

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Bianca Souza Bernardino

Desigualdades Horizontais no Ensino Superior Brasileiro: análise interativa de
divisões sociais em dimensões selecionadas

JUIZ DE FORA

2026

Bianca Souza Bernardino

Desigualdades Horizontais no Ensino Superior Brasileiro: análise interativa de divisões sociais em dimensões selecionadas

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.

Área de concentração: Políticas Públicas e Desigualdade Social.

Orientador: Prof. Dr. João Assis Dulci

Coorientador: Prof. Dr. José Alcides Figueiredo Santos

JUIZ DE FORA

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática
da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Souza Bernardino, Bianca.

Desigualdades Horizontais no Ensino Superior Brasileiro: análise
interativa de divisões sociais em dimensões selecionadas / Bianca
Souza Bernardino. -- 2026.

174 p. : il.

Orientador: João Assis Dulci

Coorientador: José Alcides Figueiredo Santos

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto
de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências
Sociais, 2026.

1. desigualdade horizontal. 2. ensino superior. 3. origem social. 4.
gênero. 5. cor/raça. I. Assis Dulci, João, orient. II. Figueiredo Santos,
José Alcides, coorient. III. Título.

Bianca Souza Bernardino

Desigualdades Horizontais no Ensino Superior Brasileiro: análise interativa de divisões sociais em dimensões selecionadas

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais.
Área de concentração: Políticas Públicas e Desigualdade Social.

Aprovada em: 08 de setembro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Assis Dulci – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof. Dr. José Alcides Figueiredo Santos – Coorientador
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof. Dr. Adriano Souza Senkevics
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA

Prof. Dr. Raquel Guilherme de Lima
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof. Dr. Murillo Marschner Alves de Brito
Universidade de São Paulo – USP

Aos meus irmãos, Guilherme e Gustavo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição na qual tive a oportunidade de ingressar na época do novíssimo curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, e viver momentos de luta, aprendizagem e dedicação, tanto no âmbito do movimento estudantil quanto da vida acadêmica.

Agradeço ao curso de Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. No início da graduação, não tinha como horizonte seguir para o mestrado e, posteriormente, para o doutorado. Foi pelo incentivo de professores, pela motivação que me causavam e, também, por causa dos amigos que conheci, que estou agora escrevendo os agradecimentos da tese. Obrigada especialmente às professoras Rogéria Campos de Almeida Dutra, Marta Mendes da Rocha, Cristina Dias da Silva e Christiane Jalles de Paula, pela dedicação às Ciências Sociais e pela referência que são.

Agradeço ao meu orientador, João Assis Dulci, pela paciência na condução dos anos de pesquisa e pelo diálogo respeitoso estabelecido. As reuniões presenciais no período pós-pandêmico foram fundamentais para a retomada do trabalho e para alcançar um ritmo de maior fôlego na finalização da tese.

Agradeço ao meu coorientador, José Alcides Figueiredo Santos, por me formar pesquisadora. Em um momento de crise com a militância encontrei o professor José Alcides ministrando um curso na graduação voltado ao estudo das desigualdades. A disciplina se chamava *Estratificação, grupos e poder*. Ele abordava questões que também se falavam no partido. Foi arrebatador. Ainda no mestrado, como orientador da pesquisa, ele me apresentou o Stata, instalou o programa no meu notebook e começamos a olhar para os microdados do Enade juntos. Me apresentou as sintaxes, me ensinou sobre a construção de variáveis e os diferentes modos de estimação das desigualdades. Ao longo desses anos, foram inúmeras as referências compartilhadas, trocas de e-mails e atenção aos processos de escrita. Houve momentos em que os números me causavam receio de não ser capaz de entendê-los. Hoje, me causam entusiasmo e vontade de desvendar o que eles podem nos dizer sobre o mundo social. Obrigada, professor José Alcides, pelo compromisso com a Sociologia brasileira e a formação de novos pesquisadores.

Agradeço aos meus amores pela presença cotidiana.

Agradeço à CAPES, pelo financiamento da pesquisa. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Uma vida plena é aquela na qual as capacidades e os talentos individuais se desenvolveram de tal forma que lhes é permitido buscar seus desejos, de modo que, num sentido mais amplo, conseguiram realizar tanto o seu potencial quanto seus propósitos (Wright, 2019, p. 34).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os contornos das desigualdades de gênero, cor/raça e origem social em hierarquias selecionadas do ensino superior brasileiro. Investiga-se a interação entre as categorias das variáveis independentes de interesse e como ocorre o ordenamento de seus efeitos nos distintos resultados analisados. Utilizam-se como base de dados os microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, referentes ao ciclo avaliativo de 2017 a 2019. Para o estudo da dimensão das desigualdades posicionais no interior do ensino superior, utilizam-se modelos de regressão logística para a estimação dos efeitos interativos de gênero e cor/raça, bem como o papel mediador e moderador da origem social nos resultados tratados. Já a dimensão das desigualdades de desempenho foi investigada através da técnica estatística de decomposição de Gelbach, elaborada para modelos de regressão linear (OLS). Como resultado, a pesquisa constatou uma marcante desvantagem se manifestando para as mulheres negras no ensino superior. Fatores associados à condição de origem social atuam na mediação das desigualdades posicionais. No entanto, sua força é maior na conformação das disparidades raciais e menor para as disparidades de gênero. Isso ocorre porque, embora gênero e cor/raça sejam tipos de desigualdades categóricas, atuam por mecanismos distintos na sua configuração. Por fim, no tocante às desigualdades de desempenho, a pesquisa constatou os limites do ensino superior como instituição capaz de equalizar trajetórias previamente estratificadas, embora fatores relacionados às características do sistema possam atuar na redução das discrepâncias. Por meio do método quantitativo proposto, a pesquisa contribui para os debates levantados em torno do termo interseccionalidade, identificando nuances na conformação de desigualdades que se manifestam na interseção de divisões sociais. Uma das contribuições centrais desta tese reside na identificação de um viés de gênero intrínseco ao efeito dos cursos na conformação das discrepâncias de desempenho ao considerar o conjunto do ensino superior. Como estratégia analítica, a fim de mitigar o viés constatado, a investigação realizou o tratamento das desigualdades de desempenho, no âmbito do sistema de ensino superior, de modo condicional ao gênero dos estudantes.

Palavras-chave: desigualdade horizontal; ensino superior; origem social; gênero; cor/raça.

ABSTRACT

This research aims to analyze the contours of gender, race/color, and social origin inequalities within selected hierarchies of Brazilian higher education. It investigates the interaction between the categories of the independent variables of interest and how the ordering of their effects occurs across the distinct outcomes analyzed. Microdata from the National Exam of Student Performance (Enade), corresponding to the 2017–2019 evaluation cycle, were used as the primary data source. To examine the dimension of positional inequalities within higher education, logistic regression models were used to estimate the interactive effects of gender and race/color, as well as the mediating and moderating role of social origin in the examined outcomes. Meanwhile, the dimension of performance inequalities was investigated using the statistical technique of Gelbach decomposition, developed for linear regression models (OLS). As a result, the research revealed a marked disadvantage for Black women in higher education. Factors associated with social origin act in mediating positional inequalities; however, their influence is stronger in shaping racial disparities and weaker for gender disparities. This occurs because, although gender and race/color are types of categorical inequalities, they operate through distinct mechanisms. Finally, regarding performance inequalities, the research demonstrated the limits of higher education as an institution capable of equalizing previously stratified trajectories, although factors related to system characteristics can contribute to reducing these discrepancies. Through the proposed quantitative methodology, this study contributes to ongoing debates surrounding intersectionality by identifying nuances in how inequalities manifest at the intersection of social divisions. One of the central contributions of this thesis lies in identifying an intrinsic gender bias in the effect of the field of study on performance discrepancies when considering higher education as a whole. As an analytical strategy to mitigate this bias, the study addressed performance disparities within the higher education system conditional on student gender.

Keywords: horizontal inequality; higher education; social origin; gender; color/race.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Concluintes do ensino superior, Enade 2017 – 2019. Brasil, MEC/Inep.	54
Quadro 2 – Variáveis de controle e definições.....	58
Gráfico 1 – Ingressantes e Concluintes do Ensino Superior 2012 - 2024, Total e por Modalidade de Ensino. Brasil, Inep/MEC.	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das categorias combinadas de gênero e cor/raça pelas áreas universitárias ordenadas conforme seus retornos econômicos médios estimados no mercado de trabalho, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019.....	62
Tabela 2 – Distribuição das categorias combinadas de gênero e cor/raça pelo nível estimado de retorno econômico das áreas universitárias, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019	64
Tabela 3 – Efeitos interativos de gênero e cor/raça nas probabilidades de conclusão do ensino superior em áreas universitárias de alto retorno no mercado de trabalho. Com controle e sem controle de desigualdades prévias. Brasil, Enade 2017 – 2019	67
Tabela 4 – Efeitos interativos de gênero e cor/raça nas probabilidades de conclusão do ensino superior em áreas universitárias de alto e médio alto retorno no mercado de trabalho. Com controle e sem controle de desigualdades prévias. Brasil, Enade 2017 – 2019	67
Tabela 5 – Distribuição combinada de gênero e cor/raça pelo agregado de posições em desvantagem na hierarquia do ensino superior (Educação & Humanidades, Tecnólogos e cursos EaD), concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019.....	68
Tabela 6 – Efeitos interativos de gênero e cor/raça nas probabilidades de conclusão do ensino superior em cursos de menor prestígio na hierarquia do sistema. Com controles e sem controles de desigualdades prévias. Brasil, Enade 2017 – 2019.....	69
Tabela 7 – Distribuição combinada de gênero e cor/raça pelas CTEM, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019.....	71
Tabela 8 – Efeitos interativos de gênero e cor/raça nas probabilidades de conclusão do ensino superior em cursos da área de CTEM. Com controles e sem controles de desigualdades prévias. Brasil, Enade 2017 – 2019.....	71
Tabela 9 – Relação concluintes do ensino superior e região, cursos presenciais. Brasil, Enade 2017 – 2019	74
Tabela 10 – Relação administração acadêmica das instituições de ensino superior e região, concluintes do ensino superior presencial. Brasil, Enade 2017 – 2019	75

Tabela 11 – Relação administração acadêmica, grau acadêmico e região, concluintes do ensino superior presencial. Brasil, Enade 2017 – 2019	76
Tabela 12 – Relação entre gênero e CTEM; variação por região, concluintes do ensino superior presencial. Brasil, Enade 2017 – 2019	76
Tabela 13 – Vantagens absolutas e relativas de gênero. Efeitos interativos entre gênero e região nas probabilidades preditas de conclusão do ensino superior em áreas das CTEM, modalidade presencial de ensino. Brasil, Enade 2017 - 2019	78
Tabela 14 – Vantagens absolutas e relativas de gênero. Efeitos interativos de origem social, região e gênero nas probabilidades preditas de conclusão do ensino superior em cursos das áreas de CTEM, modalidade presencial de ensino. Brasil, Enade 2017 - 2019.....	79
Tabela 15 – Discrepâncias de proficiência acadêmica entre as divisões de origem social no ensino superior, por decomposição entre parte explicada e não explicada do coeficiente por fatores de desigualdades mensuráveis entre os concluintes. Brasil, Enade 2017 – 2019 [Contraste com categoria de referência omitida Fund. incompleto ou menos]	95
Tabela 16 – Decomposição da parte explicada do coeficiente do modelo completo por grupos de covariáveis. Concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019.....	96
Tabela 17 – Discrepâncias de proficiência entre as divisões de origem social combinadas com cor/raça e gênero na conclusão do ensino superior, por decomposição entre parte explicada e não explicada do coeficiente por fatores de desigualdades mensuráveis entre os concluintes. Brasil, Enade 2017 – 2019 [Contraste com categoria de referência omitida de Fund. Inc., Pardo, Preto ou Indígena, Mulher].....	99
Tabela 18 – Decomposição da parte explicada do coeficiente do modelo completo por grupos de covariáveis. Brasil, Enade 2017 – 2019	102
Tabela 19 – Discrepâncias de proficiência acadêmica na conclusão do ensino superior entre as divisões de origem social condicionais a sexo (Homem), por decomposição entre parte explicada e não explicada do coeficiente por fatores de desigualdades mensuráveis. Brasil, Enade 2017 – 2019 [Categoria de referência omitida: Fundamental incompleto ou menos]	105
Tabela 20 – Decomposição da parte explicada do coeficiente do modelo completo por grupos de covariáveis. Concluinte Homem. Brasil, Enade 2017 – 2019.....	108
Tabela 21 – Discrepâncias de proficiência acadêmica na conclusão do ensino superior entre as divisões de origem social condicionais a sexo (Mulher), por decomposição entre	

parte explicada e não explicada do coeficiente por fatores de desigualdades mensuráveis. Brasil, Enade 2017 – 2019 [Categoria de referência omitida: Fundamental incompleto ou menos]	110
Tabela 22 – Decomposição da parte explicada do coeficiente do modelo completo por grupos de covariáveis. Concluinte Mulher. Brasil, Enade 2017 – 2019	112
Tabela 23 – Discrepâncias de proficiência acadêmica na conclusão do ensino superior entre divisões de origem social combinada com cor/raça condicionais a sexo (Homem), por decomposição entre parte explicada e não explicada do coeficiente por fatores de desigualdades mensuráveis. Brasil, Enade 2017 – 2019 [Categoria de referência omitida: Fundamental Inc., PPI]	116
Tabela 24 – Decomposição da parte explicada do coeficiente do modelo completo por grupos de covariáveis. Concluinte Homem. Brasil, Enade 2017 – 2019	119
Tabela 25 – Discrepâncias de proficiência acadêmica na conclusão do ensino superior entre divisões de origem social combinada com cor/raça condicionais a sexo (Mulher), por decomposição entre parte explicada e não explicada do coeficiente por fatores de desigualdades mensuráveis. Brasil, Enade 2017 – 2019 [Categoria de referência omitida: Fundamental Inc., PPI]	122
Tabela 26 – Decomposição da parte explicada do coeficiente do modelo completo por grupos de covariáveis. Concluinte Mulher. Brasil, Enade 2017 – 2019	125

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: FUNDAMENTOS, METODOLOGIA E QUESTÕES EM ESTUDO.....	14
1.1	EXPANSÃO EDUCACIONAL E PERSISTÊNCIA DAS DESIGUALDADES	17
1.2	DESIGUALDADES NO ENSINO SUPERIOR: A DIMENSÃO VERTICAL E HORIZONTAL DA ESTRATIFICAÇÃO	19
1.3	OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	23
1.4	BASE DE DADOS.....	23
1.5	MODELOS DE PROBABILIDADES.....	25
1.6	PROPOSIÇÃO TEÓRICA E HIPÓTESES DE PESQUISA.....	25
1.7	ESTRUTURA DO DOCUMENTO	26
2	O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO EM PERSPECTIVA: INSTITUCIONALIZAÇÃO, EXPANSÃO E DESIGUALDADES PERSISTENTES	28
2.1	O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	28
2.2	A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E A DIVERSIFICAÇÃO INSTITUCIONAL	31
2.2.1	A segunda onda de crescimento e o impulso ao setor privado	32
2.2.2	A reestruturação da rede pública e as políticas de inclusão	33
2.3	LIMITES DA EXPANSÃO E DESIGUALDADES HORIZONTAIS	35
3	ESTUDOS DE DESIGUALDADES HORIZONTAIS NO ENSINO SUPERIOR	39
3.1	ESTRATIFICAÇÃO HORIZONTAL NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	39
3.2	MECANISMOS EXPLICATIVOS DAS DESIGUALDADES HORIZONTAIS NO ENSINO SUPERIOR: GÊNERO, COR/RAÇA E ORIGEM SOCIAL.....	43
4	DESIGUALDADES INTERATIVAS DE STATUS EM POSIÇÕES SELECIONADAS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	49

4.1	DESIGUALDADES DE STATUS E O TERMO INTERSECCIONALIDADE	51
4.2	METODOLOGIA: BASE DE DADOS, VARIÁVEIS E MODELOS DE PROBABILIDADE.....	53
4.2.1	Variáveis independentes e variáveis dependentes.....	54
4.2.2	Modelos de probabilidade.....	57
4.3	RESULTADOS	59
4.3.1	A desigual distribuição das categorias combinadas de gênero e cor/raça pelos níveis de retornos médios estimados à graduação.....	61
4.3.2	Olhando para o topo e para a metade superior da hierarquia de retornos médios estimados ao ensino superior.....	65
4.3.3	Olhando para a base: desigualdades interativas de status e origem social em posições combinadas de menor prestígio na hierarquia do sistema de ensino superior.....	68
4.3.4	Considerando as CTEM: desigualdades interativas de status na conclusão do ensino superior em áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática....	71
4.3.5	Diferenças regionais na desigualdade de gênero em CTEM	72
4.4	A RESILIÊNCIA DAS DESIGUALDADES CATEGÓRICAS E SUAS PARTICULARIDADES	79
5	DESIGUALDADES DE DESEMPENHO NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	82
5.1	AÇÕES AFIRMATIVAS E DESEMPENHO ESTUDANTIL NA REALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	85
5.2	ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DO EXAME DO ENADE.....	88
5.3	O MÉTODO DE DECOMPOSIÇÃO DE GELBACH PARA O ESTUDO DAS DESIGUALDADES DE DESEMPENHO	90
5.4	RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES PLAUSÍVEIS	94
5.4.1	Decomposição de Gelbach por divisões de origem social condicionais ao gênero	103
5.4.2	Decomposição de Gelbach para a variável combinada de origem social e cor/raça condicional a gênero.....	114

5.5	A PERSISTÊNCIA DAS DESIGUALDADES DE DESEMPENHO AO NÍVEL DE CONCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	127
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
	APÊNDICE A	149
	APÊNDICE B.....	152
	APÊNDICE C	157
	APÊNDICE D	160

1 INTRODUÇÃO: FUNDAMENTOS, METODOLOGIA E QUESTÕES EM ESTUDO

Em uma definição simples do fenômeno, Göran Therborn ([2010](#)) nos convida a analisar as desigualdades sociais como diferenças hierárquicas, moralmente injustificáveis e passíveis de serem evitadas. O teórico delimita três tipos fundamentalmente distintos de desigualdade social: a vital, a existencial e a material. Apesar de estabelecerem interações e influências mútuas, essas dimensões são determinadas por mecanismos distintos e possuem efeitos diversos nas sociedades e nas trajetórias individuais.

A desigualdade vital se relaciona com as diferentes chances de o indivíduo vivenciar determinado patamar de saúde e longevidade em função da combinação de fatores sociais identificáveis. A desigualdade existencial expressa-se no reconhecimento social diferencialmente atribuído a grupos de indivíduos. Já a desigualdade material se traduz na distribuição desigual de recursos valiosos e afeta a capacidade de agência do indivíduo, ao viabilizar ou não a experiência de uma vida confortável e segura, bem como o exercício do poder em função de promover o alcance a posições de maiores ganhos e níveis de autoridade.

Articulando a estrutura relacional à dinâmicas da macroestrutura, Geoff Payne ([2020](#)) defende a perspectiva das divisões sociais como um conceito de médio alcance. De acordo com o autor, uma divisão social se manifesta onde se constata haver diferenças substantivas entre duas ou mais categorias de pessoas, de modo que os membros de uma das categorias estão melhor posicionados tanto em relação ao controle de recursos valiosos quanto ao poder que possuem, dada a maneira como o mundo social se organiza. Divisões sociais, portanto, manifestam-se a partir de vantagens e desvantagens que atingem as pessoas por pertencerem a uma categoria e não a outra.

As divisões sociais não são naturais ou definidas a partir de características físicas dos indivíduos, mas sim construídas socialmente; são resultados das interações estabelecidas na vida em sociedade e não devem ser percebidas de modo estático, mas em relação com o contexto social e político de determinado momento. Payne ([2020](#)) defende a abordagem das divisões sociais como uma maneira de observar a sociedade e torná-la compreensível, sendo um modo de descrever e interpretar o mundo social que nos cerca. Pertencemos simultaneamente a diversas categorias de divisões sociais, e as situações importam ao estudo das desigualdades implicadas na hierarquia entre elas.

De acordo com Cecilia Ridgeway ([2014](#)), a sociologia tradicionalmente conferiu maior atenção à representação material da desigualdade social (recursos e poder). A dimensão da desigualdade de status, no entanto, apesar de sua importância crucial para o fenômeno, tem

recebido menos atenção. Ridgeway (2011; 2014) define as desigualdades de status como assimetrias em estima, respeito e honra, com efeitos na construção das expectativas dos indivíduos em relação a si e ao outro, assim como nas suas conseqüentes ações em contextos sociais distintos. Embora as três dimensões da desigualdade (recursos, poder e status) estejam inter-relacionadas, são analiticamente distintas.

As desigualdades de status operam inicialmente no plano relacional das expectativas, julgamentos e comportamentos. Ao atribuírem maior valor a determinadas categorias sociais, consolida-se a ideia de que essas são mais competentes em relação às categorias contrastantes e, conseqüentemente, mais adequadas às posições que ocupam. Desse modo, com referência a Charles Tilly (1998), Ridgeway (2011; 2014) explica que os pressupostos culturais de status transformam o controle situacional de recursos e poder em desigualdades duradouras entre as categorias sociais. As desigualdades baseadas em status são, então, inscritas nas organizações sociais, as quais estruturam e legitimam a distribuição assimétrica de recursos valiosos e de poder.

O conceito de mobilidade social é frequentemente adotado como um modo de analisar o nível de desigualdade de oportunidades sociais nas sociedades modernas, e trata de desigualdades observadas entre uma geração e outra de indivíduos (Breen; Jonsson, 2005; Torche, 2015). Apesar de a distinção entre desigualdade de oportunidade e desigualdade de resultado não possuir um corte claro, é um meio convencional de organizar as discussões envolvendo as desigualdades sociais, a realização educacional e a mobilidade social (Breen; Jonsson, 2005).

Lucinda Platt (2019) apresenta uma distinção analítica entre desigualdade de oportunidade e desigualdade de resultado no sentido de apontar que a primeira diz respeito às probabilidades ou às chances que indivíduos de diferentes origens sociais têm de alcançar resultados ou recompensas materiais distribuídas nas sociedades. Já a desigualdade de resultado diz respeito a como recursos valiosos, recompensas ou posições estão distribuídos na sociedade em determinado momento. A autora problematiza a tendência política e analítica de focar de forma quase heroica na igualdade de oportunidade, a qual é frequentemente associada à necessidade de garantir um ponto de partida justo por meio da educação e de concepções fundamentadas em merecimento individual. Essa perspectiva tende a ignorar ou até mesmo legitimar quão desigual é a estrutura de recompensas materiais. Uma vez que a preocupação se concentra no alcance dos indivíduos a posições nas estruturas sociais tal como o sistema já está organizado, corre-se o risco, então, de desviar a atenção do abismo existente na própria estrutura de recompensas.

Wright (2010) também chama a atenção para esse ponto ao questionar o caráter relacional das posições ocupadas pelos indivíduos. Por exemplo, embora a educação intervenha no tipo de emprego alcançado, o autor indaga por que alguns postos conferem maior nível de autoridade e ganhos econômicos em relação a outros. Wright (2010) adverte que algumas formas de abordar a desigualdade de oportunidade podem se restringir a analisar processos pelos quais os sujeitos são distribuídos em posições distintas, sem considerar a configuração das próprias posições estruturais.

Aprofundando a crítica, Wright (2010) defende a relevância de conceber a estrutura de desigualdades como um sistema essencialmente dinâmico. Sob essa perspectiva, o destino dos sujeitos não se restringe a atributos individuais ou a processos de nível micro; a própria trajetória do sistema como um todo importa. Como as relações de poder não se constituem como propriedades fixas, as lutas e os conflitos sociais atuam como forças que reconfiguram os rumos do arranjo social. A desconsideração das forças de transformação e de disputas pode fomentar uma interpretação individualizada de que o destino dos sujeitos seja consequência de seus atributos pessoais e de circunstâncias sociais de origem.

É no centro desse debate sobre trajetórias individuais e arranjos sociais que os estudos de mobilidade social consideram o caráter mediador da educação formal, que pode contribuir tanto para a reprodução da situação de classe entre as gerações quanto atuar como caminho para a mobilidade intergeracional (Alves de Brito, 2017; Ribeiro; Carvalhaes, 2020; Torche, 2015). Existem três associações marcantes na abordagem do efeito mediador da educação: a associação entre origem social e realização educacional, característica das investigações de desigualdades de oportunidades; a associação entre educação e recompensas econômicas, presente nos estudos de desigualdades de resultados; e a própria associação intergeracional direta, ao se controlar a realização educacional entre as gerações (Ribeiro; Carvalhaes, 2020; Torche, 2015). Estabelece-se, desse modo, “um triângulo analítico formado pelas conexões entre origem social, mediação educacional e destino social” (Figueiredo Santos, 2021, p. 2).

No Brasil, o efeito da educação formal como mecanismo de mobilidade social varia de acordo com a classe social de origem (Medeiros; Galvão, 2016). Enquanto para o grupo destituído de recursos a educação importa como fator explicativo da pobreza, para aqueles localizados no topo da hierarquia de classe a educação formal tende a ter papel menos importante. Heranças de patrimônios, laços familiares colaterais e mobilização de redes sociais, por exemplo, são fatores mais relevantes na transmissão das vantagens de classe.

1.1 EXPANSÃO EDUCACIONAL E PERSISTÊNCIA DAS DESIGUALDADES

A preocupação em mitigar as desigualdades de oportunidade educacional envolve, geralmente, duas frentes argumentativas: a questão da injustiça e a da eficiência social (Erikson, [2020](#)). A primeira frente enfatiza que o bem-estar das pessoas não deveria depender de circunstâncias sobre as quais elas não têm controle, como a sorte ou não de nascer em famílias com privilégios de classe. Quando a realização educacional está sistematicamente associada a atributos de origem social, sinaliza-se a manifestação de uma injustiça que demanda tratamento do Estado. O argumento da eficiência, por sua vez, apoia-se no pressuposto de que toda a sociedade é prejudicada pelo não florescimento de habilidades e comportamentos constrangidos por barreiras associadas à desigualdade de oportunidade. A cognição, a criatividade, a tolerância e o senso de pertencimento, por exemplo, precisam de meios para se desenvolver. Desse modo, a desigualdade de oportunidade atinge não apenas os grupos desfavorecidos, mas todo o corpo social.

O processo de expansão do acesso à educação formal, observado em diversos países após a Segunda Guerra Mundial, foi acompanhado de perspectivas teóricas que apontavam para a tendência de ocorrer uma diminuição dos efeitos de origem social na trajetória educacional dos indivíduos conforme o avançar do desenvolvimento econômico e tecnológico das sociedades industrializadas (Senkevics, [2021b](#)). Tal linha argumentativa, alinhada à teoria da modernização, enfatiza o papel do mérito individual expresso através do esforço, dedicação e talento dos estudantes, o qual teria maior espaço na seleção dos indivíduos dada a ampliação das oportunidades de acesso à instituição educacional. Por outro lado, considerações associadas ao campo da teoria da reprodução argumentam que o sistema de ensino reproduz e legitima as desigualdades ao selecionar os estudantes conforme formas implícitas e explícitas de capital social e cultural que favorecem justamente aqueles com privilégios de classe. Portanto, apesar da expansão do acesso à instituição educacional, fatores associados à condição de origem familiar dos estudantes continuam exercendo relevante efeito na realização educacional (Senkevics, [2021b](#)).

De acordo com Erikson ([2020](#)), pesquisas mais recentes confirmam a redução da desigualdade de oportunidades educacionais impulsionada, sobretudo, pelo crescimento no acesso ao ensino médio. Esse fenômeno valida a tese de que a expansão educacional beneficia as classes desfavorecidas somente quando a demanda dos grupos privilegiados já tiver sido atendida.

Formulada por Raftery e Hout (1993), essa perspectiva é identificada como teoria da desigualdade maximamente mantida (*Maximally Maintained Inequality - MMI*), e postula que a expansão de vagas e a universalização do acesso a um nível de ensino beneficia, primeiramente, os estratos de classe mais favorecidos, uma vez que estes são os primeiros a ocupar as novas vagas. Somente quando a taxa de transição ou a matrícula daqueles com vantagens de origem atinge o ponto de saturação é que as oportunidades remanescentes passam a ser ocupadas de forma mais ampla pelos demais grupos (Raftery; Hout, 1993 *apud* Posselt; Grodsky, [2017](#)).

Todavia, como advertido por Erikson ([2020](#)), a tendência de queda das desigualdades estagnou no final do século XX, demonstrando que a equalização de oportunidades enfrenta barreiras estruturais que extrapolam a ampliação de vagas na instituição educacional. Importa destacar também que a configuração estrutural dos sistemas de ensino desempenha papel relevante na magnitude das discrepâncias educacionais. De acordo com Erikson ([2019](#)), sistemas educacionais que dividem os alunos em ramificações escolares distintas, ainda na infância ou no início da adolescência, apresentam níveis mais elevados de desigualdade. Por outro lado, sistemas caracterizados por currículos unificados e avaliações centralizadas atenuam o peso da origem social na realização educacional.

A origem social exerce efeitos não apenas na diferenciação vertical dos níveis educacionais entre os indivíduos, mas também nas diferenças horizontais, as quais se manifestam através da qualidade ou do status da experiência educacional em determinado nível, conforme formulado por Lucas (2001) na teoria da desigualdade efetivamente mantida (*Effectively Maintained Inequality - EMI*) (Posselt; Grodsky, [2017](#)). A premissa da EMI aponta que as elites socioeconômicas adaptam estrategicamente suas vantagens para perpetuar privilégios familiares diante de qualquer cenário de competição. Assim, se a estrutura vigente diferencia as pessoas pelo nível de acesso a determinado recurso, indivíduos mais bem posicionados na estrutura social acumulam uma vantagem quantitativa no seu controle. No entanto, quando a quantidade deixa de ser um diferencial, as barreiras sociais se transformam, e os grupos privilegiados passam a buscar uma distinção qualitativa no recurso distribuído (Lucas, [2017](#)). Como resultado, mesmo com a equalização quantitativa nas oportunidades educacionais, as famílias com vantagens socioeconômicas buscam assegurar distinções no tipo e na qualidade da realização educacional de seus filhos (Lucas; Byrne, [2017](#)).

Ao investigar as desigualdades de acesso ao ensino superior brasileiro, Senkevics ([2021b](#)) analisa o dilema entre merecimento e origem social, constatando que os mais pobres tendem a enfrentar maiores barreiras de ingresso em função de dois mecanismos: porque

alcançam menores notas no processo seletivo e porque enfrentam maior escassez de recursos para persistir na disputa por uma vaga no ensino superior. Em contrapartida, os mais ricos beneficiam-se duplamente: além de ostentarem notas maiores no processo de seleção, também contam com recursos diversos para assegurar sua matrícula. Como argumenta o autor, as classes privilegiadas, além de tenderem a um maior desempenho, “contam com uma alternativa: a compensação de desvantagens, que lhes garante probabilidades relativamente elevadas de ingresso mesmo com os piores desempenhos” (Senkevics, [2021b, p. 155](#)).

A ideia de compensação de desvantagens pode ser encontrada no trabalho de Fabrizio Bernardi ([2014](#)) ao apresentar a noção de vantagens compensatórias enquanto mecanismo de estratificação social complementar às vantagens cumulativas e à dependência de trajetória (*path dependence*). De acordo com Bernardi ([2014](#)), vantagens cumulativas, noção recorrentemente mobilizada em estudos de desigualdade social, trabalham com a ideia de que o nível corrente de acumulação de determinado recurso tem efeito direto no nível de acumulação seguinte. Desse modo, uma vantagem inicial no acesso a um recurso distinto tende a crescer com o passar do tempo. Já a ideia de dependência de trajetória relaciona-se aos cursos de vida que podem ser habilitados ou bloqueados a depender de como a condição anterior foi experimentada. O núcleo central de ambas as perspectivas está na propriedade de causalidade entre o estado inicial do indivíduo em determinado tempo e os resultados alcançados no tempo seguinte (Bernardi, [2014](#)).

Bernardi ([2014](#)), a partir da proposta das vantagens compensatórias, observa que, para os indivíduos com background familiar privilegiado, resultados negativos iniciais podem ter efeitos mais brandos posteriormente, devido às proteções que o contexto de classe garante. Isto é, para aqueles que ostentam maiores recursos familiares é possível recorrer a mecanismos de compensação de desvantagens, assegurando, dessa maneira, maior autonomia em relação aos resultados negativos anteriormente obtidos e às trajetórias de vida inicialmente bloqueadas. É provável que uma desvantagem inicial persista ou cresça ao longo do tempo para indivíduos de famílias desfavorecidas, enquanto esta pode se atenuar para aqueles com origem familiar privilegiada.

1.2 DESIGUALDADES NO ENSINO SUPERIOR: A DIMENSÃO VERTICAL E HORIZONTAL DA ESTRATIFICAÇÃO

Em sociedades caracterizadas por altos níveis de desigualdade social, a obtenção de um diploma universitário tende a gerar maiores ganhos aos indivíduos e segurança no mercado de

trabalho em relação àqueles que não ostentam este recurso (McCowan; Bertolin, [2020](#)). Enquanto nos países da OCDE um trabalhador graduado ganha uma média de 54% a mais do que aqueles com educação básica completa, no Brasil, a diferença é de 148% (OCDE, [2025](#)). As estimativas da OCDE sugerem haver uma distribuição salarial conforme nível educacional mais acentuada no Brasil, o que pode indicar maiores retornos econômicos à educação, mas também sublinhar a existência de uma maior desigualdade de renda em comparação à média na OCDE (OCDE, [2025](#)).

A literatura brasileira destaca que é justamente na transição do ensino médio para o ensino superior que a associação entre origem socioeconômica e progressão educacional se mostra de modo mais persistente no sistema de ensino. Observa-se forte efeito de origem socioeconômica e cor/raça no acesso ao ensino superior mesmo no contexto da vertiginosa expansão desta etapa educacional (Alves de Brito, [2017](#); Marteleto et al., [2016](#); Senkevics, [2021a](#)). Apesar dos estudantes com origem nos estratos socioeconômicos mais baixos terem experimentado ganhos substantivos no acesso à educação superior, em comparação a qualquer outro momento anterior, os ganhos observados para aqueles com origem em estratos privilegiados também se intensificaram, fazendo com que os últimos resguardassem seus benefícios em termos de chances de acesso (Alves de Brito, [2017](#)).

Para compreender os mecanismos implicados na persistência de vantagens de classe na realização educacional e no ingresso ao ensino superior, a literatura internacional tem refinado a distinção entre os efeitos primários e secundários da origem social (Boudon, [1974](#); Bukodi et al., [2021](#)). Enquanto os efeitos primários da desigualdade educacional dizem respeito às diferenças de desempenho conforme a origem social dos estudantes, os efeitos secundários se expressam em diferenças nas escolhas educacionais adotadas pelas famílias, considerando o desempenho dos filhos.

Uma das discussões colocadas por Bukodi et al. ([2021](#)) está justamente na necessidade de melhor estabelecer os distintos efeitos de variáveis associadas à classe, ao status e à escolaridade dos pais enquanto indicadores de origem social. Em alguns momentos essas variáveis são mobilizadas de forma quase indistinta, no entanto, tratam de dimensões diferentes das desigualdades. Enquanto a classe se manifesta como um indicador de recursos econômicos familiares, o status aponta para os recursos socioculturais, permitindo visualizar níveis e padrões de consumo cultural e outras formas de participação social da família. A escolaridade parental, por sua vez, é um indicador específico de recursos educacionais familiares e afeta a compreensão dos pais sobre as dinâmicas próprias ao processo de aprendizagem e à instituição educacional (Bukodi et al., [2021](#)).

Considerando o contexto inglês, Bukodi et al. ([2021](#)) constataam o relevante peso dos efeitos secundários da origem social na transição escolar para o ensino médio e, embora esse impacto se reduza para as transições subsequentes, ainda se mantém com evidente importância para os resultados analisados. Os autores notam que a escolaridade e o status dos pais são mais fortes na estimação dos efeitos secundários em comparação ao peso observado para as variáveis de classe ou renda parental.

Sob a ótica dos processos sociais, a assimetria nas escolhas educacionais está relacionada a dinâmicas de aversão à perda: os jovens e seus familiares tomam decisões sobre os caminhos educacionais com base em avaliações do custo-benefício de suas escolhas, levando em consideração os recursos com os quais contam para pavimentar o horizonte educacional visualizado. Desse modo, diferenças nas escolhas educacionais se manifestam porque, para os jovens de origem social privilegiada, os benefícios de caminhos mais ambiciosos, independentemente do nível de desempenho escolar anterior, tendem a superar os custos envolvidos com maior frequência do que ocorre para aqueles com desvantagem de origem (Bukodi et al., [2021](#)). Ademais, diferenças no nível de recursos familiares dos estudantes implicam estratégias distintas para evitar uma mobilidade social descendente, a qual é definida de forma relacional à posição de origem da própria família (Bukodi et al., [2021](#)).

Essas decisões, pautadas tanto pelo rendimento escolar prévio quanto pelo montante de aporte econômico e sociocultural da família, impactam não apenas o acesso ao ensino superior, mas também a forma como essa etapa de ensino pode ser experimentada por aqueles que nela ingressam. A expansão do acesso ao ensino superior ocorreu paralelamente a processos de diversificação interna do sistema, nos quais determinados caminhos ostentam maior status, estimativas mais elevadas de retornos aos egressos e processos seletivos mais rigorosos – fenômeno observado tanto no contexto internacional (Charles; Bradley, [2002](#); Gerber; Cheung, [2008](#)) quanto no brasileiro (Carvalhoes; Ribeiro, [2019](#); Ribeiro e Schlegel, [2015](#)).

À medida que se manifesta uma sistemática desigualdade nos meios de realizar a graduação, com estudantes com privilégios de origem social, cor/raça e gênero ocupando posições de maior prestígio e estimativas de recompensas, estamos diante da dimensão horizontal da estratificação educacional no ensino superior (Charles; Bradley, [2002](#); Gerber; Cheung, [2008](#)). Como apresentado anteriormente pela teoria da EMI, os grupos com vantagem de origem encontram meios não apenas quantitativos, mas também qualitativos de manter sua diferenciação na realização educacional. Enquanto o acesso ao ensino superior está vinculado à dimensão vertical das desigualdades educacionais, a escolha e o ingresso em diferentes cursos

e instituições associam-se à dimensão horizontal. Ambas as dimensões se relacionam com processos de transmissão intergeracional de desigualdades.

Gerber e Cheung (2008), ao abordarem a estratificação horizontal no ensino superior, convidam a pensar a palavra “dimensão” no plural, procurando enfatizar as distintas possibilidades na realização da graduação. Nesse sentido, os autores tratam das “dimensões” horizontais da estratificação e agrupam as variáveis associadas às hierarquias desse nível de ensino em duas amplas categorias: aquelas relacionadas ao tipo institucional e aquelas associadas à experiência acadêmica. Na primeira, as investigações buscam mensurar o efeito da qualidade e do prestígio das instituições na seleção e no posicionamento dos indivíduos no mercado de trabalho. Destacam-se, por exemplo, diferenças na habilidade cognitiva construída, nas redes sociais constituídas e na própria sinalização que cada credencial carrega aos olhos dos empregadores (*signal effects*), indicando maior ou menor competência conforme o estabelecimento de ensino com o qual o egresso se vincula. Já na segunda categoria, são abordados aspectos envolvendo as escolhas dos indivíduos pelos campos universitários, o desempenho estudantil alcançado e características da própria trajetória acadêmica, como oportunidades e afinidades estabelecidas ao longo o curso (Gerber; Cheung, 2008).

No Brasil, destacam-se as diferenças qualitativas existentes entre o segmento público e privado de administração acadêmica e a consequente dualidade entre as universidades, de um lado, e instituições do tipo faculdade e centros universitários, de outro, assim como entre as modalidades presencial e a distância de ensino (Caregnato et al., 2019; McCowan; Bertolin, 2020; Santos et al., 2020; Senkevics, 2021a). Em complemento, observa-se uma assimetria na distribuição pelas posições universitárias de mulheres, estudantes negros e filhos de primeira geração no ensino superior. Áreas de alto retorno e maior prestígio social, como, por exemplo, as ditas “carreiras imperiais” (Medicina, Engenharia e Direito), ainda são marcadamente estratificadas, embora se observe um gradual acesso aos grupos em desvantagem devido às políticas de expansão e democratização do sistema (Rodrigues, 2024).

Pesquisas apontam que as discrepâncias de retornos entre os egressos no mercado de trabalho brasileiro estão relacionadas, pelo menos em parte, com os mecanismos de hierarquização entre as posições ocupadas pelos graduados no ensino superior (Figueiredo Santos, 2010; Ribeiro; Schlegel, 2015; Vieira, 2023). Diante da discussão apresentada, justifica-se, portanto, investigar em que medida o padrão de desigualdade entre as divisões sociais no modo de obter a graduação persiste no contexto da expansão e democratização dessa etapa de ensino.

1.3 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo geral deste trabalho é analisar contornos das desigualdades de gênero, cor/raça e origem social que se manifestam em dimensões selecionadas do sistema de ensino superior brasileiro. As dimensões investigadas nesta pesquisa são: (1) áreas de conhecimento universitário de maiores estimativas médias de retornos econômicos no mercado de trabalho; (2) áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM) e sua variação regional; (3) posições de menor prestígio no interior do sistema de ensino superior, a saber, o agregado de cursos situados nas áreas de Educação e Humanidades junto aos cursos de modalidade a distância e grau de tecnólogos; e (4) a dimensão de proficiência acadêmica alcançada ao final da graduação.

Os objetivos específicos desta pesquisa são (1) investigar em que medida as desigualdades de origem social, gênero e cor/raça podem variar (aumentar ou diminuir) ao serem tratadas de modo condicional e/ou interativo em resultados de interesse; (2) considerar o papel mediador de variáveis associadas à origem social e trajetórias educacionais prévias ao ensino superior nas desigualdades de gênero e cor/raça analisadas; (3) compreender o ordenamento de forças das variáveis de interesse na conformação dos resultados e discutir a complexidade das desigualdades de origem social, gênero e cor/raça que se manifestam no contexto de expansão do ensino superior brasileiro.

1.4 BASE DE DADOS

A pesquisa utiliza-se dos microdados do Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, referente ao ciclo avaliativo 2017 – 2019. Aplicado desde 2004, o Enade constitui um dos procedimentos de avaliação do sistema de ensino superior brasileiro e integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, [2004](#)).

O exame do Enade tem proporcionado a existência de uma base de dados amplamente mobilizada em pesquisas de estratificação educacional no Brasil (Vieira et al., [2022](#)). Constituído por dois instrumentos obrigatórios – uma prova e um questionário socioeconômico, o Enade permite investigar a relação entre o contexto socioeconômico dos estudantes, a educação superior recebida e o desempenho acadêmico alcançado.

A cada ano um conjunto definido de cursos é convocado à realização do Enade e, ao final de três anos, completa-se um ciclo avaliativo de todo o sistema de educação superior

brasileiro. A convocação dos cursos ao exame do Enade segue um calendário regular instituído pelo Ministério da Educação – MEC, de modo a indicar quais cursos serão avaliados no ano I, II e III do exame¹.

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizou-se o tratamento dos microdados do Enade 2017 – 2019 de modo a considerar apenas as variáveis associadas aos estudantes em situação de conclusão de curso, visto que o Enade assume caráter obrigatório aos estudantes concluintes do ensino superior (aqueles que tenham integralizado 80% ou mais da carga horária mínima dos cursos de bacharelado e licenciatura, e 75% ou mais dos cursos de tecnólogos) e convidativo para os estudantes ingressantes (aqueles que tenham cursado de 0 a 25% da carga horária mínima da graduação), podendo os últimos realizar ou não o exame sem sanções institucionais.

A dimensão construída de “concluintes do ensino superior” (cujos procedimentos foram detalhados no capítulo de apresentação dos resultados) abarca o quantitativo de 1.187.975 estudantes avaliados no ciclo do Enade 2017 – 2019. Levando em consideração que um ciclo completo do Enade tem o propósito de examinar todo o sistema de ensino superior brasileiro, verifica-se certa proximidade com os dados do Censo da Educação Superior em relação ao total de concluintes dessa etapa de ensino. Em 2017, O Censo registrou o total de 1.199.769 concluintes na graduação (Inep, [2019](#)), ao passo que, em 2018, esse número foi de 1.264.288 (Inep, [2020](#)) e, em 2019, de 1.250.076 (Inep, [2021](#)).

Destaca-se que o ciclo avaliativo do Enade 2017 – 2019, mobilizado nesta pesquisa, além de ser a última avaliação institucional anterior à pandemia de Covid19, também é um ciclo que capta traços de um ensino superior prévio à intensificação da modalidade a distância no país. Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2022 (Inep, [2023](#)), a modalidade a distância veio crescendo gradualmente entre 2009 e 2016, chegando a experimentar um maior aumento em 2017 e uma disparada de 2018 em diante. Entre 2018 e 2022 o número de cursos a distância no ensino superior brasileiro experimentou um crescimento de aproximadamente 189%, passando de 3.177 cursos para 9.186 (Inep, [2023, p. 18](#)).

¹ A Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017, altera o ano de avaliação dos cursos de ciências exatas e áreas afins (Engenharias e Arquitetura & Urbanismo). Estes pertenciam antes ao ano II do calendário de avaliação do Enade, conforme estabelecido pela Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. No entanto, passaram a compor o ano I do calendário do Enade. O ciclo avaliativo 2017 – 2019, tratado nesta pesquisa, corresponde, respectivamente, aos anos II, III e I do calendário de avaliação do Enade. Neste ciclo, em específico, os cursos de Engenharias e Arquitetura & Urbanismo foram avaliados duas vezes. Portanto, a fim de evitar o viés na análise, esta pesquisa considera apenas a avaliação aplicada em 2019 aos cursos em questão.

Os dados do Censo também destacam que a partir de 2014 houve uma desaceleração no ritmo de crescimento do ensino superior presencial (Inep, [2023](#)). Isto indica que a expansão da modalidade a distância no país foi acompanhada de um movimento de retração da modalidade presencial no sistema de ensino. Portanto, a avaliação institucional realizada pelo Enade 2017 – 2019 trabalha com resultados relacionados, em certa medida, sobre até qual patamar o ensino superior se expandiu no país sobretudo via modalidade presencial de ensino.

1.5 MODELOS DE PROBABILIDADES

A investigação dos efeitos interativos de gênero e cor/raça em hierarquias selecionadas do ensino superior brasileiro foi realizada a partir de modelos de regressões logísticas por meio do programa Stata. Foram estimadas probabilidades preditas, ajustadas por co-variáveis, assim como as diferenças absolutas e, em alguns casos, também as diferenças proporcionais entre as probabilidades preditas (Long; Mustillo, [2018](#)), as quais foram calculadas pelo comando de pós-estimação *margins* do Stata usando as opções *dydx* e *eydx*. Um modelo exemplificativo das sintaxes e dos resultados obtidos no Stata é apresentado no Apêndice deste documento ([Apêndice C](#)).

Já para o tratamento das desigualdades de desempenho entre as divisões sociais de gênero, cor/raça e origem social recorreu-se ao método da decomposição de Gelbach, técnica estatística elaborada para a regressão linear OLS. Na regressão múltipla, o método OLS estima os coeficientes de todas as variáveis independentes sobre uma variável dependente simultaneamente. O método de decomposição de Gelbach tem a característica de realizar o controle simultâneo das covariáveis ajustadas no modelo completo e apresentar o efeito dessas separadamente, superando o problema da dependência da sequência de entrada das variáveis no modelo completo. Por esse motivo, a técnica da decomposição de Gelbach foi mobilizada nesta pesquisa a fim de melhor compreender as forças sociais atuando na conformação das desigualdades de desempenho entre os concluintes do ensino superior.

1.6 PROPOSIÇÃO TEÓRICA E HIPÓTESES DE PESQUISA

A proposição geral que orienta essa investigação é a de que as desigualdades de gênero, cor/raça e origem social não operam de modo isolado, mas interagem de maneira interseccional na estruturação dos resultados tratados, estabelecendo hierarquias de influências que variam conforme a dimensão ou o processo considerado no interior do ensino superior.

Para testar empiricamente a proposição apresentada, formulam-se as seguintes hipóteses:

H1: as divisões de gênero e cor/raça se combinam e interagem nos resultados investigados notadamente de modo a favorecer o homem branco e desfavorecer a mulher negra.

H2: variáveis associadas à condição de origem social e trajetória escolar prévia medeiam as desigualdades interativas de status, agindo de forma distinta na conformação das disparidades decorrente das especificidades de gênero e cor/raça como desigualdades categóricas.

H3: as desigualdades de origem social moderam os efeitos das divisões de gênero, reduzindo as disparidades posicionais entre aqueles com vantagem de origem e ampliando-as entre os que possuem desvantagem de origem.

H4: as desigualdades de origem social exercem tanto efeito mediado por trajetória quanto efeito direto e positivo sobre a proficiência acadêmica alcançada na conclusão da graduação.

H5: as desigualdades de origem moderam os efeitos das divisões de raça, ampliando as distâncias raciais de proficiência acadêmica no grupo com vantagem de origem e atenuando-as no grupo com desvantagem de origem.

1.7 ESTRUTURA DO DOCUMENTO

Este trabalho se divide em duas partes principais. A primeira parte dedica-se a apresentar a revisão da literatura sobre a consolidação, expansão e diversificação do sistema de ensino superior brasileiro, tema que configura o segundo capítulo da tese. O terceiro capítulo, por sua vez, aprofunda os contornos da estratificação horizontal identificados em estudos nacionais, acompanhado de uma revisão teórica específica sobre os mecanismos das desigualdades de origem e as divisões sociais em hierarquias desse nível de ensino.

Na segunda parte da tese estão situados os resultados obtidos a partir do tratamento dos microdados do Enade 2017 – 2019, por meio do programa estatístico Stata. Em um primeiro momento, são apresentadas e analisadas as desigualdades interativas de gênero e cor/raça em hierarquias selecionadas do ensino superior, assim como o efeito mediador de variáveis associadas à condição de origem social e prévias à graduação, caracterizando o quarto capítulo da tese. No segundo momento, discute-se a desigualdade de desempenho entre os concluintes da graduação e a medida em que estas são mediadas por fatores de discrepância observáveis entre os estudantes, configurando o quinto capítulo da tese.

De modo a contribuir para o campo, propõe-se que a análise das desigualdades de origem social e em interação com as categorias de status no desempenho estudantil, quando realizadas de modo a analisar o conjunto do sistema de ensino superior, estime os resultados de modo condicional a gênero, pois evidencia-se um marcante viés de gênero associado aos cursos. Há uma contribuição positiva dos cursos na composição das notas femininas, enquanto para os homens os cursos contribuem negativamente. Esse quadro decorre, possivelmente, de diferentes parâmetros de avaliação, corpos de conhecimento e padrões de pontuação associados aos cursos de concentração majoritariamente feminina ou masculina. Por fim, no capítulo de conclusão da tese, discute-se o conceito de interseccionalidade e a contribuição da sociologia quantitativa para dimensionar o peso de gênero, cor/raça e origem social, bem como as dinâmicas de seus ordenamentos em diferentes processos sociais.

2 O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO EM PERSPECTIVA: INSTITUCIONALIZAÇÃO, EXPANSÃO E DESIGUALDADES PERSISTENTES

Este capítulo tem o propósito de situar características do ensino superior brasileiro a partir de uma revisão teórica que abarque o seu processo de constituição, crescimento e movimento em direção à democratização das oportunidades de acesso. O texto se encerra demarcando os aspectos concorrentes ao fenômeno da desigualdade horizontal na educação terciária. Para tanto, o capítulo divide-se em três seções.

A primeira seção (2.1) assume uma perspectiva histórico-institucional, com o objetivo de mapear os principais marcos com efeitos no desenho estrutural do sistema de ensino superior no país. Essa reconstituição se mostra necessária para entender como chegamos ao quadro de dualidade institucional (público *versus* privado) e ao funil de acesso marcadamente seletivo que caracteriza a educação terciária brasileira. O percurso histórico apresentado atua como base ao entendimento sobre como o sistema se expandiu e os modos pelos quais as desigualdades se reconfiguraram ao longo do tempo, principais temas das seções subsequentes (2.2 e 2.3).

Desse modo, na segunda seção (2.2), examina-se a expansão contemporânea do ensino superior e sua consequente diversificação institucional, analisando as duas ondas de crescimento que redefiniram o sistema. Destaca-se a forte participação do setor privado de ensino, a reestruturação e expansão do ensino público e os limites orçamentários impostos pelas recentes políticas de austeridade fiscal. Já na terceira e última seção (2.3), analisam-se os limites do processo de expansão e democratização do ensino superior a partir do debate sobre as desigualdades horizontais observadas. Marcadores de origem social, cor/raça e gênero intervêm na distribuição dos estudantes pelas hierarquias do sistema de ensino superior. Desse modo, o capítulo percorre desde a consolidação institucional até o fenômeno contemporâneo de desigualdades horizontais no interior do sistema, trabalhando o panorama histórico e macroestrutural necessários para contextualizar as variáveis empíricas que serão tratadas nesta tese.

2.1 O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O início do processo de constituição do ensino superior data de 1808, com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, passando a se manifestar a necessidade de “formar quadros para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas” (Sampaio, [1991, p. 2](#)). As primeiras escolas de ensino superior foram voltadas para um conjunto pequeno da elite

vivendo na colônia, e as áreas de Medicina, Engenharia e Direito se constituíram como a “espinha dorsal” do sistema. Não havia universidades e o modelo adotado foi o de formação para profissões. Neste aspecto, o Brasil se diferenciou de alguns países vizinhos de colonização espanhola, como o México e o Peru, que tinham universidades ainda no período colonial, e do Chile, país com construção de tais instituições durante o período pós-independência (Sampaio, [1991](#)).

O ensino superior brasileiro se manteve privativo do poder central e exclusivamente público até a Proclamação da República, em 1889. A partir da promulgação da Constituição de 1891, abriu-se espaço para as organizações estaduais e privadas na criação de escolas de ensino superior (Sampaio, [1991](#)). A criação do sistema paulista de ensino superior nas décadas de virada de século foi a primeira grande iniciativa de ruptura com o modelo profissional de ensino superior e de resistência ao controle burocrático do governo nacional. Nos anos iniciais do século XX contabilizavam-se 24 estabelecimentos de ensino superior, com a maior parte se caracterizando como não-universitário e voltado para a formação profissional (Martins, [2002](#); Sampaio, [1991](#)).

As primeiras universidades apareceram posteriormente, sob o governo de Getúlio Vargas, o qual fundou o Ministério da Educação e Saúde em 1930. O então primeiro-ministro da Educação, Francisco Campos, através do decreto-lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931, instituiu o *Estatuto das universidades brasileiras*, defendendo um modelo de universidade a ser desenvolvido no país. Embora o referido estatuto tenha representado um marco legislativo na história do ensino superior, as mudanças assistidas foram limitadas (Sampaio, [1991](#)). O ensino superior da década de 1930 continuou a assumir as práticas de formação para profissões liberais e apenas dois projetos iniciados naquele período tiveram continuidade: o da Universidade de São Paulo e o da Universidade do Brasil. Sampaio ([1991, p. 12](#)) reconhece que a criação das universidades foi um processo de sobreposição de modelos: “(...). O modelo de universidade de pesquisa acabou sendo institucionalizado de modo muito parcial e apenas em algumas regiões, sobretudo naquelas mais desenvolvidas”.

Apenas entre as décadas de 1940 e 1960 assistimos à cristalização do modelo universitário brasileiro. Observa-se o desenvolvimento da rede de universidades federais no país, a instituição da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, o fortalecimento de um sistema estadual de educação superior em São Paulo e a criação de instituições menores, estaduais e privadas, em outras regiões brasileiras (Sampaio, [1991](#)).

A Reforma Universitária de 1968, adotada pelo regime militar, provocou mudanças substanciais no sistema de ensino superior (Salata, [2018](#); Sampaio, [1991](#); Schwartzman, [2015](#)).

Por um lado, a reforma de 1968 alterou aspectos institucionais e organizacionais das universidades públicas, tornando-as mais democráticas internamente e permitindo maior participação de estudantes e docentes na gestão institucional (Sampaio, [1991](#)). Entre as medidas adotadas pela Reforma Universitária de 1968, destacam-se a implementação dos departamentos como unidades mínimas de ensino e pesquisa; a instituição dos institutos básicos; a organização curricular em dois ciclos – o ciclo básico e o profissionalizante; o sistema de crédito, a organização dos ciclos estudantis por semestres, e a adoção de um sistema duplo de organização: vertical e horizontal. A dimensão vertical se refere à organização entre reitoria, unidades e departamentos, enquanto a dimensão horizontal trata da criação dos colegiados de curso (Sampaio, [1991](#)).

Por outro lado, ao priorizar a articulação entre ensino e pesquisa, e a institucionalização da carreira docente, a manutenção do ensino superior público se tornou justificativa para limitar sua capacidade de absorção da crescente demanda por essa etapa formativa (Martins, [2002](#); Sampaio, [1991](#); Schwartzman, [2015](#)). A demanda por acesso ao ensino superior guarda relação com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, a qual equipara os distintos diplomas de ensino médio (industrial, comercial, agrícola, normal e secundário) como legais para a candidatura ao ensino superior (Senkevics, [2021a](#)). Neste contexto, o setor privado de ensino se expande de modo significativo, atendendo aos novos habilitados à educação terciária no país (Martins, [2002](#); Sampaio, [1991](#)).

A porcentagem das matrículas em instituições privadas experimentou um crescente aumento durante todas as décadas da primeira metade do século XX brasileiro, mas foi apenas na década de 1970 que ocorreu uma inversão na proporção de matrículas entre os setores privado e público, e na década de 1980 o predomínio das instituições particulares se incrementa, abrangendo 63,3% das matrículas (Sampaio, [1991](#)). A partir da década de 1970, observa-se uma substantiva divisão de funções entre o setor privado e público de ensino superior, de modo que o primeiro passa a funcionar como *mass private sector*, enquanto o segundo assume maior vínculo com a formação para a pesquisa, a produção científica e a estruturação da carreira docente (Martins, [2002](#); Sampaio, [1991](#)). Ao denominar a expansão do setor privado como *mass private sector*, destaca-se o caráter empresarial do ensino pautado nas demandas do mercado. Isto significa dizer que a formação no setor privado tende a se orientar no sentido da rápida obtenção do diploma, associando a formação universitária ao acesso às profissões regulamentadas.

Decorrente do movimento de redemocratização do país e de eleição indireta do primeiro presidente civil depois de duas décadas de Ditadura Militar (1964 – 1985), iniciaram-se os

trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte que culminaram na Constituição Federal de 1988. Inspirada nos moldes do Estado de Bem-Estar Social, a educação passa a ser tratada enquanto direito de todos e dever do Estado e da família (Oliveira et al., [2022](#)). O modelo de universidade de pesquisa passa a ser reiterado pelo artigo 207: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (Brasil, [1988](#)).

As transformações assistidas no ensino superior brasileiro, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, estão associadas a uma mudança maior na economia mundial, a qual preza por qualificação dos recursos humanos e competitividade econômica entre os países (Neves et al., [2018](#)). Após a Segunda Guerra Mundial institucionalizou-se um modelo de sociedade orientado sob as pautas da democratização, direitos humanos, cientifização e planejamento, atingindo tanto os países centrais quanto as economias em desenvolvimento (Schwartzman, [2015](#)). O acesso à educação superior também passa a fazer parte de discussões atentas à redução das desigualdades sociais e promoção da mobilidade social (Neves et al., [2018](#)). Em termos numéricos, estima-se que em 1900 havia por volta de 500 mil estudantes de ensino superior em todo o mundo, este número salta para 100 milhões no ano de 2000 e atinge a marca de 389 milhões em 2019 (Schwartzman, [2022](#)).

2.2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E A DIVERSIFICAÇÃO INSTITUCIONAL

Podemos encontrar na literatura brasileira a ênfase em dois momentos de substancial crescimento do sistema de ensino superior: enquanto a primeira onda de expansão ocorre entre as décadas de 1960 e 1980, marcadamente vinculada à reforma universitária de 1968, a segunda onda começa a ser observada em meados da década de 1990 e se estende até os dias atuais. No entanto, observa-se um arrefecimento no ritmo de crescimento das matrículas, sobretudo na modalidade presencial de ensino (Salata, [2018](#); Schwartzman, [2015](#); Senkevics, [2021a](#); Oliveira et al., [2022](#)).

Em relação à primeira onda de crescimento, os números de matrícula passaram de 102 mil graduandos em 1960 para 425 mil em 1970 (Schwartzman, [2022](#)). No início da década de 1980 o Brasil alcança a marca de 1.4 milhão de matrículas e este número se mantém estagnado por aproximadamente 15 anos, voltando a crescer somente a partir de 1993, e inicialmente via setor privado de educação (Senkevics, [2021a](#)).

Entretanto, destaca-se que o ensino superior permaneceu marcadamente fechado a alguns grupos sociais durante a primeira onda de expansão. De acordo com dados levantados

por Senkevics ([2021a](#)), entre os jovens que acessavam o ensino superior no início da década de 1990, três em cada quatro tinham origem social no segmento mais rico da população brasileira e, no tocante às disparidades raciais, a cada dez jovens, oito pertenciam ao universo racial branco. As desigualdades regionais também se mostravam substantivas: três quartos das matrículas e instituições de ensino superior estavam distribuídas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Esse cenário revela que, ao final da primeira onda, o sistema de ensino superior se caracterizava como sendo um modelo elitista, excludente e geograficamente concentrado (Senkevics, [2021a](#)). No entanto, à medida que a educação terciária passa a ser considerado não apenas um mecanismo de distinção de elite, e começa a se caracterizar como estratégia ao desenvolvimento econômico, cientifização e justiça social, as reformas estatais do período seguinte alteram significativamente a lógica de acesso ao sistema. Essa mudança envolveu, inclusive, novas dinâmicas de mercado, conforme se analisa a seguir.

2.2.1 A segunda onda de crescimento e o impulso ao setor privado

A segunda onda de expansão do ensino superior é marcada por diferentes características em relação ao observado para a primeira onda, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos (Senkevics, [2021a](#)). O marco inicial desse processo é a abertura legal para a atuação do setor privado de educação superior através da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, implementada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) (McCowan; Bertolin, [2021](#); Marteleto et al., [2016](#)). Interpreta-se que esta lei representou o reconhecimento da atuação empresarial de diversas instituições privadas de ensino, que embora identificadas como filantrópicas, se organizavam de maneira lucrativa (Schwartzman, [2015](#); [2022](#)) e entre as consequências posteriormente geradas, está a consolidação de grandes conglomerados empresariais de educação no Brasil (Schwartzman, [2015](#)).

Em complemento, observa-se a adoção de ações afirmativas voltadas para o setor privado de ensino, promovendo, ao mesmo tempo, o acesso de grupos sociais em histórica desvantagem à educação superior e incentivo à atuação das instituições particulares no processo de expansão do sistema terciário de ensino. A problemática se manifesta porque o Estado passa a assumir o papel de fiador do crescimento e da manutenção da rede privada de ensino (Carvalhoes; Ribeiro, [2019](#); Marteleto et al., [2016](#); McCowan; Bertolin, [2021](#); Pires; Ribeiro, [2020](#); Santos et al., [2021](#); Schwartzman, [2022](#); Senkevics, [2021a](#)).

O Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, durante o primeiro governo do Partido dos Trabalhadores (2003 – 2006), se

caracteriza pela concessão de bolsas estudantis, integrais ou parciais (50%), em instituições privadas de ensino superior para estudantes que atendam a determinados critérios de renda, cor/raça e/ou trajetória escolar. Em contrapartida, as instituições que aderem ao Prouni ficam isentas de impostos definidos e contribuições durante o período de vigência do termo de adesão. Já o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies, implementado ainda em 1999 pela medida provisória Mpv nº 1.827-1/99, e transformado em Lei no ano de 2001 (Lei n. 10.260/2001), sofreu diferentes alterações ao longo de sua trajetória. Mas em todo o seu percurso, a principal proposta foi o financiamento da educação superior a juros baixos ou até mesmo zero, dependendo da renda familiar do contemplado.

Essas medidas ajudam a compreender os meios pelos quais se consolidou no país a segmentação entre o setor público e o privado de ensino superior. Entre 1991 e 2018 o setor privado experimentou um salto de 960 mil matrículas presenciais para 4.5 milhões, enquanto o setor público passou de 605 mil vagas ocupadas presencialmente para 1.9 milhão (Senkevics, [2021a](#)).

O desequilíbrio público – privado reflete em diferentes tipos de perfis institucionais vinculados a cada setor. Enquanto o setor público é reconhecido por suas instituições universitárias de ensino, pesquisa e extensão, o setor privado é marcado pelo tipo organizacional não universitário, expresso pelas faculdades e centros universitários (Caregnato et al., [2019](#); Tomás; Silveira, [2021](#)). A distinção envolvendo as instituições universitárias e as não universitárias está, sobretudo, em suas dinâmicas formativas. Em termos de resultados no mercado de trabalho, as universidades de pesquisa tendem a proporcionar a construção de determinado estado de capital cultural, traduzido em termos de “sofisticação cognitiva funcional” (Prates e Silva, [2014, p. 30](#)), que tende a ocasionar ganhos econômicos maiores aos seus egressos.

2.2.2 A reestruturação da rede pública e as políticas de inclusão

Em relação às políticas de expansão da rede pública de ensino superior, a literatura brasileira destaca a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), estabelecido pelo Decreto [6.096](#), de 24 de abril de 2007, durante o segundo governo do Partido dos Trabalhadores (2007 – 2010). O Reuni se caracteriza pela ampliação do acesso e permanência na educação superior pública por meio da racionalização da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Entre as transformações colocadas em cursos, destaca-se o aumento no número de alunos por

professor e a abertura de cursos e vagas no período noturno, os quais passaram de 167 mil matrículas noturnas em 2008, para 376 mil em 2018 (Senkevics, [2021a](#)).

O Reuni também teve como diretriz a reestruturação acadêmico-curricular e o objetivo de interiorização do ensino superior. Ao dimensionar quantitativamente os efeitos do programa, Senkevics ([2021a](#)) nota a abertura de 100 *campi* universitários e a criação de 14 universidades no decênio seguinte à sua promulgação. Em complemento, a expansão da rede pública de ensino superior contou com a reorganização dos Centros de Formação Tecnológica e escolas agrotécnicas federais, a partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008, que dispôs sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Os Institutos Federais, além da educação de nível médio, técnico e tecnológico, passaram a ofertar cursos de bacharelado e licenciatura (Schwartzman, [2022](#); Senkevics, [2021a](#)). Entretanto, destaca-se o aumento nos gastos de manutenção dos institutos federais em função destes passarem a se organizar de modo semelhante às universidades federais em termos estruturais, com cargos de professores de carreira de nível superior, técnicos administrativos e cargos gratificados para as funções de reitores, pró-reitores e outros (Schwartzman, [2022](#)).

Em relação às políticas de ações afirmativas para o ensino superior público, cabe destacar a promulgação da Lei de Cotas em agosto de 2012, durante a terceira gestão presidencial consecutiva do Partido dos Trabalhadores (2011 – 2014). A referida legislação (Lei Federal [12.711](#)), sancionada pela então presidente da república Dilma Rousseff (2011 – 2014), estabeleceu que todas as instituições federais de ensino superior (Ifes) vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) devem reservar o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas de acesso à graduação, por curso e turno das instituições, aos estudantes que tenham realizado o ensino médio integralmente em escolas públicas.

A implementação da medida teve caráter gradual e estabeleceu como prazo limite para ser integralmente adotada o ano de 2016. Senkevics e Mello ([2022](#)) convidam a interpretar a Lei de Cotas a partir da ideia da existência de “subcotas” dentro da reserva inicial de 50% das vagas aos estudantes de ensino médio público. Os autores explicam a Lei de Cotas enquanto uma política de ação afirmativa que estabelece “um misto de critérios inter-relacionados para delimitação dos beneficiários” (Senkevics; Mello, 2022, [p. 211](#)), havendo a possibilidade de recorrer à combinação de mais de um critério de cota na tentativa de acesso ao ensino superior em uma instituição pública federal.

A problemática apontada em relação à expansão da rede pública de ensino superior está, principalmente, na contrapartida orçamentária necessária, uma vez que o repasse de recursos esteve vinculado às metas atingidas pelas instituições (como o aumento de vagas, ampliação

dos cursos noturnos, flexibilização dos currículos e medidas de combates à evasão, por exemplo). Léda e Mancebo (2009) sublinham o efeito da limitação orçamentária principalmente nas atividades de pesquisa e extensão das universidades, pois, conforme o foco da política de expansão esteve principalmente na dimensão do ensino, as duas outras dimensões foram secundarizadas.

O cenário de precarização e restrição orçamentária se acentuou em decorrência das inflexões políticas e econômicas vivenciadas no Brasil a partir de 2016 (Avritzer, 2019). A introdução de políticas de austeridade fiscal, expressas fundamentalmente pela Emenda Constitucional nº 95/2016 (conhecida como PEC do Teto de Gastos), comprometeu seriamente a capacidade de custeio e manutenção da expansão do ensino superior público.

2.3 LIMITES DA EXPANSÃO E DESIGUALDADES HORIZONTAIS

O conjunto das políticas de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, implementadas durante o segundo ciclo de expansão do sistema, provocou mudanças tanto na composição discente quanto na diversificação do sistema. O ensino superior brasileiro, que até o início dos anos 2000 era identificado como sendo de elite, passou a ser caracterizado como um sistema “de massas”.

Com base em parâmetros quantitativos, pode-se caracterizar um sistema de ensino superior como de elite quando menos de 15% do grupo de referência, no geral indivíduos de 18 a 24 anos de idade, alcançam esta etapa educacional. Por sua vez, um sistema de massas se define quando 16 a 50% do grupo de referência têm acesso a esse nível formativo, ao passo que um sistema universal é aquele que recebe 50% ou mais desse mesmo público (Schwartzman, 2022). De acordo com dados da Pnad Contínua 2024 (IBGE, 2025), 27,1% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos de idade frequentavam cursos de educação superior no Brasil. Cabe lembrar que a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação previa a elevação da taxa de frequência escolar líquida no ensino superior para 33% até 2024, portanto, observa-se que o Brasil ainda não atingiu esse objetivo (Inep, 2024).

Com o propósito de contribuir para as discussões atentas ao monitoramento e avaliação da Lei de Cotas, Mello e Senkevics (2020) investigaram em que medida ocorreu uma intensificação do público-alvo da Lei de Cotas no acesso à educação superior. Os autores constataram uma acentuação na participação de estudantes pretos, pardos e indígenas com renda familiar de até 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) nas instituições federais de

ensino (Ifes) de todas as grandes regiões brasileiras, com o maior aumento absoluto ocorrendo no Nordeste.

Em complemento, identificaram que a reserva de vagas por curso e turno das Ifes resultou em maiores variações relativas justamente onde havia maiores disparidades de acesso, especialmente nas ditas “carreiras imperiais” (Medicina, Direito e Engenharia). Em relação aos cursos menos concorridos, notaram que a Lei de Cotas contribuiu para ampliar a participação do público-alvo além do mínimo estabelecido pela legislação, uma vez que essa tende a atuar enquanto incentivo para que estudantes beneficiários intensifiquem sua participação no ensino superior (Mello; Senkevics, [2020](#)). Os autores apontam também para a abertura de uma agenda de pesquisa que considere os impactos das cotas sobre outras esferas sociais, como, por exemplo, seus efeitos na inserção dos egressos cotistas no mercado de trabalho e os possíveis impactos no perfil ocupacional de organizações públicas e privadas (Senkevics; Mello, [2022](#)).

De modo geral, a partir dos anos 2000 houve um gradual incremento da proporção de estudantes mais pobres entre os graduandos, ao passo que o conjunto dos mais ricos diminuiu a sua predominância. Embora esse quadro indique redução das desigualdades de acesso, a probabilidade de um jovem pertencente ao grupo mais rico da população frequentar a graduação ainda é muito superior à de um jovem pertencente ao grupo mais pobre (Senkevics, [2021a](#)).

O processo de inclusão de novos segmentos da população no ensino superior ocorreu paralelamente à diversificação institucional do sistema, abrindo novas perspectivas de discussão sobre as desigualdades educacionais. Conforme argumentado por Senkevics ([2021a, p. 235](#)):

ao mesmo tempo em que se incrementou a representatividade de jovens negros e pertencentes aos quintos mais empobrecidos da população, há indícios de que as desigualdades internas ao sistema tenham se complexificado à medida que a oferta se tornou institucionalmente mais diversificada e o alunado, mais heterogêneo.

Essa complexificação institucional se associa, em boa parte, à fisionomia assumida pelo *mass private sector* corporativo, crescentemente hegemônico por grandes conglomerados educacionais e oligopólios de ensino orientados pela lógica do lucro (Carvalhaes; Medeiros; Tagliari, [2021](#)). Observa-se, assim, a ampliação da oferta massiva de credenciais de ensino superior de baixo custo e com reduzido valor de troca no mercado de trabalho (Carvalhaes; Medeiros; Tagliari, [2021](#)).

McCowan e Bertolin ([2020](#)) identificam haver duas dimensões implicadas na diferenciação institucional do ensino superior. Por um lado, está a dimensão horizontal,

relacionada com os aspectos de área disciplinar e diferenças de tipo e missão das instituições. A diferenciação horizontal é percebida como positiva porque atende à diversidade de interesses e objetivos dos alunos, assim como às diferentes necessidades das sociedades em função das habilidades profissionais constituídas. Por outro lado, está a dimensão vertical da diferenciação institucional, relacionada com desigualdades de qualidade, prestígio e status observadas dentro do sistema e associadas aos tipos institucionais (públicos *versus* privados com fins lucrativos), modalidades de ensino (presencial *versus* a distância) e áreas de conhecimento.

Em função sobretudo do *background* familiar dos estudantes, diferentes posições no ensino superior são experimentadas desigualmente. De acordo com McCowan e Bertolin (2020, p. 25), presenciamos uma inflação de qualificações, mas sem melhora no posicionamento dos grupos desprivilegiados de recursos e de status:

O que temos, portanto, é uma espécie de inflação de diplomas, mas sem melhora no posicionamento daqueles que pertencem a grupos marginalizados na sociedade. Não que os estudantes em desvantagem não obtenham nenhum benefício ao frequentar o ensino superior – eles obtêm, mesmo em instituições de baixo prestígio – mas, sim que sua desvantagem posicional permanece quase inalterada. (McCowan; Bertolin, 2020, p. 25, tradução nossa).²

Desse modo, apesar de haver um movimento de democratização no acesso ao ensino superior brasileiro, a literatura de desigualdade educacional chama atenção para o processo de “democratização segregativa” (Dubet, 2015 *apud* Tomás; Silveira, 2021), apontando para uma relação entre variáveis independentes de origem social, cor/raça e gênero e a desigual distribuição dos estudantes pelas posições de maior status no ensino superior. Enquanto o alcance educacional dos indivíduos, ou a quantidade de níveis educacionais realizados por estes, expressa a dimensão vertical das desigualdades educacionais, diferenças no tipo e na qualidade de ensino experimentada, mesmo se tratando do mesmo nível educacional, dizem respeito à dimensão horizontal das desigualdades. Isto é, apesar de os indivíduos terem acesso à mesma etapa educacional, há marcantes diferenças no modo de cursar e obter a credencial educacional de ensino superior (Gerber; Cheung, 2008; Mont’Alvão, 2016).

O capítulo seguinte tem o objetivo de investigar o quadro da desigualdade horizontal no ensino superior brasileiro a partir de uma revisão da literatura dedicada ao tema. Serão

² No original: What we have, therefore, is a kind of qualifications inflation but with no improvement in the positioning of those from marginalized groups in society. It is not that disadvantaged students gain no benefit from attending higher education – they do, even from low prestige institutions – but that their positional disadvantage remains little altered.

abordadas as principais constatações e problemáticas destacadas, e, em sequência, os mecanismos pelos quais as desigualdades operam.

3 ESTUDOS DE DESIGUALDADES HORIZONTAIS NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo se divide em duas seções. Na primeira, será apresentado um panorama dos principais estudos sobre estratificação horizontal no ensino superior brasileiro. De modo geral, analisam-se desigualdades que se manifestam na dimensão das áreas de conhecimento universitário, seguida do tipo de administração acadêmica (instituições públicas *versus* instituições privadas), modalidade de ensino (educação presencial *versus* educação a distância) e proficiência alcançada ao final da graduação. Na segunda seção, o propósito foi investigar os mecanismos pelos quais as desigualdades de gênero, cor/raça e origem social operam na conformação das disparidades tratadas. Enquanto a primeira seção procura descrever a estrutura das desigualdades horizontais no ensino superior brasileiro, a segunda seção busca compreender os modos pelos quais estas se sustentam.

3.1 ESTRATIFICAÇÃO HORIZONTAL NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Ao longo da primeira onda de expansão do ensino superior ocorreu o movimento de abertura do sistema às mulheres, em todas as carreiras universitárias (Beltrão; Alves, [2009](#); Beltrão; Teixeira, [2004](#); Ribeiro; Schlegel, [2015](#)). O resultado foi um incremento inédito na população feminina realizando a graduação. Sendo observado, inclusive, o processo identificado como feminização de determinadas áreas universitárias, notadamente na Farmácia/Bioquímica, Arquitetura e Odontologia, campos majoritariamente masculinos até a década de 1960 (Ribeiro; Schlegel, [2015](#)).

Também houve um incremento no acesso de estudantes pardos e pretos ao sistema de ensino superior, no entanto, de modo muito mais conservador ao que ocorreu para gênero (Ribeiro; Schlegel, [2015](#)). A inclusão desses grupos se concentrou especialmente em cursos que tiveram notável crescimento durante a primeira onda de crescimento do ensino superior, como Pedagogia, Enfermagem e Administração (Beltrão; Teixeira, [2004](#); Ribeiro; Schlegel, [2015](#)).

O maior acesso de mulheres e de estudantes negros ao ensino superior seguiu uma tendência de segregação por áreas universitárias. Foi observado uma forte correlação entre renda média associada à carreira universitária e o percentual de brancos, amarelos, pretos e pardos: “quanto mais brancos e amarelos há dentro das carreiras universitárias, maior tende a ser a renda média e, inversamente, quanto maior o percentual de pardos e pretos, menor a renda média da carreira.” (Ribeiro; Schlegel, [2015, p. 159-61](#)). Carreiras tipicamente femininas, por

sua vez, são menos valorizadas no mercado de trabalho, como o que ocorre para Pedagogia, Serviço Social e Enfermagem (Ribeiro; Schlegel, [2015](#)).

Apesar de mudanças substantivas no acesso e na distribuição das divisões sociais analisadas pelas hierarquias do ensino superior ao longo da segunda onda de crescimento do sistema, determinados padrões de desigualdades persistiram. No topo da hierarquia de retornos econômicos estimados às carreiras universitárias, há uma probabilidade significativamente maior de acesso para estudantes cujos pais possuem ensino superior ou pós-graduação, bem como uma maior inclinação para o ingresso de homens (Carvalhaes; Ribeiro, [2019](#); McCowan; Bertolin, [2020](#)).

Estudantes com escolaridade parental em ensino superior completo têm quase 15 vezes mais chances de acessar Medicina em comparação aos filhos de pais com escolaridade inferior ao ensino médio completo, e 3 vezes mais chances em comparação àqueles com escolaridade parental em ensino médio completo (Carvalhaes; Ribeiro, [2019](#), p. 214). Estudantes com desvantagem de origem estão sistematicamente destinados às áreas disciplinares do ensino superior com menor valor econômico no mercado de trabalho. Cursos como Serviço Social e Letras, por exemplo, são frequentados majoritariamente por alunos com pais menos escolarizados e com até três salários-mínimos (McCowan; Bertolin, [2020](#)).

No tocante à cor/raça, observa-se uma sobrerrepresentação de estudantes brancos nas carreiras de alto retorno, enquanto a população negra se concentra desproporcionalmente nos cursos de menor rendimento (Carvalhaes; Ribeiro, [2019](#)). Em contrapartida, o setor privado atrai majoritariamente estudantes de menor background familiar, dinâmica que pode ser explicada pela prevalência de cursos noturnos (viabilizando a conciliação entre trabalho e estudo) e pelo impacto de políticas de financiamento e democratização (Fies e Prouni) (Carvalhaes; Ribeiro, [2019](#); McCowan; Bertolin, [2020](#)).

Considerando a clivagem entre o ensino presencial e a modalidade a distância (EaD), constatam-se que a EaD tende a receber em maior medida estudantes com menores níveis de renda familiar, além de essa modalidade de ensino se concentrar no setor privado e apresentar custos mais baixos (McCowan; Bertolin, [2020](#)). A problemática se acentua na medida em que os alunos da EaD obtêm médias sistematicamente menores na avaliação do Enade. Apontam-se, assim, a ocorrência de uma experiência de ensino-aprendizagem no geral de menor qualidade direcionada justamente para alunos com desvantagem de origem social (McCowan; Bertolin, [2020](#)).

No tocante à proficiência acadêmica, McCowan e Bertolin ([2020](#)) avaliaram o impacto da origem social sobre os níveis de aprendizagem, observando se o percurso na graduação

poderia superar desvantagens prévias associadas à condição de origem dos estudantes. Como resultado, constataram o notável efeito do background familiar no desempenho alcançado: quanto menor o montante de recursos familiares, menor a nota obtida, tanto no componente de formação geral quanto no de conteúdo específico do Enade.

As desigualdades horizontais também podem se manifestar no próprio interior das áreas ou segmentos universitários. Honorato et al. (2019) investigaram a estratificação horizontal dentro da área da Educação em instituições federais de ensino, enquanto Rodrigues (2024) abordou o fenômeno nas ditas “carreiras imperiais”, formadas pelos cursos de Medicina, Engenharia e Direito. A apresentação destas duas pesquisas é interessante porque tratam de áreas associadas a polos distintos de prestígio econômico no mercado de trabalho, enquanto Educação está na base da hierarquia de retornos ao ensino superior, as carreiras imperiais formam o topo.

Alinhados à divisão da BNCC, a investigação de Honorato et al. (2019) classifica as subáreas da Educação em quatro blocos: (1) Ciências Humanas (englobando as Licenciaturas em História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais); (2) Matemática e Ciências da Natureza (Licenciaturas em Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências da Computação); (3) Linguagens e Códigos (Licenciaturas em Letras – Português, Inglês, Espanhol, Artes Visuais, Educação Física e Música); e (4) Pedagogia (Educação Infantil e anos iniciais).

Como resultado, notam que, embora as mulheres sejam maioria nas Licenciaturas e na Pedagogia, sua presença varia conforme a subárea: atinge 90% na Pedagogia, mas declina para 52% em Ciências Humanas e 54% em Ciências da Natureza (Honorato et al., 2019). Quanto às desigualdades raciais, constatou-se maior distribuição de estudantes negros na Pedagogia e nas Humanas, e menor proporção em Matemática e Ciências da Natureza. Por fim, a Pedagogia registra o perfil socioeconômico mais desfavorecido: apenas 8% dos seus concluintes possuem ao menos um dos pais com ensino superior, contra 18% em Linguagens e Códigos. Também são os concluintes de Pedagogia aqueles com menor distribuição percentual (8%) no estrato de maior renda familiar mensal (acima de seis salários-mínimos).

A investigação de Honorato et al. (2019) se destaca por sublinhar e demonstrar a marcante desigualdade entre as subáreas da Educação, área de forte concentração estudantil no sistema de ensino superior e também notadamente reconhecida por apresentar os menores retornos econômicos aos egressos no mercado de trabalho (Carvalhaes; Ribeiro, 2019; Ribeiro; Schlegel, 2015). Ao considerar a desigualdade horizontal dentro da grande área de Educação, abre-se espaço para observar essa carreira de modo não homogêneo, o que contribui para a compreensão de suas nuances.

No polo oposto, Rodrigues (2024) investiga a desigualdade horizontal nos cursos imperiais (Medicina, Direito e Engenharia) e o impacto da expansão do ensino superior sobre esse cenário. O autor utiliza-se dos microdados do Enade (2009 – 2011 e 2015 – 2017) e do Censo da Educação Superior (2011 a 2017) e se fundamenta no conceito de “fechamento social” (Alon 2009, *apud* Rodrigues 2024). Em diálogo com a sociologia das profissões, o estudo evidencia mecanismos de seletividade capazes de manter o acesso às posições mais valorizadas restritas aos grupos sociais com maiores controles de recursos.

Ao avaliar o impacto da expansão universitária sobre as carreiras imperiais, Rodrigues (2024) analisa que, enquanto aproximadamente 15% dos concluintes do ensino superior estavam situados em cursos imperiais em 2011, as porcentagens saltam para 20,6% em 2017. O autor observa, contudo, marcantes assimetrias: a área de Engenharia experimentou um crescimento de 38,9%, enquanto os cursos de Direito e Medicina cresceram, respectivamente, 10,2% e 1,4%.

De acordo com Rodrigues (2024), a Engenharia ultrapassou o Direito e tornou-se a carreira imperial com maior contingente de concluintes, passando de 4,4% para 9,7% entre 2011 e 2017, enquanto o direito estabilizou-se na casa dos 9,5%. Esse avanço foi fortemente mediado pelo setor privado, que passou a concentrar 72,2% dos concluintes de Engenharia em 2017 (frente a 59% em 2011). Diante disso, o estudo evidencia que a expansão do agregado de cursos imperiais se relaciona de modo marcante com o crescimento dos cursos de Engenharia e com a participação do setor privado de ensino.

Os impactos dessa expansão sobre os padrões de desigualdade variam segundo a carreira e a variável analisada (Rodrigues, 2024). No tocante a gênero, houve maior abertura às mulheres em todas as três carreiras, reforçando a tendência de gradual acesso feminino às áreas tradicionalmente masculinas (Ribeiro; Schlegel, 2015; Ricoldi; Artes, 2016). Em relação à escolaridade parental, Medicina e Engenharia tornaram-se mais acessíveis a estudantes com pais menos escolarizados. Na divisão racial, contudo, a Medicina acentuou o seu perfil desigual, enquanto Direito e Engenharia se mostraram mais inclusivas aos estudantes negros. O estudo destaca a Engenharia como o campo de maior abertura aos grupos desfavorecidos, ressaltando que essa dinâmica deve considerar a estratificação interna relacionada às especialidades da área (Rodrigues, 2024).

Destaca-se que, no tocante às desigualdades de gênero, Rodrigues (2024) identifica uma dinâmica particular no fechamento social das profissões. Diferente dos impactos mais imediatos que a expansão do ensino superior e as políticas de ações afirmativas podem ter para as variáveis de cor/raça e classe social, o gênero esbarra em barreiras associadas ao próprio conhecimento

e habilidades mobilizadas pela profissão. Como pondera o autor, cabe investigar em que medida “os tipos de conhecimento e a orientação da tarefa não são, também, mecanismos de fechamento profissional” (Rodrigues, [2024, p. 29](#)), o que intervém não apenas na preservação de certas posições a uma elite socioeconômica, mas especificamente para os indivíduos do gênero masculino dentro deste grupo.

Em suma, a literatura sociológica recente demonstra que o fenômeno da estratificação horizontal no ensino superior brasileiro opera por meio de um complexo movimento de inclusão e exclusão. Se, por um lado, a vertiginosa expansão do ensino superior, juntamente com as políticas de democratização do acesso, viabilizou o ingresso de grupos historicamente em desvantagem, por outro lado, a distribuição desses sujeitos no interior do sistema foi acompanhada de notáveis assimetrias. Persistem mecanismos de desigual distribuição dos estudantes conforme o prestígio econômico, modalidade de ensino e natureza administrativa das instituições. Marcadores de divisões sociais de origem, gênero e cor/raça operam não apenas no acesso ao ensino superior, mas também no modo de obter a graduação. A seção seguinte tem o propósito de investigar mecanismos por quais as desigualdades de gênero, cor/raça e origem social operam nos desiguais modos de experimentar o ensino superior. A ênfase será dada, sobretudo, à dimensão de áreas universitárias, devido tanto ao acúmulo de pesquisas sobre essa segmentação, quanto ao próprio caráter que assume na estratificação horizontal, sendo um ordenamento chave ou até mesmo primário na distribuição dos graduandos pelas posições do ensino superior.

3.2 MECANISMOS EXPLICATIVOS DAS DESIGUALDADES HORIZONTAIS NO ENSINO SUPERIOR: GÊNERO, COR/RAÇA E ORIGEM SOCIAL

A desigualdade de gênero na educação pode ser definida como diferenças sistemáticas entre rapazes e garotas em uma ampla variedade de aspectos educacionais ao longo de diferentes etapas do ensino formal (Hadjar e Buchmann, [2016](#)). As mulheres tendem a apresentar melhores notas, menores taxas de evasão escolar, menores problemas relacionados à indisciplina e maiores chances de completar as transições escolares no tempo estimado pelo currículo. E este padrão de desigualdade de gênero tende a se manifestar entre os diferentes grupos étnicos-raciais (Buchamann; DiPrete, [2006](#); Hadjar; Buchmann, [2016](#); McDaniel; Phillips, [2018](#)).

No Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de 1961 (LDB [nº 4.024/61](#)) teve impactos relevantes na escolarização das mulheres ao equiparar os

cursos de grau médio. Essa medida permitiu que estudantes do ensino secundário, de cursos técnicos e da formação de professores (ensino primário e pré-primário³) se inscrevessem no exame vestibular. Assim, a partir da década de 1960, as mulheres concluintes do ensino médio – majoritariamente concentradas no magistério (Barroso; Mello, [1975](#)) – passaram a vislumbrar a continuidade dos estudos no nível superior. Beltrão e Alves ([2009](#)) identificam esse período como o marco de abertura da educação superior brasileiro ao universo feminino, culminando, na década de 1970, na reversão das desigualdades de gênero entre os matriculados.

Cabe destacar que a promulgação da LDB de 1961 não explica isoladamente a reversão do hiato de gênero. Pesquisas dedicadas ao tema apontam para um conjunto de fatores que impulsionaram a longevidade educacional feminina (Barroso; De Mello, [1975](#); Beltrão; Alves [2009](#); Rosemberg, [2001a](#), [2001b](#)). Sublinham-se, por exemplo, a histórica atuação do movimento de mulheres por equidade e as reconfigurações nos papéis de gênero ao longo do século XX – fenômenos articulados à inserção feminina no mercado de trabalho e às mudanças na composição familiar devido ao controle da natalidade. Houve, portanto, uma confluência de fatores atuando na reversão do hiato educacional de gênero (Beltrão; Alves [2009](#)).

A persistente desvantagem masculina nos indicadores educacionais nas últimas décadas desencadeou uma série de pesquisas nacionais sobre a desigualdade de gênero no percurso escolar. Se no início dos anos 2000 atribuía-se forte ênfase ao trabalho fora de casa para explicar o pior desempenho e a defasagem no universo masculino, essa variável externa ao ambiente escolar se revelou insuficiente para a complexidade do fenômeno (Artes; Carvalho, [2010](#)).

Diante disso, a literatura especializada propõe analisar de que forma a construção das identidades de gênero se relacionam com as dinâmicas escolares (Artes; Carvalho, [2010](#); Carvalho, [2004](#); Corrêa; Rocha, [2011](#); Senkevics; Carvalho, [2015](#)). A valorização cotidiana de atributos socialmente associados ao feminino, como passividade, capricho, assiduidade e proatividade, tornam-se uma chave analítica relevante para explicar o maior sucesso escolar feminino. Constata-se, ademais, uma maior afinidade feminina com o ambiente escolar, que frequentemente se apresenta como um espaço de socialização e autonomia em contraponto às restrições encontradas no núcleo familiar (Senkevics; Carvalho, [2015](#)).

No entanto, como tratado na seção anterior, a maior longevidade feminina no sistema educacional foi acompanhada de uma desigual distribuição de gênero pelas áreas universitárias, desde o momento de sua massiva entrada nessa etapa de ensino (Barroso; De Mello, [1975](#);

³ O que corresponde à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, nos termos atuais da organização da educação básica.

Beltrão; Teixeira, [2004](#); Ribeiro; Schlegel, [2015](#)). As mulheres tendem a se concentrar em áreas relacionadas ao cuidado, à assistência e à saúde, enquanto os homens são majoritários em campos analíticos, tecnológicos e das ciências exatas. As diferenças de gênero pelas carreiras universitárias brasileiras seguem a média dos países da OCDE (Olinto, [2011](#)).

O fenômeno da segregação de gênero pelas áreas universitárias veio ganhando crescente atenção a partir da década de 1990 (Alon; Gelbgiser, [2011](#)). As escolhas pelas carreiras universitárias são realizadas ainda na adolescência e juventude e os estereótipos de gênero, marcantes sobretudo na instituição familiar e escolar, fazem com que meninas e meninos desenvolvam aspirações profissionais distintas (Morgan, [2006](#)).

De modo geral, analisam-se a relação entre estereótipos e segregação de gênero no ensino superior a partir de três perspectivas (Barone, [2011](#); Herbaut; Barone, [2021](#)). A escolha racional baseia-se nas diferenças de habilidades autoavaliadas na educação básica, associando a preferência masculina pelas exatas e a feminina pelas humanidades ao desempenho escolar prévio. A teoria da socialização enfatiza o papel parental e escolar sobre a autoimagem estudantil, em que a escolha das carreiras atípicas desafia normas de gênero e pode ocasionar sanções sociais ou familiares. Já a dependência de trajetória enfatiza os links antecipados entre a formação educacional e o mercado de trabalho, apontando que a diferenciação curricular no ensino médio atua como uma pré-seleção para as áreas universitárias.

Aspectos associados às três teorias agem de modo complementar e se reforçam mutuamente na conformação da segregação de gênero no ensino superior (Herbaut; Barone, [2021](#)). Entretanto, em muitos países da OCDE as diferenças de gênero em matemática têm sido pequenas e em ciências ainda menores, apresentando valor explicativo limitado à segregação de gênero pelas áreas universitárias (Herbaut; Barone, [2021](#)). A questão que se coloca às desigualdades de gênero é que as garotas não são menos ambiciosas, mas apresentam tipos distintos de aspirações ocupacionais (Herbaut; Barone, [2021](#)). De modo geral, tendem a preferir ocupações que envolvam interação direta com as pessoas, enquanto os garotos preferem ocupações baseadas em relações técnicas e analíticas, com a manipulação formal de objetos, tais ocupações, por sua vez, ostentam maior prestígio econômico.

Ao investigar os processos sociais que levam aos padrões de escolhas entre homens e mulheres por carreiras universitárias distintas, as pesquisadoras Charles e Bradley ([2002](#), [2009](#)), pioneiras nos estudos de desigualdade horizontal de gênero no ensino superior, apontam para a combinação de variáveis associadas às dimensões macro e microsociais. As variáveis da dimensão macrosocial associam-se às características estruturais das organizações, como a expansão e a diversificação do ensino superior e o crescimento da participação feminina no

mercado de trabalho. Já as variáveis da dimensão microssocial estão relacionadas com os processos culturais pelos quais nós nos percebemos e somos percebidos pelo outro nas interações cotidianas, de maneira que a ideologia essencialista de gênero exerce efeitos nas ações e nos modos de interpretar as diferentes situações sociais.

A análise de Charles e Bradley (2002, 2009) revela um paradoxo: as transformações macroestruturais – como a proliferação de cursos de ciclo curto, a diversificação institucional e a expansão de empregos no setor de serviços (saúde, educação, administração e assistência) – criaram nichos acadêmicos e profissionais que absorveram massivamente a participação feminina em sua composição. Uma vez que gênero atua enquanto força primária na construção das identidades, as escolhas profissionais envolvem afinidades pessoais socialmente construídas e baseadas em atributos associados ao feminino e ao masculino. Desse modo, as escolhas universitárias, embora perpassadas por estereótipos de gênero, tomam a forma de “autonomia individual” (ou “livre escolha”), culminando na consolidação de padrões de desigualdade pelas áreas universitárias e contribuindo para reiterar as representações sociais atribuídas ao feminino e ao masculino.

Nesse sentido, Thébaud e Charles (2018) analisam a histórica predominância do sexo masculino nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM) do seguinte modo:

Ou seja, a seguir um desses campos, um homem pode alinhar suas supostas habilidades e interesses a uma carreira de alto status, ao mesmo tempo em que atende às expectativas prescritivas de como deve se comportar. Como tal, sua escolha ocupacional provavelmente aumentará suas chances de ser aceito e respeitado como homem. O cálculo é menos claro para uma mulher. Embora ela possa ser respeitada por seguir uma carreira de alto status, sua escolha não será necessariamente percebida como condizente com seus interesses e habilidades, e pode não lhe render maior admiração ou respeito como mulher. Em vez disso, ela pode correr o risco de sofrer discriminação, rejeição ou ostracismo por ser “demasiadamente” agressiva, ambiciosa, etc. (Thébaud; Charles, 2018, p. 9, tradução nossa)⁴.

⁴ No original: “That is, by pursuing one of these fields, a man can align his presumed abilities and interests with a high-status career, while also living up to prescriptive expectations for how he ought to behave. As such, his occupational choice is likely to increase his chances of being liked and respected as a man. The calculation is less clear for a woman. While she may be respected for pursuing a high status career, her choice may not necessarily be perceived as a good fit for her interests or abilities, and it may not win her greater admiration or respect as a woman. Instead, she may risk discrimination, dislike, or ostracism for being “too” aggressive, ambitious, etc.”

Como conclusão, sublinham que a desigualdade de gênero no campo de conhecimento universitário, quando comparada com as desigualdades de gênero de dimensão vertical, tende a ser menos contestada política e socialmente por ser amplamente encarada como resultado de escolhas individuais, o que faz com que a segregação de gênero por área de estudo derive sua legitimidade não de normas de primazia masculina, mas de sua aparente equivalência com valores ditos inatos ao sexo (Charles; Bradley, [2002](#); [2009](#); Thébaud; Charles, [2018](#)).

Variações na amplitude das assimetrias de gênero em CTEM são observadas entre os países. A Nova Zelândia, Islândia, Finlândia, Albânia e Tailândia, por exemplo, têm sido mais bem-sucedidos no horizonte de equidade entre os gêneros (Hanson, [2012](#)). Por outro lado, em países pós-industriais, as disparidades são mais acentuadas (Charles; Bradley, [2009](#)). A segurança material nessas sociedades atenua a necessidade de escolhas profissionais estritamente instrumentais focadas em retornos econômicos mais vantajosos, o que permite aos indivíduos priorizar a dimensão de autorrealização e autoexpressão nas suas escolhas. Como resultado, há maior espaço para que homens e mulheres realizem escolhas educacionais alinhadas às crenças essencialistas de gênero, culminando em um quadro de disparidades de gênero nas CTEM mais pronunciadas (Charles; Bradley, [2009](#)).

Estudos apontam que as áreas científicas e tecnológicas, além de serem compostas majoritariamente por homens, também tendem a receber um universo maior de estudantes brancos, havendo amplas diferenças étnicas/raciais, apesar do considerável aumento das minorias subrepresentadas em tais áreas no decorrer das últimas décadas (Hanson, [2012](#)). As disparidades raciais no desempenho em ciências e matemática aparecem ainda cedo nas trajetórias educacionais. Estão relacionadas, em grande medida, com a concentração de alunos negros e de minorias étnicas em escolas de menor infraestrutura e maior limitação docente para o ensino de matemática e ciências (Hanson, [2012](#)).

A baixa representação de minorias étnico/raciais na ciência também se relaciona com o não espaço das descobertas científicas realizadas pelo seu próprio grupo. Professores, currículos e livros didáticos frequentemente negligenciam as contribuições feitas por cientistas negros, contribuindo para a construção de um imaginário coletivo que concebe a imagem do cientista como uma pessoa branca e geralmente homem (Hanson, [2012](#)).

van de Werfhorst ([2017](#)) sublinha o caráter interseccional de gênero e classe social na formação das desigualdades horizontais no ensino superior. As mulheres de maior status socioeconômico são mais inclinadas a realizar cursos universitários nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática quando comparadas às mulheres de menor status socioeconômico, o que aponta para o fato de a conformação dos padrões de gênero sofrer uma

variação conforme o contexto de origem social. Meninas com *background* familiar privilegiado estão expostas a uma variedade maior de profissões em função do capital social e cultural ostentado, enquanto as meninas com desvantagem de origem familiar tendem a experimentar um processo de socialização mais marcadamente tipificado por estereótipos associados ao gênero (van de Werfhorst, [2017](#)).

Xie, Fang e Shauman ([2015](#)) propõem um modelo explicativo que decompõe a realização do ensino superior em CTEM em dois componentes distintos: o alcance da educação formal em geral e a escolha por áreas científicas condicional a esse acesso prévio. Os autores discutem que as desvantagens de origem social e cor/raça operam com forte peso no primeiro componente, gerando um “gap de preparação” decorrente da segregação escolar e da desigual distribuição de recursos valiosos à realização da educação formal. Em sequência, argumentam que, uma vez garantido o acesso ao ensino superior, são os fatores psicossociais, os estereótipos culturais e os climas institucionais que passam a agir sobre a desigualdade horizontal. Sob essa perspectiva, o privilégio de classe e de cor/raça funciona como uma “blindagem”, no sentido de que os estudantes de maior status socioeconômico não apenas chegam mais preparados academicamente ao ensino superior, mas dispõem de uma estrutura familiar e escolar que contribui para neutralizar barreiras afetivas e identitárias que comumente afastam minorias raciais, estudantes em desvantagem de origem social e mulheres das trajetórias em campos da CTEM.

Os estudantes pertencentes a minorias raciais frequentemente expressam entusiasmo, interesse e autoconfiança em relação às ciências em nível equivalente ou até superior aos de seus pares brancos (Hanson, [2012](#); Xie; Fang; Shauman, [2015](#)). Contudo, a conversão desse interesse em diplomas efetivos é barrada por obstáculos estruturais e psicossociais que demonstram que a desigualdade racial não se restringe à dimensão dos recursos materiais. No ambiente universitário das CTEM, os estereótipos culturais operam gerando vieses implícitos na avaliação de competências e redes de sociabilidade segregadas, o que age dificultando a integração de jovens de minorias étnicas/raciais à comunidade científica (Hanson, [2012](#); Xie; Fang; Shauman, [2015](#)). Desse modo, mesmo quando superadas as barreiras financeiras de acesso, a manifestação de um clima institucional hostil concorre para a perpetuação das desvantagens de cor/raça e classe nas CTEM.

4 DESIGUALDADES INTERATIVAS DE STATUS EM POSIÇÕES SELECIONADAS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Apesar da vertiginosa expansão do ensino superior nas últimas três décadas, determinados padrões de desigualdades persistem no sistema. O fenômeno da estratificação horizontal refere-se às formas de diferenciação dos diplomas universitários e à distribuição desigual de gênero, cor/raça e origem social pelas hierarquias estabelecidas no interior do ensino superior. Conforme apresentado no capítulo anterior, constata-se uma notável desvantagem de gênero, cor/raça e origem social no acesso às posições e carreiras que oferecem maior prestígio social e expectativa de retorno econômico (Carvalhoes; Ribeiro, [2019](#); McCowan; Bertolin, [2020](#); Ribeiro; Schlegel, [2015](#); Rodrigues, [2024](#)).

Os estudos de estratificação horizontal no ensino superior frequentemente analisam as categorias de gênero e de cor/raça separadamente. Diante desse quadro, abre-se espaço para investigações interessadas em analisar a interseção dessas divisões sociais. Em outros termos, as assimetrias de gênero manifestam-se da mesma forma nos diferentes grupos raciais? A distância entre a mulheres e homens brancos em resultados de interesse é a mesma observada entre mulheres e homens negros?

Em adição, uma análise da interseção entre as divisões sociais também possibilita investigar as diferenças raciais que se manifestam no interior das categorias de gênero. Isto é, as distâncias raciais entre as mulheres são semelhantes às observadas entre os homens? A distância entre as mulheres brancas e negras em resultados de interesse é maior ou menor em comparação à distância observada entre os homens brancos e os homens negros?

Considerando que a estratificação horizontal no ensino superior envolve diferentes dimensões, pode-se questionar também em que medida as desigualdades que se manifestam na interseção das divisões de gênero e cor/raça se modificam (acentuam ou atenuam) conforme a dimensão analisada. Ou seja, determinadas hierarquias posicionais do ensino superior produzem assimetrias mais severas do que outras?

Enfim, este capítulo tem como objetivo desvendar como as desigualdades de gênero e cor/raça se manifestam em dimensões selecionadas do ensino superior ao analisar a interseção de suas categorias. As dimensões do ensino superior selecionadas para estudo são: (1) áreas de maiores retornos econômicos estimados no mercado de trabalho; (2) posições de menor prestígio na hierarquia do sistema de ensino superior; e (3) cursos situados nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM).

A análise será realizada por meio de modelos de regressão logística. Investigam-se os efeitos interativos de cor/raça e gênero nas dimensões destacadas. Em complemento, por meio de controle estatístico, busca-se analisar o peso explicativo das desigualdades de origem social em conjunto com covariáveis de desigualdades prévias ao ensino superior na conformação das discrepâncias tratadas. Questiona-se em que medida variáveis como a escolaridade parental e a renda familiar, conjuntamente com covariáveis de trajetória educacional e desigualdades regionais, podem atenuar as discrepâncias observadas.

O presente capítulo organiza-se em quatro seções. A seguir, apresenta-se a literatura de referência para o entendimento de gênero e de raça enquanto desigualdades de status e categorias socialmente construídas. Em complemento, destaca-se o termo interseccionalidade enquanto ferramenta analítica que permite tratar de desigualdades que se manifestam na interseção de divisões sociais. Na seção seguinte, reservada à metodologia da pesquisa, explicam-se os procedimentos adotados para o tratamento da dimensão de “concluintes do ensino superior” a partir dos microdados do Enade (2017 – 2019) e os caminhos de operacionalização das variáveis dependentes e independentes investigadas, bem como aspectos dos modelos de probabilidades e do conjunto de variáveis de controle construídos para as estimativas.

A terceira seção é dedicada aos resultados obtidos. Por meio de tabelas descritivas e de estimativas probabilísticas, são apresentadas as desigualdades interativas de status investigadas em hierarquias selecionadas. Embora a amplitude dessas desigualdades possa variar conforme o resultado de interesse investigado, em todas as situações observadas são as mulheres negras que experimentam maiores desvantagens posicionais, ao passo que os homens brancos detêm as maiores vantagens. Por meio do controle estatístico, nota-se, de modo geral, que fatores de desigualdades de origem social e prévias ao ensino superior agem com mais força na mediação das discrepâncias raciais, e de modo mais marcante entre os homens. As desigualdades de gênero, por sua vez, são mais resistentes aos controles estatísticos realizados, sublinhado o peso das expectativas sociais e culturais de gênero na conformação das aspirações profissionais. A título de conclusão do capítulo, a quarta seção destaca o método quantitativo como meio de operacionalizar o termo interseccionalidade, permitindo analisar a interseção de divisões sociais em resultados de interesse.

4.1 DESIGUALDADES DE STATUS E O TERMO INTERSECCIONALIDADE

Em uma definição concisa, status pode ser entendido como uma hierarquia social comparativa de pessoas, grupos ou objetos em termos de estima social, respeito e reconhecimento neles depositados (Ridgeway, [2019](#)). Aspectos do nosso cotidiano e das nossas identidades sociais carregam valor de status, fazendo com que sejamos classificados para cima ou para baixo na hierarquia conforme o valor social atribuído às características que compartilhamos. Como um processo sociocultural baseado em crenças, avaliações e expectativas culturais compartilhadas, o status atua na estabilização das desigualdades materiais e de poder entre os grupos, convertendo-as em desigualdades duradouras (Ridgeway, [2014](#)).

As crenças de status alimentam as percepções sociais da diferença e intervêm nas desigualdades à medida que exercem efeitos sobre as expectativas construídas pelos indivíduos em relação a si e aos outros nos contextos de interação social. Diferenças de gênero, cor/raça e estilos de vida baseados em classe, por exemplo, operam sob essa lógica. No entanto, existem relevantes diferenças estruturais e culturais nos modos pelos quais os processos de distinção de status ocorrem (Ridgeway, [2014](#)). Enquanto as categorias de gênero e de cor/raça tendem a ser tratadas de modo essencializado, no sentido de serem percebidas como algo que nasce com as pessoas (em uma categoria ou em outra), a classe é geralmente percebida como algo mutável e a ser conquistado. Isso ocorre a despeito de, como sublinhado por Ridgeway ([2014](#)), haver evidências suficientes na teoria bourdieusiana que a concebem como algo profundamente inscrito nos modos de ser das pessoas. Em complemento, a classe envolve atributos de status que têm caráter mais elástico, podendo variar conforme as situações específicas comparadas. Gênero e raça, por outro lado, carregam atributos que estão incorporados nos indivíduos.

Os processos de status se distinguem também pelo nível de interações estabelecidas. As distintas categorias de gênero compartilham de um nível maior de encontro em comparação às categorias raciais e de classe social. Homens e mulheres convivem na mesma família e estabelecem uma interdependência diária. Já as categorias de raça e de classe são historicamente marcadas por dinâmicas de segregação espacial e distanciamento, o que diminui o nível de interação rotineira (Ridgeway, [2014](#)).

Para o tratamento do conceito de gênero este trabalho adota a perspectiva de Cecilia Ridgeway ([2011](#); [2019](#)), que o define como um sistema de práticas sociais responsável por estabelecer categorias distintas e hierarquizadas conforme o sexo. A rotulagem social de indivíduos em categorias feminina e masculina baseia-se em pistas sociais representativas do sexo físico, e é essa rotulagem – e não a biologia em si – que desencadeia as práticas sociais de

gênero. Na vida em sociedade, as diferenças biológicas são elaboradas culturalmente e materialmente em um sistema multinível de práticas sociais de gênero, o que inclui crenças culturais, estruturas institucionais societais, padrões de interação no nível interpessoal e formas de identificação do “eu” (*self*) e dos corpos no nível individual.

De acordo com Scott (2019), a noção de gênero contribuiu para combater o determinismo biológico e para separar a prática sexual de papéis sociais atribuídos às mulheres e aos homens, enfatizando que gênero não determina a sexualidade. Nesta investigação não serão consideradas questões sobre sexualidade devido tanto ao recorte da pesquisa quanto à padronização do instrumento de coleta de dados utilizado pelo Enade. Por motivos operacionais, adota-se a convenção gramatical padrão da língua portuguesa para referências amplas, sem prejuízo da centralidade analítica conferida às assimetrias de gênero aqui investigadas.

Em relação à categoria raça, este trabalho adota a perspectiva de Cornell e Hartmann (1998), que a define não como um dado natural descoberto pelos seres humanos em algum momento da história, mas sim como um fenômeno socialmente construído. Para os autores, a raça baseia-se em modos de perceber e classificar as pessoas com base, principalmente, em atributos físicos cujos significados e fronteiras são delimitados culturalmente. Esse processo de diferenciação racial intervém no modo de perceber e interpretar as ações humanas, tanto no nível individual quanto coletivo, organizando as relações sociais e a distribuição de recursos. Desse modo, nenhum marcador racial é determinado por fatores biológicos *a priori*, inexistindo suporte científico que sustente a proposição de haver distintas raças humanas.

O entrelaçamento das divisões sociais de raça, gênero e classe social tem sido tratado por parte da literatura através do termo interseccionalidade. Como destacado por Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), esse termo passou a ser amplamente adotado por diferentes atores sociais nas primeiras décadas do século XXI. Apesar de não haver uma definição única sobre o que é interseccionalidade, há um certo acordo na ideia geral deste termo se referir à inter-relação existente entre as categorias de raça, classe, gênero, nacionalidade, etnia e faixa etária – entre outras – na construção dos sujeitos e de suas experiências.

A interseccionalidade propõe atentar-se ao fato de o mundo social não ser vivenciado de modo linear e compartimentado. Pertencemos a mais de uma divisão social simultaneamente e isso tem efeitos sobre os modos como nós nos percebemos e como somos percebidos pelos outros. Como sublinhado por Collins e Bilge (2020, p. 16): “apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social.”. As autoras defendem que a ampla mobilização do termo interseccionalidade, enquanto ferramenta

analítica, aponta tanto para a sua força em alcançar diferentes problemas sociais, quanto para as diferentes formas que o termo pode assumir.

Esses aspectos importam porque os mecanismos que envolvem as desigualdades de gênero, raça e classe operam por vias distintas. No Brasil, constata-se que os processos de seletividade social operam de modo mais forte entre as divisões raciais, com parte significativa da desigualdade racial de renda sendo explicada por desigualdades no acesso a contextos e recursos valiosos (Figueiredo Santos, [2009](#)). As desigualdades de gênero, por sua vez, estão mais relacionadas às desigualdades de tratamento. São assimetrias que ocorrem menos por mecanismos mediadores de acesso a bens posicionais e mais pelo tratamento desigual atribuído ao status da mulher enquanto categoria socialmente construída (Figueiredo Santos, [2008](#)).

4.2 METODOLOGIA: BASE DE DADOS, VARIÁVEIS E MODELOS DE PROBABILIDADE

A pesquisa utiliza-se dos microdados do Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, referente ao ciclo avaliativo 2017 – 2019. Realizou-se o tratamento dos microdados de modo a considerar apenas as variáveis associadas aos estudantes em situação de conclusão de curso. Uma variável binária foi construída de modo a agregar na categoria “não concluintes do ensino superior” todos aqueles que ingressaram em até três anos à realização do Enade. Enquanto aqueles que ingressaram no ensino superior com mais de três anos da data de realização do Enade foram agrupados na categoria “concluintes do ensino superior”. Este procedimento foi realizado para os cursos de bacharelado e licenciatura.

Já para os cursos de tecnólogos, levando em consideração a menor carga horária deste grau acadêmico (Brasil, [2016](#)), que pode variar de 1600 horas (dois anos) a 2400 horas (três anos), e também a data de aplicação do Enade no país, que em geral ocorre nas últimas semanas do mês de novembro, foi agrupado na categoria “não concluintes do ensino superior” todos aqueles que ingressaram com menos de um ano à realização do Enade. Enquanto na categoria “concluintes do ensino superior” estão aqueles que ingressaram há mais de um ano para a realização do exame. O quadro a seguir ilustra as considerações descritas na construção da dimensão “concluintes do ensino superior” a partir dos dados do Enade 2017 – 2019.

Quadro 1 – Concluintes do ensino superior, Enade 2017 – 2019. Brasil, MEC/Inep.

Ano de realização do Enade	Ano de ingresso no ensino superior		Situação estudantil
	Bacharelado/Licenciatura	Tecnólogo	
2017	2014 ou antes	2016 ou antes	Concluinte do ensino superior
2018	2015 ou antes	2017 ou antes	
2019	2016 ou antes	2018 ou antes	

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Como resultado das operações realizadas, a categoria “concluintes do ensino superior” representa o quantitativo de 1.187.975 casos observados entre estudantes de bacharelado, licenciatura e tecnólogos, na modalidade presencial e a distância de ensino, avaliados no ciclo do Enade 2017 – 2019 ([Tabela A1](#) – Apêndice A).

4.2.1 Variáveis independentes e variáveis dependentes

Neste capítulo as principais variáveis independentes são gênero e cor/raça. Para o tratamento de gênero, construiu-se uma variável binária em que o grupo masculino compõe a categoria designada (1) e o feminino, a categoria base (0). Para o tratamento das divisões raciais, também foi construída uma variável binária, com o conjunto de estudantes autodeclarados brancos na categoria designada (1) e o agregado de autodeclarados pretos e pardos na categoria base (0). Desse modo, as diferenças estimadas entre as probabilidades representam vantagens a favor do grupo masculino e branco. Para a análise descritiva dos resultados combinados de gênero e cor/raça, adotou-se a estratégia de cruzar essas duas dimensões, o que resultou em quatro categorias: Homem Branco, Mulher Branca, Homem Negro, Mulher Negra.

A variável de origem social corresponde ao maior nível educacional de um dos pais. Essa variável foi construída por meio do critério de dominância entre a escolaridade declarada do pai e da mãe do concluinte do ensino superior. Neste capítulo, a variável de origem social é mobilizada: (1) como variável mediadora, por meio dos modelos probabilísticos de controle adotados; e (2) como variável moderadora, conforme será apresentado na seção de análise das diferenças regionais na desigualdade de gênero em CTEM. A diferença entre mediação e moderação sintetiza-se na ideia de que a variável mediadora opera como um elo intermediário entre a variável independente e o resultado investigado, ao passo que a variável moderadora define quando ou em que intensidade essa relação se altera (Mirowsky, [2013](#)). Mais detalhes serão apresentados na seção de Modelos de Probabilidade a seguir.

As variáveis dependentes, por sua vez, correspondem às hierarquias no interior do ensino superior selecionadas para a investigação das desigualdades interativas de gênero e cor/raça, a saber: (1) áreas de maiores retornos econômicos estimados no mercado de trabalho; (2) posições de menor prestígio na hierarquia do sistema de ensino superior; e (3) cursos situados nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM). Esses três segmentos vêm sendo discutidos de forma mais atenta pela literatura de interesse, a qual sublinha a persistência das desigualdades de gênero, cor/raça e origem social no contexto de expansão do ensino superior. As subseções seguintes descrevem os procedimentos adotados para a operacionalização de cada uma das três dimensões investigadas.

4.2.1.1 Áreas de alto retorno econômico e áreas mais bem recompensadas no mercado de trabalho

A variável dependente de nível de retorno econômico da área universitária no mercado de trabalho foi construída com referência ao artigo de Carvalhaes e Ribeiro (2019). Realizou-se uma atualização diferenciada da classificação de níveis de retorno para os dados do Enade 2017 – 2019 levando em consideração as definições e escolhas operacionais das áreas de conhecimento baseadas no Isced – 2013/Cine Brasil 2018⁵ e a conjugação e comparação de estimativas da renda média (valores em Reais e em Logaritmo) associadas aos campos de estudos usados no Censo de 2010 (Quadro B1, Apêndice B). Obteve-se assim o ordenamento hierárquico das áreas universitárias conforme suas estimativas médias de retornos econômicos, organizando-as em quatro níveis: alto retorno (topo), médio-alto retorno, médio-baixo retorno e baixo retorno (base).

Em sequência, duas variáveis associadas aos cursos com maiores médias estimadas de retornos econômicos foram construídas. Primeiro, a variável binária de áreas universitárias de alto retorno, agregando as áreas universitárias situadas no topo da hierarquia em uma categoria (1) e as demais áreas em outra categoria (0). Em seguida, a variável binária de áreas mais bem recompensadas no mercado de trabalho, agregando as áreas situadas na metade superior do ordenamento de retornos – nível de alto e médio-alto retorno – em uma categoria (1) e as áreas situadas no ordenamento inferior – nível de baixo e médio-baixo retorno em outra categoria (0). Enquanto na primeira variável a categoria de alto retorno abrange aproximadamente 32% dos

⁵ A *International Standard Classification of Education and Training (Isced – 2013)* tem como propósito estabelecer parâmetros para a classificação de dados educacionais de modo que os tornem comparáveis a nível nacional e internacional. No Brasil utiliza-se da Classificação Internacional Normalizada da Educação (Cine Brasil 2018), documento elaborado com base no *Isced – 2013*.

concluintes do ensino superior, na segunda variável a categoria de áreas mais bem recompensadas abrange aproximadamente 55% do total dos concluintes.

4.2.1.2 Posições de menor prestígio na hierarquia do sistema de ensino superior

Para estimar as probabilidades previstas na conclusão do ensino superior em posições de menor prestígio na hierarquia do sistema, construiu-se uma variável binária na qual a categoria de interesse (1) agrega: (a) os cursos situados na base da hierarquia de retornos econômicos estimados ao ensino superior – nomeadamente as áreas de Humanidades e Educação, conforme detalhado na seção subsequente; e (b) cursos de menor duração (grau de Tecnólogo) ou realizados na modalidade à distância (EaD). Na categoria de referência (0), foram agrupados os demais cursos do ensino superior.

Apesar do grau de tecnólogo ter sido regulamentado na Reforma Universitária de 1968, apenas recentemente estes cursos ganharam maior espaço no sistema de ensino superior (Santos, et al., [2020](#)). A problemática está no menor nível de autoridade destes cursos no mercado de trabalho, apresentando, no geral, menor prestígio social e menores estimativas salariais em relação aos demais graus de graduação (Tomás; Silveira, [2021](#)).

Em relação à modalidade a distância de ensino, destaca-se seu acelerado crescimento verificado nos últimos anos, sobretudo via rede privada com fins lucrativos (Santos et al., [2020](#); Senkevics, [2021a](#)). Tal modalidade tende a receber um corpo discente com características específicas em função de custos mais baixos e da flexibilidade de tempo/espaço oferecidos. No geral, são estudantes que já se encontram no mercado de trabalho e/ou com origem em famílias que detêm menores níveis de recursos econômicos (McCowan; Bertolin, [2020](#); Santos et al., [2020](#); Senkevics, [2021a](#)). Ademais, nota-se haver menor nível de proficiência alcançado pelos concluintes da EaD nos exames de avaliação do ensino superior (McCowan; Bertolin, [2020](#)). A problemática se manifesta na medida em que os grupos sociais em desvantagem são, justamente, os que experimentam uma condição diferenciada de ensino-aprendizagem e obtêm níveis de proficiência sistematicamente menores do que os observados na modalidade presencial de ensino.

4.2.1.3 Cursos situados nas áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática – CTEM

A variável dependente referente às áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM) foi operacionalizada a partir da variável de grupos de cursos (CO_GRUPO) dos microdados do Enade (2017 – 2019). O procedimento consistiu,

inicialmente, na classificação dos 89 grupos de cursos originais nas 10 áreas gerais de conhecimento estabelecidas pela Cine Brasil – Classificação Internacional Normalizada da Educação (Brasil, [2019](#)). Posteriormente, foi construída uma variável binária de modo que a categoria de interesse (1) abrange as áreas de (i) Ciências Naturais, Matemática e Estatística, (ii) Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e (iii) Engenharia, Produção e Construção, sendo as demais áreas agrupadas na categoria de referência (0). Apesar de mudanças assistidas nas últimas décadas, as áreas de CTEM continuam a apresentar marcantes disparidades de gênero, tanto no Brasil (Ricoldi; Artes, [2016](#); Mendes et al., [2021](#)) quanto no contexto internacional (Charles; Bradley, [2009](#); Hanson [2012](#)). E a gradual abertura do campo às mulheres ocorre em proporções distintas entre os grupos étnicos raciais (Hanson, [2012](#)).

4.2.2 Modelos de probabilidade

Utilizam-se modelos de regressão logística para a investigação dos efeitos interativos de status (gênero e cor/raça), bem como o papel medidor de origem social e desigualdades prévias ao ensino superior, nas probabilidades preditas de concluir a graduação nos segmentos acima descritos. As estimativas descritivas e probabilísticas apresentadas ao longo deste capítulo foram realizadas por meio do programa estatístico Stata.

Regressão logística é um tipo de regressão usado para variáveis de resultado binário (Acock, [2018](#)). As variáveis dependentes devem possuir dois valores numéricos: “0” (zero) e “1” (um). Numa regressão logística a variável independente pode influenciar apenas as probabilidades de ir de um estado (0) a outro (1) (Bittman, [2019](#)). No modelo de regressão logística o Stata usa o “0” (zero) como o ponto de referência não-observado, enquanto a categoria “1” (um) possui o status de observado (Bittman, [2019](#)).

Apresentam-se neste capítulo as probabilidades preditas ajustadas por covariáveis, assim como as diferenças absolutas e, em alguns momentos, as diferenças proporcionais estimadas entre as probabilidades (Long; Mustillo, [2018](#)). As discrepâncias absolutas e proporcionais foram calculadas pelo comando de pós-estimação *margins* do Stata usando as opções *dydx* e *eydx*. Um modelo exemplificativo das sintaxes e dos resultados obtidos no Stata é apresentado no [Apêndice C](#) deste documento.

A relevância dos efeitos interativos é que estes “especificam as condições segundo as quais os efeitos de uma variável de interesse se alteram em força ou forma a depender do nível ou categoria da outra variável com a qual interagem.” (Figueiredo Santos, [2009, p. 41](#)). Os efeitos interativos tratam, portanto, de relações moderadoras: "colocam a questão de "quando"

e "para quem" uma variável prediz mais fortemente um determinado efeito, ao afetar a força ou a direção da relação entre um preditor e um resultado" (Figueiredo Santos, 2005, [p. 34](#)).

De acordo com Mirowsky ([2013](#)), a análise sociológica quantitativa envolve dois objetivos principais: (1) demonstrar a existência de uma correlação entre duas variáveis em uma população definida e (2) encontrar as condições sob as quais essa correlação pode desaparecer. Para o segundo propósito existem dois meios valiosos: a busca pelos moderadores e pelos mediadores da associação inicial.

Enquanto os efeitos moderadores (interativos) agem no sentido de alterar o tamanho e/ou a direção da associação entre duas variáveis, os mediadores são variáveis que resultam de uma das variáveis associadas e influenciam a outra. Por exemplo, divisões de cor/raça possuem implicações no acesso a recursos valiosos; assim, fatores observáveis de desigualdade de origem social entre as divisões raciais podem ser interpretados como mediadores na associação entre cor/raça e realização educacional.

Quadro 2 – Variáveis de controle e definições.

Tipo de controle operado	Variáveis	Definição
Desigualdades de origem e prévias ao ensino superior	Escolaridade dos pais	Maior nível educacional alcançado por um dos pais. 6 categorias de escolaridade.
	Renda familiar	Renda familiar mensal declarada. 7 ordenamentos de renda.
	Região de origem	Região de conclusão do ensino médio. 6 categorias (Su, Se, Co, Ne, No, exterior).
	Ensino médio	Tipo de ensino médio cursado. 6 categorias.
	Formação geral	Variável contínua. Nota ponderada obtida no componente de formação geral na avaliação do Enade. .
	Tempo de transição	Variável discreta. Discrepância em anos entre o ano de início da graduação e o ano de conclusão do ensino médio.
	Migrante	Variável binária: 1 (condição de ter se mudado de Unidade da Federação para realizar o ensino superior); 0 (não migrante).
	Estado civil	Estado civil do estudante. 5 categorias.
	Ter alguém na família com ensino superior	Variável binária: 1 (sim); 0 (não).
	Transição oportuna	Variável binária: 1 (ingresso no ensino superior logo após a conclusão do ensino médio); 0 (ingresso no ensino superior em anos seguintes à conclusão do ensino médio).

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Ao manter constante um mediador hipotético, ou um conjunto de mediadores, procura-se observar em que medida a associação inicial se reduz ou é eliminada. Neste capítulo, a introdução simultânea das variáveis de controle descritas no Quadro 2 acima permite não apenas evitar correlações espúrias (Bittmann, [2019](#)), mas também identificar como fatores de desigualdade de origem e de desigualdades prévias ao ensino superior atenuam as discrepâncias interativas de gênero e cor/raça nas hierarquias selecionadas.

4.3 RESULTADOS

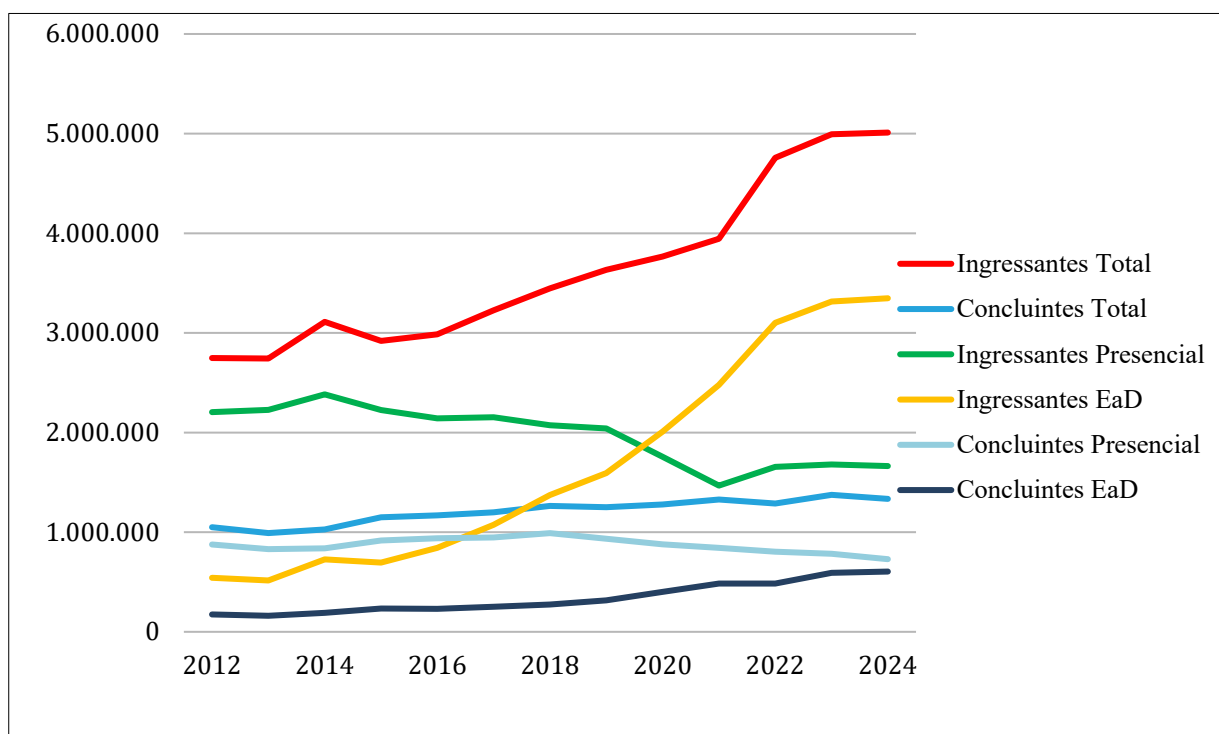
Os resultados tratados nesta tese referem-se ao grupo de concluintes do ensino superior. Portanto, analisam-se desigualdades que persistem mesmo em um grupo que passou por diferentes etapas de transição e pelas seleções a elas associadas. A título de ilustração, o gráfico a seguir foi construído com base em dados do Censo da Educação Superior referentes ao período de 2012 a 2024. Se, por um lado, há notável destaque para o crescimento do número de ingressantes, por outro, observa-se uma inclinação ascendente mais amena na população concluinte da graduação. Nota-se, desse modo, uma marcante discrepância entre o conjunto de estudantes que acessam o ensino superior e aqueles que o concluem.

Quanto à modalidade de ensino, observa-se uma acentuada ascensão dos ingressantes na educação a distância (EaD) ao longo dos últimos anos, chegando, inclusive, a ultrapassar o quantitativo de ingressantes na modalidade presencial a partir de 2020. Em 2024, a EaD já contabiliza mais de 3,3 milhões de ingressantes, frente a aproximadamente 1,6 milhão no ensino presencial.

Apesar de ser notória a disparidade no volume de ingressantes entre as modalidades, ao se observar o quantitativo de concluintes, é o ensino presencial que ainda apresenta maior frequência. Os dados indicam que, embora ocorra um acesso massivo ao ensino superior pela EaD, a efetiva diplomação nessa modalidade mostra-se consideravelmente mais limitada.

Outro ponto de destaque é o declínio contínuo de concluintes na modalidade presencial. A população de concluintes presenciais em 2024 (cerca de 729 mil) é inferior à registrada no início da série histórica em 2012 (aproximadamente 876 mil). Analisando o gráfico, aponta-se para a tendência de o número de graduados em EaD superar o do ensino presencial nos próximos anos, uma vez que a curva de concluintes a distância apresenta crescimento contínuo, enquanto a do ensino presencial mantém movimento descendente.

Gráfico 1 – Ingressantes e Concluintes do Ensino Superior 2012 - 2024, Total e por Modalidade de Ensino. Brasil, Inep/MEC.



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos dados do Censo da Educação Superior (Inep 2012 - 2024).

Em síntese, os dados evidenciam que a massificação do ingresso ao ensino superior, impulsionada nos últimos anos pela educação a distância, contrasta com a persistente seletividade na conclusão da graduação. O grupo de concluintes do ensino superior não apenas permanece restrito, mas passa a ser atravessado pelas assimetrias associadas às modalidades presencial e a distância. Os resultados apresentados nesta tese debruçam-se sobre a população de concluintes que realizou o Enade nos anos de 2017, 2018 e 2019. Trata-se de um recorte analítico que, primeiramente, apreende os efeitos do ciclo de expansão do ensino superior ainda centrado predominantemente no formato presencial, oferecendo um diagnóstico das políticas públicas do período (previamente descritas no capítulo 2 desta tese). Em segundo lugar, o triênio de avaliação do Enade 2017 – 2019 constitui o último ciclo de avaliação institucional do sistema de ensino superior brasileiro anterior às rupturas causadas pela pandemia de Covid-19.

4.3.1 A desigual distribuição das categorias combinadas de gênero e cor/raça pelos níveis de retornos médios estimados à graduação

A Tabela 1 a seguir apresenta a distribuição dos grupos combinados de gênero e cor/raça ao longo do ordenamento das áreas universitárias, classificadas conforme suas estimativas médias de retornos econômicos. De modo geral, nota-se uma sobrerrepresentação feminina em cursos de menor rendimento, enquanto ocorre maior inclinação masculina em áreas de melhores recompensas. Esse padrão se manifesta em ambos os universos raciais. Entretanto, estudantes negros têm proporções distributivas mais destacadas em posições situadas na metade inferior da hierarquia de rendimentos quando comparados à população branca.

A novidade que a Tabela 1 permite tratar refere-se às discrepâncias raciais no interior da distribuição de gênero e, do mesmo modo, as assimetrias de gênero no interior dos universos raciais. As mulheres negras experimentam forte desvantagem no acesso às carreiras universitárias situadas no topo da hierarquia, o que as distanciam significativamente tanto das mulheres brancas quanto dos homens negros. Sublinha-se o peso de gênero combinado com cor/raça no acesso aos estratos do ensino superior mais valorizados economicamente.

Para a leitura dos dados, foram calculadas as proporções percentuais de cada combinação de cor/raça e gênero (colunas) observadas ao longo das áreas universitárias e dos subtotais dos níveis de retorno (linhas). Essa disposição permite comparar tanto as assimetrias entre os grupos quanto as especificidades internas de cada grupo.

Por exemplo, na coluna referente à distribuição das mulheres negras, observa-se uma elevada porcentagem (aproximadamente $\frac{1}{4}$ desse conjunto) concentrada na linha da Educação, área situada na base da hierarquia de retornos econômicos médios estimados à graduação. Ao comparar com os dos demais grupos distribuídos na linha da Educação, verifica-se que a menor proporção se associa ao universo masculino branco (aproximadamente 7%). Por meio da coluna de Total geral, percebe-se que quase 17% do total dos concluintes do ensino superior estão em cursos associados à Educação, sendo essa a área com maior oportunidade de realização do ensino superior. Entretanto, como notado, ocorre uma desigual distribuição dos grupos em direção à Educação.

No topo da hierarquia de retornos está o agregado composto pelas áreas de Medicina, Engenharia e Direito, as ditas “carreiras imperiais”, e somam-se a elas as áreas de Economia, Odontologia e Arquitetura & Urbanismo. Enquanto a área de Medicina e Arquitetura é historicamente destacada pelas desigualdades raciais entre os estudantes (Ribeiro; Schlegel, [2015](#); Rodrigues, [2024](#)), e as Engenharias são reconhecidas pela baixa incidência de mulheres,

apesar do movimento recente de gradual abertura a elas em algumas especializações (Ricoldi; Artes, [2016](#); Rodrigues, [2024](#)). As áreas de Odontologia e Arquitetura & Urbanismo, por sua vez, se destacam pelo processo de feminilização que experimentaram ao longo da expansão do ensino superior (Barroso; De Mello, [1975](#); Ribeiro; Schlegel, [2015](#)).

Tabela 1 – Distribuição das categorias combinadas de gênero e cor/raça pelas áreas universitárias ordenadas conforme seus retornos econômicos médios estimados no mercado de trabalho, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Área de Conhecimento	% Homem Branco	% Mulher Branca	% Homem Negro	% Mulher Negra	% Total
Alto Retorno					
Medicina	2,4	2,6	1,5	1,1	2,0
Engenharia química	4,8	2,7	3,4	1,8	3,1
Engenharia civil	7,9	2,7	7,2	2,4	4,6
Engenharia mecânica	5,4	0,5	4,0	0,4	2,2
Engenharias outras	2,1	1,2	1,9	1,1	1,5
Engenharia elétrica	3,3	0,4	2,9	0,3	1,5
Engenharia da computação	1,0	0,1	0,6	0,1	0,4
Direito	12,3	12,8	12,4	10,1	11,8
Economia	1,3	0,6	0,8	0,5	0,8
Odontologia	1,1	2,3	0,9	1,6	1,6
Arquitetura e urbanismo	2,2	3,9	1,9	2,2	2,7
Subtotal	43,7	29,8	37,5	21,4	32,0
Médio Alto Retorno					
Física	0,1	0,03	0,1	0,02	0,1
Ciências sociais	1,0	0,9	0,7	0,6	0,8
Agricultura e relacionados	2,8	1,0	2,1	0,9	1,6
Publicidade e Marketing	1,6	1,5	1,1	0,8	1,3
Veterinária	1,1	1,9	0,8	1,0	1,3
Jornalismo	0,9	1,1	0,8	0,8	0,9
Ciência da computação	4,2	0,5	3,5	0,5	1,9
Administração	10,4	9,3	9,5	8,7	9,4
Química	0,3	0,3	0,2	0,2	0,3
Farmácia	0,8	1,8	1,2	2,0	1,5
Psicologia	1,5	5,2	1,5	4,5	3,5
Subtotal	24,8	23,5	21,5	19,9	22,5
Médio Baixo Retorno					
Terapia física	3,6	3,9	4,5	4,5	4,1
Biologia	0,5	0,7	0,4	0,5	0,6
Música, Artes e Design	1,2	1,4	0,9	0,8	1,1
Finanças	4,3	4,5	5,3	4,9	4,7
Radiologia	0,2	0,2	0,4	0,3	0,3

Área de Conhecimento	% Homem Branco	% Mulher Branca	% Homem Negro	% Mulher Negra	% Total
Enfermagem	0,8	3,9	1,9	6,6	3,6
Serviços pessoais	0,7	1,7	0,7	1,5	1,2
Proteção ambiental	0,5	0,3	0,7	0,3	0,4
Tecnólogos em serviços administrativos	10,4	6,4	9,9	6,2	7,9
Serviço social	0,2	1,9	0,6	4,0	1,9
Saúde (programas gerais)	1,0	3,9	1,3	3,9	2,8
Matemática e estatística	0,1	0,02	0,04	0,01	0,03
Subtotal	23,5	28,8	26,6	33,5	28,5
Baixo Retorno					
Humanidades e religião	0,7	0,3	0,7	0,2	0,5
Educação	7,3	17,6	13,7	24,9	16,5
Subtotal	8,0	17,9	14,4	25,1	17,0
Total Geral	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Em relação ao nível de alto retornos, considerando as desigualdades raciais que se manifestam no interior das categorias de gênero, destaca-se a vantagem da mulher branca no curso de Medicina e de Arquitetura e Urbanismo. As mulheres negras na Medicina, inclusive, detêm de proporções menores ao observado para os seus pares de gênero, demarcando o baixo acesso delas na respectiva área. Entre os homens distribuídos no nível de alto retorno, a discrepância racial é ligeiramente menor em relação ao observado para as mulheres. De modo geral, os dados apontam para a notável desvantagem no acesso de mulheres negras ao topo da hierarquia de retornos estimados ao ensino superior. No sentido de paridade de gênero e de cor/raça, destaca-se a área de Direito, a qual se sobressai pela sua forte presença no ensino superior (abrange aproximadamente 12% do total dos concluintes).

No nível de médio-alto retorno, ocorre uma atenuação na distância de gênero em ambos os universos raciais, assim como um declínio nas discrepâncias raciais entre os gêneros. No interior desse agregado, destaca-se a acentuada desigualdade de gênero em Física e Ciência da Computação, sendo a vantagem relativa dos homens maior no grupo racial branco. A área de Psicologia, por sua vez, se sobressai pela expressiva participação feminina, em ambos os grupos raciais. Por fim, verificam-se maiores proporções entre os estudantes negros distribuídos na área de Farmácia, indicando os caminhos de acesso desse grupo às posições mais bem recompensadas. Quanto ao peso das áreas, destaca-se a Administração (9,4%), e embora haja certa proximidade entre as porcentagens das combinações de cor/raça e gênero nessa área, as mulheres negras apresentam a menor proporção (8,7%).

Na linha de subtotal do nível de médio-baixo retorno, observa-se uma maior proporção das mulheres, e notadamente de mulheres negras (33,5%). Sua distribuição é expressiva nas áreas de Enfermagem (6,6%) e Serviço Social (4%), o que torna as desigualdades de gênero em tais áreas mais pronunciadas dentro do universo de estudantes negros. Os homens, por sua vez, têm predomínio na área de Matemática, especialmente os homens brancos. Paralelamente, os cursos de Tecnólogos se distinguem pela maior oferta de oportunidade nesse nível de retorno (abrangendo 7,9% do total dos concluintes).

Por fim, na base da hierarquia analisada, estão as áreas de Educação e Humanidades. Nota-se a baixa distribuição de homens brancos nesse conjunto de cursos (8%), o que torna as distâncias relativas de gênero, a favor das mulheres, mais acentuadas entre os estudantes brancos. Em contrapartida, as mulheres negras são as que têm maior porcentagem distribuída nesse nível de retorno (aproximadamente 25%), devido, sobretudo, ao marcante direcionamento aos cursos de Educação.

Em síntese (Tabela 2), os dados revelam que a expansão recente do ensino superior brasileiro é marcada pelo processo de estratificação horizontal das áreas universitárias conforme seus níveis de retornos econômicos médios. No topo dessa hierarquia, evidencia-se a resiliência da vantagem masculina e do universo racial branco, grupos que historicamente detêm maior acesso a tais carreiras (Ribeiro; Schlegel, [2015](#)). Por outro lado, a metade inferior da estrutura de retornos é caracterizada por uma expressiva concentração feminina, notadamente de mulheres negras, cujas trajetórias educacionais e profissionais confluem majoritariamente para as áreas do cuidado, da saúde e da educação.

Tabela 2 – Distribuição das categorias combinadas de gênero e cor/raça pelo nível estimado de retorno econômico das áreas universitárias, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Nível de retorno das áreas	% Homem Branco	% Mulher Branca	% Homem Negro	% Mulher Negra	% Total
Alto retorno	43,7	29,8	37,5	21,4	32,0
Médio-alto retorno	24,8	23,5	21,5	19,9	22,5
Médio-baixo retorno	23,5	28,8	26,6	33,5	28,5
Baixo retorno	8,0	17,9	14,4	25,1	17,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Em termos descritivos, as mulheres negras representam 27,4% dos concluintes do ensino superior e os homens negros 17,9% ([Tabela A3](#), [Apêndice A](#)). Apesar de serem mais numerosas aos seus pares de gênero, alcançam em menor medida posições de maiores rendimentos. Movimento relativamente semelhante também ocorre no universo racial branco. Embora as mulheres brancas sejam 32% dos concluintes do ensino superior e os homens brancos 22,7% ([Tabela A3](#), [Apêndice A](#)), há uma desigualdade de gênero no acesso às carreiras de alto retorno. O que não anula as vantagens raciais que se manifestam em ambas as categorias de gênero.

4.3.2 Olhando para o topo e para a metade superior da hierarquia de retornos médios estimados ao ensino superior

As tabelas a seguir apresentam os efeitos interativos de gênero e cor/raça nas probabilidades preditas de conclusão do ensino superior em áreas de alto retorno (Tabela 3) e em áreas de alto e médio-alto retorno (Tabela 4). O objetivo é desvendar, em termos de probabilidade, como gênero em interação com cor/raça age nas probabilidades preditas de concluir o ensino superior em cursos universitários com maiores estimativas de recompensas econômicas. Questiona-se também qual o peso mediador de desigualdades de origem social e prévias ao ensino superior nas estimativas probabilísticas encontradas, isto é, em que medida o conjunto de variáveis de desigualdades associadas à condição de origem social dos estudantes e prévias ao ingresso no ensino superior (apresentadas no Quadro 2 da seção anterior) medeiam as discrepâncias interativas de status analisadas.

Para tanto, as tabelas trabalham com dois modelos probabilísticos. O resultado encontrado no primeiro é apresentado na coluna identificada como “sem controle”, e procura captar a relação bruta da interação de gênero e cor/raça nas probabilidades estimadas. Já o resultado obtido no segundo é apresentado na coluna identificada “com controle”, e efetua o controle simultâneo das desigualdades associadas à condição de origem e prévias ao ensino superior (detalhadas no [Quadro 2](#) deste capítulo). A abrangência do controle realizado compreende três dimensões: (i) o background socioeconômico e o capital cultural familiar (mensurados pela renda familiar, escolaridade dos pais e presença de outros membros da família com diploma de ensino superior); (ii) fatores demográficos e de desigualdade socioespacial (como região de origem, condição de se mudar de Unidade da Federação para realizar o ensino superior e estado civil do estudante); e (iii) condicionantes da trajetória escolar prévia e do desempenho acadêmico (que incluem o tipo de escola frequentada no ensino médio, o tempo de transição para o ensino superior e a nota obtida no componente de formação geral do Enade).

Em diálogo com o padrão distributivo anteriormente observado nas Tabelas 1 e 2, as estimativas probabilísticas apontam para maiores probabilidades preditas dos homens brancos concluírem o ensino superior em posições situadas no âmbito de alto retorno (43,9 pontos percentuais) e menores probabilidades preditas para as mulheres negras (21,7 pontos percentuais). As distâncias raciais nas estimativas são maiores entre as mulheres, e as distâncias de gênero operam com mais força no universo racial de estudantes negros. A proeminência das assimetrias de gênero em ambos os grupos raciais deve-se, possivelmente, ao peso dos cursos de Engenharia no agregado de alto retorno, área marcada pelo maior acesso masculino, sobretudo de homens brancos.

No modelo de regressão com o controle de desigualdades prévias ao ingresso no ensino superior, constata-se uma forte atenuação das discrepâncias raciais, e de modo mais marcante entre os homens, as quais chegam a quase se anular, passando de 5,7 pontos percentuais para 0,3 ponto percentual após o controle estatístico. Isto é, se não fossem as distâncias nas variáveis de origem social e de desigualdades prévias à graduação, homens brancos e negros teriam probabilidades semelhantes de realização do ensino superior em áreas universitárias de alto retorno. Sublinha-se, assim, a forte mediação das variáveis selecionadas de controle nas desigualdades raciais entre os homens no acesso às áreas de alto retorno econômico. Em termos descritivos, observa-se que quase 44% dos homens negros no ensino superior detêm de até três salários-mínimos familiar e pertencem à primeira geração acessando essa etapa de ensino, enquanto a porcentagem de homens brancos nessa situação de origem é de aproximadamente 26% ([Tabela A5, Apêndice A](#)). No polo oposto, entre aqueles com maiores níveis de renda e com pais com pelo menos o ensino superior, a porcentagem dos homens negros nessa condição é de 8%, enquanto a dos homens brancos sobe para 14%, aproximadamente. Destaca-se a desigualdade racial no acesso à recursos valiosos ao processo educacional, e os modelos probabilísticos permitem afirmar o efeito que exercem no acesso às posições de alto retorno no ensino superior.

Entre as mulheres, apesar da atenuação verificada após o controle das variáveis selecionadas, permanece uma disparidade racial não captada pelas desigualdades de origem e prévias ao ensino superior uma vez que as distâncias raciais passam de 8,0 pontos percentuais para 3,9 pontos percentuais após o controle de fatores selecionados. Os resultados revelam que, no universo feminino, as discrepâncias raciais são mais refratárias aos fatores mensuráveis de desigualdades coletados pelo Enade, apesar de relevante mediação. A persistência da desvantagem racial pode indicar um efeito direto da variação de cor/raça condicional ao gênero. Isto é, as barreiras que afastam as mulheres negras das áreas de alto retorno extrapolam, em

maior medida, variáveis de desvantagens de origem ou de trajetória escolar prévia que possuem. Aponta-se para a atuação de dimensões simbólicas com efeitos nas aspirações profissionais que penalizam as estudantes negras de forma específica, mesmo quando controlados os aspectos associados às suas condições de origem e trajetórias prévias à graduação.

Tabela 3 – Efeitos interativos de gênero e cor/raça nas probabilidades de conclusão do ensino superior em áreas universitárias de alto retorno no mercado de trabalho. Com controle e sem controle de desigualdades prévias. Brasil, Enade 2017 – 2019

Critério	Modelo	
	Sem controle	Com controle *
Prob. Homem Branco	43,9	39,4
Prob. Homem Não Branco	38,2	39,1
Prob. Mulher Branca	29,7	28,9
Prob. Mulher Não Branca	21,7	25,0
Vantagem Racial Abs. Branco Homem	5,7	0,3
Vantagem Racial Abs. Branco Mulher	8,0	3,9
Vantagem de Gênero Abs. Homem Branco	14,2	10,5
Vantagem de Gênero Abs. Homem Não Branco	16,5	14,1

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Nota: * Controles de fatores prévios ao ingresso Cf. Quadro 2.

Tabela 4 – Efeitos interativos de gênero e cor/raça nas probabilidades de conclusão do ensino superior em áreas universitárias de alto e médio alto retorno no mercado de trabalho. Com controle e sem controle de desigualdades prévias. Brasil, Enade 2017 – 2019

Critério	Modelo	
	Sem controle	Com controle *
Prob. Homem Branco	68,6	64,3
Prob. Homem Não Branco	59,9	60,9
Prob. Mulher Branca	53,0	51,9
Prob. Mulher Não Branca	41,9	46,6
Vantagem Racial Abs. Branco Homem	8,7	3,4
Vantagem Racial Abs. Branco Mulher	11,1	5,3
Vantagem de Gênero Abs. Homem Branco	15,6	12,3
Vantagem de Gênero Abs. Homem Não Branco	18,0	14,3

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).*

Controles de fatores prévios ao ingresso Cf. Quadro 2.

A Tabela 4 expande o horizonte da análise ao considerar o agregado de cursos situados nos níveis de alto e médio-alto retorno econômico (aproximadamente 55% dos concluintes do

ensino superior estão distribuídos nesse conjunto, conforme apresentado nas Tabelas 1 e 2 deste capítulo). Como esperado, ocorre um incremento das probabilidades preditas das interações de status em todas as categorias. No entanto, o salto verificado para o universo racial branco é maior ao observado para os estudantes negros, em ambos os gêneros, o que demonstra a vantagem desse grupo na conclusão do ensino superior em áreas mais bem remuneradas.

Ao analisar o modelo com o controle das variáveis de origem social e prévias ao ensino superior, nota-se que o impacto desses fatores ocorre de maneira diferenciada entre os grupos. Embora a inclusão dos controles tende a atenuar a vantagem dos homens brancos e a elevar as probabilidades preditas das mulheres negras, as distâncias nas probabilidades preditas entre essas duas categorias permanecem expressivas. Destaca-se a permanência de uma desvantagem de cor/raça condicional a gênero que se mantém apesar da ampliação no escopo de posições mais bem remuneradas.

4.3.3 Olhando para a base: desigualdades interativas de status e origem social em posições combinadas de menor prestígio na hierarquia do sistema de ensino superior

A Tabela 5 e 6 a seguir tratam das desigualdades interativas de gênero e cor/raça na conclusão do ensino superior em posições situadas na base da hierarquia do sistema e que possuem menor prestígio social. O agregado em questão combina os cursos de menores retornos econômicos – áreas de Humanidades e Educação, conforme tratado na seção anterior – com os cursos de menor duração (Tecnólogos) ou da modalidade à distância de ensino (EaD).

Tabela 5 – Distribuição combinada de gênero e cor/raça pelo agregado de posições em desvantagem na hierarquia do ensino superior (Educação & Humanidades, Tecnólogos e cursos EaD), concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Posições combinadas de desvantagem	% Mulher branca	% Homem branco	% Mulher negra	% Homem negro	% Total
Educação & Humanidades, Tecnólogos e cursos EaD	31,5	24,6	39,0	31,5	32,0
Outros cursos	68,5	75,4	61,0	68,5	68,0
Total	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Em termos descritivos, os dados apresentados na Tabela 5 permitem apontar para a desvantagem das mulheres negras, uma vez que essas apresentam a maior proporção distribuída

em posições de menor prestígio no interior do ensino superior (39%). É relevante destacar também a convergência proporcional entre mulheres brancas e homens negros ocupando essa posição (31,5%).

A Tabela 6 a seguir investiga os efeitos interativos de cor/raça e gênero nas probabilidades preditas de realização do ensino superior em posições de menor prestígio na hierarquia do sistema. Em diálogo com a tabela anterior, verificam-se maiores probabilidades preditas se manifestando para as mulheres negras, ao passo que os homens brancos detêm de menores probabilidades. A forte probabilidade de as mulheres negras estarem no agregado de posições de menor prestígio na hierarquia do sistema intervém no fato de as distâncias raciais absolutas serem maiores entre as mulheres, e as diferenças de gênero serem mais pronunciadas entre os estudantes negros.

Tabela 6 – Efeitos interativos de gênero e cor/raça nas probabilidades de conclusão do ensino superior em cursos de menor prestígio na hierarquia do sistema. Com controles e sem controles de desigualdades prévias. Brasil, Enade 2017 – 2019

Critério	Modelo	
	Sem controle	Com controle *
Prob. Homem Branco	24,4	27,4
Prob. Homem Não Branco	30,0	30,3
Prob. Mulher Branca	31,8	31,6
Prob. Mulher Não Branca	38,0	35,2
Vantagem Racial Abs. Branco Homem	-5,6	-2,9
Vantagem Racial Abs. Branco Mulher	-6,1	-3,5
Vantagem de Gênero Abs. Homem Branco	-7,4	-4,2
Vantagem de Gênero Abs. Homem Não Branco	-7,9	-4,8

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).* Controles de fatores prévios ao ingresso Cf. Quadro 2.

A persistência de distâncias raciais e de gênero, mesmo após o controle simultâneo de variáveis de desigualdades de origem social e prévias ao ensino superior, indica que os atributos de status (cor/raça e gênero) mantêm seu efeito independente direto ou não mediado por ampla gama de fatores influentes. Apesar da atenuação observada, as mulheres negras continuam sendo as com maiores probabilidades de concluírem o ensino superior em posições na base do sistema (35,2 pontos percentuais), sublinhando, assim, o marcante efeito de status nessa dimensão do ensino superior. Os fatores prévios ao ingresso praticamente não impactam na probabilidade dos homens negros e da mulher branca, o que realça a constância do efeito de status nesta interseção de raça e gênero. A grande discrepância no resultado aparece na

conjunção de vantagens e desvantagens de raça e gênero que separa o homem branco da mulher negra.

Pode-se considerar que os homens negros e as mulheres brancas apresentam uma combinação assimétrica de status: um divisor social de maior privilégio e um divisor social de vulnerabilidade. Os homens negros carregam a vantagem de gênero, mas a desvantagem do racismo estrutural, enquanto as mulheres brancas têm o privilégio racial e a desvantagem de gênero. Considerando que o agregado de posições situadas na base da hierarquia do sistema de ensino superior é composto pelas áreas da Educação e Humanidades, sublinha-se o papel das expectativas culturais de gênero na conformação dos resultados. Decorrente da marcante presença de mulheres brancas em tais áreas (conforme observado na Tabela 1), levanta-se como hipótese que, mesmo apresentando maiores recursos, uma mulher branca tem chances significativas de concluir o ensino superior em cursos de Licenciatura ou de Humanidades em função de dinâmicas sociais que apoiam ou incentivam essa escolha por haver afinidades entre o feminino e aspectos associados a tais áreas. Os homens negros, por sua vez, podem recorrer ao acesso ao grau de Tecnólogo ou a modalidade EaD, assim como às Licenciaturas, em função de ser uma escolha pragmática de inserção no mercado de trabalho em função da credencial de ensino superior estrategicamente conquistada.

O que ocorre com as diferenças entre as probabilidades revela-se informativo do papel dos controles cujo impacto se mostra relativamente modesto neste resultado específico. As diferenças a favor do grupo branco (em ambos os gêneros) se reduzem um tanto mais que as diferenças a favor do homem (em ambos os grupos raciais). Isto reflete a variação de fatores prévios ao ingresso no âmbito do divisor racial. As diferenças a favor do homem são maiores, porém caem menos com os controles, sinalizando que os fatores prévios diferenciam um tanto menos dentro de gênero dada a mesma condição racial.

Os resultados indicam a manifestação de mecanismos distintos na conformação das desigualdades. A constatação de os controles diminuírem mais as distâncias raciais do que as de gênero sugere que a desvantagem de cor/raça está associada em maior medida a desvantagens de origem social e às trajetórias prévias ao ensino superior. Por outro lado, as desigualdades de gênero se apresentam um pouco mais dissociadas dos fatores controlados, o que permite considerar o papel de variáveis associadas às expectativas culturais atribuídas aos papéis de gênero e que impactam as aspirações profissionais dos indivíduos, apesar do montante de recursos com o qual podem contar.

4.3.4 Considerando as CTEM: desigualdades interativas de status na conclusão do ensino superior em áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática

A Tabela 7 evidencia que a conclusão do ensino superior em cursos das áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática – CTEM é marcada por uma profunda segregação horizontal de gênero, a qual se manifesta em ambos os universos raciais. Em termos distributivos, os homens brancos ocupam a posição de maior vantagem, com 35,7% desse grupo inserido nas CTEM. No lado oposto, as mulheres negras têm a menor distribuição, com apenas 9,9%. Em complemento, no interior de cada categoria de gênero, constata-se menores proporções de estudantes negros distribuídos nessas áreas.

Tabela 7 – Distribuição combinada de gênero e cor/raça pelas CTEM, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Área de conhecimento	% Homem Branco	% Mulher Branca	% Homem Negro	% Mulher Negra	% Total
CTEM	35,7	13,6	29,6	9,9	20,5
Outros cursos	64,3	86,4	70,4	90,2	79,6
Total	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela 8 – Efeitos interativos de gênero e cor/raça nas probabilidades de conclusão do ensino superior em cursos da área de CTEM. Com controles e sem controles de desigualdades prévias. Brasil, Enade 2017 – 2019.

Critério	Modelo	
	Sem controle	Com controle *
Prob. Homem Branco	35,4	32,6
Prob. Homem Não Branco	30,1	31,0
Prob. Mulher Branca	13,3	12,7
Prob. Mulher Não Branca	10,0	11,3
Vantagem Racial Abs. Branco Homem	5,3	1,4
Vantagem Racial Abs. Branco Mulher	3,3	1,5
Vantagem de Gênero Abs. Homem Branco	22,1	19,7
Vantagem de Gênero Abs. Homem Não Branco	20,1	19,8

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

*Controles de fatores prévios ao ingresso Cf. Quadro 2.

A análise das probabilidades previstas na Tabela 8 revela que o controle de fatores associados à condição de origem social e de desigualdades prévias ao ensino superior exercem

efeitos relevantes na conformação das desigualdades raciais nas CTEM. No modelo sem controle, observa-se que a vantagem racial absoluta entre os homens é de 5,3 pontos percentuais. Contudo, na modelagem com o controle simultâneo das referidas variáveis essa diferença se reduz para 1,4 pontos percentuais. Essa atenuação indica que, entre os homens nas CTEM, parte significativa das desvantagens raciais é mediada por desigualdades socioeconômicas e de trajetória educacional anterior ao ensino superior.

Por outro lado, as assimetrias de gênero demonstram maior resiliência no âmbito das CTEM. Mesmo após o controle dos fatores observáveis associados à condição de origem social e de trajetória educacional prévia ao ensino superior, as vantagens masculinas permanecem expressivas e pouco se alteram. De todo modo, é importante notar as maiores probabilidades preditas que as mulheres brancas têm em comparação às negras, em ambos os modelos de probabilidade. Conclui-se que a realização do ensino superior em cursos da CTEM envolve uma hierarquia de gênero que resiste ao controle simultâneo de diferentes fatores associados à origem social e trajetória dos estudantes.

4.3.5 Diferenças regionais na desigualdade de gênero em CTEM

Investigações sobre a segregação de gênero no ensino superior encontraram evidências de uma variação nas distâncias de gênero conforme o nível de industrialização dos países (Charles; Bradley, [2009](#); Thébaud; Charles, [2018](#)). Em contexto de industrialização avançada tendem a ocorrer maiores discrepâncias de gênero devido à combinação de fatores atuando tanto no nível micro quanto macrosocial. Por um lado, destaca-se que a expansão e a diversificação do sistema de ensino superior consolidaram campos categorizados por gênero, alinhados à proliferação de empregos no setor de serviços pós-industrial (historicamente associado ao público feminino por envolver habilidades culturalmente ditas como mais próximas à mulher, como o cuidado, organização, comunicação e mediação interpessoal). Por outro lado, tende a ocorrer maior ênfase na autoexpressão e na autorealização individual nestes contextos, e as crenças essencialistas de gênero atuam como uma força orientadora das experiências, expectativas e aspirações individuais.

Desse modo, o quadro de segurança existencial, marcante nas sociedades pós-industriais, age no sentido de promover maior espaço para que os indivíduos se expressem em conformidade com as representações culturais de gênero. Isso ocorre porque o senso de segurança material já conquistado no plano macrosocial permite que suas aspirações educacionais e profissionais sejam alinhadas com a autorrealização individual. Como resultado, a aparente liberdade de escolha baseada na autoexpressão legítima e aprofunda a segregação

horizontal de gênero pelos campos de estudo. Culminando, assim, no quadro em que as economias mais avançadas são também as com maiores disparidades horizontais de gênero entre os graduados (Charles; Bradley, [2009](#)).

No Brasil, o crescimento da instituição educacional traça relações com a expansão capitalista no país, a qual não ocorreu de modo homogêneo pelas grandes regiões brasileiras (Beltrão; Alves, [2009](#)). Observa-se assimetrias entre as regiões não apenas em capacidade produtiva, mas também em produção de conhecimento e formação profissional (Mesquita; Furtado, [2023](#)). Em relação ao ensino superior, somente no início do século XXI entram em curso políticas públicas de interiorização e desconcentração regional das oportunidades de acesso ao sistema, além do interesse da rede particular em buscar mercados ainda pouco explorados (Mesquita; Furtado, [2023](#); Senkevics, [2021a](#); Vieira et al., [2022](#)).

Dessa forma, com referência à literatura internacional, questiona-se nessa seção em que medida as discrepâncias de gênero nas áreas de CTEM podem variar pelas grandes regiões do Brasil. O exercício investigativo proposto passa por analisar a relação entre características regionais do próprio sistema de ensino superior brasileiro e as disparidades de gênero nas áreas de CTEM pelas grandes regiões do país. Desse modo, as principais perguntas norteadoras dessa seção são: (1) em que medida ocorre uma variação das desigualdades de gênero nas CTEM pelas grandes regiões do Brasil e (2) como as desigualdades regionais na composição do sistema de ensino superior se relacionam com as assimetrias de gênero investigadas.

Procura-se considerar as particularidades da segregação de gênero na graduação e sua possível relação com aspectos de desigualdades regionais do próprio sistema de ensino superior. Como o interesse investigativo é abordar a relação entre aspectos regionais do sistema de ensino superior e desigualdades de gênero nas CTEM, foram considerados para as estimativas descritivas e probabilísticas apresentadas a seguir apenas dados referentes à modalidade presencial de ensino.

Na Tabela 9, nota-se haver uma desigualdade regional na obtenção do ensino superior na medida em que quase metade dos concluintes na modalidade presencial estão concentrados na região Sudeste do país. Em sequência, 22,7% dos concluintes estão na região Nordeste; 15,9% no Sul; 8,6% no Centro-Oeste; e 7,5% no Norte. Contudo, importar sublinhar que a análise das assimetrias regionais na obtenção da graduação passa por considerar as diferenças no quantitativo da população de 18 a 24 anos de idade em cada grande região. Há maior presença da referida população na região Sudeste do país, seguida pelas regiões Nordeste, Sul, Centro-Oeste e Norte (Inep, [2024](#); Ferreira et al., [2021](#)). Apesar de haver uma aparente equivalência entre o ordenamento da maior presença da população de 18 a 24 anos e o

ordenamento de concluintes do ensino superior pelas grandes regiões, a literatura enfatiza a persistente desigualdade regional no acesso e realização desta etapa de ensino (Ferreira et al., [2021](#); Vieira et al., [2022](#); Mesquita; Furtado, [2023](#)).

Tabela 9 – Relação concluintes do ensino superior e região, cursos presenciais. Brasil, Enade 2017 – 2019

Região	Freq	%
Norte	75.525	7,5
Nordeste	230.476	22,7
Sudeste	459.351	45,3
Sul	160.974	15,9
Centro-oeste	87.244	8,6
Total	1.013.570	100.00

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Um importante indicador das assimetrias territoriais é a Taxa Bruta de Matrícula (TBM), cuja meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) era atingir o patamar de 50%⁶. Embora o país ainda se encontre distante desse objetivo, o indicador saltou de 30% em 2012 para 40,5% em 2023 (Inep, [2024](#)). O aspecto sociologicamente interessante para essa análise é que, embora o Sudeste (44,4%), o Sul (47,7%) e o Centro-Oeste (47,1%) mantenham taxas de acesso historicamente superiores às das regiões Norte (34,4%) e Nordeste (32,0%), foram justamente estas duas últimas que apresentaram os incrementos mais expressivos no indicador ao longo do período (Inep, [2024](#)).

Esse movimento de desconcentração regional e interiorização do acesso esteve fortemente atrelado às políticas públicas de expansão da rede federal, com especial destaque para o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (Brasil, decreto [nº 6.096/2007](#)). No entanto, a literatura aponta que a expansão não ocorreu de forma homogênea pelo território brasileiro, havendo características institucionais particulares à composição do sistema de ensino superior a depender de aspectos da grande região analisada (Ferreira et al., [2021](#)). Enquanto nas regiões de industrialização mais consolidada a expansão tendeu a ser capitaneada pelo setor privado e por cursos voltados ao mercado técnico-tecnológico, no Norte e no Nordeste o Estado assumiu papel relevante na

⁶ A taxa bruta de matrícula (TBM) expressa a razão entre o total de pessoas que frequentam cursos superiores de graduação, independentemente da idade, e o total da população de 18 a 24 anos de idade, faixa etária referência para a meta 12 do PNE 2014 - 2024.

indução das vagas públicas, gerando impactos no perfil das licenciaturas e bacharelados ofertados nesses locais.

Investigando a composição do sistema de ensino superior conforme a administração acadêmica das instituições (Tabela 10), percebe-se forte participação do setor privado sobretudo nas regiões Sudeste (77,1%) e Sul (71,8%) do país. Já a maior participação das instituições públicas ocorre nas regiões Norte (38,1%) e Nordeste (37,6%), quando comparada às demais regiões, o que reforça as considerações sobre os efeitos do Reuni na expansão do acesso à graduação em tais regiões.

Tabela 10 – Relação administração acadêmica das instituições de ensino superior e região, concluintes do ensino superior presencial. Brasil, Enade 2017 – 2019

Administração Acadêmica IES	Região					
	% N	% NE	% SE	% S	% CO	% Total
Pública	38,1	37,6	22,9	28,2	32,5	29,0
Privada	61,9	62,4	77,1	71,8	67,5	71,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Nota-se dinâmicas distintas de composição do ensino superior público pelas grandes regiões do país (Tabela 11). No Sudeste e no Sul os cursos de bacharelado são predominantes, abarcando, respectivamente, 71,2% e 76% dos concluintes dessas regiões. Nas regiões Norte e Nordeste há uma maior proporção de cursos de licenciatura. Quase a metade (47%) dos concluintes do ensino superior público presencial da região Norte do país estão em cursos de licenciatura.

Em relação às instituições privadas, verifica-se sua baixa variabilidade entre as grandes regiões. De modo geral, os concluintes do ensino presencial particular estão distribuídos em torno de 80% em cursos de bacharelado. A menor proporção verificada de concluintes em cursos de licenciatura não anula o fato de as instituições privadas serem fortemente reconhecidas pela oferta de licenciaturas à distância no país. De todo modo, destaca-se o papel das instituições públicas na formação dos licenciados do país na modalidade presencial. Por fim, vale notar a maior proporção de concluintes no grau de tecnólogo se manifestando na região Sudeste, tanto no ensino público quanto privado.

Tabela 11 – Relação administração acadêmica, grau acadêmico e região, concluintes do ensino superior presencial. Brasil, Enade 2017 – 2019

Administração acadêmica	Região					% Brasil
	% N	% NE	% SE	%S	%CO	
Pública						
<i>grau acadêmico</i>						
Bacharelado	50,0	58,6	71,2	76,0	68,3	65,9
Licenciatura	47,0	39,1	20,0	19,7	27,6	28,9
Tecnólogo	3,0	2,3	8,8	4,3	4,1	5,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Privada						
<i>grau acadêmico</i>						
Bacharelado	82,2	85,6	82,2	83	83,5	83,2
Licenciatura	10,5	6,6	7,5	7,3	8,1	7,5
Tecnólogo	7,3	7,8	10,3	9,7	8,4	9,3
Total	100	100	100	100	100	100
Brasil						
<i>grau acadêmico</i>						
Bacharelado	69,9	75,5	79,7	81,1	78,6	78,1
Licenciatura	24,4	18,8	10,3	10,8	14,4	13,8
Tecnólogo	5,7	5,7	10	8,1	7	8,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela 12 – Relação entre gênero e CTEM; variação por região, concluintes do ensino superior presencial. Brasil, Enade 2017 – 2019

Região	%Mulher		% Homem		% Total		Dif. Abs CTEM (H-M)	% Dif. Rel. CTEM (H/M)*100
	CTEM	Demais áreas	CTEM	Demais áreas	CTEM	Demais áreas		
Norte	9,6	90,4	27,4	72,6	17	83	17,8	285,4
Nordeste	10,4	89,6	28	72	17,6	82,4	17,6	269,2
Sudeste	15,6	84,4	38,9	61,1	25,7	74,3	23,3	249,4
Sul	14,6	85,4	35,4	64,6	23,9	76,1	20,8	242,5
Centro-Oeste	11,8	88,2	28,8	71,2	19	81	17,0	244,1
Total	13,4	86,6	34,3	65,7	22,3	77,7	20,9	256,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

A Tabela 12, por sua vez, apresenta a distribuição dos concluintes do ensino superior conforme o agregado de áreas universitárias de CTEM, gênero e região. Primeiramente, destaca-se a maior distribuição de concluintes em CTEM ocorrendo, respectivamente, nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste do país. Tal ordenamento se manifesta para ambas as

categorias de gênero. No entanto, as distâncias de gênero nas CTEM variam conforme a região analisada. No tocante às discrepâncias absolutas, estas são mais pronunciadas nas regiões Sudeste e Sul do país, ao passo que as discrepâncias relativas se destacam para as regiões Norte e Nordeste do país.

A partir do questionamento sobre em que medida características regionais do sistema de ensino superior intervêm nas desigualdades de gênero nas áreas de CTEM, as tabelas a seguir investigam: (a) o efeito interativo entre gênero e região nas probabilidades preditas de conclusão do ensino superior em cursos das CTEM; (b) o impacto de variáveis associadas à estrutura do sistema de ensino superior na variação desses efeitos; e (c) em que medida os efeitos interativos entre gênero e região se alteram ao interagir também com as categorias de origem social dos concluintes. Em síntese, a investigação desenvolvida questiona-se como as desigualdades de gênero variam pelas grandes regiões do país e pelos estratos de origem social. Em complemento, analisa-se em que medida essas disparidades territoriais se associam a fatores da própria composição do sistema de ensino superior.

Desse modo, as Tabelas 13 e 14 foram construídas por meio de modelos de regressão logística e apresentam as vantagens absolutas ($V_{abs.}$) e relativas ($V_{rel.}$) de gênero nos efeitos interativos investigados. Em ambas as tabelas, o conjunto de variáveis de controle diz respeito às características institucionais, a saber: (i) categoria administrativa da instituição de ensino; (ii) organização acadêmica da instituição; (iii) prestígio da instituição de ensino em termos de avaliação institucional; e (iv) oportunidades oferecidas aos estudantes – bolsa permanência, bolsa acadêmica e infraestrutura dos cursos. A inclusão desses fatores atua como estratégia de purificação estatística a fim de tornar os casos regionalmente mais comparáveis ao isolar o efeito de gênero de outras fontes de variação institucional (como a marcante participação dos cursos de Licenciatura no ensino superior público das regiões Norte e Nordeste).

Primeiramente, a Tabela 13 aponta para a variação regional nas disparidades de gênero em áreas de CTEM. Em termos absolutos, as diferenças em pontos percentuais são mais pronunciadas nas regiões Sudeste e Sul do país. Curiosamente, o Norte e o Nordeste apresentam as maiores discrepâncias relativas (183,8% e 173%, respectivamente, sem controle).

A divergência entre vantagens absolutas e relativas sugere contextos distintos. Como observado nas tabelas descritivas dessa seção, a região Sudeste tem um ensino superior maior e com mais presença proporcional de cursos de CTEM em comparação às demais regiões. Desse modo, as barreiras de gênero são mais visíveis quando tratadas em termos absolutos. Afinal, as diferenças absolutas estão relacionadas com o quão comum o resultado de interesse – no caso, concluir o ensino superior em CTEM – é na população investigada. Por outro lado, a diferença

relativa não depende da prevalência do resultado de interesse (Shaw, [2007](#)). Sugerindo que, embora o volume total de graduandos em CTEM seja menor no Norte e no Nordeste, a exclusão das mulheres de tais áreas é proporcionalmente mais acentuada nessas regiões do país. Aponta haver um acesso mais restrito das mulheres às carreiras de CTEM. Pode-se aventar a hipótese de no Norte e no Nordeste se manifestar uma conformação dos papéis de gênero mais demarcados ou menor incentivo à presença feminina nas carreiras de CTEM, fatores que podem ter relação com a organização do trabalho em tais regiões e com as aspirações construídas diante dos horizontes percebido como possibilidade de atuação.

Tabela 13 – Vantagens absolutas e relativas de gênero. Efeitos interativos entre gênero e região nas probabilidades preditas de conclusão do ensino superior em áreas das CTEM, modalidade presencial de ensino. Brasil, Enade 2017 - 2019

Região	$V_{abs. \text{ gênero}}$	$V_{rel. \text{ gênero}}$	$V_{abs. \text{ gênero}}$	$V_{rel. \text{ gênero}}$
	Sem controle		Com controle	
Norte	18,9	183,8	19,2	177,6
Nordeste	19,0	173,6	18,7	165,6
Sudeste	24,1	157,1	23,7	147,8
Sul	21,4	157,3	20,6	149,8
Centro-Oeste	17,7	149,5	17,5	142,5

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

A Tabela 14, por sua vez, inclui na interação entre gênero e região o papel moderador da origem social. Uma variável moderadora altera a força ou a direção da relação inicial entre duas variáveis (Mirowsky, [2013](#)). Observa-se o peso da origem social na composição dos resultados na medida em que as discrepâncias de gênero, em termos relativos, são mais acentuadas entre os estudantes cujos pais possuem menor escolaridade (ensino fundamental ou menos), em todas as regiões do país.

No Nordeste, a vantagem relativa de gênero chega a ser de 264,7%. À medida que a escolaridade dos pais aumenta, a vantagem relativa se reduz em todas as grandes regiões. Em relação às desigualdades absolutas, percebe-se uma resiliência nas distâncias de gênero no Sudeste. Mesmo entre aqueles cujos pais possuem o maior nível de escolaridade (superior ou mais), a vantagem absoluta de gênero continua sendo mais destacada nessa região (21,6 pontos percentuais sem controle), o que pode guardar relação com a maior oferta de cursos em CTEM observada na localidade.

Tabela 14 – Vantagens absolutas e relativas de gênero. Efeitos interativos de origem social, região e gênero nas probabilidades preditas de conclusão do ensino superior em cursos das áreas de CTEM, modalidade presencial de ensino. Brasil, Enade 2017 - 2019

Interação origem social e região	$V_{abs. \text{ gênero}}$	$V_{rel. \text{ gênero}}$	$V_{abs. \text{ gênero}}$	$V_{rel. \text{ gênero}}$
	Sem controle		Com controle	
Fundamental ou menos, Norte	15,8	260,5	16,3	254,1
Fundamental ou menos, Nordeste	15,2	264,7	15,5	255,3
Fundamental ou menos, Sudeste	25,4	234,7	26,1	220,4
Fundamental ou menos, Sul	20,8	221,1	21,1	210,0
Fundamental ou menos Centro-Oeste	17,5	250,5	18,2	242,1
Médio, Norte	19,5	185,5	19,7	179,7
Médio, Nordeste	19,2	162,3	18,9	155,5
Médio, Sudeste	25,1	156,8	24,9	148,6
Médio, Sul	22,0	160,3	21,3	153,1
Médio, Centro-Oeste	18,1	148,1	18,0	141,7
Superior ou mais, Norte	18,8	140,0	18,9	136,5
Superior ou mais, Nordeste	19,5	129,1	19,0	124,4
Superior ou mais, Sudeste	21,6	113,9	20,7	107,7
Superior ou mais, Sul	20,5	112,8	19,3	109,2
Superior ou mais, Centro-Oeste	16,2	101,9	15,6	98,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Em ambas as Tabelas (Tabelas 13 e 14), ao considerar as estimativas com o controle de fatores institucionais e de infraestrutura do sistema de ensino superior, nota-se uma redução pouco expressiva nas vantagens de gênero, tanto absolutas quanto relativas. No Sudeste, por exemplo, a vantagem absoluta oscila de 24,1 para 23,7 pontos percentuais após a inserção das variáveis de controle (Tabela 13). A pouca variabilidade constatada sugere que as disparidades de gênero têm menos relação com a desigual composição do ensino superior nas grandes regiões e mais relação com as expectativas de gênero culturalmente construídas e que se articulam com a posição social dos indivíduos na hierarquia de distribuição de recursos valiosos.

4.4 A RESILIÊNCIA DAS DESIGUALDADES CATEGÓRICAS E SUAS PARTICULARIDADES

A teoria da desigualdade efetivamente mantida (*Effectively Maintained Inequality* – *EMI*), desenvolvida por Lucas (2001), postula que famílias socioeconomicamente favorecidas asseguram vantagens para seus filhos onde quer que isso seja possível (Lucas; Irwin, [2018, p. 94](#)). No sistema educacional, quando um nível de ensino se expande ou se universaliza, essas

famílias passam a garantir vantagens qualitativas. Assim, à medida que contingentes maiores de indivíduos acessam patamares escolares semelhantes, a desigualdade se desloca para a diferenciação qualitativa das trajetórias.

As dimensões selecionadas para a análise da desigualdade horizontal no ensino superior brasileiro compartilham diferentes níveis de prestígio social. Enquanto as áreas mais bem recompensadas e o agregado das CTEM ostentam maior valor de status, as posições situadas na base compartilham menor valor. Este capítulo evidenciou o papel mediador de fatores associados à condição de origem social e às trajetórias prévias à graduação na conformação das desigualdades, na medida em que o controle simultâneo de variáveis de recursos de origem, fatores socioespaciais e do percurso escolar prévio à graduação altera a amplitude das distâncias interativas de status nas probabilidades de realização do ensino superior nas dimensões investigadas.

Em diálogo com a teoria da desigualdade efetivamente mantida, pode-se afirmar que as desigualdades de origem social intervêm na conformação das desigualdades posicionais entre os estudantes na hierarquia do ensino superior, mediando as discrepâncias raciais e de gênero observadas. Entretanto, os fatores mediadores analisados diminuem de modo mais marcante as disparidades raciais em comparação com o que ocorre com as desigualdades de gênero. As evidências levantadas vão ao encontro da literatura mobilizada no capítulo anterior e permitem indicar que há uma forte relação entre as disparidades raciais e socioeconômicas na conformação das desigualdades horizontais. Essa relação ficou mais evidente para o universo masculino nas áreas de alto retorno, onde o controle das desigualdades de recursos chega a quase anular as disparidades raciais entre os homens.

A discrepância de gênero, por sua vez, distingue-se por ser menos mediada pelos fatores controlados. Os resultados reforçam o papel das expectativas sociais de gênero na conformação das desigualdades, uma vez que as aspirações profissionais construídas estabelecem notável relação com os atributos culturalmente associados ao feminino ou ao masculino. Contudo, conforme demarcado por Tilly ([2006](#)), embora a categoria de gênero implique uma noção de unidade, homens e mulheres se diferenciam no interior de suas categorias em termos de circunstâncias e experiências associadas à situação de classe, raça, idade e região, por exemplo. Os dados analisados neste capítulo permitem verificar, por um lado, que são as mulheres negras as que têm maior probabilidade de conclusão do ensino superior na base da hierarquia do sistema; enquanto, por outro, as mulheres com vantagem de recursos apresentam maior probabilidade de acesso às carreiras mais bem recompensadas e de CTEM.

Tal constatação permite dialogar com os trabalhos de Arruza, Bhattacharya e Fraser (2019), problematizando as políticas e narrativas de inclusão das mulheres que ocorrem aliadas às políticas neoliberais. As autoras questionam os efeitos de um seleto grupo de mulheres conseguir quebrar o teto de vidro enquanto a maioria restante fica encarregada de limpar os cacos. Em debate com as narrativas e políticas neoliberais de “empoderamento” das mulheres, Arruza, Bhattacharya e Fraser (2019, p. 38) argumentam: “As principais beneficiárias são aquelas que já contam com consideráveis vantagens sociais, culturais e econômicas. Todas as demais permanecem presas no porão”. De acordo com as autoras, os discursos neoliberais não procuram abolir a hierarquia social, mas “diversificá-la”.

Em suma, o esquadramento das desigualdades horizontais no ensino superior por meio dos modelos de regressão logística aplicados oferece suporte empírico para o avanço do debate sobre a interseccionalidade. A modelagem estatística permite evidenciar que gênero, cor/raça e origem social não operam de forma isolada ou apenas se somando no mundo social, mas sim como fatores que se combinam de maneiras específicas conforme o processo considerado para a investigação. O uso do termo interseccionalidade é, assim, um meio de abordar a interseção de divisões sociais e o seu ordenamento na conformação dos resultados.

5 DESIGUALDADES DE DESEMPENHO NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Como tratado nesta pesquisa, a dimensão horizontal da desigualdade educacional refere-se às distinções de tipo ou de qualidade da experiência educacional dentro de um mesmo nível de ensino. Enquanto o capítulo anterior dedicou-se a investigar as desigualdades que se manifestam em determinadas hierarquias do ensino superior, o presente capítulo tratará da dimensão do desempenho obtido na conclusão dessa etapa educacional.

O desempenho estudantil pode ser entendido como uma medida de proficiência e aprendizado adquirido (Senkevics et al., [2023](#)). Ele é considerado uma das dimensões das desigualdades horizontais em função de se observarem diferenças sistemáticas de gênero, cor/raça e origem social nessa medida, expressando discrepâncias no processo de ensino-aprendizagem experimentado pelos indivíduos situados dentro de uma mesma etapa de ensino (Gerber; Cheung, [2008](#)). A dimensão do desempenho estudantil na conclusão do ensino superior capta disparidades que persistem mesmo quando se tratando de indivíduos que passaram por uma série de transições nos níveis escolares anteriores e por processos de seleção ao ingressar na graduação.

O desempenho acadêmico relaciona-se de forma complexa com a seletividade institucional. No cenário brasileiro há uma histórica clivagem entre os setores públicos e privado, com as primeiras ostentando maiores níveis de prestígio em função de serem associadas a maior qualidade de ensino que proporcionam (McCowan; Bertoli, [2020](#)). Quando se tratando de ganhos econômicos entre os egressos, há evidências indicando uma relação entre desempenho acadêmico alcançado no ensino superior e ganhos obtidos no mercado de trabalho, de modo que, um aumento na proficiência tende a se associar a ganhos salariais adicionais substanciais (Gerber; Cheung, [2008](#)).

As variáveis de gênero, cor/raça e origem social relacionam-se com o desempenho alcançado pelos estudantes ao longo de toda a trajetória educacional. Em relação ao gênero, em decorrência dos modos como o feminino e o masculino são socialmente construídos, as mulheres tendem a apresentar um comportamento que converge com expectativas avaliativas da educação formal, como organização, atenção, colaboração e uma maior dedicação de horas de estudo às atividades escolares. Esse perfil faz com que elas sejam percebidas pelos docentes como mais esforçadas em comparação aos seus pares masculinos (Buchmann; DiPrete, [2006](#)). Além disso, é relevante destacar que as transformações nos papéis de gênero fizeram com que a perspectiva de alcançar o ensino superior fosse percebida como um meio de acesso a posições

no mercado de trabalho que garantissem maior segurança e proteção às mulheres frente a adversidades econômicas e conjugais (Buchmann; DiPrete, [2006](#)).

No que concerne à cor/raça, as diferenças observadas no desempenho acadêmico decorrem de uma desvantagem estrutural cumulativa ao longo do curso da vida, na qual estudantes pertencentes a minorias étnico-raciais estão sistematicamente concentrados em escolas com menores aportes de recursos, o que limita as possibilidades de ensino-aprendizagem e expectativas atribuídas ao potencial dos estudantes (Xie; Fang; Shauman, [2015](#)). Em relação à origem social, destaca-se que indivíduos situados em estratos sociais mais favorecidos têm acesso a recursos materiais e redes de apoio que potencializam seus resultados em termos de desempenho (Posselt; Grodsky, [2017](#)).

Desse modo, a dimensão do desempenho engloba tanto as vantagens prévias de acesso a diferentes recursos relevantes ao processo educacional dos indivíduos, quanto a qualidade da formação proporcionada pelas instituições de ensino experimentadas. A combinação desses fatores tende a resultar em recompensas desiguais aos egressos. A dimensão de desempenho estudantil, portanto, é ao mesmo tempo um canalizador e um reflexo de desigualdades estruturais prévias (Posselt; Grodsky, [2017](#)). Diante desse panorama, o presente capítulo investiga em que medida as desigualdades sistemáticas de desempenho entre as divisões sociais se manifestam entre os estudantes ao nível de conclusão do ensino superior brasileiro.

A pesquisa apresentada neste capítulo teve como objetivo: (1) investigar em que medida desigualdades de origem social se manifestam no desempenho estudantil ao nível de conclusão da graduação; (2) dimensionar fatores de desigualdades observáveis entre os estudantes na mediação entre origem social e desempenho acadêmico; e (3) como as desigualdades de origem social podem atenuar ou acentuar as diferenças de desempenho que ocorre na interseção de divisões sociais de gênero e cor/raça, isto é, como as desigualdades de origem moderam as discrepâncias de desempenho ao considerar gênero e cor/raça de modo combinado.

A investigação proposta foi desenvolvida com base nos microdados do Enade 2017 – 2019. Utilizou-se como método modelos de regressão linear (OLS) por meio da técnica de decomposição de Gelbach. Todas as estimativas foram realizadas por meio do programa Stata. Além dessa introdução, o capítulo conta com mais cinco seções. O campo de investigações sobre as desigualdades de desempenho acadêmico no ensino superior brasileiro é marcado em grande medida por pesquisas atentas em analisar a relação entre ações afirmativas no acesso à graduação e discrepâncias de desempenho posteriormente verificadas entre estudantes cotistas e de ampla concorrência. A seção seguinte tem o objetivo de apresentar um recorte dessas pesquisas e, diante dos resultados destacados, apontar para a proposta de ampliação do leque

ao tratar das desigualdades de desempenho entre os graduandos. Defende-se que as diferenças de desempenho podem estar mais associadas à condição de origem social do estudante do que ao fato de este ser ou não cotista no acesso ao ensino superior.

Em sequência, discute-se aspectos relacionados ao exame do Enade e os limites impostos à comparabilidade do desempenho estudantil entre as áreas de conhecimento avaliadas no referido exame. Os itens que compõem o componente de Conhecimento Específico (CE) do exame do Enade são construídos com base nas Matrizes de Referências de cada área avaliada. Significa, então, que cada área avalia competências, habilidades e o perfil formativo a partir de suas próprias particularidades. As notas do componente de CE, portanto, não são estritamente comparáveis quando considerado o conjunto do ensino superior, porque pode haver assimetrias nos parâmetros avaliativos entre as áreas de conhecimento, o que se soma à desigual distribuição dos estudantes conforme sua origem social, gênero e cor/raça entre as diferentes áreas.

Na quarta seção, apresenta-se o método de decomposição de Gelbach e o seu potencial em contornar a não comparabilidade das notas entre as áreas universitárias, uma vez que a técnica permite mensurar a contribuição exata de fatores mediadores selecionados para as discrepâncias de desempenho investigadas. A seção de metodologia detalha a especificação dos modelos de regressão linear e as particularidades do método de decomposição de Gelbach.

Em sequência, apresenta-se a seção de resultados, dividida em dois momentos principais. No primeiro, as estimativas consideram o total dos concluintes do ensino superior (homens e mulheres). Ao avançar na análise das interseções de origem social, gênero e cor/raça, constata-se uma marcante heterogeneidade de gênero associada à parte observável das desigualdades, com forte impacto do fator curso. Este desfavorece o desempenho masculino, possivelmente pelo padrão de pontuação mais baixo ou por critérios avaliativos mais rígidos nas carreiras com maior presença de homens. Em contrapartida, o fator curso atua positivamente sobre o desempenho feminino. Diante dessas evidências, o segundo momento da seção adota a estratégia analítica de estimar as diferenças de desempenho de forma condicional ao gênero, isto é, observam-se as divisões de origem social e a interseção com cor/raça no interior de cada divisão de gênero.

Por fim, nas considerações finais do capítulo, sublinham-se os limites do ensino superior em promover uma equalização das trajetórias educacionais previamente estratificadas. Contudo, destaca-se o relevante papel que aspectos do sistema podem exercer na redução das disparidades de desempenho, sobretudo para os grupos sociais em desvantagem.

5.1 AÇÕES AFIRMATIVAS E DESEMPENHO ESTUDANTIL NA REALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O processo de adoção de ações afirmativas no ensino superior brasileiro foi acompanhado por fortes questionamentos sobre os possíveis impactos na qualidade do ensino, algo que não é particular ao Brasil (Guimarães, [1996](#)). De modo geral, grupos contrários às ações afirmativas associam o menor ponto de corte alcançado pelos ingressantes cotistas com possível queda na qualidade do ensino superior. Argumentam que a diferença de desempenho tende a ocasionar a necessidade de ajustes no currículo e nas atividades avaliativas a fim de evitar possíveis defasagens dos estudantes cotistas, os quais, a princípio, encontrariam maiores dificuldades de acompanhar e desenvolver as atividades propostas durante a graduação.

A associação da implementação de ações afirmativas com declínio na eficiência das instituições se manifesta em maior medida nos países em desenvolvimento (Feres Júnior et al., [2018](#)). Os oponentes às ações afirmativas localizam o “atraso” econômico e científico como consequência das políticas de inclusão nas organizações. No entanto, deixam de reconhecer a avaliação promovida pelas ações afirmativas, a qual atua como “instrumento para identificar talentos que de outra forma seriam perdidos por causa da pobreza e de outros obstáculos sociais produzidos pela discriminação.” (Feres Júnior et al., [2018, p. 21](#)).

Nesse contexto, diferentes pesquisas buscaram analisar em que medida discrepâncias sistemáticas de desempenho se manifestam entre estudantes de ampla concorrência e estudantes contemplados por ações afirmativas na realização da graduação. Ao nível do curso, pode-se destacar a investigação de Valle et al. ([2024](#)), onde analisa-se o impacto das ações afirmativas no desempenho acadêmico dos estudantes concluintes do curso de Medicina da Universidade Estadual Paulista (Unesp), primeira das universidades públicas estaduais de São Paulo (Unicamp, USP e Unesp) a adotar a reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas e autodeclarados pardos, pretos e indígenas. A primeira turma a se graduar com base no sistema de cotas da Unesp foi a partir do ano de 2019. Por este motivo, Valle et al. ([2024](#)) analisam as médias dos coeficientes de rendimento dos egressos dos anos de 2019, 2020 e 2021. Constatam desempenho semelhante entre os grupos de alunos da ampla concorrência e de ações afirmativas e argumentam não ser possível distinguir os estudantes cotistas dos estudantes não cotistas do curso com base no desempenho acadêmico que apresentam ao longo da graduação.

Pinheiro et al. ([2021](#)) realizam um mapeamento de estudos que investigaram o desempenho acadêmico dos estudantes de universidades estaduais após a implementação das políticas de ações afirmativas. Como resultado, notam que, entre os trabalhos analisados, a

maioria aponta para a não existência de diferenças significativas entre as médias de rendimento acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas. As diferenças de desempenho entre estes tendem a se manifestar entre as áreas do conhecimento e oscilam a depender da realidade do curso e da instituição. Pinheiro et al. (2021) também sublinham que diferentes pesquisas apontaram para uma menor taxa de evasão entre os estudantes cotistas em comparação aos estudantes de ampla concorrência, assim como maiores índices de diplomação. Como conclusão, os autores defendem haver evidências o suficiente contra a falácia de atribuir menor desempenho acadêmico aos estudantes cotistas e questionam: "Até onde o mito da perda da qualidade não é uma forma de camuflar um preconceito social em um país desigual e com uma forte herança escravocrata?" (Pinheiro et al., 2021, p. 2).

As constatações de Pinheiro et al. (2021), especialmente no tocante às menores taxas de evasão e maiores índices de conclusão do curso se manifestando para os beneficiários de ações afirmativas, podem ser interpretadas à luz da teoria da escolha racional elaborada por Goldthorpe (2010), a qual postula que cada aluno carrega uma espécie de "colchão" relacionado com sua origem social. Alunos privilegiados tendem a ter maior amplitude de decisões porque contam com um colchão que o impulsionam para escolhas seguintes, isto é, contam com maiores recursos para traçarem novas estratégias e projetos de vida que estejam em acordo com os seus anseios. Enquanto alunos com desvantagem de origem social têm menores montantes de recursos, o que se traduz em um "colchão mais duro" e insuficiente para cobrir os riscos associados a um novo percurso. Diante desse quadro, pode-se sugerir como interpretação, a possibilidade de os alunos de ampla concorrência que evadem estar evadindo do curso de origem, mas não do sistema de ensino superior, abrindo a consideração sobre as diferenças nas motivações para abandono ou persistência no curso entre estudantes cotistas e não cotistas.

Continuando o levantamento de pesquisas sobre diferenças de desempenho entre os estudantes no ensino superior e a relação com as ações afirmativas, a pesquisa de Araújo et al. (2020) analisa a rede federal de ensino com base nos microdados do Enade 2013 – 2015. Os autores localizam diferenças de desempenho na nota bruta geral do Enade entre o grupo de ampla concorrência e os estudantes cotistas conforme o critério de cota analisado. Constatam vantagens de desempenho para os estudantes oriundos de escola pública em comparação aos estudantes de ampla concorrência, e vantagem semelhante também ocorre para aqueles que utilizam da combinação de critérios de cotas. No entanto, ocorrem desvantagens de desempenho entre os contemplados apenas pelo critério étnico-racial ou de renda. Araújo et al. (2020) concluem a investigação sublinhando a heterogeneidade do grupo com acesso ao ensino

superior federal através das ações afirmativas e convida a perceber as nuances envolvendo os critérios de cotas nas discussões sobre desempenho acadêmico.

Em relação às instituições privadas do país, Becker e Mendonça (2019) observam efeitos positivos do Prouni ao longo de toda a distribuição de notas do Enade, principalmente entre estudantes contemplados com bolsa integral do programa. De acordo com os autores, as exigências para a permanência dos graduandos no Prouni, como, por exemplo, os índices associados à frequência e desempenho satisfatório durante a graduação, atuam como indutores de um maior comprometimento dos bolsistas com o curso. A bolsa integral também viabiliza uma liberação dos estudantes em relação ao mercado de trabalho, ocasionando maior montante de tempo disponível aos estudos e, conseqüentemente, favorecendo a obtenção de maiores notas em comparação àqueles com bolsas parciais do programa de financiamento em questão.

Valente e Berry (2017) analisam dados de todo o sistema de ensino superior através dos microdados do Enade 2009 a 2012 e observam que enquanto as médias de desempenho entre estudantes beneficiados e não beneficiados pelas ações afirmativas são próximas nas instituições públicas de ensino superior, nas instituições privadas os alunos cotistas tendem a apresentar notas maiores. Pelegrini et al. (2021), por sua vez, trabalhando com os microdados do Enade 2016 a 2018, sublinham o papel do quantil de desempenho na relação entre proficiência e ações afirmativas. De acordo com Pelegrini et al. (2021), a diferença de desempenho entre beneficiados e não beneficiados pela política de ação afirmativa tende a ser pequena e estatisticamente não significativa nos quantis superiores de nota, ao passo que se acentua à medida que diminuem os níveis de desempenho.

As pesquisas apresentadas nos parágrafos acima permitem sublinhar dois pontos principais. Primeiro, o traço heterogêneo do grupo contemplado por algum tipo de ação afirmativa no acesso ao ensino superior. Contudo, destaca-se que as políticas de democratização do acesso ao ensino superior ocorreram paralelo ao vertiginoso processo de expansão do sistema, assistido sobretudo nas últimas três décadas (Senkevics, 2021a). Desse modo, amplia-se o leque de possibilidades de ingresso em uma instituição de ensino superior, o que gera impactos não apenas na diversificação do conjunto estudantil contemplado por ações afirmativas, mas também dos próprios estudantes que ingressam pela ampla concorrência. Dado as transformações do ensino superior, a diversidade entre os discentes não se restringe ao grupo cotista; os não cotistas também são heterogêneos em sua origem social e trajetória educacional prévia.

Em segundo lugar, chama atenção a argumentação de não ser perceptível diferenciar um aluno cotista de não cotista com base na proficiência apresentada ao longo da graduação, o que

nos leva a considerar o efeito de outras variáveis na conformação do desempenho estudantil. Pode-se destacar, por exemplo, o papel de fatores associados à trajetória na graduação, como, por exemplo, as redes de relacionamento estabelecidas, as oportunidades acadêmicas visualizadas e as aspirações construídas. Em suma, considerar o papel das instituições de ensino superior e da experiência universitária na promoção do desempenho acadêmico.

Assim sendo, levanta-se como hipótese que as diferenças sistemáticas de desempenho na realização do ensino superior estão associadas mais fortemente com a variável de origem social do estudante, decorrente das diferenças de oportunidades que se acumulam ao longo da trajetória estudantil. Em complemento, os modos como origem social interage com atributos de gênero e cor/raça dos estudantes pode intervir nas discrepâncias de proficiência estudantil, ampliando-as ou anuando-as.

5.2 ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DO EXAME DO ENADE

Esta investigação utiliza-se como base os microdados do Enade no ciclo avaliativo de 2017 a 2019. O exame do Enade se estrutura por dois instrumentos avaliativos obrigatórios. O primeiro é uma prova destinada a aferir o desempenho dos estudantes tanto em relação aos conteúdos programáticos do curso quanto no que diz respeito à compreensão de temas mais gerais englobando a realidade brasileira e internacional (Brasil, [2019](#)). A prova se divide em duas seções: uma de Componente Específico (CE) da área, com 30 questões (3 discursivas e 27 de múltipla escolha) e outra de Formação Geral (FG), comum a todos os cursos e organizada em 10 questões (2 discursivas e 8 de múltipla escolha). Já o segundo instrumento obrigatório do Enade é o questionário do estudante, cuja finalidade é fornecer subsídios para a análise e interpretação dos resultados alcançados pelos estudantes a partir de uma caracterização do perfil socioeconômico do graduando e de seu contexto formativo.

Ao tratar das desigualdades de desempenho estudantil entre os concluintes do ensino superior por meio dos microdados do Enade é importante destacar alguns aspectos da construção do Componente Específico das áreas, pois as notas dessa seção não são estritamente comparáveis entre os diferentes campos de conhecimento do ensino superior. Como apontam Lopes e Vendramini ([2015, p. 28](#)) “as provas do Enade avaliam as habilidades e competências do estudante de graduação de acordo com sua área de ênfase”. Isso significa que os parâmetros de dificuldade das questões podem ser diferentes entre as áreas, com as probabilidades de acerto aos itens variando conforme as habilidades avaliadas.

O Enade utiliza das Matrizes de Referência como instrumento metodológico à elaboração dos itens cujos objetivos são avaliar as competências dos concluintes (Marinho Araújo; Rabelo, [2016](#)). Para isso, são formadas Comissões Assessoras por área, via Portarias do Ministério da Educação, que se baseiam nas Diretrizes Curriculares Nacionais com o propósito de construir as matrizes das provas aplicadas pelo exame (Brasil, [2017](#); Marinho Araújo; Rabelo, [2016](#)).

Em razão dessa estrutura, cada área avalia competências, habilidades e o perfil formativo a partir de suas próprias particularidades. Apesar da possibilidade de aplicação da Teoria de Resposta ao Item (TRI) na estimação da proficiência alcançada pelos estudantes no exame (Lopes; Vendramini, [2015](#); Nogueira, [2008](#); Scher et al., [2020](#)), a escala gerada é unidimensional e vinculada exclusivamente aos itens de uma prova específica. Isso significa que as notas do Componente Específico não são intercambiáveis entre diferentes áreas, sendo a comparação direta metodologicamente válida apenas para indivíduos ou subgrupos situados dentro de uma mesma área de conhecimento em um mesmo ciclo avaliativo. Já a nota do Componente Geral, por ser comum às diferentes áreas, torna-se comparável dentro do ano em que foi aplicada.

A não comparabilidade das notas de Componente Específico entre as áreas esbarra em um outro aspecto: a desigual distribuição dos estudantes pelos campos de conhecimento. Conforme tratado nos capítulos anteriores este fenômeno estabelece relações com fatores associados à origem social, atributos descritivos dos indivíduos e características institucionais do sistema de ensino, os quais em conjunto geram efeitos sobre as aspirações e escolhas realizadas na graduação. Nesse sentido, torna-se possível considerar que diferentes grupos de estudantes estão submetidos a diferentes parâmetros avaliativos conforme a área de conhecimento cursada.

Os elementos idiossincráticos que comprometem a comparabilidade das notas entre os estudantes distribuídos em diferentes cursos, isto é, características específicas, peculiares ou exclusivas de cada área de conhecimento, impedem uma comparação direta entre as notas dos estudantes avaliados por um ciclo do Enade. A estratégia de mobilizar a técnica de decomposição de Gelbach é um meio de contornar a não comparabilidade das notas entre as áreas de conhecimento e, em adição, verificar qual o peso explicativo dos cursos na composição das discrepâncias de desempenho em relação aos demais fatores observáveis de desigualdade. A seção a seguir tem o propósito de explicitar aspectos relacionados ao método de decomposição de Gelbach e as variáveis adotadas para a composição do modelo base e do modelo completo da operação.

5.3 O MÉTODO DE DECOMPOSIÇÃO DE GELBACH PARA O ESTUDO DAS DESIGUALDADES DE DESEMPENHO

O método OLS (*Ordinary Least Squares*) é um método de estimação de parâmetros da regressão utilizado tanto em modelos estatísticos de regressão múltipla quanto em regressão bivariada (Aiken *et al.*, [2003](#); Kellstedt; Whitten, [2015](#)). Na regressão múltipla, o método OLS estima os coeficientes de todas as variáveis independentes sobre uma variável dependente simultaneamente. O método de decomposição de Gelbach, por sua vez, é uma técnica estatística elaborada para a regressão linear OLS e se constitui em um instrumento que permite analisar a magnitude da contribuição de cada grupo de variáveis no resultado investigado. Como explicado por Figueiredo Santos ([2025, p. 9-10](#)):

O método de decomposição de Gelbach estima e compara as diferenças médias incondicionais ou iniciais nos resultados (modelo base) com as diferenças médias condicionais ou ajustadas (modelo completo). O procedimento estima a contribuição de determinadas covariáveis observadas para a geração destas diferenças. (...) O método serve para estimar um tipo de contrafactual que é a diferença nos resultados que ocorreria se um grupo fosse igual ao outro, exceto no atributo focal. A diferença não explicada da decomposição representa a diferença residual nas médias das categorias após o ajuste dos fatores observáveis. Esta diferença representa o efeito direto ou puro da variável independente focal que se mostra totalmente dissociado dos fatores controlados.

O método de decomposição de Gelbach tem a característica de realizar o controle simultâneo das covariáveis ajustadas no modelo completo e apresentar o efeito dessas separadamente, independente da ordem em que compõem o modelo completo. Figueiredo Santos ([2025, p. 7](#)) descreve:

A decomposição de Gelbach oferece uma interpretação exata da contribuição de cada covariável incluída no modelo completo em relação à mudança geral atribuída a todas as covariáveis. Isto significa que o método de Gelbach é robusto e não é afetado pela ordem sequencial de inclusão das covariáveis no modelo, o que é de particular importância quando as variáveis estão correlacionadas.

Nesta pesquisa, a técnica da decomposição de Gelbach será mobilizada a fim de melhor compreender as forças sociais com efeitos na desigualdade de desempenho entre os graduandos na conclusão do ensino superior. Através do método de decomposição de Gelbach é possível investigar, em um primeiro momento, a associação entre origem social e desempenho

acadêmico no nível de conclusão do ensino superior (modelo base) e o quanto das discrepâncias de desempenho passam por fatores observáveis de desigualdades (modelo completo). Em um segundo momento, o método dimensiona a contribuição exata dos conjuntos de covariáveis incluídas no modelo completo na explicação das discrepâncias de desempenho constatadas.

Busca-se compreender como as circunstâncias pelas quais a associação original origem entre social e desempenho se manifesta por meio da inclusão de covariáveis mediadoras (fatores observáveis de desigualdade). A técnica de decomposição de Gelbach habilita o esquadrinhamento dos elos implicados na relação entre desempenho e origem social ao quantificar o quanto da desigualdade investigada passa por fatores observáveis incluídos no modelo completo – e o peso de cada fator –, bem como ao estimar o quanto da desigualdade de desempenho extrapola tais fatores, constituindo a “parte não explicada” das discrepâncias tratadas.

Para a construção da variável dependente de desempenho acadêmico mobiliza-se a variável contínua de nota obtida no Componente Específico (CE) do exame do Enade. A estratégia de mobilizar apenas a nota obtida no CE do Enade enquanto indicador de desempenho acadêmico ao nível de conclusão do ensino superior tem como referência os estudos de Andrea Lépine (2018) sobre o efeito do Prouni no desempenho e no tempo de conclusão da graduação entre os estudantes bolsistas e não bolsistas com características socioeconômicas semelhantes aos beneficiados.

A pesquisa de Lépine (2018) utiliza-se dos microdados do Enade referentes ao período de 2004 a 2010, época em que o exame era aplicado tanto aos estudantes no início quanto no fim da graduação, e constata haver uma estabilidade na nota alcançada no componente de Formação Geral do exame para beneficiados e não beneficiados pelo Prouni, tanto no início quanto no fim da graduação. No entanto, a nota obtida no componente de Conhecimento Específico tende a ser maior entre aqueles que estão concluindo o ensino superior.

Lépine (2018) interpreta que as habilidades necessárias para realizar as questões de Formação Geral estão mais ligadas com a trajetória estudantil anterior ao ensino superior, isto é, com o que foi consolidado pelo estudante durante o percurso na educação básica. Enquanto a nota obtida no componente de Conhecimento Específico se associa em maior medida ao corpo de conhecimento construído durante a formação no ensino superior. Lépine (2018) defende a possibilidade de a nota do componente de Formação Geral do Enade atuar enquanto um indicador que expressa traços associados à trajetória estudantil prévia ao ingresso no ensino superior, enquanto a nota obtida no componente de Conhecimento Específico traduz em maior medida aspectos do processo formativo universitário experimentado.

Em acordo com os apontamentos feitos por Lépine (2018), esta pesquisa mobiliza a variável contínua de desempenho acadêmico alcançado no Componente Específico das áreas como variável dependente do modelo estatístico adotado⁷. Já a variável independente de origem social se refere ao maior nível de escolaridade alcançado por um dos responsáveis do estudante – variável construída a partir do critério de dominância entre maior escolaridade da mãe e maior escolaridade do pai.

No modelo base da decomposição, as diferenças médias de desempenho entre as divisões de origem social são estimadas pelo contraste entre a média obtida pelos estudantes da categoria de referência omitida (aqueles com menor média alcançada no CE do exame, o que corresponde ao grupo de estudantes cujos pais não tiveram acesso à educação formal ou não chegaram a concluir o ensino fundamental) e a média obtida pelos estudantes das demais categorias de origem social. Isso significa que a estimação dos coeficientes expressa as diferenças médias no indicador contínuo de proficiência entre a categoria de referência omitida e a categoria designada com escolaridade parental maior. Quanto mais se acentuam as diferenças médias de desempenho entre as categorias de origem social contrastadas, mais notável se torna a associação entre origem social e desempenho acadêmico na conclusão do ensino superior brasileiro.

No modelo completo da decomposição mobilizam-se covariáveis de desigualdades mensuráveis entre os estudantes organizadas em quatro conjuntos: (1) área de enquadramento do curso de graduação no ensino superior; (2) gênero e raça como distinções de status social; (3) desigualdades prévias de trajetória educacional no ensino superior; e (4) desigualdades no acesso ao ensino superior.

O conjunto de desigualdades prévias tipicamente de trajetória educacional é composto pelas variáveis: (i) tipo de categoria administrativa associada ao ensino médio cursado; (ii) transição do ensino médio para o ensino superior em tempo subsequente; (iii) discrepância temporal entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior; (iv) origem regional; (v) situação de ter se mudado de unidade federativa para cursar o ensino superior; (vi) nota ponderada obtida no componente de conhecimento geral do exame do Enade, e (vii) estado civil. Já no conjunto de desigualdades no acesso ao ensino superior, são consideradas as variáveis: (i) ingresso por meio de ações afirmativas; (ii) administração e organização acadêmica da IES; (iii) prestígio da instituição de ensino em termos de avaliação institucional; (iv) modalidade de

⁷ Variável construída a partir da variável original NT_CE disponível na base de dados do Enade. A variável em questão corresponde à nota bruta no componente específico – Média ponderada da parte objetiva (85%) e discursiva (15%) no componente específico (valor de 0 a 100).

ensino da graduação (presencial ou à distância); e (v) desvantagens combinadas de área de ingresso de menor status, grau acadêmico de tecnólogo e modalidade de ensino a distância na realização do ensino superior.

Quadro 3 – Variáveis Usadas na Decomposição de Gelbach da Diferença de Desempenho Agrupadas por Tipo.

Fatores	Descrição
Curso	Enquadramento do curso de graduação em uma das 89 áreas de conhecimento avaliadas pelo Enade.
Distinção de status social	Perfil étnico-racial autodeclarado pelo estudante (Branco, Amarelo, Pardo, Preto ou Indígena).
	Identificação do gênero do estudante (Masculino ou Feminino).
Desigualdades prévias de trajetória educacional	Tipo de ensino médio cursado (público, privado, no exterior, mais em escola pública, mais em escola privada ou parcialmente no exterior).
	Transição imediata do estudante entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior (Sim ou Não).
	Tempo decorrido, em anos, entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior (variável contínua).
	Região geográfica de origem do estudante, abrangendo as cinco macrorregiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) ou procedência do exterior.
	Mobilidade geográfica interestadual, identificando se houve mudança de Unidade da Federação (UF) entre o local de conclusão do ensino médio e a localidade de ingresso na graduação (Sim ou Não).
	Desempenho do estudante no componente de Formação Geral do Enade; indica o repertório de conhecimentos previamente consolidados (variável contínua).
	Situação conjugal autodeclarada pelo estudante no momento da aplicação do Enade (Solteiro, Casado, Separado, Viúvo ou Outro).
Desigualdades no acesso ao ensino superior	Ingresso no ensino superior por meio de alguma modalidade de ação afirmativa ou política de cotas (Sim ou Não).
	Natureza da administração acadêmica da Instituição de Ensino Superior (Pública ou Privada).
	Organização acadêmica da Instituição de Ensino Superior (Universidade ou Outros tipos de organização).
	Prestígio institucional baseado no indicador de qualidade do IGC 2019, segmentado entre as 50 melhores universidades do país (Topo) e as demais instituições (Outros).
	Modalidade do curso de graduação realizado (Presencial ou Ensino a Distância - EaD).
	Desvantagens combinadas no ensino superior, distinguindo cursos de menor retorno econômico, grau tecnólogo e modalidade a distância (Categoria de Desvantagem) dos demais cursos de graduação (Demais cursos).

*Elaborado pela autora com base nos microdados do Enade 2017-2019 (2026).

As variáveis que compõem a decomposição de Gelbach da diferença de desempenho entre as divisões sociais foram operacionalizadas como variáveis dummy, com exceção do tempo decorrido (em anos) entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior, bem como da nota obtida no componente de Formação Geral do exame. Todas as variáveis foram construídas a partir dos microdados coletados pelo Enade no ciclo 2017-2019. As estimativas descritivas e probabilísticas apresentadas neste capítulo foram realizadas usando o programa estatístico Stata.

5.4 RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES PLAUSÍVEIS

A Tabela 15 trata das desigualdades de origem social no desempenho alcançado no exame do Enade. Na primeira coluna da Tabela 15 estão as categorias da variável independente de origem social, ordenadas do menor nível educacional alcançado por um dos responsáveis (ensino fundamental completo) ao maior (pós-graduação completa). O nível educacional “ensino fundamental incompleto ou menos” não aparece na referida coluna porque representa a categoria de referência omitida da variável.

A segunda coluna da Tabela 15, identificada como “Modelo Base”, comporta duas subcolunas. Na primeira estão os coeficientes das diferenças médias estimadas entre a categoria de referência omitida da variável de origem social e a categoria distribuída na linha em análise (categoria designada). Já na segunda subcoluna, encontram-se os intervalos de confiança das estimativas. Os coeficientes estimados pelo modelo base podem ser interpretados como as diferenças médias brutas de desempenho na conclusão do ensino superior entre as divisões de origem social. Observa-se um padrão explícito: quanto maior o contraste educacional analisado, maior é o hiato de desempenho estimado entre os concluintes no Enade. Enquanto a diferença média de desempenho entre a categoria de referência omitida e os alunos com pais com ensino fundamental completo é de aproximadamente 2,4 pontos, a discrepância salta para cerca de 9,2 pontos no contraste com os filhos de pós-graduados.

Nas colunas subsequentes, estão, respectivamente, os coeficientes da “parte não explicada” e da “parte explicada” do modelo completo da decomposição de Gelbach. Conforme descrito na seção anterior, as covariáveis mediadoras que compõem o modelo completo se referem a: (1) área de enquadramento do curso; (2) gênero e cor/raça como distinções de status; (3) desigualdades sociais prévias de trajetória educacional; e (4) desigualdades no tipo de acesso ao ensino superior. O propósito é compreender o peso total desses fatores mediadores na conformação das diferenças de desempenho observadas entre os contrastes de origem social.

Na coluna “Modelo Completo (parte não explicada)” está o quanto das diferenças médias do Modelo Base não passa pelos fatores mediadores mobilizados no modelo completo. O coeficiente estimado expresso na parte não explicada da decomposição representa o “resíduo da estimativa” e pode ser interpretado como o efeito direto da variável independente focal e/ou de atributos mais amplos não mensurados e que estão além das covariáveis incorporadas no modelo completo (Figueiredo Santos, [2025](#)).

Tabela 15 – Discrepâncias de proficiência acadêmica entre as divisões de origem social no ensino superior, por decomposição entre parte explicada e não explicada do coeficiente por fatores de desigualdades mensuráveis entre os concluintes. Brasil, Enade 2017 – 2019
[Contraste com categoria de referência omitida Fund. incompleto ou menos]

Divisões de origem social (maior escolaridade parental)	Modelo Base		Modelo Completo (parte não explicada)		Modelo Completo (parte explicada)		%
	Coef.	IC 95%	Coef.	IC 95%	Coef.	IC 95%	
Fundamental completo	2,3775	2,2708 - 2,4843	0,8411	0,7523 - 0,9210	1,5364	1,4723 - 1,6005	64,6
Ensino médio	3,8692	3,7854 - 3,9529	1,0665	0,9936 - 1,1392	2,8027	2,7477 - 2,8577	72,4
Ensino Superior	6,5820	6,4842 - 6,6798	1,2028	1,1152 - 1,2905	5,3792	5,3086 - 5,4498	81,7
Pós-graduação	9,1620	9,0451 - 9,2788	2,0277	1,9237 - 2,1317	7,1343	7,0490 - 7,2196	77,9

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Na Tabela 15 apresentam-se somente os percentuais da parte explicada das discrepâncias estimadas de desempenho entre as divisões de origem social. A parte não explicada da diferença é o complemento que totaliza 100%. Visualiza-se que, quanto maior o contraste de escolaridade parental, mais as discrepâncias de desempenho passam pelos fatores observáveis de desigualdade que compõem o modelo completo e, conseqüentemente, menor é a porcentagem da parte não explicada pelo modelo.

A quarta e última coluna, “Modelo Completo (parte explicada)”, comporta três subcolunas: o coeficiente estimado, o intervalo de confiança e percentual da parte explicada em relação ao coeficiente do modelo base. Em alinhamento com os dados da coluna anterior, evidencia-se a força dos fatores que compõem o modelo completo na conformação das discrepâncias de desempenho, notadamente em relação aos estudantes com vantagens de origem social. Isso aponta que boa parte da maior escolaridade dos pais se converte em

vantagens de desempenho no ensino superior por meio de caminhos institucionais rastreáveis entre os indivíduos.

A Tabela 16, por sua vez, apresenta a contribuição exata de cada um dos conjuntos de covariáveis de desigualdades mensuráveis para a explicação das discrepâncias médias de desempenho estimadas entre as divisões de origem social. Figueiredo Santos (2025, p. 10) sublinha que uma das singularidades da decomposição de Gelbach se refere ao fato de tratar “cada fator como uma ‘variável omitida’ na relação de interesse [...]. A decomposição fornece uma medida inequívoca da contribuição de cada variável omitida para a mudança nos coeficientes originais”.

Nota-se um padrão no peso explicativo dos cursos para as discrepâncias de desempenho: este tende a ser menor conforme aumenta o contraste de origem social analisado. Ao controlar os cursos, controlam-se as diferenças existentes entre eles, notadamente na natureza, na especificidade ou na complexidade substantiva de conhecimentos que implicam os parâmetros da avaliação institucional promovida pelo Enade. Além disso, entre os cursos existem assimetrias nas escolhas condicionadas e nos graus de exigência de ingresso e, por conseguinte, na distribuição dos graduandos de acordo com sua origem, cor/raça e gênero.

Tabela 16 – Decomposição da parte explicada do coeficiente do modelo completo por grupos de covariáveis. Concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Divisões de origem social (maior escolaridade parental)	Curso coef.	%	Status coef.	%	Pré- acesso coef.	%	Acesso coef.	%	Total parte explicada coef.	%
Fundamental completo	0,2718	17,7	0,0969	6,3	0,6856	44,6	0,4821	31,4	1,5364	64,6
Ensino médio	0,4418	15,8	0,1553	5,5	1,3154	46,9	0,8901	31,8	2,8027	72,4
Ensino Superior	0,7425	13,8	0,3233	6,0	2,9692	55,2	1,3443	25,0	5,3792	81,7
Pós-graduação	0,9003	12,6	0,3598	5,0	4,1983	58,8	1,6758	23,5	7,1343	77,9

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Com padrão oposto está o peso das desigualdades prévias de trajetória educacional (tipo de ensino médio cursado; tempo de transição para o ensino superior; origem regional do aluno; condição de migração decorrente de ter iniciado a graduação em outra unidade federativa; estado civil do graduando; e habilidades aferidas no componente de Formação Geral do Enade). Estas se mostram mais expressivas na explicação das desigualdades de desempenho conforme se amplia o contraste de divisão social observado. No contraste com alunos cujos pais têm pós-

graduação, este conjunto de fatores explica aproximadamente 59% da parte explicada das diferenças médias de desempenho.

No tocante às covariáveis de desigualdades no modo de acesso ao ensino superior, nota-se um maior peso explicativo para as discrepâncias que ocorrem entre estudantes com menor escolaridade parental, enquanto sua importância diminui no contraste com os filhos de pais com ensino superior ou pós-graduação. Já em relação às desigualdades de status, percebe-se uma menor variação em seu peso explicativo, o qual responde por 5 a 6,3% da parte explicada da diferença de desempenho. O modelo estatístico adotado trabalha com a variável cor/raça desagregada em cinco níveis (branco, amarelo, pardo, preto e indígena) a fim de maximizar o número de casos.

A análise dos dados da Tabela 16 evidencia o papel das desigualdades prévias tipicamente de trajetória educacional na conformação das disparidades de desempenho entre as divisões de origem social. Mesmo no contraste com a categoria cujos pais têm o ensino fundamental, destaca-se o expressivo peso explicativo desse conjunto de covariáveis. Trata-se, portanto, do principal fator explicativo para as diferenças de desempenho observadas ao término do ensino superior.

As tabelas a seguir (Tabela 17 e Tabela 18) apresentam as diferenças médias de desempenho a partir da interação entre origem social, cor/raça e gênero. Investiga-se em que medida as discrepâncias de origem social, analisadas nas tabelas anteriores, se alteram ao considerar a interseção com as divisões de cor/raça e gênero dos estudantes.

Diante disso, emergem as seguintes questões: as vantagens de gênero no desempenho, amplamente conhecidas pela literatura, ocorrem para ambos os universos raciais e em todos os ordenamentos de origem social? As distâncias de cor/raça no desempenho podem variar no interior das categorias de gênero? A origem social é capaz de atenuar as distâncias raciais de desempenho? As covariáveis investigadas na mediação entre origem social e desempenho estudantil podem ganhar contornos específicos a depender da divisão de gênero e cor/raça com a qual se combina? Em suma, analisa-se o que se pode revelar ao esquadrihar as posições interseccionais dos concluintes do ensino superior brasileiro.

O desenho das Tabelas 17 e 18 segue os contornos do que foi apresentado nas Tabelas 15 e 16. No entanto, a categoria de referência omitida é outra. Os contrastes de diferenças médias de desempenho foram estimados em relação à categoria cujas médias são as menores: mulheres pardas, pretas ou indígenas (PPI), com pais com ensino fundamental incompleto ou menos. Um modo de constatar que é esta a categoria com menor média no componente de conhecimento específico passa por notar que as diferenças médias de desempenho são positivas

e estatisticamente significativas no contraste com as demais posições interseccionais do modelo base. Em termos mais estritos, as evidências são relativas a este contraste (ensino fundamental incompleto, PPI, mulher) e tratam dos atributos combinados e parametrizados de forma a captar interações ou variações condicionais dos efeitos.

Nota-se, primeiramente, a primazia do efeito de origem social entre todas as combinações de status. Cada vez que aumenta o nível educacional dos pais, incrementa-se também o coeficiente das diferenças médias de desempenho. O resultado permite sublinhar o forte efeito da origem social na conformação das desigualdades de desempenho em todas as posições interseccionais tratadas. Entretanto, nota-se que, a cada incremento de escolaridade parental, a diferença em relação ao nível anterior é maior para as mulheres, especialmente para as brancas. Significa dizer que as mulheres são mais distantes entre si conforme a posição de origem social que ocupam.

Observa-se uma ligeira vantagem masculina de desempenho no contraste com as divisões de origem social de menor escolaridade parental, em ambos os universos raciais. A partir do contraste com aqueles cujos pais possuem ensino médio ou mais, as mulheres tendem a obter notas maiores. Essa é uma constatação interessante à medida que aponta uma relação entre origem social e gênero ao considerar as vantagens femininas de desempenho. Isto é, as mulheres alcançam notas maiores a partir de determinada situação de origem social.

Em relação às desigualdades raciais, percebe-se que, conforme aumenta a escolaridade parental, as distâncias médias de desempenho entre os grupos raciais se incrementam em ambas as categorias de gênero, porém com maior expressão entre as mulheres. Em outros termos, significa dizer que as discrepâncias raciais no desempenho não diminuem à medida que se avança no ordenamento de origem social; ao contrário, elas se tornam maiores para quem tem vantagem de origem social. Embora as mulheres negras e indígenas com pais mais escolarizados tenham melhores resultados acadêmicos em comparação às mulheres negras e indígenas com pais menos escolarizados, as distâncias médias de desempenho que experimentam em relação às mulheres brancas situadas no mesmo ordenamento de vantagens de origem social são mais acentuadas.

Tabela 17 – Discrepâncias de proficiência entre as divisões de origem social combinadas com cor/raça e gênero na conclusão do ensino superior, por decomposição entre parte explicada e não explicada do coeficiente por fatores de desigualdades mensuráveis entre os concluintes.

Brasil, Enade 2017 – 2019 [Contraste com categoria de referência omitida de Fund. Inc., Pardo, Preto ou Indígena, Mulher]

Divisões sociais combinadas de origem, cor e sexo	Modelo Base		Modelo Completo (parte não explicada)		Modelo Completo (parte explicada)		%
	Coef.	IC 95%	Coef.	IC 95%	Coef.	IC 95%	
Fund. Inc., PPI, Homem	1,2154	1,0244 - 1,4064	1,4063	1,2444 - 1,5680	-0,1908	-0,306 - -0,075	11,9*
Fund. Inc., Branco, Mulher	2,1397	1,9851 - 2,2943	1,2817	1,1507 - 1,4126	0,8580	0,7677 - 0,9484	40,1
Fund. Inc., Branco, Homem	3,3956	3,1928 - 3,5984	2,7634	2,5914 - 2,9354	0,6322	0,5081 - 0,7563	18,6
Fundamental, PPI, Mulher	2,7301	2,5483 - 2,9119	1,1685	1,0163 - 1,3207	1,5616	1,4567 - 1,6665	57,2
Fundamental, PPI, Homem	3,3048	3,0821 - 3,5274	2,3410	2,1548 - 2,5272	0,9638	0,8284 - 1,0991	29,2
Fundamental, Branco, Mulher	4,4946	4,3119 - 4,6773	1,8918	1,7378 - 2,0458	2,6027	2,4922 - 2,7133	57,9
Fundamental, Branco, Homem	4,8880	4,6588 - 5,1171	3,2601	3,0675 - 3,4527	1,6278	1,4859 - 1,7698	33,3
Médio, PPI, Mulher	4,2840	4,1411 - 4,4268	1,4422	1,3212 - 1,5632	2,8418	2,7552 - 2,9284	66,3
Médio, PPI, Homem	4,1724	4,0010 - 4,3348	2,6179	2,4782 - 2,7575	1,5545	1,4505 - 1,6585	37,3
Médio, Branco, Mulher	6,4999	6,3593 - 6,6404	2,1597	2,0379 - 2,2815	4,3402	4,2499 - 4,4304	66,8
Médio, Branco, Homem	5,7992	5,6421 - 5,9563	3,3321	3,1933 - 3,4709	2,4671	2,3621 - 2,5721	42,5
Superior, PPI, Mulher	5,9744	5,7832 - 6,1657	1,4375	1,2818 - 1,5932	4,5369	4,4162 - 4,6576	75,9
Superior, PPI, Homem	5,7845	5,5684 - 6,0001	2,7035	2,5219 - 2,8851	3,0810	2,9427 - 3,2193	53,3
Superior, Branco, Mulher	9,6564	9,4961 - 9,8166	2,2684	2,1298 - 2,4071	7,3880	7,2783 - 7,4976	76,5

Divisões sociais combinadas de origem, cor e sexo	Modelo Base		Modelo Completo (parte não explicada)		Modelo Completo (parte explicada)		%
	Coef.	IC 95%	Coef.	IC 95%	Coef.	IC 95%	
Superior, Branco, Homem	8,4817	8,3094 - 8,6540	3,7097	3,5565 - 3,8630	4,7719	4,6534 - 4,8905	56,3
Pós-grad., PPI, Mulher	8,6287	8,3810 - 8,8763	2,3617	2,1644 - 2,5589	6,2670	6,1077 - 6,4263	72,6
Pós-grad., PPI, Homem	7,6005	7,3162 - 7,8849	3,5117	3,2783 - 3,7451	4,0888	3,9086 - 4,2690	53,8
Pós-grad., Branco, Mulher	12,6256	12,438 - 12,813	3,1713	3,0111 - 3,3315	9,4543	9,3246 - 9,5840	74,9
Pós-grad., Branco, Homem	10,5471	10,341 - 10,753	4,4139	4,2332 - 4,5947	6,1331	5,9929 - 6,2734	58,2

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

*Porcentagens ajustadas via valores absolutos para fins de proporcionalidade, seguindo Yiengprugsawan et al. (2007). A soma das magnitudes absolutas dos componentes totaliza 100%.

A decomposição do modelo completo em parte explicada e não explicada das diferenças médias de desempenho entre as posições interseccionais indica haver uma notável relação entre as hierarquias de origem social e a parte explicada das diferenças de desempenho. Em todas as combinações de status, à medida que os contrastes de escolaridade parental se acentuam, incrementa-se também o quanto das diferenças de desempenho passam por fatores mensuráveis de desigualdades entre os estudantes. Sublinha-se o forte efeito de escolaridade parental no conjunto de covariáveis que medeiam a associação inicial entre origem social e desempenho educacional dos filhos, mesmo no término da graduação.

Em relação à parte não explicada das diferenças, esta é preponderante entre aqueles situados no primeiro ordenamento de origem social, no qual estão os filhos de pais com ensino fundamental incompleto ou menos. Tal resultado aponta para os efeitos diretos ou de atributos mais amplos. Nota-se, inclusive, o fato de os homens pardos, pretos ou indígenas, filhos de pais com ensino fundamental incompleto ou menos, serem os únicos em toda a tabela a demonstrar uma contribuição negativa (-0,1908) das covariáveis adotadas no modelo completo (parte explicada da diferença). Como o efeito da parte não explicada (1,4063) é maior do que o coeficiente do modelo base (1,2154), significa que as vantagens de desempenho desse grupo em relação à categoria de referência traçam relações com efeitos puros de gênero e de fatores mais amplos ou não controlados pelo modelo, uma vez que o contraste é com as mulheres PPI com mesma escolaridade parental (categoria de referência omitida).

Analisando os filhos de pais com ensino médio completo, percebe-se que a proporção da parte explicada da diferença é majoritária em um patamar semelhante entre as mulheres (66,3% para as mulheres pardas, pretas e indígenas e 66,8% para as mulheres brancas e amarelas), entretanto, para os homens, a proporção explicada é bem menos destacada (37,3% para os homens pardos, pretos e indígenas e 42,5% para os homens brancos e amarelos). O resultado indica haver um efeito direto ou associado a fatores não controlados da condição masculina no desempenho nessa situação de origem.

Por fim, destaca-se haver uma relação sistemática entre gênero e a parte explicada das desigualdades de desempenho. Pois, em todas as combinações de origem social e cor/raça, os homens têm percentuais menores na parte explicada da diferença, o que aponta para a manifestação de um padrão puramente associado ao gênero. As porcentagens masculinas da parte explicada chegam a aumentar conforme aumenta o contraste de origem social, mas em nenhuma situação alcançam, ou pelo menos se aproximam, das porcentagens femininas.

A Tabela 18 a seguir permite analisar o que está envolvido na heterogeneidade de gênero constatada acima ao apresentar a decomposição da parte explicada das diferenças pelos conjuntos de covariáveis investigados. Percebe-se que o fator curso exerce uma contribuição notadamente positiva para as mulheres e negativa para os homens, em todas as combinações de níveis de educação dos pais e grupos de cor/raça. No caso dos homens, o sinal invariavelmente negativo implica que a variável curso desfavorece o desempenho, no sentido de provavelmente refletir um padrão típico de pontuação mais baixo, difícil ou exigente.

Essa contribuição positiva (mulher) e negativa (homem) pode dever-se ao fato de os cursos em que mulheres e homens estarem mais concentrados terem parâmetros de avaliação, corpos de conhecimento e padrões de pontuação que não são estritamente comparáveis entre si. Neste sentido, o efeito dos cursos seria principalmente uma variável espúria ou de distorção, pois indica um padrão marcadamente associado ao gênero.

Enquanto a marcante heterogeneidade de gênero no efeito dos cursos se manifesta em todas as combinações de níveis de educação dos pais e grupos de cor, o mesmo não ocorre ao analisar o papel das covariáveis de acesso e pré-acesso na parte explicada das diferenças médias de desempenho. De modo geral, percebe-se haver pouca variação de gênero nas proporções associadas ao peso das covariáveis de desigualdades prévias ao ensino superior (pré-acesso) na conformação das desigualdades de desempenho. Embora em alguns contrastes com o universo racial branco a distância de gênero seja um pouco maior, esta não chega a ter a amplitude constatada para o fator curso.

Tabela 18 – Decomposição da parte explicada do coeficiente do modelo completo por grupos de covariáveis. Brasil, Enade 2017 – 2019

Divisões origem social	Curso coef.	%	Pré-acesso coef.	%	Acesso coef.	%	Total parte explicada coef.
Fund. Inc., PPI, Homem	-1,4638	53,5	0,7991	29,2	0,4740	17,3	-0,1908
Fund. Inc., Branco, Mulher	0,0393	2,5	1,1659	75,1	-0,3472	22,4	0,8580
Fund. Inc., Branco, Homem	-1,4378	41,0	1,9015	54,2	0,1685	4,8	0,6322
Fundamental, PPI, Mulher	0,3556	22,8	0,7030	45,0	0,5029	32,2	1,5616
Fundamental, PPI, Homem	-1,3041	36,5	1,4865	41,6	0,7814	21,9	0,9638
Fundamental, Branco, Mulher	0,5996	23,0	1,7742	68,2	0,2289	8,8	2,6027
Fundamental, Branco, Homem	-1,2254	30,0	2,3225	56,9	0,5308	13,0	1,6278
Médio, PPI, Mulher	0,7302	25,7	1,2331	43,4	0,8785	30,9	2,8418
Médio, PPI, Homem	-1,2763	31,1	1,7972	43,8	1,0336	25,2	1,5545
Médio, Branco, Mulher	1,0264	23,6	2,5627	59,0	0,7510	17,3	4,3402
Médio, Branco, Homem	-1,4139	26,7	2,9236	55,2	0,9574	18,1	2,4671
Superior, PPI, Mulher	1,1732	25,9	2,2513	49,6	1,1124	24,5	4,5369
Superior, PPI, Homem	-1,0216	19,9	2,7739	54,1	1,3287	25,9	3,0810
Superior, Branco, Mulher	1,7210	23,3	4,3971	59,5	1,2699	17,2	7,3880
Superior, Branco, Homem	-1,3704	18,2	4,5664	60,8	1,5759	21,0	4,7719
Pós-grad., PPI, Mulher	1,4687	23,4	3,4082	54,4	1,3901	22,2	6,2670
Pós-grad., PPI, Homem	-1,0701	17,2	3,6310	58,3	1,5279	24,5	4,0888
Pós-grad., Branco, Mulher	1,9890	21,0	5,8262	61,6	1,6391	17,3	9,4543
Pós-grad., Branco, Homem	-1,3620	15,4	5,5627	62,8	1,9324	21,8	6,1331

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Analisando o conjunto da Tabela 18, percebe-se que em todas as posições interseccionais são os fatores de desigualdade prévias os que respondem pela maior proporção

da parte explicada das diferenças de desempenho. O fator desigualdades no acesso ganha contornos distintos entre os divisores de gênero e cor/raça conforme a posição de origem social dos estudantes. No entanto, na medida em que a heterogeneidade de gênero ocorre justa e exclusivamente na variável curso, além de ser razoável supor que isso se deve às características idiossincráticas dos cursos de graduação e aos seus padrões típicos de desempenho, nos quais homens e mulheres estão distribuídos de forma diferenciada, também pode-se indicar que tal evidência tem como consequência tornar os casos pouco comparáveis dado o viés de gênero no efeito dos cursos.

Uma análise complementar, a fim de tornar as estimativas mais purificadas desse fator de distorção, se apresenta como um meio de contornar, ou minimizar, a pouca comparabilidade dos dados devido ao viés de gênero associado ao fator curso. Desse modo, apresenta-se como possibilidade analítica nas subseções seguintes a estratégia de estimar as diferenças médias de desempenho entre as divisões de origem social separadamente por gênero.

5.4.1 Decomposição de Gelbach por divisões de origem social condicionais ao gênero

A heterogeneidade de gênero associada aos efeitos explicativos do curso nas desigualdades de desempenho sinaliza a necessidade de considerar que esse viés pode incidir também sobre os resultados observados nos demais fatores. Nesse sentido, justifica-se a importância de refinar as estimativas por meio de uma análise separada para homens e mulheres, isto é, considerar os fatores mediadores na relação entre origem social e desempenho em suas configurações específicas para cada categoria de gênero. Por meio da técnica da decomposição de Gelbach, investiga-se em que medida ocorre uma diferenciação na força das covariáveis associadas ao desempenho estudantil conforme a origem social condicionada ao gênero dos concluintes do ensino superior. Os dados descritivos apresentados ao longo desta e da próxima seção podem ser verificados na sequência de tabelas que seguem em apêndice ([Apêndice D](#)).

As Tabelas 19 e 20 a seguir tratam das estimativas realizadas para o universo masculino. A técnica da decomposição de Gelbach mobilizada nessas tabelas utilizou como categoria de referência omitida da variável independente de origem social o grupo de concluintes homens com escolaridade parental menor que o ensino fundamental. Tal grupo representa 16,9% do total do universo masculino investigado, e está concentrado nas grandes áreas de Negócios (41,9%), Educação (17,4%) e Engenharia (16,6%). São estudantes com forte origem no ensino médio público (88,6%) e aproximadamente um quarto (26,6%) ingressaram no ensino superior por meio de ações afirmativas ([Tabelas D1, D4, D5 e D6](#) do [Apêndice D](#)).

No modelo base da decomposição, nota-se que o padrão das desigualdades de origem social no desempenho segue o observado anteriormente: quanto maior o contraste de escolaridade parental analisado, maiores são os coeficientes das diferenças médias entre as divisões de origem social. Em relação aos filhos de pais com ensino fundamental completo (que representam 12,3% do universo masculino investigado, ver [Tabela D1](#) do [Apêndice D](#)), as desigualdades de desempenho são menores (1,84 pontos) e a capacidade explicativa do modelo completo da decomposição também se reduz (62,7%). Tal resultado sugere que, no limiar entre o ensino fundamental incompleto e o ensino fundamental completo na escolaridade dos pais, há uma atuação mais expressiva de fatores não captados pelo modelo (a parte não explicada da diferença de desempenho). Embora estes estudantes possam compartilhar de maior proximidade em relação às covariáveis adotadas no modelo completo – o que justifica, em partes, a menor porcentagem na parte explicada –, sublinha-se, no entanto, que o ensino fundamental completo dos pais parece exercer efeitos em práticas socializadoras e estratégias educativas, as quais extrapolam os fatores controlados pelo modelo completo, e têm como resultado o desempenho acadêmico ligeiramente superior na conclusão da graduação. Como destacado por Figueiredo Santos (2025), a parte não explicada da diferença faz considerar o próprio efeito direto de origem social e/ou a atuação de fatores mais amplos não captados pelo modelo na conformação das desigualdades de desempenho.

No contraste com os filhos de pais com ensino médio (35,2% do universo masculino analisado, ver [Tabela D1](#) do [Apêndice D](#)) o coeficiente estimado das diferenças médias de desempenho é de 2,79 pontos, sendo que 71,4% dessa diferença é captada pelos fatores de desigualdades que compõem o modelo completo da decomposição de Gelbach. Já no contraste com os filhos de pais com ensino superior (22,5% do universo masculino, ver [Tabela D1](#) do [Apêndice D](#)), o coeficiente estimado sobe para 5,32 pontos, com 80,6% das desigualdades de desempenho sendo explicada por covariáveis mobilizadas no modelo completo da decomposição. O incremento tanto no coeficiente quanto na parcela explicada da desigualdade sublinha os meios pelos quais as vantagens de origem social são convertidas em vantagens de desempenho na conclusão do ensino superior.

Tabela 19 – Discrepâncias de proficiência acadêmica na conclusão do ensino superior entre as divisões de origem social condicionais a sexo (Homem), por decomposição entre parte explicada e não explicada do coeficiente por fatores de desigualdades mensuráveis. Brasil, Enade 2017 – 2019 [Categoria de referência omitida: Fundamental incompleto ou menos]

Origem social	Modelo Base		Modelo Completo (parte não explicada)		Modelo Completo (parte explicada)		%
	Coef.	IC 95%	Coef.	IC 95%	Coef.	IC 95%	
Fundamental completo	1,8364	1,6521 - 2,0207	0,6854	0,5339 - 0,8370	1,1510	1,0403 - 1,2616	62,7
Ensino Médio	2,7951	2,6496 - 2,9406	0,7992	0,6748 - 0,9236	1,9959	1,9022 - 2,0896	71,4
Ensino Superior	5,3248	5,1627 - 5,4868	1,0342	0,8890 - 1,1794	4,2906	4,1760 - 4,4052	80,6
Pós-graduação	7,3855	7,1962 - 7,5747	1,7209	1,5517 - 1,8901	5,6646	5,5302 - 5,7990	76,7

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Interessa destacar, no entanto, que apesar de o coeficiente estimado continuar a se acentuar no contraste com os filhos de pós-graduados (13% do universo masculino investigado, ver [Tabela D1](#) do [Apêndice D](#)), chegando a 7,38 pontos, a parte explicada da diferença de desempenho sofre uma pequena redução, passando para 76,7%. Para quem está no topo da hierarquia de escolaridade parental, uma parcela da vantagem de desempenho – a parte não explicada da diferença – atinge um limite do que se pode apreender por meio de variáveis observáveis de desigualdade. Tal constatação aponta tanto para a força do efeito direto da origem social no desempenho acadêmico quanto o efeito de fatores mais amplos, como o ambiente doméstico e repertório cultural acumulado desde a infância. Esses elementos parecem gerar impactos não apenas em um maior domínio das regras e da linguagem acadêmica, mas também em maiores ambições relacionadas ao desempenho esperado de se alcançar na graduação.

A Tabela 20 apresenta a decomposição da parte explicada da diferença de desempenho segundo os conjuntos de covariáveis que compõem o modelo completo. Inicialmente, nota-se uma redução do efeito explicativo de cursos na conformação das desigualdades de desempenho à medida em que se acentua o contraste de origem social. Em relação aos filhos de pais com ensino fundamental completo, os cursos respondem por aproximadamente 26% da parte explicada das diferenças de desempenho estimadas, enquanto no contraste com os filhos de pais pós-graduados seu efeito diminui para 8,5%.

Aspectos relacionados à distribuição dos homens, conforme origem social, pelas áreas de conhecimento, assim como características associadas às medidas de distribuição do desempenho, auxiliam na interpretação dos resultados acima sublinhados. Percebe-se haver um movimento de maior acesso às áreas de Engenharia e de Computação e Tecnologias da Informação conforme aumenta a escolaridade dos pais, mesmo se tratando de níveis iniciais da educação formal ([Tabela D1](#) do [Apêndice D](#)). Por exemplo, em relação aos filhos de pais com ensino fundamental, as porcentagens distribuídas nos cursos da grande área de Engenharia (20,8%) e Computação e Tecnologias (8%), são maiores ao verificado para a categoria de referência omitida, cujos percentuais são de 16,6%, 5,2%, respectivamente. Na grande área de Educação ocorre movimento contrário, os filhos de pais com ensino fundamental estão em 12,7% em cursos dessa grande área, enquanto na categoria de referência omitida a porcentagem observada sobe para 17,4% ([Tabela D1](#) do [Apêndice D](#)).

Os contornos distributivos dos graduandos pelas áreas importam pois essas apresentam parâmetros distintos de desempenho. Em termos estatísticos, a medida de assimetria (*skewness*) descreve a forma da distribuição das notas em torno da média, sinalizando para qual lado a “cauda” da distribuição se alonga e onde a maioria dos dados estão concentrados (Acock, [2018](#); Mehmetoglu e Jakobsen, [2016](#)). Uma assimetria positiva ($skewness > 0$) representa uma distribuição com a cauda mais longa à direita, revelando a concentração da massa de estudantes em notas mais baixas, sendo a mediana geralmente inferior à média. Por outro lado, a assimetria negativa ($skewness < 0$) representa uma distribuição com a cauda mais longa à esquerda, e indica a maioria dos estudantes concentrada em notas mais altas, apresentando uma mediana geralmente superior à média.

Considerando o desempenho no componente de conhecimento específico do exame do Enade⁸, observa-se que a área de Engenharia apresenta a maior assimetria positiva (0,34), seguida pela área de Computação e Tecnologias (0,24). Já para a Educação, a assimetria positiva também é notável, mas em nível menor (0,18). Em complemento, verifica-se que, em relação à categoria de referência omitida, a medida de assimetria é de 0,26, enquanto o valor observado para filhos de pais com ensino fundamental é de 0,19. Percebe-se o movimento de

⁸As medidas descritivas de desempenho foram realizadas com base na nota bruta obtida no componente de Conhecimento Específico do Enade, mesma variável mobilizada para os modelos de decomposição de Gelbach, e podem ser visualizadas em tabelas em Anexo. O componente de Conhecimento Específico equivale à 75% da nota geral alcançada no Enade. Os outros 25% é formado pela nota obtida no componente de Conhecimento Geral, a qual está sendo mobilizada como indicador de desigualdades prévias ao ensino superior, compondo o conjunto de covariáveis de pré-acesso no modelo completo da decomposição, conforme justificado na seção metodológica.

diminuição de assimetria da nota conforme aumenta o nível de escolaridade dos pais, indicando movimento em direção à simetria da distribuição – atingindo, inclusive, um valor negativo para os filhos de pais pós-graduados (- 0,019). Isso sugere que, à medida que a escolaridade parental aumenta, o desempenho deixa de estar massivamente acumulado na base (assimetria positiva) e passa a se distribuir de forma mais equilibrada entre notas altas e baixas ([Tabelas D2 e D3](#), do [Apêndice D](#)).

Enquanto a medida de assimetria descreve o formato da distribuição em torno da média – sinalizando equilíbrio ou concentração de casos em patamares maiores ou mais baixos de desempenho –, o Coeficiente de Variação (C.V.) revela a magnitude relativa da desigualdade. Essa métrica constitui uma medida de dispersão relativa que permite comparar a variabilidade de dados entre grupos com médias distintas (Acock, [2018](#)). É definida pela razão entre o desvio padrão (SD) e a média (M), sendo normalmente expressa em porcentagem (isto é, $C.V. = (SD/M) * 100$).

Há forte dispersão de desempenho nas Engenharias e na Computação e Tecnologias, sendo o Coeficiente de Variação nessas áreas de 41,3% e 38,3%, respectivamente. Percebe-se, portanto, destacável heterogeneidade no desempenho estudantil ocorrendo no interior de tais campos universitários. Boa parte dos alunos alcançam notas menores (conforme verificado pela medida positiva de assimetria), mas uma parcela estudantil obtém níveis maiores de desempenho ([Tabela D3](#) do [Apêndice D](#)).

O C.V. da área de Educação também é alto (40,1%), indicando que a forte dispersão nas notas não se restringe às áreas ‘duras’. Persiste uma heterogeneidade no desempenho que desafia a ideia de cursos menos seletivos, como a Educação, serem áreas de maior convergência de resultados ou de certo nivelamento do aproveitamento acadêmico apresentado ([Tabela D3](#) do [Apêndice D](#)).

O padrão constatado entre a medida de assimetria e a escolaridade parental – caracterizado por distribuições que tendem à simetria conforme aumentam os anos de estudo dos pais –, aliado à forte dispersão de notas verificada na Engenharia e na Computação e Tecnologias, traz indícios de que os filhos de pais menos escolarizados podem ser aqueles mais expostos aos parâmetros de desempenho de tais áreas. Afinal, esse conjunto de origem obtém um desempenho com maior densidade nos estratos inferiores de nota (conforme visualizado pela medida de assimetria), e sua maior inserção em áreas de elevada heterogeneidade interna (conforme o C.V. indica) auxilia a interpretar o porquê de o fator curso explicar em torno de 26% da parte observável de suas desigualdades de desempenho em relação à categoria de referência omitida. Os estudantes com desvantagem de origem estariam mais expostos às

características dos cursos uma vez que as covariáveis de pré-acesso não exercem força suficiente para protegê-los dos mecanismos de seletividade interna notadamente marcantes em tais áreas.

Já no contraste com estudantes de maior escolaridade parental, os cursos passam a explicar apenas 8,5% da parte observável das discrepâncias de desempenho. Nesse sentido, percebe-se que a maior nota obtida por esse grupo é menos dependente de características da área de formação. Para os filhos de pais pós-graduados, observa-se uma medida de assimetria de -0,019, o que indica uma distribuição praticamente simétrica e concentrada em patamares superiores de nota ([Tabela D2](#) do [Apêndice D](#)). Adicionalmente, a sutil redução no C.V. (36,9%) aponta para uma heterogeneidade menor do que a verificada entre aqueles de origem social menos favorecida. Os resultados da decomposição de Gelbach sugerem que a vantagem de desempenho tende a acompanhar os estudantes de origem social privilegiada de maneira relativamente independente das características associadas ao campo universitário frequentado.

Por outro lado, nota-se que a proporção dos fatores de pré-acesso incrementa-se à medida que aumenta o contraste de origem social. Esse conjunto de covariáveis chega a responder por 63,6% da parte explicada das diferenças de desempenho em relação àqueles com maior vantagem de origem, enquanto explica 50,9% das desigualdades em relação aos filhos de pais com ensino fundamental completo.

Tabela 20 – Decomposição da parte explicada do coeficiente do modelo completo por grupos de covariáveis. Concluente Homem. Brasil, Enade 2017 – 2019

Divisões origem social	Curso coef.	%	Status coef.	%	Pré- acesso coef.	%	Acesso coef.	%	Total parte explicada coef.	%
Fundamental completo	0,3003	26,1	0,0212	1,8	0,5856	50,9	0,2439	21,2	1,1510	62,7
Ensino Médio	0,3084	15,4	0,0650	3,3	1,0866	54,4	0,5359	26,9	1,9959	71,4
Ensino Superior	0,4804	11,2	0,1902	4,4	2,5868	60,3	1,0332	24,1	4,2906	80,6
Pós- graduação	0,4821	8,5	0,2264	4,0	3,6049	63,6	1,3513	23,9	5,6646	76,7

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

As desigualdades anteriores ao ensino superior são as principais fontes explicativas das diferenças médias de desempenho entre as divisões de origem social. A maior escolaridade dos

pais se relaciona com uma trajetória prévia de acesso a recursos que potencializam os resultados educacionais. Nota-se, por exemplo, que entre os filhos de pós-graduados, 55,9% realizaram a etapa do ensino médio em uma instituição particular, em oposição a apenas 4,8% dos filhos de pais com menos que o ensino fundamental completo ([Tabela D5](#) do [Apêndice D](#)). Os dados convidam a perceber os limites do ensino superior enquanto espaço de equalização, uma vez que as desigualdades anteriores ao ingresso na graduação atingem fortemente os resultados educacionais alcançados na conclusão desta etapa.

No tocante às covariáveis de tipo de acesso ao ensino superior – as quais abrangem ações afirmativas, organização administrativa, prestígio institucional, modalidade de ensino e posições de menor status na hierarquia do sistema – verifica-se sua constância entre as divisões de origem social, explicando em torno de um quarto dos fatores observáveis associados às desigualdades de desempenho. Tal evidência sinaliza a contribuição quase homogênea das covariáveis vinculadas à configuração institucional e à forma de ingresso, revelando o papel estruturante e estável da hierarquia do ensino superior nas disparidades observadas. A leve acentuação desse peso explicativo para 26,9%, no contraste com filhos de pais com ensino médio, sugere a possibilidade de as estratégias de ingresso no sistema exercerem um papel mais decisivo no desempenho acadêmico para esse grupo ao final da graduação.

Por fim, observa-se o efeito da covariável de status – cor/raça – nas desigualdades tratadas. Esse fator também se mantém relativamente constante, variando de 3,3% a 4,4% na parte explicada das desigualdades, com exceção do observado no contraste com os filhos de pais com ensino fundamental completo, onde a proporção recua para 1,8%. Tais dados indicam que a distinção de status por cor/raça atua de forma persistente ao longo da hierarquia social, embora sua força explicativa seja menor do que a dos demais fatores tratados.

A menor proporção explicativa de cor/raça observada na base da hierarquia de origem pode sugerir que as desvantagens de origem social são tão pronunciadas que o efeito cor/raça é, de certo modo, “diluído” nas desvantagens de recursos que importam aos resultados educacionais. Por outro lado, a maior proporção verificada para os filhos de pais com ensino superior (4,4%) sugere que, conforme os homens negros (pardos e pretos) ascendem socialmente, enfrentam barreiras de status que os homens brancos da mesma origem social não experimentam. É importante demarcar, contudo, que esses dados não anulam o racismo estrutural; pelo contrário, convidam a perceber que cor/raça tem uma associação anterior/preponderante com as oportunidades experimentadas antes do ingresso ao ensino superior.

Em suma, a relação entre origem social e desempenho que se manifesta no interior do universo masculino indica, primeiramente, o elevado peso das covariáveis prévias ao ensino superior na conformação da proficiência alcançada ao fim da graduação. Se, por um lado, tal constatação permite sublinhar os limites institucionais em equalizar trajetórias escolares e familiares previamente estratificadas, por outro, o peso explicativo dos fatores relacionados ao curso e aos meios de acesso revela a centralidade das políticas públicas na mitigação das desigualdades. No tocante às carreiras universitárias, as características dos cursos exercem maior impacto na composição do desempenho acadêmico justamente entre os estudantes com menor vantagem de origem. Quanto às covariáveis de acesso, percebe-se seu papel estruturante, reforçando a atuação da qualidade institucional e das ações afirmativas como relevantes mediadores da nota alcançada na conclusão do ensino superior.

As Tabelas 21 e 22 a seguir apresentam os resultados da decomposição de Gelbach para o universo feminino investigado. A categoria de referência omitida da variável independente é composta por mulheres filhas de pais com menos do que o ensino fundamental completo. Esse conjunto representa 23,2% das mulheres concluintes do ensino superior tratadas nesta investigação. Estão concentradas nas áreas gerais de Educação (36,7%), Negócios (31,3%) e Saúde (17,6%). São majoritariamente oriundas do ensino médio público (90,7%) e cerca de um quarto (25,8%) ingressou no ensino superior por meio de ações afirmativas ([Tabelas D7, D10, D11 e D12](#) do [Apêndice D](#)).

Tabela 21 – Discrepâncias de proficiência acadêmica na conclusão do ensino superior entre as divisões de origem social condicionais a sexo (Mulher), por decomposição entre parte explicada e não explicada do coeficiente por fatores de desigualdades mensuráveis. Brasil, Enade 2017 – 2019 [Categoria de referência omitida: Fundamental incompleto ou menos]

Divisões origem social	Modelo Base		Modelo Completo (parte não explicada)		Modelo Completo (parte explicada)		%
	Coef.	IC 95%	Coef.	IC 95%	Coef.	IC 95%	
Fundamental completo	2,6032	2,4723 - 2,7341	0,9166	0,8073 - 1,0259	1,6866	1,6079 - 1,7654	64,8
Ensino Médio	4,4424	4,3397 - 4,5451	1,2144	1,1249 - 1,3040	3,2279	3,1598 - 3,2960	72,7
Ensino Superior	7,3357	7,2115 - 7,4599	1,2700	1,1603 - 1,3797	6,0657	5,9752 - 6,1562	82,7
Pós-graduação	10,3339	10,1840 - 10,4839	2,2171	2,0857 - 2,3486	8,1168	8,0051 - 8,2285	78,5

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Inicialmente, destaca-se haver uma maior amplitude das diferenças médias de desempenho entre as mulheres, conforme pode ser verificado por meio do coeficiente estimado no modelo base da decomposição de Gelbach. No contraste com as mulheres filhas de pais com ensino médio (34,5% do universo feminino – ver [Tabela D7](#) do [Apêndice D](#)), o coeficiente estimado é de 4,44 pontos; já no contraste com as filhas de pais pós-graduados (10,7% do universo feminino – ver [Tabela D7](#) do [Apêndice D](#)), o coeficiente salta para 10,33 pontos. Esses resultados indicam que a condição feminina potencializa as disparidades de desempenho associadas à origem social.

Na Tabela 22 a seguir, observa-se a estabilidade do efeito dos cursos na parte explicada da diferença de desempenho ao longo da hierarquia de origem social, oscilando entre 17,5% (no contraste com as filhas de pós-graduados) e 19,5% (no contraste com as filhas de pais com ensino fundamental completo). Tal montante constante sugere que os cursos operam como um mecanismo estrutural de manutenção das desigualdades entre as mulheres, se apresentando como um mediador estável nas diferenças de desempenho no interior da categoria feminina. A interpretação da constância do fator curso diante da variabilidade de origem social envolve analisar de forma desagregada os dados descritivos referentes à distribuição das mulheres pelas áreas de conhecimento, assim como aspectos do desempenho feminino no componente de conhecimento específico do Enade.

Primeiramente, destaca-se o peso da área de Negócios, Administração e Direito entre o universo feminino, com 32,2% das mulheres distribuídas em cursos associados a essa área ([Tabela D10](#) do [Apêndice D](#)). Observa-se haver pouca variação de origem social ocorrendo, com 31,3% das mulheres da categoria de referência (escolaridade parental menor que o ensino fundamental) e 28,3% das filhas de pais com pós-graduação. Há, no entanto, uma forte heterogeneidade no desempenho feminino, com o coeficiente de variação em 38,3%, e uma destacável assimetria positiva (0,26), realçando o cenário de maior parte da distribuição do desempenho feminino ocorrer em níveis menores de nota ([Tabela D8](#) do [Apêndice D](#)).

Em seguida, sublinha-se a grande área de Educação, a qual abrange 20,8% do total das mulheres investigadas e tem medidas de assimetria (0,28) e de dispersão no desempenho (38,3%) próximas ao verificado para Negócios, Administração e Direito. Porém, observa-se na Educação um marcante padrão de origem social: enquanto 36,7% das filhas de pais com menos que o ensino fundamental estão nessa área, para as filhas de pais pós-graduados a porcentagem é de apenas 10,4% ([Tabelas D9](#) e [D10](#) do [Apêndice D](#)).

As grandes áreas de Educação e de Negócios, Administração e Direito recebem, juntas, praticamente metade do universo feminino concluindo o ensino superior, e também se destacam

das demais áreas por terem os menores níveis de médias; uma notável dispersão no desempenho e forte concentração de estudantes em níveis menores de nota. Por outro lado, observa-se uma configuração diferente ocorrendo para a Saúde, segunda maior área de concentração feminina (22% do total das mulheres), e para áreas com peso estudantil menor, sugerindo, assim, a formação de um movimento de contratendência capaz de balancear o efeito agregado dos cursos nas diferenças médias de desempenho estimadas pelo modelo de regressão ([Tabela D10](#) do [Apêndice D](#)).

Na Saúde a medida de assimetria é de 0,05, apontando para uma distribuição mais equilibrada das notas em torno da média. Apesar de haver uma dispersão significativa (*C.V.* em 35,2%), esta ainda é menor ao que ocorre nas áreas descritas acima. Na grande área de Ciências Sociais há distribuição semelhante de desempenho, com a assimetria quase nula (0,02) e coeficiente de dispersão em 34,4%. Em completo, destaca-se a assimetria negativa observada em Serviços (-0,19), Agricultura (-0,22) e Artes e Humanidades (-0,25), revelando uma concentração de notas em níveis mais elevados, além de uma tendência do desempenho ser mais consistente, ou menos heterogêneo, com o coeficiente de dispersão variando entre 27% a 30% ([Tabela D9](#) do [Apêndice D](#)).

Assim sendo, uma vez que as discrepâncias de desempenho estimadas no modelo de regressão são diferenças médias ou entre padrões médios de desempenho, pode-se interpretar haver um jogo de pesos e contrapesos contribuindo para a constância do efeito dos cursos nas desigualdades de desempenho entre as divisões de origem social. Isso não anula, naturalmente, a relevante mediação – em torno de 20% – exercida por esse fator na conformação das desigualdades tratadas no interior do universo feminino.

Tabela 22 – Decomposição da parte explicada do coeficiente do modelo completo por grupos de covariáveis. Concluente Mulher. Brasil, Enade 2017 – 2019

Divisões origem social	Curso coef.	%	Status coef.	%	Pré- acesso coef.	%	Acesso coef.	%	Total parte explicada coef.	%
Fundamental completo	0,3282	19,5	0,0265	1,6	0,6888	40,8	0,6431	38,1	1,6866	64,8
Ensino Médio	0,6232	19,3	0,0494	1,5	1,3996	43,4	1,1557	35,8	3,2279	72,7
Ensino Superior	1,1797	19,4	0,1516	2,5	3,1495	51,9	1,5849	26,1	6,0657	82,7
Pós- graduação	1,4233	17,5	0,1904	2,3	4,5690	56,3	1,9341	23,8	8,1168	78,5

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Analisando o efeito das covariáveis de pré-acesso ao ensino superior estimadas pelo modelo, nota-se que quanto maior o contraste de origem social, mais as desigualdades de desempenho são mediadas por covariáveis que antecedem o ingresso ao ensino superior. No contraste com quem apresenta menor escolaridade parental, o peso explicativo dos fatores pré-acesso é de 40,8%; já no contraste com o grupo de maior vantagem de origem social, esse percentual sobe para 56,3%.

É importante destacar que o peso percentual dos fatores pré-acesso está sendo medido dentro do universo feminino; não se trata, portanto, de uma comparação direta com os homens em termos de dedicação ou benefício do aprendizado precedente ao acesso. Contudo, sublinha-se a menor importância relativa adquirida por essas covariáveis entre as mulheres. Como os fatores pré-acesso passam por vantagem educacional acumulada, e dado que a condição feminina tende a se associar a trajetórias educacionais mais regulares e com menores interrupções, a destacada contribuição que perdura dos fatores de desigualdades prévias ao ensino superior parece estar mais diretamente vinculada à origem social e aos recursos estruturais herdados.

Em complemento, no tocante às covariáveis de acesso, nota-se que, para as mulheres com desvantagem de origem social, o tipo de acesso responde por cerca de 35,8% a 38,1% da parte explicada da diferença de desempenho; já para as mulheres com vantagem de origem social, essa proporção se atenua para 26,1% e 23,8%. Parece igualmente significativo que, no primeiro grupo, o peso das covariáveis de acesso se aproxime do peso das covariáveis de pré-acesso, enquanto no segundo grupo esses fatores se distanciam. Para as mulheres de menor escolaridade parental, as condições de ingresso e o perfil institucional atuam como mediadores-chaves na produção das desigualdades de desempenho. Desse modo, os resultados apontam que aspectos associados ao sistema de ensino superior exercem um papel destacado na conformação das discrepâncias de desempenho notadamente entre mulheres de primeira geração acessando o ensino superior.

Por fim, em relação ao efeito de status atribuído à cor/raça, observa-se que este responde por 1,5% da parte explicada das desigualdades de desempenho entre as mulheres com desvantagem de origem, e atinge 2,5% para aquelas com vantagem de origem social. Tais resultados indicam que, embora a divisão racial seja um fator persistente de diferenciação nos resultados, sua força explicativa direta sobre o desempenho acadêmico feminino mostra-se atenuada neste modelo. Isso não sugere que o racismo opere de modo mais brando para as mulheres, mas sim que ele se manifesta de forma predominantemente indireta, com efeitos exercidos ao longo da trajetória prévia e nas aspirações ocupacionais, impactando a forma como

o ensino superior é acessado e vivenciado.

Os dados apresentados permitem destacar que os fatores prévios ao ensino superior são os mais fortes na explicação das desigualdades de desempenho no interior do universo feminino. No entanto, observa-se um peso distinto conforme a escolaridade dos pais. No contraste com as mulheres com pais até o ensino médio, embora os fatores pré-acesso seja maior na composição das desigualdades de desempenho, os fatores de acesso vêm logo em seguida, realçando o forte efeito das configurações institucionais do ensino superior no desempenho acadêmico de quem tem desvantagem de origem social. Em relação à mediação dos cursos, notou-se a tendência de esse fator agir de modo estável na conformação dos diferenciais de nota entre as divisões sociais. O peso dos cursos assume efeito relevante, em torno de um quinto (20%), na explicação da parte observável das desigualdades de desempenho, sem grandes variações conforme se ampliam as distâncias de origem social. Pode-se inferir, portanto, o carácter estruturante assumido pelos cursos em relação às desigualdades de desempenho no universo feminino.

A seção a seguir tem como propósito introduzir os efeitos interativos de origem social e cor/raça nas estimativas realizadas, utilizando a técnica de decomposição de Gelbach. Enquanto a presente seção investigou a cor/raça como uma covariável associada às desigualdades de desempenho de modo aditivo, o próximo tópico propõe investigar o efeito específico da cor/raça em interação com os níveis de origem social. Analisa-se em que medida os contornos das desigualdades de desempenho podem ser modulados pela articulação entre a origem social e as divisões de cor/raça, isto é, como o peso dos fatores explicativos discutidos variam conforme a posição interseccional dos concluintes do ensino superior.

5.4.2 Decomposição de Gelbach para a variável combinada de origem social e cor/raça condicional a gênero

Em geral, a análise de um efeito interativo consiste em considerar como uma terceira variável pode afetar a relação inicialmente estimada entre uma variável independente e uma variável dependente (Mehmetoglu; Jakobsen, [2017](#)). Nesse sentido, a proposta desta seção é analisar como a variável cor/raça, ao ser combinada com as categorias da variável de origem social, pode influenciar a magnitude e/ou a direção da associação entre origem social e desempenho acadêmico dentro de cada categoria de gênero. Para tanto, estima-se a variação racial do efeito de origem condicionado ao gênero nas desigualdades de desempenho acadêmico na conclusão da graduação. A variável cor/raça agrega em um grupo os concluintes autodeclarados pardos, pretos e indígenas, enquanto no outro estão os brancos e amarelos.

Embora as análises de desigualdades raciais, em sua maioria, investiguem o universo racial branco em oposição ao agregado de pardos e pretos, a decisão de também considerar os grupos raciais autodeclarados amarelos e indígenas justifica-se pelo intuito de maximizar o número de casos tratados nesta investigação.

Para a apresentação de cada conjunto de covariáveis mobilizadas no modelo completo da decomposição de Gelbach (cursos, pré-acesso e acesso), optou-se pelo uso de porcentagens ajustadas, seguindo a proposta de Yiengprugsawan et al. (2007) e as sistematizações de Donnelly (2017). Em decomposições detalhadas, os conjuntos de variáveis podem apresentar contribuições em direções opostas (positivas e negativas). As porcentagens ajustadas previnem que a importância de fatores positivos seja artificialmente elevada para compensar o sinal negativo de outras variáveis. Desse modo, o ajuste aqui realizado, transforma as contribuições em valores absolutos para recalcular sua contribuição proporcional. Isto é, através da soma dos valores absolutos dos fatores cada componente é reduzido a um nível proporcional que totaliza 100%, sem distorções causadas pela direcionalidade dos coeficientes. Esse procedimento assegura a comparabilidade entre os conjuntos de covariáveis inseridos no modelo completo da decomposição de Gelbach.

Nas Tabelas 23 e 24 estão as estimativas interativas condicionadas aos homens. A categoria referência omitida da variável independente é composta por homens pardos, pretos e indígenas (PPI) com escolaridade parental inferior ao ensino fundamental completo. Em termos descritivos, identifica-se que este grupo representa aproximadamente 9% da população masculina investigada concluinte do ensino superior e está concentrado nos cursos das grandes áreas de Negócios (37,9%), Educação (22,1%) e Engenharia (15,9%). São alunos oriundos majoritariamente do ensino médio público (89,6%) e aproximadamente um terço (33,4%) foi contemplado por algum tipo de ação afirmativa no ingresso ao ensino superior (Tabelas D13, D15, D16, D17 do Apêndice D).

No modelo base da decomposição de Gelbach, observa-se que, quanto maior o contraste de origem social, maiores são os coeficientes estimados da diferença média de desempenho entre a categoria de referência omitida e a categoria analisada. A primazia do efeito de origem social se manifesta no interior de ambos os universos raciais. No entanto, percebe-se que os homens brancos tendem a alcançar médias maiores às dos homens negros e indígenas em todas as posições de origem.

A título de exemplo, observa-se que, no contraste com os homens brancos filhos de pais com ensino médio (18,8% do universo masculino investigado, ver Tabela D13 do Apêndice D), o coeficiente estimado das diferenças médias de desempenho foi de aproximadamente 4,58

pontos. Já no contraste com os homens negros e indígenas nessa mesma situação de origem (16,4% dos homens investigados, ver- [Tabela D13](#) do [Apêndice D](#)), o coeficiente estimado declina para cerca de 2,96 pontos. As estimativas do modelo base permitem observar, ainda, que as distâncias raciais absolutas entre homens situados no mesmo nível de origem social são progressivamente maiores conforme se eleva a escolaridade dos pais.

Tabela 23 – Discrepâncias de proficiência acadêmica na conclusão do ensino superior entre divisões de origem social combinada com cor/raça condicionais a sexo (Homem), por decomposição entre parte explicada e não explicada do coeficiente por fatores de desigualdades mensuráveis. Brasil, Enade 2017 – 2019 [Categoria de referência omitida: Fundamental Inc., PPI]

Divisões sociais combinadas de origem e cor/raça	Modelo Base		Modelo Completo (parte não explicada)		Modelo Completo (parte explicada)		%
	Coef.	IC 95%	Coef.	IC 95%	Coef.	IC 95%	
Fundamental Inc., Branco	2,1802	1,9442 - 2,4161	1,3206	1,1236 - 1,5175	0,8596	0,7169 - 1,0023	39,4
Fundamental, PPI	2,0893	1,8361 - 2,3425	0,9020	0,6936 - 1,1104	1,1873	1,0373 - 1,3374	56,8
Fundamental, Branco	3,6725	3,4136 - 3,9315	1,7753	1,5591 - 1,9915	1,8972	1,7380 - 2,0565	51,7
Ensino Médio, PPI	2,9569	2,7547 - 3,1592	1,1116	0,9420 - 1,2812	1,8453	1,7205 - 1,9702	62,4
Ensino Médio, Branco	4,5838	4,3857 - 4,7818	1,8153	1,6435 - 1,9871	2,7685	2,6387 - 2,8983	60,4
Ensino Superior, PPI	4,5691	4,3216 - 4,8166	1,1522	0,9445 - 1,3599	3,4169	3,2596 - 3,5741	74,8
Ensino Superior, Branco.	7,2662	7,0559 - 7,4765	2,1962	2,0072 - 2,3852	5,0700	4,9222 - 5,2178	69,8
Pós-graduação, PPI	6,3851	6,0762 - 6,6939	1,9025	1,6470 - 2,1580	4,4826	4,2869 - 4,6783	70,2
Pós-graduação, Branco.	9,3316	9,0926 - 9,5707	2,8617	2,6473 - 3,0761	6,4700	6,3017 - 6,6382	69,3

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Destaca-se, portanto, o papel moderador de cor/raça nas estimativas. O efeito racial impõe uma barreira à conversão do atributo de origem em desempenho alcançado pelos negros e indígenas. Em sequência, pode-se notar que, no topo da hierarquia de origem, a maior

escolaridade dos pais não é capaz de neutralizar os efeitos de raça; pelo contrário: a distância no coeficiente de desempenho de brancos e de negros e indígenas amplia-se. Os resultados sugerem que, enquanto na base da hierarquia a maior limitação de acesso a recursos que importam ao processo educacional pode nivelar as trajetórias por baixo, no topo da hierarquia as divisões raciais agem como um forte critério de distinção. Isto é, os estudantes negros e indígenas podem lidar com barreiras simbólicas persistentes que modulam o percurso institucional experienciado no ensino superior.

A decomposição do modelo completo em parte explicada e não explicada das discrepâncias médias de desempenho revela um aumento na proporção explicada das diferenças conforme se amplia o contraste de origem, fenômeno observado em ambos os universos raciais. Conforme maior o nível de escolaridade parental, mais as discrepâncias de desempenho são mediadas pelas covariáveis que compõem o modelo completo da decomposição.

Visto que a categoria de referência omitida é composta por homens PPI com menor nível de escolaridade parental, pode-se sublinhar que, nos contrastes de origem realizados com homens PPI, estão em evidência desigualdades que incidem sobre indivíduos pertencentes a uma mesma divisão de gênero e cor/raça, no caso, homem e PPI. Enquanto no contraste com os homens brancos, estão em realce as desigualdades de origem social em interação com cor/raça.

Essa questão importa na medida em que os fatores que compõem o modelo completo da decomposição assumem contornos diferenciados por cor/raça. Como indicado no trabalho de Figueiredo Santos ([2023, p. 39](#)), “interações estimulam o reconhecimento e a elaboração de que os efeitos não estão somente se somando no mundo social.”. A decomposição da parte explicada das diferenças médias de desempenho pelos conjuntos de fatores de desigualdades mensuráveis entre os graduandos possibilita considerar as particularidades inerentes às posições interseccionais investigadas, conforme apresentado na Tabela 24 a seguir.

Em relação aos cursos, o padrão observado assemelha-se ao analisado anteriormente na Tabela 20: entre os homens, conforme aumenta o contraste de escolaridade parental, o peso explicativo dos cursos para as discrepâncias de desempenho entre as divisões de origem social tende a diminuir. No entanto, ocorre uma notável redução do peso explicativo do curso no contraste com os homens brancos, particularmente entre aqueles com origem social privilegiada. O peso explicativo do curso chega a ser de apenas 7,2% (percentual ajustado) no contraste com os homens brancos e amarelos filhos de pais pós-graduados (8,9% da população masculina investigada).

Já entre os homens negros e indígenas, percebe-se que o fator curso tem uma redução sutil na mediação das discrepâncias de desempenho entre as divisões de origem social. Passa de 21,8%, no contraste com filhos de pais com ensino fundamental (6,3% universo masculino investigado), para 20,9% no contraste com os filhos de pais com ensino superior (7,6% dos homens). É apenas na escolaridade parental com pós-graduação (4% do universo masculino investigado, ver [Tabela D13](#) do [Apêndice D](#)), que o fator curso se reduz para 15,7%.

Em termos descritivos, a escolaridade parental em ensino superior é um limiar entre as divisões raciais. Observa-se haver uma proximidade no tamanho das divisões combinadas de origem social e cor/raça até o ensino médio. Por exemplo, entre os homens filhos de pais com ensino médio, a porcentagem do universo racial branco nessa condição de origem é de 18,8% e do universo racial PPI é de 16,4%. A partir de origem social em ensino superior, as porcentagens do universo racial branco é o dobro do verificado para os homens PPI ([Tabela D13](#) do [Apêndice D](#)).

Em adição, é justamente no limiar do ensino superior que as distâncias raciais nas medidas de desempenho tornam-se mais visíveis. Embora a medida de assimetria no desempenho seja sempre maior para os homens PPI em todas as posições de origem social – indicando maior concentração de notas em patamares inferiores à média obtida pelo grupo combinado de origem e cor/raça –, em relação aos filhos de pais com ensino superior, verifica-se que os homens PPI têm uma assimetria positiva de 0,14, enquanto para os homens brancos é de 0,03, apontando maior distribuição de notas mais próximas à média. Somente no seletivo grupo de filhos de pais com pós-graduação os homens PPI experimentam uma assimetria próxima de zero (0,07), indicando uma distribuição mais equilibrada entre as notas. Já os homens brancos nessa situação de origem apresentam uma assimetria negativa (–0,05), sinalizando concentração de notas em níveis superiores à média. Por outro lado, o Coeficiente de Variação pelas categorias de origem social apresenta porcentagens próximas em ambos os universos raciais, apesar de a dispersão para os homens brancos ser ligeiramente menor em todo o ordenamento de origem ([Tabela D14](#) do [Apêndice D](#)).

Outro aspecto relevante de análise é a distribuição das categorias masculinas combinadas de origem social e cor/raça pelas áreas de conhecimento. Entre os filhos de pais com menos do que o ensino fundamental, a grande área de Educação e de Negócios são as que têm maiores distâncias raciais absolutas. Quase metade dos homens brancos estão em Negócios (47%), enquanto o verificado para os homens PPI é de 38%. Na Educação, por sua vez, os homens PPI se distribuem em 22% nessa grande área e os brancos em 12% ([Tabela D15](#) do [Apêndice D](#)).

Conforme aumenta a escolaridade parental, se reduz a presença masculina na Educação, assim como a distância racial absoluta verificada. Mas permanece maiores proporções dos homens PPI distribuídos na Educação em todo o ordenamento de origem social. Na área de Negócios, por sua vez, a distribuição dos universos raciais se equilibra a partir da escolaridade parental em ensino fundamental completo. Assim como ocorre uma relativa atenuação distributiva nessa área conforme aumenta a escolaridade parental. A grande área de Engenharia, por sua vez, se destaca pela maior distribuição dos graduandos à medida em que aumenta o nível de escolaridade parental. No entanto, incrementam-se também as distâncias raciais, com os homens brancos experimentando maiores proporções ([Tabela D15](#) do [Apêndice D](#)).

Em suma, o efeito agregado dos cursos nas desigualdades de desempenho traça relação com o que ocorre na distribuição dos grupos pelas áreas de conhecimento, assim como com as medidas de desempenho observadas. A constância em torno de 20% do peso explicativo dos cursos para os homens PPI com escolaridade parental até o ensino superior está relacionada com a desigual distribuição de origem social no interior desse universo racial ocorrendo sobretudo entre as áreas de Educação, Negócios e Engenharia, as quais, devido a sua amplitude no sistema de ensino superior, geram maior espaço tanto para a variação quanto para as diferenças de origem e de cor/raça destacadas.

Tabela 24 – Decomposição da parte explicada do coeficiente do modelo completo por grupos de covariáveis. Concluente Homem. Brasil, Enade 2017 – 2019

Divisões combinadas de origem social e cor/raça	Curso coef.	% ajustada	Pré-acesso coef.	% ajustada	Acesso coef.	% ajustada	Total parte explicada coef.
Fundamental Inc., Branco	0,1106	7,4	1,0701	71,3	-0,3211	21,4	0,8596
Fundamental, PPI	0,2592	21,8	0,7155	60,3	0,2126	17,9	1,1873
Fundamental, Branco	0,4525	23,0	1,4815	75,2	-0,0368	1,9	1,8972
Ensino Médio, PPI	0,3897	21,1	1,0392	56,3	0,4164	22,6	1,8453
Ensino Médio, Branco	0,3411	12,3	2,0765	75,0	0,3509	12,7	2,7685
Ensino Superior, PPI	0,7147	20,9	1,9916	58,3	0,7105	20,8	3,4169
Ensino Superior, Branco.	0,4470	8,8	3,6580	72,2	0,9650	19,0	5,0700
Pós-graduação, PPI	0,7028	15,7	2,8682	64,0	0,9116	20,3	4,4826
Pós-graduação, Branco.	0,4665	7,2	4,6775	72,3	1,3259	20,5	6,4700

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Percebe-se a preponderância das desigualdades prévias ao ensino superior em todas as categorias interseccionais, refletindo o destacado papel desse mediador. No entanto, nota-se uma diferenciação racial atravessando a hierarquia de origem social: as covariáveis de pré-acesso detêm um peso explicativo superior no contraste com os homens brancos e amarelos (de 71% a 75%) quando comparadas ao observado para homens negros e indígenas (56% a 64%) na mesma posição de origem. Devido ao fato de a categoria de referência ser concluintes negros e indígenas cujos pais possuem menos que a educação fundamental, pode-se indicar que os resultados constatados no peso dos fatores pré-acesso para o grupo branco realçam as diferenças raciais nos recursos herdados de origem social, as quais têm forte relevância na mediação das desigualdades de desempenho tratadas.

No tocante aos fatores de acesso ao ensino superior – covariáveis associadas tanto às características da instituição de ensino e à modalidade de ingresso (via ações afirmativas ou não), quanto à combinação de posições de menor prestígio no interior do sistema –, observa-se que, de modo geral, esse fator responde por cerca de 20% da parte explicada das diferenças médias de desempenho em quase todas as posições interseccionais. Indicando que a configuração do acesso e o perfil da instituição frequentada exercem um peso mediador relevante e regular sobre o desempenho masculino. A exceção à regularidade do peso explicativo do fator acesso reside apenas no contraste com homens brancos de escolaridade parental de ensino fundamental e médio completo, posições nas quais a preponderância dos efeitos prévios ao ensino superior (75,2% e 75%, respectivamente) contribui para a redução da importância relativa das covariáveis de acesso.

Em complemento, destaca-se o coeficiente negativo de acesso no contraste com os homens brancos cujos pais possuem escolaridade inferior ao ensino fundamental completo (-0,321). Nesse grupo, a parcela explicada das diferenças de desempenho é notadamente baixa (39,4%, - Tabela 23), sugerindo conseguir o status racial branco, via pré-acesso (1,070), compensar tanto a desvantagem de origem quanto a aparente desvantagem institucional no âmbito do ensino superior. Os dados constatados permitem assinalar também o próprio efeito direto da distinção racial (a parte não explicada da diferença) na composição das vantagens de desempenho (coeficiente estimado de 2,18 – Tabela 23) ostentadas frente aos homens negros e indígenas com mesma escolaridade parental.

Em suma, a análise dos efeitos interativos de origem social e cor/raça condicionais ao gênero masculino revelou que as desigualdades de desempenho não operam de modo uniforme. Para os homens brancos com vantagem de origem, observa-se uma tendência de continuidade das vantagens que trazem anterior ao ensino superior na conformação do maior desempenho

alcançado. Já no contraste com os homens negros e indígenas, o modelo captou principalmente as diferenças de origem social e sua relação com as variáveis mediadoras de desempenho. Há um maior efeito de aspectos associados ao curso e ao tipo de acesso ao ensino superior na produção das desigualdades de desempenho. Os resultados sugerem que, para os negros e indígenas, ocorre uma maior dependência da estrutura universitária para converter aspectos associados à origem social em desempenho acadêmico alcançado ao fim da graduação.

As Tabelas 25 e 26 a seguir apresentam os resultados das estimativas interativas condicionais às mulheres. A categoria de referência omitida da variável independente é o conjunto de mulheres pardas, pretas e indígenas (PPI) com escolaridade parental inferior ao ensino fundamental. Esse grupo representa aproximadamente 12,3% da população feminina investigada de concluintes do ensino superior no ciclo avaliativo do Enade 2017 – 2019. Trata-se de estudantes majoritariamente oriundas do ensino médio público (91,7%), sendo que cerca de 31,2% acessaram o ensino superior por meio de ações afirmativas. Estão fortemente distribuídas nas grandes áreas de Educação (40,7%), Negócios (26,6%) e Saúde (20,1%) ([Tabelas D18](#), [D20](#), [D22](#) e [D23](#) do [Apêndice D](#)).

O modelo base da decomposição condicional às mulheres guarda similaridades com o que foi analisado para os homens. Inicialmente, destaca-se a permanência do efeito de origem social nas desigualdades de desempenho: quanto maior o contraste de origem social, mais elevados são os coeficientes das diferenças médias de desempenho estimadas. Em seguida, observa-se um padrão parcialmente semelhante na proporção da parte explicada da diferença de desempenho pelos níveis de origem: de modo geral, tende a ocorrer um incremento nas porcentagens explicadas das diferenças médias de desempenho na medida em que se amplia a distância de escolaridade dos pais.

No interior da categoria feminina as distâncias raciais de desempenho são maiores tanto entre os divisores de origem social quanto entre mulheres situadas no mesmo nível de origem social, pelo menos em termos absolutos. No contraste entre a categoria de referência e a categoria de mulheres brancas com pais com pós-graduação (7,3% do universo feminino investigado), o coeficiente estimado é de aproximadamente 12,6 pontos. Já no contraste com as mulheres negras e indígenas nessa mesma posição de origem (3,4% do universo feminino investigado, ver [Tabela D18](#) do [Apêndice D](#)), a diferença é de cerca de 8,6 pontos.

Os dados demonstram que a origem social age enquanto um potencializador do desempenho, mas especialmente para as mulheres brancas, para as quais a cor/raça agrega uma vantagem diferenciada específica à posição de classe. Mesmo entre mulheres situadas no topo

da hierarquia de origem social, as distâncias raciais permanecem notáveis, demonstrando que a classe social não neutraliza os efeitos de cor/raça.

Tabela 25 – Discrepâncias de proficiência acadêmica na conclusão do ensino superior entre divisões de origem social combinada com cor/raça condicionais a sexo (Mulher), por decomposição entre parte explicada e não explicada do coeficiente por fatores de desigualdades mensuráveis. Brasil, Enade 2017 – 2019 [Categoria de referência omitida: Fundamental Inc., PPI]

Divisões sociais combinadas de origem e cor/raça	Modelo Base		Modelo Completo (parte não explicada)		Modelo Completo (parte explicada)		%
	Coef.	IC 95%	Coef.	IC 95%	Coef.	IC 95%	
Fundamental Inc., Branco	2,1397	1,9851 - 2,2943	1,2689	1,1370 - 1,4007	0,8709	0,7783 - 0,9635	40,7
Fundamental, PPI	2,7301	2,5483 - 2,9119	1,1787	1,0267 - 1,3307	1,5514	1,4452 - 1,6577	56,8
Fundamental, Branco	4,4946	4,3119 - 4,6773	1,8973	1,7422 - 2,0525	2,5972	2,4836 - 2,7109	57,8
Ensino Médio, PPI	4,2840	4,1411 - 4,4268	1,4883	1,3666 - 1,6100	2,7957	2,7070 - 2,8845	65,3
Ensino Médio, Branco	6,4999	6,3594 - 6,6404	2,1899	2,0657 - 2,3141	4,3100	4,2156 - 4,4044	66,3
Ensino Superior, PPI	5,9744	5,7832 - 6,1657	1,5131	1,3561 - 1,6701	4,4613	4,3370 - 4,5857	74,7
Ensino Superior, Branco.	9,6564	9,4961 - 9,8166	2,2848	2,1416 - 2,4280	7,3715	7,2552 - 7,4879	76,3
Pós-graduação, PPI	8,6287	8,3810 - 8,8763	2,5014	2,3025 - 2,7003	6,1273	5,9624 - 6,2921	71,0
Pós-graduação, Branco.	12,6256	12,4383 - 12,8129	3,2252	3,0593 - 3,3912	9,4003	9,2622 - 9,5385	74,5

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Em relação à decomposição do modelo completo (Tabela 26), a parte explicada da diferença é ligeiramente maior no contraste com as mulheres brancas e amarelas, e um pouco mais destacada entre quem tem pais com ensino superior ou mais. Essa constatação, especialmente para a origem em pós-graduação, sugere maior institucionalização das vantagens de desempenho para as mulheres brancas, dada a captura de uma parcela maior das discrepâncias por variáveis mensuráveis de desigualdades.

Não obstante, ainda que as variáveis mediadoras respondam por parte significativa das diferenças de desempenho na conclusão do ensino superior, uma proporção considerável (aproximadamente 30% entre os indivíduos com vantagem de origem social) não é captada pelos fatores mensuráveis. Destaca-se o próprio efeito direto da escolaridade parental em interação com a distinção de status, bem como a provável influência de fatores não observados contribuindo para as disparidades de desempenho tratadas.

A decomposição da parte explicada pelos grupos de fatores mensuráveis (Tabela 26) possibilita analisar os contornos das discrepâncias de desempenho entre as posições interseccionais no universo feminino. Em diálogo com o que foi discutido na seção anterior (Tabela 22), observa-se uma contribuição quase constante do fator curso pelas divisões de origem social na composição das desigualdades de desempenho, bem como pouca variação racial entre mulheres com o mesmo nível de escolaridade parental (Tabela 26). Analisando os dados desagregados da distribuição das categorias femininas interseccionais pelas áreas de conhecimento e as medidas estatísticas de desempenho, pode-se considerar a interpretação anteriormente levantada sobre a manifestação de um jogo de pesos e contrapesos contribuindo para a conformação da pouca variação do efeito agregado de cursos nas desigualdades de desempenho.

Primeiro, destaca-se a forte concentração de mulheres nas áreas de Negócios Administração e Direito ocorrendo em ambos os universos raciais, com 30,2% do total das mulheres PPI e 34% do total das mulheres brancas nessa área. Nota-se uma baixa discrepância racial conforme as divisões de origem social. Por exemplo, entre aquelas filhas de pais com ensino superior, 30,1% das mulheres PPI e 31,7% das mulheres brancas estão em cursos da grande área de Negócios, Administração e Direito. A exceção ocorre entre aquelas com menor nível de escolaridade parental, com 26,6% das mulheres PPI em oposição à 36,6% das mulheres brancas ([Tabela D20](#) do [Apêndice D](#)).

Enquanto Negócios, Administração e Direito é o principal destino das mulheres brancas com menor escolaridade parental concluindo o ensino superior, para as mulheres negras e indígenas é a área de Educação (40,7%). Essa área, inclusive, se destaca por apresentar maiores proporções de mulheres PPI em todas as divisões de origem social. Diferenciação racial semelhante também ocorre na grande área de Saúde e Bem-estar. Entre aquelas com menor escolaridade parental, 20,1% de mulheres PPI e 14,8% de mulheres brancas estão na grande área de Saúde e Bem-estar. No polo oposto de origem, entre as filhas de pais com pós-graduação, as porcentagens são 29,2% e 24,7%, respectivamente ([Tabela D20](#) do [Apêndice D](#)). Vale destacar, no entanto, que a discrepância racial observada na Saúde e Bem-estar se deve,

especialmente, à maior participação de mulheres PPI nos cursos de Enfermagem e Serviço Social, ao passo que as mulheres brancas se sobressaem na Odontologia e Medicina ([Tabela D21](#) do [Apêndice D](#)).

Em complemento, destaca-se o que ocorre na grande área de Engenharia, Produção e Construção: conforme aumenta o nível de escolaridade parental, há maior proporção de mulheres distribuídas em tal área. Entretanto, o incremento observado para o grupo racial branco é maior ao notado para as mulheres PPI ([Tabela D20](#) do [Apêndice D](#)).

Conforme apresentado anteriormente, as áreas gerais de Educação e de Negócios, Administração e Direito possuem menores médias e maiores medidas de assimetria e de dispersão, o que indica haver boa parte das notas concentradas em níveis menores de desempenho além de considerável heterogeneidade nos resultados.

Soma-se a esse cenário a grande área de Engenharia, que embora apresente médias próximas à Saúde e uma assimetria positiva (0,18) ligeiramente menor, o coeficiente de variação (38,9%) aponta para a forte dispersão nos resultados ([Tabela D19](#), [Apêndice D](#)). Por outro lado, a grande área de Saúde e Bem-estar, com menores medidas de assimetria e de dispersão, recebe proporções expressivas de mulheres PPI em todas as divisões de origem social.

No conjunto, os contornos envolvendo a distribuição das categorias combinadas de gênero, raça e origem social pelos campos universitários auxilia a compreender a pouca variabilidade do efeito agregado dos cursos nas estimativas de desigualdade de desempenho. Realçando a hipótese de movimentos de contratendência quem contribuem para a relativa constância do efeito de cursos entre as divisões de origem social.

Em relação ao efeito de fatores prévios ao ensino superior, verifica-se que em ambos os universos raciais são essas covariáveis as principais responsáveis pelas desigualdades de desempenho. Entretanto, no contraste com as mulheres brancas, as covariáveis de pré-acesso tendem a ter valores maiores, em todas as situações de origem.

A partir do nível de escolaridade parental com ensino médio, observa-se que as porcentagens dos efeitos explicativos associados aos fatores prévios parecem manter certa estabilidade para o grupo de mulheres brancas – variando de 61% a 63,3%. Por outro lado, em relação às mulheres negras e indígenas, os fatores pré-acesso apresentam um movimento de incremento, partindo de 44,4% e atingindo 56,2% no contraste com filhas de pais mais escolarizados. Os dados convidam a considerar dinâmicas distintas dos recursos prévios ao ensino superior conforme a posição interseccional ocupada pelas mulheres. Para as negras e indígenas, o peso da trajetória prévia demonstra necessitar de um incremento nos atributos de

origem (escolaridade parental) para que seus efeitos sobre o desempenho acadêmico se tornem mais fortes.

Tabela 26 – Decomposição da parte explicada do coeficiente do modelo completo por grupos de covariáveis. Concluinte Mulher. Brasil, Enade 2017 – 2019

Divisões combinadas de origem social e cor/raça	Curso coef.	% ajustada	Pré-acesso coef.	% ajustada	Acesso coef.	% ajustada	Total parte explicada coef.
Fundamental incompleto, Branco	0,0078	0,5	1,1984	77,7	-0,3353	21,8	0,8709
Fundamental, PPI	0,2258	14,6	0,7014	45,2	0,6242	40,2	1,5514
Fundamental, Branco	0,4379	16,9	1,8162	69,9	0,3431	13,2	2,5972
Ensino Médio, PPI	0,4938	17,7	1,2400	44,4	1,0619	38,0	2,7957
Ensino Médio, Branco	0,7480	17,4	2,6271	61,0	0,9349	21,7	4,3100
Ensino Superior, PPI	0,8550	19,2	2,2856	51,2	1,3208	29,6	4,4613
Ensino Superior, Branco.	1,3694	18,6	4,5223	61,3	1,4799	20,1	7,3715
Pós-graduação, PPI	1,0817	17,7	3,4415	56,2	1,6041	26,2	6,1273
Pós-graduação, Branco.	1,5960	17,0	5,9531	63,3	1,8512	19,7	9,4003

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

No tocante aos efeitos associados aos fatores de acesso, observa-se uma magnitude mais pronunciada entre as mulheres pardas, pretas e indígenas em todos os níveis de escolaridade parental. Para a primeira geração no ensino superior (filhas de pais com ensino médio ou menos), o peso explicativo dessas covariáveis chega a ser próximo ao observado para os fatores de pré-acesso. Embora ocorra uma atenuação para aquelas com vantagens na escolaridade parental, a porcentagem verificada permanece acima do observado para o universo racial branco.

Desse modo, em diálogo com a Tabela 22 da subseção anterior, nota-se que as configurações institucionais e os meios de ingressar no sistema atuam como um mecanismo chave de produção das desigualdades de desempenho, sobretudo para as mulheres negras e indígenas. Mesmo no contraste com as filhas de pais com ensino superior, os fatores de acesso explicam aproximadamente 30% da parte observável das disparidades de desempenho.

No universo racial branco, chama atenção o valor negativo do efeito de acesso no contraste com as mulheres de menor escolaridade parental (-0,3353). Em termos estatísticos, um valor negativo atua no sentido de reduzir as desigualdades totais observadas. Ou seja, se

dependesse apenas dos fatores de acesso, as desigualdades raciais entre mulheres com baixa escolaridade parental seriam menores do que o efetivamente verificado. O valor negativo de acesso sinaliza que as covariáveis associadas aos meios de ingressar no sistema de ensino superior (características institucionais do ensino superior e meios de acesso a esse – via ações afirmativas ou não) estão favorecendo relativamente mais o desempenho das mulheres PPI do que das mulheres brancas dentro deste estrato social específico. Possivelmente, as ações afirmativas podem contribuir em maior medida para o acesso de mulheres PPI em instituições e posições na hierarquia do ensino superior que tendem a potencializar o seu desempenho.

No entanto, destaca-se que o peso das covariáveis de pré-acesso entre as mulheres brancas com menor escolaridade parental (1,0701) é tão influente que explica grande parte do diferencial de desempenho observado em relação à categoria de referência omitida. Assim sendo, mesmo com escolaridade parental menor que o ensino fundamental, as mulheres brancas trazem vantagens prévias com importantes impactos no desempenho alcançado ao fim da graduação, capazes, inclusive, de compensar as desvantagens estimadas pelos efeitos de acesso e contribuindo para a conformação da vantagem de desempenho observada.

Em suma, a investigação dos efeitos interativos de origem social e cor/raça condicional ao gênero feminino nas desigualdades de desempenho apontaram para a primazia do efeito de origem social nas discrepâncias tratadas. Em todas as posições interseccionais, conforme se amplia o contraste de nível de escolaridade parental, amplia-se também a distância média de desempenho entre as categorias. As mulheres brancas tendem a obter notas maiores e esse cenário não se atenua para quem tem vantagem de origem social; pelo contrário, as distâncias de desempenho são maiores. Entre os fatores observáveis de desigualdade, são as covariáveis de pré-acesso as que explicam a maior parte das desigualdades de desempenho, apontando para os modos em como as vantagens de origem social são convertidas em vantagens de desempenho, especialmente entre as mulheres brancas.

No entanto, destaca-se que os fatores de acesso chegam a ter efeito quase que semelhante aos de pré-acesso para as mulheres PPI, realçando o papel das instituições de ensino e políticas de ações afirmativas na conformação das desigualdades de desempenho. Verificou-se que o efeito dos cursos tende a se manifestar de modo relativamente constante em ambos os universos raciais, o que aponta para o caráter estruturante dos cursos em relação às desigualdades femininas de desempenho.

5.5 A PERSISTÊNCIA DAS DESIGUALDADES DE DESEMPENHO AO NÍVEL DE CONCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo começou apresentando como a discussão das desigualdades de desempenho entre divisões sociais no ensino superior brasileiro é marcada por investigações atentas em analisar a relação entre ações afirmativas e proficiência na realização dessa etapa de ensino. A implementação de políticas de inclusão no acesso ao ensino superior foi, e ainda é acompanhada de debates sobre seus impactos na qualidade da educação. Grupos contrários às ações afirmativas associam o menor ponto de corte obtido pelos estudantes cotistas a uma adaptação que as instituições de ensino teriam que realizar a fim de receber esse conjunto estudantil e evitar sua defasagem ou retenção pelos níveis ao longo da graduação. Por essa perspectiva, pressupõe que ingressantes por ações afirmativas não seriam capazes de acompanhar os estudantes de ampla concorrência na construção de habilidades para a realização do ensino superior; como se o menor ponto de corte associado às cotas fosse uma âncora carregada por todos os estudantes ao longo do processo formativo.

No entanto, diferentes investigações apontaram não haver discrepâncias sistemáticas de desempenho na realização do ensino superior entre graduandos contemplados por ações afirmativas e aqueles com ingresso pela ampla concorrência. O grupo de estudantes cotistas é mais heterogêneo do que se supõem as argumentações contrárias às cotas, e isso ocorre devido tanto à ampliação das ações afirmativas nas instituições de ensino superior, quanto ao marcante processo de expansão do próprio sistema de ensino superior. A heterogeneidade do grupo contemplado por algum critério de ações afirmativas faz com que não seja possível diferenciá-los dos demais com base no desempenho obtido no decorrer da graduação. Em complemento, vale destacar que o grupo não contemplado por ações afirmativas também se diversificou no processo de expansão recente do sistema, fator muitas vezes não levado em consideração ao discutir os diferenciais de desempenho entre os grupos estudantis.

Conforme investigado neste capítulo, por meio da técnica de decomposição de Gelbach, as desigualdades de desempenho na realização do ensino superior extrapolam a condição ou não de ter ingressado no sistema por ações afirmativas. Estão marcadamente associadas à origem social dos graduandos, variável essa que exerce efeitos na conformação dos resultados educacionais mesmo na etapa de conclusão da graduação. A medida de assimetria no desempenho, por exemplo, discutida em alguns momentos do capítulo, evidencia o impacto das clivagens de origem social: à medida que o nível de escolaridade parental se eleva, observa-se um deslocamento na assimetria das distribuições, indicando uma maior concentração de notas

em níveis superiores de desempenho. Esse movimento ocorre em todas as categorias de status (gênero e cor/raça).

Por meio da técnica de decomposição de Gelbach procurou-se estimar, além do efeito da origem social nas diferenças médias de desempenho, o quanto das discrepâncias tratadas se deve a fatores observáveis de desigualdade entre os estudantes, assim como a contribuição exata de cada conjunto de covariáveis – cursos, pré-acesso, acesso e status – na mediação das desigualdades de desempenho. A “parte não observável” das desigualdades, por sua vez, realça o quanto das discrepâncias se deve ao próprio efeito direto de origem social e/ou a fatores mais amplos não captados pelo modelo completo da decomposição.

No decorrer da pesquisa foi constatada a manifestação de um viés de gênero associado aos cursos na mediação das desigualdades de desempenho investigadas. Verificou-se que, para os homens, de ambos os universos raciais e em todos os níveis de origem social, os cursos apresentavam valores negativos na conformação das diferenças médias de desempenho, enquanto para as mulheres, em todas as posições de origem social e raça, os valores eram persistentemente positivos. Tal padrão não se manifestou para os demais conjuntos de covariáveis mobilizados no modelo completo, sugerindo, assim, que, no modelo de regressão adotado, os cursos estavam atuando de modo a desfavorecer o desempenho masculino, ao passo que favoreciam o desempenho feminino.

A relação entre as áreas de conhecimento e desigualdades de desempenho pode ser encontrada em investigações realizadas por Sigal Alon. De acordo com a autora (Alon, [2015](#)), variações existentes nas normas de avaliação, estruturas curriculares e climas sociais e acadêmicos impactam nos níveis de proficiência ao longo da graduação. Em investigação desenvolvida junto com Gelbgiser (Alon; Gelbgiser, [2009](#)) foi constatado que as vantagens femininas no desempenho e nas taxas de conclusão do ensino superior têm relação com o padrão de segregação sexual entre as áreas de estudo. Como homens e mulheres tendem a escolher cursos diferentes, estão sujeitos a ambientes acadêmicos e sociais distintos, os quais podem moldar de modo diferenciado as experiências universitárias e conquistas acadêmicas.

Alon e Gelbgiser ([2009](#)) interpretam que a maior distribuição masculina em áreas da engenharia, computação, ciências físicas e matemáticas, as quais tendem a ter notas frequentemente mais baixas devido às suas políticas e normas de avaliação, tem efeitos nas probabilidades de os homens apresentarem notas mais baixas e taxas menores de graduação em comparação às mulheres. O conjunto feminino, por sua vez, tem maior probabilidade de frequentar cursos em que o clima social é mais favorável para a obtenção de notas mais altas e

isso gera efeitos no quadro de melhores taxas de conclusão da graduação associadas às mulheres.

Desse modo, a fim de contornar o viés de gênero associado aos cursos e estimar a contribuição exata deste fator nas diferenças médias de desempenho entre as divisões sociais concluindo a graduação, a estratégia analítica foi realizar as estimativas separadas por gênero. Levou-se em conta que a heterogeneidade de gênero nos cursos também impacta a conformação do resultado dos demais conjuntos de covariáveis adotados pelo modelo completo da decomposição. Metodologicamente, as estimativas separadas por gênero propõem evidenciar efeitos condicionais; isto é, demonstrar que a estrutura de covariância das variáveis do modelo de decomposição apresenta particularidades conforme a categoria de gênero analisada.

As evidências apresentadas neste capítulo contribuem como pistas para compreender os limites da educação superior como equalizador social. Em todas as categorias de status são os fatores de desigualdades prévias à graduação os principais responsáveis pela parte explicada das discrepâncias de desempenho. Para os homens, tais fatores respondem por, no mínimo, metade da parte explicada. Os fatores pré-acesso colocam em evidência o peso conjunto das variáveis de tipo de ensino médio cursado; tempo de transição para o ensino superior; origem regional; habilidades de conhecimento geral consolidadas; e composição familiar. É um modo de verificar os processos pelos quais as vantagens de origem social são convertidas em vantagens de desempenho. Esse conjunto de covariáveis importa para os resultados educacionais alcançados na conclusão da graduação. De modo geral, foi observado que conforme aumenta o contraste de escolaridade parental, aumenta a proporção dos fatores pré-acesso na conformação das desigualdades de desempenho.

As desigualdades raciais se tornaram evidentes à medida que em todos os ordenamentos de origem social os estudantes PPI detêm menores medidas de desempenho em comparação aos estudantes brancos, em ambas as categorias de gênero. Embora seja verificada a primazia de origem social, fazendo com que as médias se incrementem conforme aumenta a escolaridade parental, o efeito de origem não reverte as discrepâncias raciais. Inclusive, entre quem tem vantagem de origem social as distâncias raciais de desempenho são mais pronunciadas, pelo menos em termos absolutos, tanto no interior do universo masculino, quanto do feminino.

As desigualdades raciais de desempenho são formadas em momentos anteriores da trajetória educacional. A investigação desenvolvida por Carvalhaes et al. (2022) constata haver forte desigualdade de origem social e de raça no desempenho de egressos do ensino médio, etapa de conclusão da educação básica brasileira. Os autores notaram que à medida que o estrato de renda aumenta, as notas dos candidatos do Enem também crescem, mas os estudantes

autodeclarados PPI obtêm, em todos os estratos de renda, medidas de notas inferiores às dos estudantes brancos.

Neste capítulo foi possível perceber as nuances das desigualdades raciais de desempenho que se manifestam na conclusão da educação superior. Por meio da técnica de decomposição de Gelbach, notou-se que, embora os fatores pré-acesso respondam pela maior porção da parte explicada das discrepâncias de desempenho, os fatores associados aos cursos – mais destacadamente entre os homens – e ao tipo de acesso – conforme observado para as mulheres, também têm relevante contribuição na mediação das desigualdades tratadas, sobretudo para a primeira geração cursando o ensino superior. Os resultados permitem sublinhar aspectos relacionados ao sistema de ensino superior na produção das desigualdades de desempenho atingindo em maior medida estudantes com desvantagens de origem social e notadamente PPI.

Por fim, cabe pontuar que a parte não explicada das diferenças de desempenho diz respeito ao efeito direto da educação dos pais na proficiência acadêmica dos filhos ao nível de conclusão da graduação e/ou convida a considerar a atuação de efeitos mais amplos e não captados pelas variáveis de desigualdades mensuráveis mobilizadas. Esse capítulo chamou atenção para a provável manifestação de aspectos associados ao repertório cultural e ao ambiente familiar dos estudantes que se articulam não apenas para a conformação de melhores resultados, mas também na aspiração de alcançar maiores notas. De todo modo, é interessante perceber que em quase todas as circunstâncias analisadas, o modelo da decomposição de Gelbach conseguiu captar mais da metade da parte observável das discrepâncias de desempenho. Destacam-se, assim, os modos institucionais de conversão de vantagens de origem social em vantagens de desempenho entre as divisões sociais investigadas. Em suma, os dados demonstraram que a expansão e democratização do acesso não interrompem os processos de transmissão de vantagens, com as desigualdades de origem social e cor/raça se mantendo efetivas no interior do sistema de ensino superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário brasileiro, a expansão do acesso à educação básica obrigatória – composta pelas etapas da pré-escola, do ensino fundamental e do ensino médio (LDB [9394/96](#)) – teve como efeito a intensificação de disparidades qualitativas entre as redes públicas e privada, com esta última ostentando melhores resultados, à exceção do seletivo grupo da rede federal de ensino (Ribeiro, [2011](#)). No nível do ensino superior, contudo, ocorre uma inversão nessa assimetria: é a educação pública que se distingue positivamente, apresentando, no geral, maior prestígio social, processos seletivos mais rigorosos e melhores estimativas de retorno econômico aos seus egressos.

Como o acesso ao ensino superior envolve a seleção dos indivíduos conforme as competências construídas em etapas anteriores do percurso educacional, ou a capacidade de custear financeiramente a graduação em determinadas instituições privadas de ensino, a origem social se torna uma variável-chave, pois intervém tanto nos recursos materiais e simbólicos mobilizados no processo educativo anterior, quanto nos meios de compensar uma desvantagem de desempenho e assegurar outras estratégias para a realização do ensino superior (Senkevics, [2021b](#)).

De acordo com a teoria da desigualdade efetivamente mantida (*effectively maintained inequality – EMI*), mesmo quando um nível educacional apresenta diferenças quantitativas e apenas uma parcela da população tem a oportunidade de acessá-lo, os favorecidos socioeconomicamente mobilizam seus recursos para assegurar resultados quantitativos e qualitativos melhores aos seus filhos (Lucas; Irwin, [2018](#)). Como tratado na primeira parte desta investigação, o ensino superior brasileiro presenciou uma marcante e inédita expansão das vagas ofertadas nas últimas décadas; entretanto, de forma paralela, também se observou um processo de diversificação interna do sistema, com determinadas posições ostentando maior nível de prestígio social e estimativas de retorno. A problemática se manifesta na medida em que ocorre uma desigual distribuição dos indivíduos, conforme origem social, cor/raça e gênero, pelas hierarquias da educação superior, formando assim o fenômeno da desigualdade horizontal. Embora os indivíduos alcancem a etapa da graduação, há diferenças sistemáticas na forma de realizá-la, expressas tanto nas posições ocupadas quanto nas oportunidades vivenciadas ao longo do curso.

O presente trabalho teve como horizonte analisar os contornos das desigualdades de gênero, cor/raça e origem social que se manifestam no ensino superior brasileiro no contexto de expansão do sistema. A investigação debruçou-se especificamente sobre quatro dimensões

de segmentação, considerando para a análise o nível de conclusão desta etapa de ensino. Foram investigadas, desse modo, as seguintes dimensões: áreas melhor recompensadas economicamente; o campo da Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM); as posições que compõem a base da hierarquia do sistema de ensino superior – o agregado de áreas de menores retornos somados ao grau de tecnólogo e à modalidade a distância –; e, por fim, a dimensão de desempenho obtido ao final da graduação.

Os resultados encontrados permitem sublinhar a complexidade das desigualdades horizontais, pois cada dimensão de interesse investigativo apresentou determinadas particularidades. De todo modo, houve a constatação de regularidades ao tratar das desigualdades interativas de status (gênero e cor/raça) e do papel mediador do conjunto das variáveis associadas ao contexto de origem social e às trajetórias prévias à graduação. As evidências demonstraram que em todas as situações posicionais analisadas, as divisões de gênero e de cor/raça se combinam e interagem de modo a favorecer o homem branco e a desfavorecer a mulher negra. Essa constatação afirma a primeira hipótese (H1) levantada nesta pesquisa (H1: as divisões de gênero e raça se combinam e interagem nos resultados investigados, notadamente de modo a favorecer o homem branco e desfavorecer a mulher negra).

No tratamento das interações entre gênero e cor/raça nas dimensões selecionadas da hierarquia do ensino superior, estimaram-se as distâncias raciais no interior das categorias de gênero e as distâncias de gênero no interior das categorias raciais nos resultados de interesse. Enquanto essa abordagem possui a virtude de considerar as particularidades de gênero e raça na sua relação com os efeitos mediadores investigados, possui, por outro lado, a limitação de não realizar uma comparação direta entre, por exemplo, o homem branco e a mulher negra ou o homem negro e a mulher branca. Entretanto, como ponderado por Figueiredo Santos (2009, p. 42): “ao considerar os grupos que contrastam em ambas as dimensões, confundem-se os mecanismos e os resultados característicos de cada divisão social”. Dessa forma, a estratégia adotada justifica-se ao preservar a especificidade e a nitidez dos mecanismos operantes em cada uma das assimetrias tratadas.

No tocante à segunda hipótese (H2: variáveis associadas à condição de origem social e trajetória escolar prévia medeiam as desigualdades interativas de status, agindo de forma distinta na conformação das disparidades decorrentes das especificidades de gênero e cor/raça como desigualdades categóricas), notou-se que o controle simultâneo de variáveis de *background* socioeconômico, capital cultural familiar, fatores demográficos, desigualdades socioespaciais e trajetória escolar prévia, em nenhuma situação, foi capaz de anular ou reverter

a assimetria constatada entre o homem branco e a mulher negra. No entanto, os resultados atenuaram as disparidades inicialmente estimadas e permitiram verificar particularidades relacionadas aos divisores de gênero e cor/raça.

Em relação às desigualdades raciais no interior das categorias de gênero, constatou-se que parte significativa das discrepâncias é mediada por variáveis de desigualdades de origem e anteriores à graduação, o que se manifesta de modo mais notável entre os homens na realização de cursos de alto retorno. Desse modo, os resultados apontam para a manifestação de uma forte relação entre as desigualdades raciais e as desigualdades de recursos no acesso às posições mais estimadas na hierarquia do ensino superior. Por outro lado, notou-se que as desigualdades de gênero passam em menor medida pelos fatores mediadores investigados, demarcando o papel dos atributos culturalmente associados ao feminino e ao masculino nas aspirações profissionais. Em conjunto, as constatações apresentadas vão ao encontro da segunda hipótese (H2) levantada na pesquisa.

A investigação também procurou desvendar o efeito moderador da origem social nas desigualdades de status, isto é, em que medida a variável de origem social modera as discrepâncias de status, acentuando-as ou atenuando-as, pelos níveis de escolaridade dos pais com os quais interage. No tocante às desigualdades posicionais, esse movimento foi realizado na investigação dos efeitos interativos de origem social, região e gênero na realização do ensino superior nas áreas de CTEM. Notou-se uma atenuação das vantagens relativas de gênero para quem tem vantagem de origem social, em todas as grandes regiões do país. Os resultados obtidos somam-se ao acúmulo de evidências que apontam para uma articulação de gênero e origem social no acesso às carreiras de CTEM (Jacobs et al., [2017](#); Hanson, [2012](#); van de Werfhorst, [2017](#)).

O *background* familiar privilegiado permite que as mulheres visualizem uma variedade maior de profissões em função do capital social e cultural ostentado, paralelamente ao maior acesso a espaços que problematizam os estereótipos de gênero e questionam os papéis sociais atribuídos a elas. Contudo, narrativas do empoderamento feminino defendidas pela perspectiva do feminismo liberal propõem a “quebra do telhado de vidro” pela ascensão de mulheres “talentosas” ao topo, sem considerar na discussão os processos envolvidos na construção do tipo de talento ao qual se atribui maior valor social e, do mesmo modo, sem questionar a desvalorização da base, onde se concentra boa parte das mulheres em desvantagem de classe (Arruzza et al., [2019](#)). Desse modo, a preocupação de aumentar o quantitativo de mulheres fazendo carreira nas áreas científicas e tecnológicas não pode secundarizar a relevância de discutir a valorização das áreas já ocupadas pelo grupo feminino.

Os resultados acima destacados, sobre o efeito moderador da origem social nas desigualdades de gênero, confirmam, assim, a terceira hipótese (H3: as desigualdades de origem social moderam os efeitos das divisões de gênero, reduzindo as disparidades posicionais entre aqueles com vantagem de origem e ampliando-as entre os que possuem desvantagem de origem). Como agenda para pesquisas futuras, pode-se investigar de que modo a origem social modera as distâncias combinadas de gênero e cor/raça nas demais dimensões de hierarquias posicionais do ensino superior, analisando a variação da sua amplitude conforme o processo investigado.

Outro ponto de interesse desta investigação deteve-se nas desigualdades de desempenho no nível de conclusão do ensino superior. Como destacado pela literatura, as dimensões da estratificação horizontal no ensino superior envolvem conjuntos distintos de variáveis, as quais podem estar relacionadas tanto com os modos pelos quais os estudantes se distribuem pelo sistema, quanto com as experiências e oportunidades vivenciadas pelos graduandos. A dimensão de desempenho capta aspectos qualitativos da diferenciação dessas oportunidades.

Por meio da técnica de decomposição de Gelbach, foram constatados os limites do ensino superior como instituição capaz de equalizar as trajetórias escolares e familiares previamente estratificadas, embora fatores relacionados aos cursos e aos meios de acesso a essa etapa de ensino tenham relevante peso explicativo na conformação das desigualdades de desempenho. As configurações do sistema de ensino superior não anulam o efeito das desigualdades de origem social no desempenho dos graduandos, mas podem atuar na sua mitigação. De modo geral, os resultados encontrados confirmam a quarta hipótese levantada na pesquisa (H4: as desigualdades de origem social exercem tanto efeito mediado por trajetória quanto efeito direto e positivo sobre a proficiência acadêmica alcançada na conclusão da graduação).

Por fim, na interação entre origem social e cor/raça no desempenho, constatou-se que as distâncias raciais absolutas entre estudantes situados no mesmo nível de escolaridade parental são progressivamente maiores conforme se eleva o nível educacional dos pais. Esse padrão se manifesta no interior de ambas as categorias de gênero. Enquanto as desvantagens de origem tendem a aproximar as trajetórias por baixo, as vantagens no controle de recursos agem no sentido de ampliar as distâncias raciais. Os resultados demonstram que origem social e cor/raça não operam de forma somatória, mas multiplicativa. Para o universo racial branco, a conversão de recursos em maior desempenho é mais acentuada, ampliando a distância absoluta em relação aos estudantes negros. Confirma-se, assim, o que foi levantado na quinta e última hipótese (H5: as desigualdades de origem moderam os efeitos das divisões de raça, ampliando

as distâncias raciais de proficiência acadêmica no grupo com vantagem de origem e atenuando-as no grupo com desvantagem de origem.).

Uma das contribuições centrais desta tese reside na identificação de um viés de gênero intrínseco ao efeito dos cursos na conformação das discrepâncias de desempenho estimadas pelo Enade, quando considerando o conjunto do sistema de ensino superior. Como a distribuição de homens e mulheres pelas carreiras universitárias é marcadamente assimétrica, e as áreas de conhecimento possuem parâmetros avaliativos e padrões de pontuação distintos, a análise de dados agregados torna-se enviesada. A contribuição metodológica deste trabalho consiste, portanto, em defender e validar a estratégia analítica de investigar as desigualdades de desempenho estimadas pelo Enade de modo condicional ao gênero.

Essa investigação, ao ter como base os microdados do Enade 2017 - 2019, permitiu verificar a persistência de desigualdades de gênero, cor/raça e origem social no ensino superior em seu contexto de expansão, o qual ocorreu prioritariamente via modalidade presencial de ensino. Atua, portanto, como uma contribuição ao diagnóstico das desigualdades no limite do crescimento do ensino superior presencial. Em complemento, destaca-se que o ciclo avaliativo do Enade 2017 -2019 é a última avaliação institucional do sistema anterior à pandemia de Covid-19, o que permite que o trabalho também atue como um ponto comparativo aos efeitos da pandemia nos ciclos avaliativos posteriores.

Também é importante pontuar que a Lei de Cotas (Lei Federal [12.711](#)), sancionada em 2012, estabeleceu como prazo máximo para o seu cumprimento integral o período de 4 (quatro) anos. Portanto, a avaliação realizada pelo Enade no ciclo avaliativo de 2017 - 2019 capta em partes os efeitos da Lei de Cotas. Pesquisas com ciclos posteriores podem melhor dimensionar os impactos da Lei de Cotas nos resultados abordados, embora demandem cautela diante dos impactos conjunturais decorrentes da pandemia de Covid-19.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2024 indicam um marco histórico no ensino superior. Pela primeira vez, a proporção de matriculados na modalidade a distância (50,7%) superou o da modalidade presencial de ensino (49,3%). O predomínio de matriculados na modalidade a distância está no grau de bacharelado (44,2%), seguida do grau tecnológico (32,7%) e licenciatura (22,2%) (Brasil, [2026](#)). Portanto, como agenda futura de pesquisa, mostra-se necessário escrutinar a modalidade a distância de ensino a fim de entender as particularidades dessa dimensão da educação superior e os modos de estruturação das desigualdades.

Por fim, em relação à questão da interseccionalidade, nos dias atuais diferentes questões circundam o termo. Collins e Bilge ([2020](#)) destacam haver debates em torno de quais e quantas

categorias são cruciais para a caracterização e validação de uma investigação interseccional. Interrogam-se, por exemplo, sobre a necessidade da inclusão da categoria gênero ou, de modo semelhante, se a categoria raça seria imprescindível para um estudo ser entendido como interseccional. De acordo com Collins e Bilge (2020), essas questões parecem dar ênfase à necessidade de definir e limitar o que a interseccionalidade é, ao passo que as autoras defendem a perspectiva de se atentar ao que a interseccionalidade pode fazer, incluindo as formas heterogêneas que pode assumir.

O estudo das desigualdades horizontais no ensino superior desenvolvido neste trabalho se alinha à perspectiva de considerar que as desigualdades não apenas se somam na vida social, e que o processo analisado importa para os resultados obtidos. As desigualdades de gênero, cor/raça e origem social não são uniformes, mas podem ganhar contornos distintos a depender do contexto investigativo de interesse. Como defendido por Payne (2020), as divisões sociais não agem sempre em conjunto para gerar desvantagens, mas sim em várias configurações. Em vez de operarem em uníssono, podem combinar-se de diversas maneiras.

O método quantitativo de pesquisa é um meio de atravessar os entraves levantados em discussões sobre o termo interseccionalidade ao permitir identificar nuances envolvidas na conformação de desigualdades que se manifestam na interseção de divisões sociais. Nesse sentido, o rigor do método quantitativo confere precisão analítica ao debate sobre a interseccionalidade, oferecendo suporte empírico robusto para captar como diferentes eixos de desigualdades se articulam na estrutura social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOCK, A. C. **A gentle introduction to Stata**. Stata Press, Texas. 6th Edition, 2018.

AIKEN, L. S.; WEST, S. G.; PITTS, S. C. Multiple Linear Regression. *In*: WEINER, I. B. (ed.). **Handbook of Psychology**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2003. v. 2, cap. 19. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0219>.

ALON, S.; GELBGISER, D. The female advantage in college academic achievements and horizontal sex segregation. **Social Science Research**, v. 40, n. 1, p. 107-119, jan. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2010.06.007>. Acesso em: 11 jun. 2026

ALON, S. Field of study variation throughout the college pipeline and its effect on the earnings gap: Differences between ethnic and immigrant groups in Israel. **Social Science Research**, v. 53, p. 110-129, set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.03.007>.

ALVES DE BRITO, M. M. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 224-263, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3789>. Acesso em: 4 maio. 2023.

ARAÚJO, A. A. et al. Diferencial de desempenho dos estudantes cotistas no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: evidências sobre as instituições de ensino superior federais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250064, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100253. Acesso em: 4 fev. 2025.

ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019

ARTES, A. C. A.; CARVALHO, M. P. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 34, p. 41-74, jan./jun. 2010

AVRITZER, L. **O pêndulo da democracia: uma análise da crise da democracia no Brasil**. São Paulo: Todavia, 2019.

BARONE, C. Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades. **Sociology of Education**, v. 84, n. 2, p. 157-176, Apr. 2011.

BARROSO, C. L. M.; MELLO, G. N. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 15, p. 47-77, dez. 1975.

BECKER, K. L.; MENDONÇA, M. J. Avaliação de impacto do Prouni sobre a performance acadêmica dos estudantes. **Texto para Discussão**, Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, n. 2486, 2019

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. P. **O Vermelho e o Negro: Raça e Gênero na Universidade Brasileira - Uma Análise da Seletividade das Carreiras a Partir dos Censos Demográficos de 1960 a 2000**. Rio de Janeiro: Ipea, 2004.

BELTRAO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p.125-156, 2009.

BERNARDI, F. Compensatory advantage as a mechanism of educational inequality: a regression discontinuity based on month of birth, **Sociology of education**, v.2 , n. 87, p.74-88, 2014

BITTMANN, F. **Stata**, a really short introduction, De Gruyter, 2019.

BOUDON, R. **A desigualdade das oportunidades**: a mobilidade social nas sociedades industriais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 18 jun. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 241, p. 2, 16 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Cine Brasil 2018**: Classificação Internacional Normalizada da Educação adaptada para o Brasil. Brasília, DF: Inep, 2018

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Edital nº 43, de 4 de junho de 2019**. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2019. *Diário Oficial da União*: seção 3, Brasília, DF, n. 107, p. 80-87, 5 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota Técnica nº 12/2017/CGCQES/DAES**: Cálculo da nota final do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade. Brasília, DF: Inep, 27 maio 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2024** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2026. 105 p. ISBN 978-65-5801-130-9.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1,

Brasília, DF, ano 138, n. 134, p. 2, 13 jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 10, p. 7-9, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 23 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jul. 2012. Seção 1, p. 1

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 3 – 4, 14 abr. 2004.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2026.

BREEN, R., JONSSON, J. O. Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility. **Annual Review of Sociology**, v. 31, p. 223-243, 2005.

BUCHMANN, C.; DIPRETE, T. The Growing Female Advantage in College Completion: The Role of Family Background and Academic Achievement. **American Sociological Review**, v. 71, n. 4, p. 515-541, 2006.

BUKODI, E.; GOLDTHORPE, J. H.; ZHAO, Y. Primary and secondary effects of social origins on educational attainment: New findings for England. **The British Journal of Sociology**, v. 72, n. 3, p. 627-650, 2021. DOI: 10.1111/1468-4446.12845

CAREGNATO, C. E.; MIORANDO, B. S.; RAIZER, L.; PFITSCHER, R. Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro: estratificações entre os níveis médio e superior da educação. **Práxis Educativa**, Paraná, v. 14, n. 2, p. 469-486, 2019.

CARVALHAES, F.; MEDEIROS, M.; TAGLIARI, C. **Expansão e diversificação do ensino superior**: privatização, educação a distância e concentração de mercado no Brasil, 2002-2016. Versão preliminar. [S. l.]: SSRN, 21 jul. 2021. 31 p. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=3892300>.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo social**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019 Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-20702019000100195&lng=pt&nrm=iso Acesso 20/11/2021

CARVALHAES, F.; SENKEVICS, A.; RIBEIRO, C. A. C. A interseção entre renda, raça e desempenho acadêmico no acesso ao ensino superior brasileiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e08575, p. 1-32, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ea.v33.8575>.

CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 247-290, jan./jun. 2004.

CHARLES, M.; BRADLEY, K. Equal but separate? A cross-national study of sex segregation in higher education. **American Sociological Review**, v. 67, n. 4, p. 573-599, 2002.

CHARLES, M.; BRADLEY, K.. Indulging our gendered selves? Sex segregation by field of study in 44 countries. **American Journal of Sociology**, v. 114, n. 4, p. 924-976, 2009.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORNELL, S.; HARTMANN, D. Mapping the terrain: definitions. In: _____. **Ethnicity and race**: making identities in a changing world. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1998. cap. 2, p. 15-38.

CORREA, L. J. L.; ROCHA, M. S. P. M. L.. Avaliação escolar, gênero e raça. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 185–190, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v22.48>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2009>. Acesso em: 6 fev. 2024.

DONNELLY, E. A. Do Disproportionate Minority Contact (DMC) Mandate Reforms Change Decision-Making?. **Criminal Justice Policy Review**, v. 28, n. 6, p. 545-569, 2017

ERIKSON, R. How does education depend on social origin?. In: BECKER, Rolf (ed.). **Research Handbook on the Sociology of Education**. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2019. p. 34-49. Disponível em: <https://www.elgaronline.com/edcollchap/edcoll/9781788110419/9781788110419.00010.xml>. Acesso em: 1 jul. 2026

ERIKSON, R. Inequality of Educational Opportunity: The Role of Performance and Choice. **European Review**, [S. l.], v. 28, n. S1, p. S44-S55, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1062798720000897>.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 190 p. (Coleção Sociedade e Política). Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786599036477>.

FERREIRA, S.; MORAES, K. N. de; OLIVEIRA, J. F. de. PNE 2014-2024 e a redução das desigualdades regionais: entre a proposição e a realidade. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 1, p. 379-396, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-54933>. Acesso em: 18 jun. 2026.

FIGUEIREDO SANTOS, J. A. Efeitos de classe na desigualdade racial no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 1, p. 21-65, 2005.

_____. Classe social e desigualdade de gênero no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 353-402, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582008000200005. Acesso em: 15 dez. 2022.

_____. A interação estrutural entre a desigualdade de raça e de gênero no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 24, n. 70, p. 37-60, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092009000200003. Acesso em: 15 dez. 2022.

_____. Discrepâncias de gênero no valor econômico da Educação. **Teoria & Sociedade**, v. 17, p. 8-31, 2010.

_____. Origem de classe, gênero e transmissão das desigualdades no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 36, n. 107, 2021.

_____. Desigualdade racial na transmissão intergeracional da herança de classe social. **Sociologias**, v. 24, n. 59, p. 338-360, 2022.

_____. Interações entre origem de classe, raça e gênero no acesso ao topo social no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 109-134, maio/ago. 2023.

_____. Interações de classe social, raça e gênero na saúde no Brasil. **Sociologia & Antropologia**, v. 15, n. 1, p. 1-26, 2025.

GERBER, T. P.; CHEUNG, S. Y. Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, Explanations and Implications. **Annual Review of Sociology**, n. 34, p. 299-318, 2008

GOLDTHORPE, J. H. Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. **The British Journal of Sociology**, v. 61, p. 311-335, 2010

GUIMARÃES, A. S. A. Políticas públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa. **Afro-Ásia**, n. 18, p. 235-261, 1996

HADJAR, A.; BUCHMANN, C. Education systems and gender inequalities in educational attainment. In: HADJAR, A.; GROSS, C. (eds.). **Education systems and inequalities: international comparisons**. Bristol: Policy Press Scholarship, 2016. p. 159-184.

HANSON, S. L. Science for all? The intersection of gender, race and science. **The International Journal of Science in Society**, v. 3, n. 2, p. 113-126, 2012.

HERBAUT, E.; BARONE, C. Explaining gender segregation in higher education: longitudinal evidence on the French case. **British Journal of Sociology of Education**, v. 42, n. 1, p. 1-27, 2021.

HONORATO G.; ZUCCARELLI, C.; VIEIRA, A., Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras, **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 28 – 53, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21995> Acesso em: 10/05/23.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2019

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2020. .

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2022: divulgação dos resultados** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep/MEC, 10 out. 2023.

JACOBS, J. A.; AHMAD, S.; SAX, L. J. Planning a Career in Engineering: Parental Effects on Sons and Daughters. **Social Sciences.**, v. 6, n. 2, p. 54-78, 2017

KELLSTEDT, P.; WHITTEN, G. **Fundamentos da Pesquisa em Ciência Política**. São Paulo: Blucher, 2015.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009.

LÉPINE, A. Financial Aid and Student Performance in College: Evidence from Brazil. **Brazilian Review of Econometrics**, v. 38, n. 2, p. 221-252, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12660/bre.v38n22018.75505>.

LONG, S. J.; MUSTILLO, S. A. Using Predictions and Marginal Effects to Compare Groups in Regression Models for Binary Outcomes. **Sociological Methods & Research**, v. 50, n. 3, p. 1284 – 1320, 2018

LOPES, F. L.; VENDRAMINI, C. M. M. Propriedades psicométricas das provas de pedagogia do ENADE via TRI. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 27-47, mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772015000100004>.

LUCAS, S. An Archaeology of Effectively Maintained Inequality Theory. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 1, p. 8-29, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0002764216682989>

LUCAS, S.; BYRNE, D. Effectively maintained inequality in education: an introduction. **American Behavioral Scientist**, v. 61, n. 1, p. 3 – 7, 2017.

LUCAS, S.; IRWIN, V. Race, class, and theories of inequality in the Sociology of Education. In: SCHNEIDER, B. **Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century**, Springer, 2018, p. 73 – 107.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação de perfil e de competências dos estudantes da educação superior no Brasil: a matriz de referência nas provas do Enade. **Revista de Psicologia, Educação e Cultura**, v. 10, n. 1, p. 9-26, 2016. .

MARTELETO L.; MARSCHNER, M.; CARVALHAES, F. Educational stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 46, p. 99 – 111, 2016

MARTINS, C. B. A formação de um sistema de ensino superior de massa. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 48, p. 197 – 203, 2002

MCCOWAN, T.; BERTOLIN, J. **Inequalities in Higher Education Access and Completion in Brazil**. Geneva: UNRISD 2020. (UNRISD Working Paper, n. 03).

MCDANIEL, A.; PHILLIPS, E. Gender and education. In: RISMAN, B. J. *et al.* (eds.). **Handbook of the Sociology of Gender**. Cham: Springer, 2018. p. 245-256. (Handbooks of Sociology and Social Research).

MEDEIROS, M., GALVÃO, J. C. G. Educação e rendimento dos ricos no Brasil, **Dados**, v.59, n. 2, p. 357-383, 2016

MEHMETOGLU, M. ; JAKOBSEN, T. G. **Applied Statistics Using Stata: a guide for the social sciences**. Sage, Los Angeles, 2017.

MELLO, U. M.; SENKEVICS, A. S. Os cursos de graduação das universidades federais antes e depois da Lei de Cotas. In: BARBOSA, M. L. O. (Org.) **A expansão desigual do ensino**

superior no Brasil. Curitiba: Appris, p. 83-108, 2020.

MENDES, T. et al. Azul ou rosa? A segregação de gênero no ensino superior brasileiro, 2002-2016. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07830, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147830>. Acesso em: 17 jun. 2026.

MESQUITA, F.; FURTADO, A. T. Desigualdades socioespaciais no ensino superior brasileiro: a diferença entre as áreas de conhecimento. **Cadernos do Desenvolvimento**, v. 18, n. 36, p. 171–213, 2024.

MIROWSKY, J. Analysing Associations Between Mental Health and Social Circumstances, **Handbook of the Sociology of Mental Health**, Second Edition, Handbooks of Sociology and Social Research, p. 143 - 165. 2013

MONT'ALVÃO, A. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. **Teoria e Cultura**, v. 11 n. 1, p.13-20, 2016. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582011000200006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso 15/12/2022

MORGAN, S. L. Expectations and aspirations. *In*: **Blackwell Encyclopedia of Sociology**. [S. l.: s. n.], 2006. p. 1528-1531.

NEVES, C. E. B.; SAMPAIO, H.; HERINGER, R. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, p. 19 – 41, 2018.

NOGUEIRA, S. O. **ENADE: Análise de Itens de Formação Geral e de Estatística pela TRI**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2008

OECD (2025), Education at a Glance 2025: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>.

OLINTO, G. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011. Disponível em: [suspicious link removed]. Acesso em: 13 abr. 2023.

OLIVEIRA, A. L. M; POCHMANN M.; ROSSI, P. Inclusão interrompida? Educação superior no Brasil do século 21. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 417 – 437, 2022.

PAYNE, G. Defining and explaining ‘social divisions’, *In*: PAYNE G.; HARRISON E., **Social divisions: inequality and diversity in Britain**. 4ªed. Policy Pres, 2020, p. 1 – 22.

PELEGRINI, T. et al.; Are there performance differentials between quota and non-quota Brazilian students?. **Journal of Economics, Race, and Policy**. 2021.

PINHEIRO, D. C.; PEREIRA, R. D.; XAVIER, W. S. Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260020, 2021. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782021000100216.

Acesso em: 4 fev. 2025.

PIRES, A.; RIBEIRO, M. O. Produções bibliográficas sobre o Programa Universidade para Todos (ProUni) entre 2005 – 2018: desenho do programa, perfil dos ingressantes, permanência e egressos. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, SP. v. 20, 2020.

PLATT, L. **Understanding Inequalities**: stratification and difference. 2. ed. Cambridge: Polity Press, 2019.

POSSELT, J. R.; GRODSKY, E. Graduate Education and Social Stratification. **Annual Review of Sociology**, v. 43, p. 353-378, 2017.

PRATES, A. A. P.; SILVA, M. F. Os efeitos diferenciais do tipo de instituição de ensino superior sobre o prestígio dos seus egressos no mercado de trabalho. *In*: BARBOSA, M. L. O. **Ensino superior: expansão e democratização**. 1 ed. Rio de Janeiro. 7 Letras. 2014. p. 129 – 153.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R.. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). *in*: **Trajatória das Desigualdades**, como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. Ed. Unesp. 2015

RIBEIRO, C. A. C.; CARVALHAES, F. Estratificação e mobilidade social no Brasil: uma revisão da literatura na sociologia de 2000 a 2018. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], n. 92, p. 1–46, 2020. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/504>. Acesso em: 18 maio. 2023.

RICOLDI, A.; ARTES, A. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **Ex aequo**, Lisboa, n. 33, p. 149-161, 2016 .Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0874-55602016000100011. Acesso em: 15/04/2022.

RIDGEWAY, C. L. **Framed by gender**: how gender inequality persists in the modern world. Oxford: Oxford University Press, 2011.

_____. Why Status Matters for Inequality. **American Sociological Review**, v. 79, n. 1, p. 1-16, 2014.

_____. Introduction. *In*: _____. **Status**: why is it everywhere? why does it matter?. New York: Russell Sage Foundation, 2019. p. 1-18.

RODRIGUES, L. Estratificação horizontal do ensino superior brasileiro e as profissões imperiais: os concluintes de Medicina, Engenharia e Direito entre 2009 e 2017, **Dados**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 1, p. 1-46, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/7syGQmndqZ988PTtTZ3bHCb/> Acesso em 10/05/23.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2º sem. **2001a**

ROSEMBERG, F. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 151-197, nov. **2001b**.

SALATA, A. Ensino superior no Brasil das últimas décadas, redução nas desigualdades de acesso?, **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219 – 253, 2018.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro: 1808 – 1990, **Núcleo de Pesquisa em Ensino Superior: NUPES**, São Paulo, p. 1 – 30, 1991.

SANTOS, A. V.; CHAVES, V. L. J.; PAIXÃO, D. L. L. O jogo político do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (2010–2016). **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1 – 22, 2021.

SANTOS, C. T.; LIMA, R. G.; CARVALHAES, F. O perfil institucional de ensino superior brasileiro após décadas de expansão. In: BARBOSA, M. L. O. (Org.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. p. 27–55.

SCHER, V. T.; MOREIRA JUNIOR, F. J.; ANGELA, A. C. Uma aplicação da Teoria da Resposta ao Item na avaliação do ENADE do curso de Administração. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 42, ed. comemorativa: Estatística, e34, p. 1-23, 2020[cite: 4]. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2179460X40196>

SCHWARTZMAN, S. Demanda e políticas públicas para o ensino superior nos BRICS. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 267 – 289, 215.

SCHWARTZMAN, S. Políticas de expansão da educação superior, In: MENDES, M. **Para não esquecer**: políticas públicas que empobrecem o Brasil. 1ed. S.l. Editora Autografia, p. 516 – 543, 2022.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLLANDA H. B., **Pensamento Feminista**: conceitos fundamentais, Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 49 – 90, 2019 (texto originalmente publicado em 1986).

SENKEVICS, A. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**, Brasília: Inep, v. 3, n. 4, p. 199 – 246, 2021a.

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

SENKEVICS, A. S.; CARVALHAES, F.; BARBOSA, R. J.; RIBEIRO, C. A. C. Desvantagens duplas: estrutura institucional e vantagens compensatórias no ensino superior brasileiro. **SciELO Preprints**, p. 1-35, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6107>

SENKEVICS, A. S.; CARVALHO, M. P. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 944-968, out./dez. 2015.

SENKEVICS, A. S. ; MELLO, U. M.. Balanço dos dez anos da política federal de cotas na educação superior (Lei nº 12.711/2012). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais (Inep)**, v. 6 , p. 209 – 232, 2022,

SHAW, M. et al., **The Handbook of Inequality and Socioeconomic Position**: concepts and measures. Bristol, The Policy Press. 2006.

TILLY, C. O acesso desigual ao conhecimento científico. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 47-63, 2009. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12514/14291> Acesso 15/12/2022

THÉBAUD, S.; CHARLES, M. Segregation, stereotypes, and STEM. **Social Sciences**, v. 7, n. 7, p. 1-18, 2018.

THERBORN, G. Os campos de extermínio da desigualdade. Tradução de Fernando Rugitsky. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 145-156, jul. 2010

TOMÁS, M. C.; SILVEIRA, L. S. Expansão do ensino superior no Brasil: diversificação institucional e do corpo discente. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 9, n. 23, p. 149 – 177, 2021.

TORCHE, F. Intergenerational Mobility and Equality of Opportunity. **European Journal of Sociology**, vol. 53, n. 3, p. 345-371. 2015.

VALENTE, R.R.; BERRY, B. Performance of Students Admitted through Affirmative Action in Brazil. **Latin American Research Review**, n. 53, v. 1, p 18-34, 2017.

VALLE, A. P. et al. Desempenho acadêmico de alunos de Medicina beneficiados pelas ações afirmativas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 2, e047, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-52712024000200211. Acesso em: 4 fev. 2025.

VIEIRA, A. H. P. Desigualdades sociais na entrada no emprego formal entre graduados da educação superior. **Tempo Social**, v. 35, n. 1, p. 131 – 161, 2023.

VIEIRA, A. H. P.; ZUCCARELLI, C.; HONORATO, G. Desenvolvimento e desigualdades regionais: uma análise a partir da população com educação superior completa. **Desenvolvimento em Debate**, v. 10, n. 3, p. 98 – 119, 2022.

XIE, Y.; FANG, M.; SHAUMAN, K. STEM education. **Annual Review of Sociology**, v. 41, p. 331-357, 2015.

WERFHORST, H. G. van de. Gender segregation across fields of study in post-secondary education: trends and social differentials. **European Sociological Review**, v. 33, n. 3, p. 449-464, 2017.

WRIGHT, Erik Olin. **Como ser anticapitalista no século XXI**. Tradução de Leonardo Cordeiro. São Paulo: Boitempo, 2019.

WRIGHT, E. O. Comprender la clase. **New Left Review**, n. 60, p. 98-112, ene./feb. 2010.

YIENGPRUGSAWAN, V. et al. Measuring and decomposing inequity in self-reported morbidity and self-assessed health in Thailand. **International Journal for Equity in Health**, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2007.

APÊNDICE A

Capítulo Desigualdades Interativas de Status em Dimensões Seleccionadas do Ensino Superior Brasileiro- Dados descritivos

Tabela A1 – Distribuição dos participantes do exame do Enade 2017 – 2019 conforme a situação estudantil, concluintes e não concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Situação estudantil	N	%
Concluinte do ensino superior	1.187.975	88,01
Não concluinte	161.893	11,99
Total	1.349.868	100

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela A2 – Distribuição de gênero e cor/raça, separadamente, entre os concluintes do ensino superior brasileiro. Brasil, Enade 2017 – 2019

Gênero	N	%
Feminino	692.938	58,3
Masculino	495.037	41,7
Total	1.187.975	100,0
Cor/raça	N	%
Branca	553.445	52,1
Preta	98.208	9,2
Parda	359.395	33,8
Indígena	3.786	0,4
Amarela	25.294	2,4
Não declararam	22.357	2,1
Total	1.062.485	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela A3 – Distribuição combinada de gênero e cor/raça (agregando pretos e pardos) entre os concluintes do ensino superior brasileiro. Brasil, Enade 2017 – 2019

Gênero & Cor/raça (pretos e pardos)	N	%
Mulher branca	323.654	32
Homem branco	229.791	22,7
Mulher negra	276.952	27,4
Homem negro	180.651	17,9
Total	1.011.048	100

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela A4 – Distribuição dos concluintes do ensino superior brasileiro por renda familiar e maior escolaridade parental. Brasil, Enade 2017 – 2019

Renda familiar	N	%
Até 1,5 S.M.	226.621	21,3
+ 1,5 a 3 S.M.	305.659	28,8
+ 3 a 4,5 S.M.	218.642	20,6
+ 4,5 a 6 S.M.	113.184	10,6
+ 6 a 10 S.M.	113.531	10,7
+ 10 a 30 S.M.	70.413	6,6
+ 30 S.M.	14.434	1,4
Total	1.062.484	100
Maior escolaridade parental	N	%
Nenhuma	34.755	3,3
Fundamental incompleto	184.667	17,4
Fundamental completo	135.929	12,8
Ensino médio	369.513	34,8
Ensino superior	213.565	20
Pós-graduação	124.061	11,7
Total	1.062.490	100

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela A5 – Distribuição das categorias combinadas de gênero & cor/raça pelos níveis da variável combinada de origem social (renda familiar & maior escolaridade parental), concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Renda familiar & maior escolaridade parental	% Mulher Branca	% Homem Branco	% Mulher Negra	% Homem Negro	% Total
3 S.M., Fundamental ou -	20,3	13,2	32,3	22,7	22,4
3 S.M., Médio	16,2	13,2	24,3	20,9	18,6
3 S.M., Superior ou +	8,8	8,1	10,1	9,3	9,1
+3 a 6 S.M., Fundamental ou -	9,3	8,5	8,1	9,8	8,9
+3 a 6 S.M., Médio	12,2	13,3	9,5	12,7	11,8
+3 a 6 S.M., Superior ou +	12,0	13,5	7,4	9,5	10,6
+6 S.M., Fundamental ou -	2,3	3,2	1,4	2,7	2,3
+6 S.M., Médio	4,6	6,7	2,3	4,4	4,4
+6 S.M., Superior ou +	14,3	20,4	4,6	8,0	11,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela A6 – Distribuição dos grupos combinados de gênero e cor/raça por cursos com grau acadêmico de tecnólogo, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Grau acadêmico	% Homem branco	% Mulher branca	% Homem negro	% Mulher negra	% Total
Tecnólogo	12,1	9,1	11,9	8,4	10,1
Outros	87,9	90,9	88,1	91,6	89,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela A7 – Distribuição dos grupos combinados de gênero e cor/raça por cursos na modalidade a distância de ensino, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Modalidade de ensino	% Homem branco	% Mulher branca	% Homem negro	% Mulher negra	% Total
EaD	11,0	15,3	12,2	16,0	14,0
Presencial	89,0	84,7	87,8	84,0	86,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

APÊNDICE B

Procedimento de classificação das áreas universitárias (CO_GRUPO) conforme os níveis médios de retornos estimados à carreira de acordo com o Censo Populacional de 2010 (estimativas da renda média, valores em reais e em logaritmo). Foi realizada uma atualização diferenciada da classificação trabalhada por Carvalhaes e Ribeiro (2019)⁹.

Quadro B1 – Enquadramento das áreas universitárias conforme seus retornos médios estimados pelo Censo 2010. Brasil, Enade 2017 – 2019.

Classificação dos cursos de acordo com as estimativas ordenadas de renda em reais e renda em log			
Field detail Censo 2010	Renda R\$	Log_renda	Área de conhecimento do curso Enade (CO_GRUPO)
Alto (topo)			
Medicine	7.497	8.58	12 = Medicina
Eng: chemical and process	5.910	8.28	6008 = Engenharia Química 6002 = Engenharia de Alimentos 6208 = Engenharia de Produção
Civil engineering	5.690	8.21	5710 = Engenharia Civil
Eng: mech and metals	5.673	8.19	5814 = Engenharia de Controle e Automação 5902 = Engenharia Mecânica
Engineering, others	5.450	8.17	6306 = Engenharia 6307 = Engenharia Ambiental 6405 = Engenharia Florestal
Eng: eletr energy	5.366	8.18	5806 = Engenharia Elétrica 4003 = Engenharia Da Computação
Law	4.900	8.04	

⁹ Por meio da coorientação do professor Flávio Carvalhaes, durante a pesquisa iniciada ainda no mestrado, foram compartilhadas as estimativas de classificação dos cursos de Enade 2007 – 2009 conforme o retorno à graduação elaboradas com base nos dados do Censo Populacional de 2010. A atualização diferenciada realizada nesta tese considera as alterações necessárias devido ao fato de trabalhar com outro ciclo do Enade (2017 -2019). Para fins de consulta da classificação originária, ver: 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.

Classificação dos cursos de acordo com as estimativas ordenadas de renda em reais e renda em log			
Field detail Censo 2010	Renda R\$	Log_renda	Área de conhecimento do curso Enade (CO GRUPO)
			2 = Direito
Economics	4.847	8.01	13 = Ciências Econômicas
Dentistry	4.510	8.14	6 = Odontologia
Architecture & urbanism	4.380	8.05	21 = Arquitetura e Urbanismo
Médio Alto			
Physics	4.188	7.97	1401 = Física (Bacharelado)
Social sciences	4.116	7.89	5401 = Ciências Sociais (Bacharelado) 81 = Relações Internacionais 3001 = Geografia (Bacharelado)
Agriculture and related	4.027	7.85	17 = Agronomia 51 = Zootecnia
Marketing & publicity	3.934	7.85	804 = Publicidade e Propaganda
Veterinary	3.888	7.9	5 = Medicina Veterinária
Journalism	3.684	7.84	803 = Jornalismo
Computer science	3.657	7.87	4004 = Ciência Da Computação (Bacharelado) 4006 = Sistemas De Informação
Business	3.633	7.77	1 = Administração 100 = Administração Pública
Chemistry	3.615	7.82	1501 = Química (Bacharelado)
Pharmacy	3.470	7.84	19 = Farmácia
Psychology	3.448	7.79	18 = Psicologia
Médio Baixo			
Physical therapy	3.247	7.72	3501 = Educação Física

Classificação dos cursos de acordo com as estimativas ordenadas de renda em reais e renda em log			
Field detail Censo 2010	Renda R\$	Log_renda	Área de conhecimento do curso Enade (CO GRUPO)
			(Bacharelado) 36 = Fisioterapia 27 = Fonoaudiologia
Life sciences: biology, bio-chemistry, environment	3.153	7.64	1601 = Ciências Biológicas (Bacharelado)
Arts, music & design	3.116	7.63	26 = Design 83 = Tecnologia em Design de Moda 103 = Tecnologia em Design de Interiores 104 = Tecnologia em Design Gráfico
Accounting & finance	3.079	7.65	22 = Ciências Contábeis
Technologies of diagnostics	3.090	7.62	69 = Tecnologia em Radiologia
Nursing	3.023	7.69	23 = Enfermagem
Personal services: hotel, tourism, etc	3.008	7.56	29 = Turismo 95 = Tecnologia em Estética e Cosmética 6410 = Tecnologia em Segurança no Trabalho 88 = Tecnologia em Gastronomia
Environment protection	2.882	7.62	92 = Tecnologia em Gestão Ambiental
Office work	2.756	7.55	67 = Secretariado Executivo 87 = Tecnologia em Gestão Financeira 102 = Tecnologia em Comércio Exterior 106 = Tecnologia em Gestão Pública 105 = Tecnologia em Gestão da Qualidade 76 = Tecnologia em Gestão da Produção Industrial 86 = Tecnologia em Gestão de

Classificação dos cursos de acordo com as estimativas ordenadas de renda em reais e renda em log			
Field detail Censo 2010	Renda R\$	Log_renda	Área de conhecimento do curso Enade (CO GRUPO)
			Recursos Humanos 91 = Tecnologia em Gestão Hospitalar 94 = Tecnologia em Logística 84 = Tecnologia em Marketing 93 = Tecnologia em Gestão Comercial 85 = Tecnologia em Processos Gerenciais 79 = Tecnologia em Redes de Computadores 90 = Tecnologia em Agronegócios 6409 = Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação 72 = Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Social services	2.754	7.60	38 = Serviço Social
Health, general	2.708	7.54	55 = Biomedicina 28 = Nutrição
Math & statistics	2.696	7.56	701 = Matemática (Bacharelado)
Baixo			
Humanities, religion & language	2.348	7.43	101 = Teologia 2401 = História (Bacharelado) 3201 = Filosofia (Bacharelado) 903 = Letras-Português (Bacharelado)
Education	2.172	7.34	2001 = Pedagogia (Licenciatura) 702 = Matemática (Licenciatura) 1402 = Física (Licenciatura) 1502 = Química (Licenciatura) 4005 = Ciência Da Computação (Licenciatura) 1602 = Ciências Biológicas (Licenciatura) 2402 = História (Licenciatura) 3002 = Geografia (Licenciatura) 3202 = Filosofia (Licenciatura) 5402 = Ciências Sociais

Classificação dos cursos de acordo com as estimativas ordenadas de renda em reais e renda em log			
Field detail Censo 2010	Renda R\$	Log_renda	Área de conhecimento do curso Enade (CO GRUPO)
			(Licenciatura) 2501 = Artes Visuais (Licenciatura) 4301 = Música (Licenciatura) 3502 = Educação Física (Licenciatura) 904 = Letras-Português (Licenciatura) 905 = Letras-Português e Inglês (Licenciatura) 906 = Letras-Português e Espanhol (Licenciatura) 6407 = Letras - Inglês (Licenciatura)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019) e do Censo (IBGE, 2010).

APÊNDICE C

Exemplificação das sintaxes e saídas no Stata. Efeitos interativos, tratados no capítulo 3

Tabela 3 - Efeitos interativos de gênero e cor/raça nas probabilidades preditas de conclusão do ensino superior em áreas de alto retorno. **Sem controle.** Brasil, Enade 2017 – 2019.

```
logit altoret i.cor2b##i.sexo c.idade if concl==1 & idpre==1
estimates store altoret
estimates restore altoret
margins cor2b##sexo
margins sexo, dydx(cor2b)
margins cor2b, dydx(sexo)
```

Logistic regression	Number of obs	=	958,926
	LR chi2(4)	=	37345.18
	Prob > chi2	=	0.0000
	Pseudo R2	=	0.0310
Log likelihood = -583823.71			
estimates store altoret			

```
. estimates restore altoret
(results altoret are active now)
```

```
. margins cor2b##sexo
```

Predictive margins	Number of obs	=	958,926
Model VCE : OIM			

```
Expression : Pr(altoret), predict()
```

	Margin	Delta-method Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
cor2b						
nbran	.2831958	.0006759	418.99	0.000	.2818711	.2845205
bran	.3537147	.0006497	544.45	0.000	.3524414	.3549881
sexo						
fem	.2610737	.0005759	453.33	0.000	.2599449	.2622024
masc	.4129941	.0007891	523.38	0.000	.4114475	.4145407
cor2b#sexo						
nbran#fem	.2171487	.0008033	270.33	0.000	.2155743	.2187231
nbran#masc	.3818037	.0011809	323.33	0.000	.3794892	.3841182
bran#fem	.2968266	.000817	363.30	0.000	.2952252	.2984279
bran#masc	.438575	.001063	412.59	0.000	.4364916	.4406584

```
. margins sexo, dydx(cor2b)
```

Average marginal effects	Number of obs	=	958,926
Model VCE : OIM			

```
Expression : Pr(altoret), predict()
```


Expression : Pr(altoret), predict()

	Margin	Delta-method Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
cor2b						
nbran	.3085122	.0007189	429.12	0.000	.307103	.3099213
bran	.3323117	.0006399	519.35	0.000	.3310576	.3335658
sexo						
fem	.2725198	.0005729	475.70	0.000	.271397	.2736426
masc	.3927639	.0007528	521.71	0.000	.3912884	.3942394
cor2b#sexo						
nbran#fem	.2504016	.0008854	282.80	0.000	.2486662	.252137
nbran#masc	.3911146	.001161	336.89	0.000	.3888392	.39339
bran#fem	.2891075	.0007966	362.95	0.000	.2875463	.2906687
bran#masc	.3940869	.0010268	383.79	0.000	.3920744	.3960994

. margins sexo, dydx(cor2b)

Average marginal effects

Number of obs = 958,926

Model VCE : OIM

Expression : Pr(altoret), predict()

dy/dx w.r.t. : 1.cor2b

	dy/dx	Delta-method Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
1.cor2b						
sexo						
fem	.0387059	.0012239	31.62	0.000	.0363071	.0411048
masc	.0029723	.0015815	1.88	0.060	-.0001275	.0060721

Note: dy/dx for factor levels is the discrete change from the base level.

. margins cor2b, dydx(sexo)

Average marginal effects

Number of obs = 958,926

Model VCE : OIM

Expression : Pr(altoret), predict()

dy/dx w.r.t. : 1.sexo

	dy/dx	Delta-method Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
1.sexo						
cor2b						
nbran	.140713	.001423	98.88	0.000	.137924	.1435021
bran	.1049794	.0012711	82.59	0.000	.1024881	.1074706

Note: dy/dx for factor levels is the discrete change from the base level.

APÊNDICE D

Capítulo Desigualdades de Desempenho no Contexto de Expansão do Ensino Superior Brasileiro – Dados descritivos

Resultados de interesse condicionais ao gênero – Homem:

Tabela D1 – Distribuição das categorias de origem social condicional ao gênero – **Homem**,
concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 - 2019

Origem social (maior escolaridade parental)	Freq.	%
Fundamental incompleto ou menos	73210	16,9
Fundamental completo	53067	12,3
Ensino Médio	152259	35,2
Ensino Superior	97256	22,5
Pós-graduação	56343	13,0
Total	432135	100

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D2 – Distribuição do desempenho no componente de Conhecimento Específico do Enade, por origem social condicional ao gênero – **Homem**, concluintes do ensino superior.
Brasil, Enade 2017 - 2019

Origem social (maior escolaridade parental)	Média	1ºQuartil (Q₁)	Mediana (Q₂)	3ºQuartil (Q₃)	P₉₅	Assimetria	Coef. Variação
Fundamental incompleto ou menos	39,1	27,4	38,2	49,8	66,4	0,262	39,9%
Fundamental completo	41,0	29,3	40,1	52,1	68,6	0,189	39,0%
Ensino Médio	41,9	29,8	41,2	53,5	69,7	0,161	38,8%
Ensino Superior	44,5	31,9	44,2	56,8	72,5	0,062	38,0%
Pós-graduação	46,5	33,9	46,8	59,2	74,3	-0,019	36,9%

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D3 – Distribuição do desempenho no componente de Conhecimento Específico do Enade, por área geral do conhecimento, condicional ao gênero – **Homem**, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 - 2019

Área geral	Média	Q ₁	Q ₂	Q ₃	P ₉₅	Assimetria	Coef. Variação
Educação	41,28	29,1	40,5	53	69,6	0,18	40,1%
Artes e humanidades	48,8	38,3	49,9	60,1	73,1	-0,31	32,1%
Ciências Sociais, comunicação e informação	45,6	33,2	46	57,8	72,3	-0,05	36,5%
Negócios, administração e direito	40,13	28,4	39,5	51	66,9	0,18	38,9%
Ciências naturais, matemática e estatística	44,37	31,3	44,5	56,9	72,5	0,06	38,7%
Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	39,86	28,6	38,9	50,2	66,3	0,24	38,3%
Engenharia, produção e construção	40,48	27,4	38,9	52	70,3	0,34	41,3%
Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	52,9	43,5	53,7	63,4	75,5	-0,31	27,8%
Saúde e bem-estar	50,47	38,9	51,4	62,7	75,3	-0,22	32,1%
Serviços	51,04	39,3	52,5	63,3	76,5	-0,28	32,3%

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D4 – Distribuição das categorias de origem social pelas grandes áreas do ensino superior condicionais ao gênero – **Homem**, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 - 2019

Área geral	Origem social (maior escolaridade parental)					
	%Fund menos	% Fund.	% Médio	% Superior	% Pós-grad.	% Total
Educação	17,4	12,7	9,4	6,7	6,1	10,13
Artes e humanidades	2,1	1,9	1,8	2,1	2,0	1,97
Ciências Sociais, comunicação e informação	3,9	3,9	4,0	4,8	5,3	4,33
Negócios, administração e direito	41,9	38,0	34,8	31,4	29,8	34,99
Ciências naturais, matemática e estatística	0,5	0,7	0,9	1,1	1,0	0,9
Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	5,2	8,0	9,1	8,9	7,9	8,09
Engenharia, produção e construção	16,6	20,8	24,6	27,7	29,6	24,12

Área geral	Origem social (maior escolaridade parental)					
	%Fund menos	% Fund.	% Médio	% Superior	% Pós- grad.	% Total
Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	3,2	3,7	3,7	4,4	4,2	3,83
Saúde e bem-estar	8,5	9,7	11,1	12,2	13,4	11,01
Serviços	0,7	0,6	0,6	0,8	0,7	0,66
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D5 – Distribuição das categorias de origem social por tipo de ensino médio cursado, condicional ao gênero – **Homem**, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 - 2019

Tipo de ensino médio	Origem social (maior escolaridade parental)					
	% Fund. menos	% Fund.	% Médio	% Superior	% Pós-grad.	% Total
Público	88,6	83,3	69,1	40,5	32,7	63,0
Privado	4,8	9,1	21,0	47,2	55,9	27,2
No exterior	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1
Majoritariamente público	4,6	4,8	5,5	5,3	4,4	5,1
Majoritariamente privado	1,9	2,7	4,3	6,4	6,0	4,4
Parcialmente no exterior	0,0	0,1	0,1	0,4	0,9	0,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D6 – Relação entre as categorias de origem social e ingresso ao ensino superior por meio de ações afirmativas, condicional ao gênero – **Homem**, concluintes do ensino superior.

Brasil, Enade 2017 - 2019

Ações afirmativas	Origem social (maior escolaridade parental)					
	% Fund. menos	% Fund.	% Médio	% Superior	% Pós-grad.	% Total
Não	73,4	70,9	74,3	83,7	87,3	77,5
Sim	26,6	29,1	25,7	16,3	12,7	22,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Categorias de interesse condicional ao gênero – Mulher:

Tabela D7 – Distribuição das categorias de origem social, condicional ao gênero – **Mulher**, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Origem social (maior escolaridade parental)	Freq.	%
Fundamental incompleto ou menos	146212	23,2
Fundamental completo	82862	13,2
Ensino Médio	217254	34,5
Ensino Superior	116309	18,5
Pós-graduação	67718	10,7
Total	630355	100

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D8 – Distribuição do desempenho no componente de Conhecimento Específico do Enade por origem social, condicional ao gênero - **Mulher**, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 - 2019

Origem social (maior escolaridade parental)	Média	1º Quartil (Q₁)	Mediana (Q₂)	3º Quartil (Q₃)	P₉₅	Assimetria	Coef. Variação
Fundamental incompleto ou menos	37,9	27,1	37	47,6	63,7	0,318	0,386
Fundamental completo	40,5	29,6	39,7	50,8	66,7	0,222	0,372
Ensino Médio	42,4	30,9	41,7	53,3	69	0,162	0,368
Ensino Superior	45,3	33,1	45	57,3	72,3	0,037	0,362
Pós-graduação	48,3	36,1	48,55	60,7	74,6	-0,091	0,343

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D9 – Distribuição do desempenho no componente de Conhecimento Específico do Enade, por área geral do conhecimento, condicional ao gênero - **Mulher**, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 - 2019

Área geral	Média	Q₁	Q₂	Q₃	P₉₅	Assimetria	Coef. Variação
Educação	40,1	28,8	39	50,4	67,2	0,280	38,3%
Artes e humanidades	48,2	38,25	49,1	58,6	71,2	-0,250	30,8%
Ciências Sociais, comunicação e informação	44,8	33,9	44,5	55,6	70,6	0,020	34,4%
Negócios, administração e direito	38,4	27,6	37,6	48,3	64,1	0,260	38,3%

Área geral	Média	Q ₁	Q ₂	Q ₃	P ₉₅	Assimetria	Coef. Variação
Ciências naturais, matemática e estatística	42,3	30,6	42,2	53,9	69,2	0,110	38,0%
Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	37,8	27	37	47,3	63,3	0,250	38,0%
Engenharia, produção e construção	44,0	30,8	43,1	56,6	72,9	0,180	38,9%
Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	51,1	41,7	51,7	61	72,9	-0,220	27,1%
Saúde e bem-estar	46,0	33,9	45,6	58,1	72,7	0,050	35,2%
Serviços	50,7	41,3	51,2	60,4	73	-0,190	27,8%

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D10 – Distribuição das categorias de origem social pelas grandes áreas do ensino superior, condicionais ao gênero – **Mulher**, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 - 2019

Área geral	Origem social (maior escolaridade parental)					
	% Fund. menos	% Fund.	% Médio	% Superior	% Pós-grad.	% Total
Educação	36,7	24,1	16,8	12,0	10,4	20,8
Artes e humanidades	1,2	1,2	1,7	2,3	2,4	1,7
Ciências Sociais, comunicação e informação	5,7	6,2	7,2	8,4	9,0	7,1
Negócios, administração e direito	31,3	34,9	33,6	31,0	28,3	32,2
Ciências naturais, matemática e estatística	0,4	0,7	1,1	1,4	1,3	1,0
Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	0,5	0,8	1,1	1,1	1,0	0,9
Engenharia, produção e construção	4,1	7,7	10,9	14,1	16,5	10,1
Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	1,3	2,2	2,8	3,7	3,7	2,7
Saúde e bem-estar	17,6	20,5	23,1	24,3	26,0	22,0
Serviços	1,4	1,7	1,7	1,7	1,4	1,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D11 – Distribuição das categorias de origem social pelo tipo de ensino médio cursado, condicional ao gênero – **Mulher**, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 - 2019

Tipo de ensino médio	Origem social (maior escolaridade parental)					
	% Fund. menos	% Fund.	% Médio	% Superior	% Pós-grad.	% Total
Público	90,7	85,3	72,0	45,6	35,5	69,3
Privado	4,4	8,6	20,0	44,5	55,0	23,2
No exterior	0,0	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1
Majoritariamente público	3,5	3,8	4,3	4,3	3,6	4,0
Majoritariamente privado	1,4	2,2	3,6	5,0	4,9	3,3
Parcialmente no exterior	0,0	0,1	0,1	0,4	0,9	0,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D12 – Relação entre as categorias de origem social e o ingresso ao ensino superior por meio de ações afirmativas, condicional ao gênero – **Mulher**, concluintes do ensino superior.

Brasil, Enade 2017 - 2019

Ações afirmativas	Origem social (maior escolaridade parental)					
	% Fund. menos	% Fund.	% Médio	% Superior	% Pós-grad.	% Total
Não	74,2	71,3	72,2	81,1	85,3	75,6
Sim	25,8	28,7	27,8	18,9	14,7	24,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Categorias de origem social combinadas com cor/raça condicional ao gênero – **Homem**:

Tabela D13 – Distribuição das categorias de origem social combinadas com cor/raça condicional ao gênero – **Homem**, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 - 2019

Divisões combinadas de origem social e cor/raça	Frequência	Percentual (%)	% Válido
Fundamental incompleto, PPI	37.799	7,64	8,98
Fundamental incompleto, Branco	33.890	6,85	8,05
Fundamental Completo, P.P.I.	26.428	5,34	6,28
Fundamental completo, Branco	25.486	5,15	6,05
Ensino médio, P.P.I.	69.264	13,99	16,45
Ensino médio, Branco	79.347	16,03	18,85
Ensino superior, P.P.I.	31.921	6,45	7,58
Ensino superior, Branco.	62.447	12,61	14,83
Pós-graduação, P.P.I.	16.957	3,43	4,03
Pós-graduação, Branco.	37.482	7,57	8,9
Total Válido	421.021	85,05	100

Divisões combinadas de origem social e cor/raça	Frequência	Percentual (%)	% Válido
Missing	74.016	14,95	-
Total Geral	495.037	100	-

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D14 – Distribuição do desempenho no componente de Conhecimento Específico do Enade por origem social combinada com cor/raça condicional a gênero – **Homem**, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Divisões combinadas de origem social e cor/raça	Média	Q_1	Q_2	Q_3	P_{95}	Assimetria	Coef. Variação
Fundamental incompleto, PPI	38,1	26,8	37	48,5	65	0,30	40,3%
Fundamental incompleto, Branco	40,3	28,4	39,3	51,1	67,8	0,22	39,3%
Fundamental Completo, P.P.I.	40,2	28,3	39,2	51,2	67,5	0,21	39,3%
Fundamental completo, Branco	41,7	29,8	41	53,1	69,5	0,17	38,6%
Ensino médio, P.P.I.	41,0	29,1	40,2	52,5	68,6	0,19	39,3%
Ensino médio, Branco	42,7	30,6	42,2	54,3	70,5	0,14	38,2%
Ensino superior, P.P.I.	42,6	30,1	42,2	54,7	70,8	0,14	39,1%
Ensino superior, Branco.	45,3	32,9	45,2	57,7	73,1	0,03	37,3%
Pós-graduação, P.P.I.	44,5	31,5	44,1	57	72,5	0,07	38,3%
Pós-graduação, Branco.	47,4	34,8	47,8	60,1	74,9	-0,05	36,0%

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D15 – Relação área geral de conhecimento, origem social, cor/raça, condicional a gênero – **Homens**, concluintes do ensino superior.

Brasil, Enade 2017 – 2019

Área geral	Categorias de origem social - maior escolaridade parental												
	%		%		%		%		%		%		
	Fundamental menos		Fundamental		Médio		Superior		Pós-graduação		Total		
	PPI	Branco	PPI	Branco	PPI	Branco	PPI	Branco	PPI	Branco	PPI	Branco	Total
Educação	22,1	11,8	15,4	9,7	11,4	7,4	9	5,2	8,5	4,8	13,5	7,3	10
Artes e humanidades	1,9	2,2	1,8	1,9	1,8	1,8	1,9	2,1	1,8	2	1,8	2	1,9
Ciências Sociais, comunicação e informação	3,2	4,7	4	3,8	3,9	4	4,3	5,1	4,3	5,7	3,9	4,6	4,3
Negócios, administração e direito	37,9	46,8	37,9	38,4	35	34,9	32,2	31,4	29,8	30	35	35,3	35,2
Ciências naturais, matemática e estatística	0,5	0,5	0,6	0,7	0,8	1	0,9	1,2	0,7	1,1	0,7	0,9	0,9
Computação e TIC	4,9	5,5	7	9	7,8	10	7,9	9,2	7,7	8	7,1	8,8	8
Engenharia, produção e construção	15,9	17,4	19	22,7	23	26,3	25	29,1	27,2	30,8	21,7	26,1	24,2
Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	2,9	3,5	2,8	4,7	3	4,2	4	4,6	4,2	4,3	3,3	4,3	3,8
Saúde e bem-estar	10,1	6,7	11	8,6	12,6	9,8	13,9	11,5	15,3	12,8	12,3	10,1	11,1
Serviços	0,6	0,8	0,6	0,5	0,6	0,6	0,8	0,7	0,6	0,7	0,7	0,7	0,7
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D16 – Distribuição da categoria de referência (Fundamental menos, PPI, Homem) pelo tipo de ensino médio cursado, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Tipo de ensino médio	Freq.	Percent
Público	33,887	89.65
Privado	1,516	4.01
No exterior	27	0.07
Majoritariamente público	1,701	4.50
Majoritariamente privado	658	1.74
Parcialmente no exterior	9	0.02
Total	37,798	100.00

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D17 – Distribuição da categoria de referência (Fundamental menos, PPI, Homem) por ingresso via ações afirmativas, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Ações afirmativas	Freq.	Percent
Não	25,17	66.58
Sim	12,63	33.42
Total	37,8	100.00

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Categorias de origem social combinadas com cor/raça condicional ao gênero – Mulher:

Tabela D18 – Distribuição das categorias de origem social em interação com cor/raça condicional ao gênero – **Mulher**, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 - 2019

Divisões combinadas de origem social e cor/raça	Freq.	Percentual (%)	% Válido
Fundamental incompleto, PPI	75890	10.95	12.26
Fundamental incompleto, Branco	68138	9.83	11.01
Fundamental Completo, P.P.I.	40672	5.87	6.57
Fundamental completo, Branco	40872	5.90	6.60
Ensino médio, P.P.I.	100756	14.54	16.27
Ensino médio, Branco	112665	16.26	18.20
Ensino superior, P.P.I.	40476	5.84	6.54
Ensino superior, Branco.	73435	10.60	11.86
Pós-graduação, P.P.I.	21226	3.06	3.43
Pós-graduação, Branco.	44977	6.49	7.26
Total Válido	619107	89.35	100.00
Missing	73831	10.65	-
Total Geral	692938	100.00	-

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D19 – Distribuição do desempenho no componente de Conhecimento Específico do Enade por origem social em interação com cor/raça condicional a gênero – **Mulher**, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Divisões combinadas de origem social e cor/raça	Média	Q_1	Q_2	Q_3	P_{95}	Assimetria	Coef. Variação
Fundamental incompleto, PPI	36,9	26,4	35,7	46,4	62,3	0,348	39,0%
Fundamental incompleto, Branco	39,0	28,3	38	48,95	64,8	0,283	37,9%
Fundamental Completo, P.P.I.	39,6	28,5	38,7	49,7	65,6	0,247	37,8%
Fundamental completo, Branco	41,4	30,4	40,7	51,8	67,5	0,197	36,6%
Ensino médio, P.P.I.	41,1	29,8	40,3	51,8	67,7	0,212	37,3%
Ensino médio, Branco	43,4	31,9	42,8	54,5	69,9	0,119	36,2%
Ensino superior, P.P.I.	42,8	30,8	42,3	54,3	70,2	0,153	37,5%
Ensino superior, Branco.	46,5	34,4	46,5	58,7	73,1	-0,025	35,3%
Pós-graduação, P.P.I.	45,5	33,4	45,05	57,5	72,5	0,044	35,9%
Pós-graduação, Branco.	49,5	37,7	50,1	61,9	75,3	-0,152	33,3%

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D20 – Relação área geral de conhecimento, origem social, cor/raça, condicional a gênero – **Mulher**, concluintes do ensino superior.

Brasil, Enade 2017 – 2019

Área geral	Categorias de origem social - maior escolaridade parental												
	%		%		%		%		%		%		Total
	Fundamental menos		Fundamental		Médio		Superior		Pós-graduação		Total		
	PPI	Branco	PPI	Branco	PPI	Branco	PPI	Branco	PPI	Branco			
Educação	40,7	31,8	25,8	22,2	18,4	15,1	14,7	10,2	13	9	24,6	17,4	20,7
Artes e humanidades	1	1,3	1,1	1,3	1,4	1,8	1,7	2,5	1,7	2,7	1,3	1,9	1,7
Ciências Sociais, comunicação e informação	4,6	7	5,9	6,5	6,9	7,4	7,7	8,6	7,9	9,5	6,3	7,7	7,1
Negócios, administração e direito	26,6	36,6	33	37	32,4	34,8	30,1	31,7	27	29,1	30,2	34	32,3
Ciências naturais, matemática e estatística	0,3	0,4	0,6	0,8	0,9	1,2	1	1,5	1	1,3	0,7	1,1	0,9
Computação e TIC	0,5	0,5	0,7	0,9	1	1,1	1,1	1,1	1	1	0,8	0,9	0,9
Engenharia, produção e construção	3,8	4,5	6,8	8,5	9,6	12,1	11,7	15,4	14,4	17,5	8,3	11,6	10,1
Agricultura, silvicultura, pesca e veterinária	1,1	1,5	1,9	2,5	2,5	3,2	3,1	4,1	3,4	3,8	2,2	3	2,7
Saúde e bem-estar	20,1	14,8	22,6	18,5	25,3	21,4	27,2	23	29,2	24,7	24,1	20,5	22,1
Serviços	1,2	1,6	1,5	1,9	1,6	1,8	1,6	1,7	1,4	1,4	1,5	1,7	1,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D21 – Distribuição feminina pelos cursos da grande área de Saúde e Bem-estar, conforme origem social combinado com cor/raça, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 - 2019

Grande área de Saúde e Bem-estar (desagregado)	Categorias de origem social - maior escolaridade parental										
	% Fundamental menos		% Fundamental		% Médio		% Superior		% Pós-graduação		% Total
	PPI	Branco	PPI	Branco	PPI	Branco	PPI	Branco	PPI	Branco	
Odontologia	0,5	0,7	1,0	1,4	1,6	2,3	2,9	3,3	3,7	3,9	2,0
Medicina	0,1	0,2	0,3	0,5	0,8	1,2	2,8	5,1	4,9	7,6	1,9
Farmácia	1,6	1,4	2,0	1,9	2,2	2,0	2,2	1,9	2,3	1,8	1,9
Enfermagem	6,4	3,9	6,7	4,5	7,0	4,6	6,5	3,2	6,0	2,7	5,1
Fonoaudiologia	0,2	0,2	0,3	0,3	0,5	0,4	0,5	0,3	0,7	0,4	0,4
Nutrição	1,6	1,6	2,5	2,4	3,2	3,0	3,1	3,0	3,3	2,9	2,7
Fisioterapia	2,0	1,8	3,0	2,7	3,5	3,0	3,3	2,5	3,6	2,4	2,7
Serviço Social	6,0	3,7	4,4	2,3	3,4	1,7	2,6	1,1	1,8	0,7	2,8
Biomedicina	0,7	0,6	1,1	1,2	1,5	1,6	1,8	1,5	1,7	1,4	1,3
Tecnólogo em radiologia	0,3	0,2	0,3	0,3	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,3
Educação física (bacharelado)	0,8	0,8	1,1	1,2	1,4	1,3	1,3	1,1	1,2	0,9	1,1
Cursos de outras áreas	79,9	85,2	77,4	81,5	74,7	78,6	72,8	77,0	70,8	75,3	77,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D22 – Distribuição da categoria de referência (Fundamental menos, PPI, Mulher) pelo tipo de ensino médio cursado, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Tipo de ensino médio	Freq.	%
Público	69,612	91.73
Privado	2,814	3.71
No exterior	16	0.02
Majoritariamente público	2,498	3.29
Majoritariamente privado	934	1.23
Parcialmente no exterior	16	0.02
Total	75,89	100.00

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).

Tabela D23 – Distribuição da categoria de referência (Fundamental menos, PPI, Mulher) por ingresso via ações afirmativas, concluintes do ensino superior. Brasil, Enade 2017 – 2019

Ações afirmativas	Freq.	%
Não	52,233	68.83
Sim	23,657	31.17
Total	75,89	100.00

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base nos microdados do Enade (Inep, 2017, 2018, 2019).