são determinantes deles terem chegado ao ensino superior, principalmente o capital financeiro. No entanto, entre aqueles com pais menos escolarizados, a motivação para aprendizagem, intrínseca e a extrínseca – regulação identificação, funcionam como um determinante para a mobilidade. Além disso, ficou claro na pesquisa a importância do incentivo dos pais (mesmo que limitado), outros familiares, amigos e professores, além da vontade de proporcionarem melhores condições para as suas famílias, para que esses indivíduos chegassem a esse nível de ensino.

Em relação a última questão, a sua resposta pode ser encontrada no Ensaio 3, e se refere não mais aos universitários de Porto Alegre, mas sim de todo o Brasil, em que os dados têm como fonte a PNAD 2014. **A escolaridade dos avós tem alguma relação com a dos netos?** Os resultados mostraram que a educação dos avós é importante para a educação dos netos e que os efeitos intergeracionais podem persistir por mais de duas gerações apenas através da família da mãe, para netos.

Esses questionamentos e respostas acabam por induzir a outros questões: E os filhos dos pais que nunca estudaram ou são analfabetos funcionais? E os filhos de pais que não tem a noção da importância do ensino superior e dessa forma não os incentivam a estudar? E os filhos de pais que não tem condições de pagar o ensino superior e os custos para se manter na universidade? A única resposta possível, de acordo com os achados dessa tese, é que eles não estão nas universidades de prestígio, pelo menos nas situadas na cidade de Porto Alegre (RS), ou se estão, são minoria. Essa realidade precisa ser notada. Políticas públicas que alcancem

aquelas crianças e jovens que estão nas escolas públicas, que são não brancos, que tem pouco capital cultural, social e financeiro, precisam ser pensadas, se o objetivo é gerar desenvolvimento econômico e superação do ciclo da pobreza.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br